CADERNOS de FILOSOFIA ALEMÃ

CRÍTICA E MODERNIDADE

CADERNOS de FILOSOFIA ALEMÃ

CRÍTICA E MODERNIDADE

Vol. 25 • n. 02 • set. 2020
Dossiê Fichte

Publicação semestral do Departamento de Filosofia – FFLCH-USP
São Paulo - SP

Indexado por:
Clase
International Philosophical Bibliography - Répertoire bibliographique de la philosophie
Latindex
The Philosopher's Index
Ulrich's Periodicals Directory
REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)
ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences)

ISSN Impresso: 1413-7860
ISSN Online: 2318-9800

Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade é uma publicação semestral do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

www.revistas.usp.br/filosofiaalema www.ficem.fflch.usp.br
www.facebook.com/CadernosDeFilosofiaAlema

Editores Responsáveis: Maria Lúcia Mello e Oliveira Cacciola e Ricardo Ribeiro Terra

Editores Responsáveis pelo Número: João Geraldo Cunha e Jacinto Rivera de Rosales

Comissão Editorial
Bruno Nadai, Diego Kosbiau Trevisan, Fernando Costa Mattos,Leonardo Rennó Santos, Luiz Repa, Marisa Lopes, Maurício Cardoso Keinert, Monique Hulshof, Nathalie Bressiani, Renata Brito, Rúrion Soares Melo, Simone Fernandes, Yara Frateschi

Conselho Editorial
Alessandro Pinzani (UFSC), André Luiz M. Garcia (UnB), André de Macedo Duarte (UFPR), Antonio Segatto (UNESP), Catherine Colliot-Thélène (Universidade Rennes I), Daniel Tourinho Peres (UFBA), Delamar Volpato Dutra (UFSC), Denílson Luís Werle (UFSC/CEBRAP), Eduardo Brandão (USP), Erick C. Lima (UnB), Ernani Pinheiro Chaves (UFPA), François Calori (Universidade Rennes I), Felipe Gonçalves Silva (UFRS), Gerson Luiz Louzado (UFRGS), Giorgia Cecchinato (UFMG), Gustavo Leyva-Martinez (Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa), Hans Chistian Klotz (UFSM), Ivan Ramos Estêvão (USP), Jean-François Kervégan (Universidade Paris I), João Carlos Salles Pires da Silva (UFBA), João Geraldo Cunha (UFLA), John Abromeit (Buffalo State Colllege), José Pertilli (UFRGS), José Rodrigo Rodriguez (Unisinos), Júlio César Ramos Esteves (UENF), Luciano Gatti (UNI FESP), Luciano Nervo Codato (UNIFESP), Luís Fernandes dos Santos Nascimento (UFSCAR), Macarena Marey (Universidade de Buenos Aires), Márcio Suzuki (USP), Marco Antonio Casanova (UERJ), Marco Aurélio Werle (USP), Mario Caimi (Universidade de Buenos Aires), Miriam Madureira (UFABC), Olivier Voirol (Universidade de Lausanne), Paulo Roberto Licht dos Santos (UFSCAR), Pedro Paulo Garrido Pimenta (USP), Raquel Weiss (UFRGS), Rogério Lopes (UFMG), Rosa Gabriella de Castro Gonçalves (UFBA), Sérgio Costa (Universidade Livre de Berlim), Silvia Altmann (UFRGS), Soraya Nour (Centre March Bloch), Thelma Lessa Fonseca (UFSCAR), Vera Cristina de Andrade Bueno (PUC/RJ), Vinícius Berlendis de Figueiredo (UFPR), Virginia de Araújo Figueiredo (UFMG)

Universidade de São Paulo
Reitor: Vahan Agopyan
Vice-reitor: Antonio Carlos Hernandes

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Diretora: Maria Arminda do Nascimento Arruda
Vice-diretor: Paulo Martins

Departamento de Filosofia
Chefe: Oliver Tolle
Vice-chefe: Luiz Sérgio Repa
Coordenação do Programa de Pós-graduação: Carlos Eduardo de Oliveira e Maurício Cardoso Keinert

Capa: Hamilton Grimaldi

©copyright Departamento de Filosofia - FFLCH/USP

Av. Prof. Luciano Gualberto, 315 – Cid. Universitária
CEP: 05508-900 – São Paulo, Brasil
Tel: (011) 3091-3761
Fax: (011) 3031-2431
E-mail:filosofiaalema@usp.br

V. 25; n. 02 – set. 2020
ISSN IMPRESSO: 1413-7860
ISSN ONLINE: 2318-9800

Sumário

Editorial 9

Artigos

Da *Perfectibilité* à *Bildsamkeit*. A ascendência rousseauniana da antropologia de Fichte 13
MARCO RAMPAZZO BAZZAN e MATTEO VINCENZO D'ALFONSO

Bronson Alcott: el impacto de la filosofía de Fichte en el proyecto pedagógico de un trascendentalista americano) 33
MONICA CARBO

Haveria um lugar conceitual e sistemático para a educação na filosofia de Fichte? Notas sobre o "Plano dedutivo" para a universidade de Berlim 51
JOÃO GERALDO MARTINS DA CUNHA

La centralidad de la educación en los *Discursos* de Fichte 67
MARIANO LUCAS GAUDIO

Fichte e o destino do homem 85
JOSÉ MANUEL HELENO

Sobre la actualidad de Fichte y su idea de una educación para la libertad 105
VIRGINIA LÓPEZ-DOMÍNGUEZ

Sumário

El problema de la educación en la *Staatslehre* de 1813 121
CARLOS AURÉLIO MORUJÃO

¿Formación en la debilidad? (*Selbst*)-*Aufhebung* y Tú en Novalis, lector de Fichte 137
GIOVANNI PANNO

Fichte y Pestalozzi. Sobre la educación del pueblo 155
JACINTO RIVERA DE ROSALES

El cristianismo como educación del género humano en Fichte 173
SALVI TURRÓ

Educación al revés de la letra en las Lecciones Sexta y Séptima de los *Grundzüge* (1806) 193
LUCIANO CARLOS UTTEICH

Índice em inglês 223

Organizada pelo Grupo de Pesquisa Filosofia Crítica e Modernidade (FiCeM), um grupo de estudos constituído por professores e estudantes de diferentes universidades brasileiras, a revista *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade* é uma publicação semestral que, iniciada em 1996, pretende estimular o debate de questões importantes para a compreensão da modernidade. Tendo como principal ponto de partida os filósofos de língua alemã, cujo papel na constituição dessa reflexão sobre a modernidade foi – e ainda é – reconhecidamente decisivo, os *Cadernos de Filosofia Alemã* não se circunscrevem, todavia, ao pensamento veiculado em alemão, buscando antes um alargamento de fronteiras que faça jus ao mote, entre nós consagrado, da filosofia como "um convite à liberdade e à alegria da reflexão".

Editorial

Os *Cadernos de filosofia alemã: Crítica e Modernidade*, periódico integrante do portal de Revistas da USP, apresenta o seu volume 25, número 02 de 2020. Este número conta com 11 artigos originais, avaliados por meio de análise cega de pares.

Os artigos aqui reunidos tiveram origem na última das Jornadas trienais da RIEF – Rede Ibérica de Estudos Fichteanos –, em Valência, Espanha, e contou o apoio da Universidad de Valência, UNED, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (do governo espanhol), e da Internationale Johann Gottlieb Fichte-Gesellschaft. Naquela ocasião, entre os dias 10 e 12 de abril de 2019, estiveram presentes pesquisadores de diversos países além de Portugal e Espanha: Alemanha, Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, França e Itália.

No espírito de promover os estudos sobre Fichte nas línguas ibéricas, a RIEF mantém como propósito tanto integrar seus pesquisadores à rede internacional de investigação sobre a obra do filósofo alemão, quanto disseminar nestas línguas as contribuições oriundas de seus eventos, através de publicações em revistas de reconhecida qualidade acadêmica – notadamente, da Espanha e de Portugal.

Neste sentido, gostaríamos de agradecer à Editora em exercício, Yara Adario Frateschi, dos *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade* (USP), por gentilmente acolher este dossiê e, com isso, trazer para o cenário sul-americano uma amostra do que tem sido desenvolvido na literatura especializada sobre este pensador que, entre nós brasileiros, não raro, esteve à sombra de sua caricatura hegeliana. Que esta iniciativa – algo de inédito por aqui – sirva para reanimar aquela "claridade do olho" com a qual Rubens Rodrigues Torres Filho, em sua tese doutoral pela Universidade de São Paulo (1972), pioneiramente, tentava trazer à luz e fazer ver o caráter próprio, instigante e ousado do projeto filosófico contido na *Doutrina-da-ciência*.

Editorial

No artigo “A matriz rousseauniana da antropologia de Fichte. Da *Perfectibilité* à *Bildsamkeit*”, Marco Rampazzo Bazzan e Matteo Vincenzo D’Alfonso discutem como a elaboração antropológica em Fichte pretende responder à questão levantada por Rousseau sobre a ambivalência própria ao processo histórico de constituição da civilização europeia. Partindo de uma indicação de Koselleck, os autores mostram como o tema da Perfectibilidade é retomado por Fichte em vista de uma concepção do homem como ser histórico.

Monica Carbo, em “Bronson Alcott: el impacto de la filosofía de Fichte en el proyecto pedagógico de un trascendentalista americano”, analisa a influência da filosofia idealista de Fichte (e sobretudo as suas ideias sobre a educação) nesta que é uma das figuras representativas do movimento transcendentalista norte-americano.

Em “Haveria um lugar conceitual e sistemático para a educação na filosofia de Fichte?”, João Geraldo Martins da Cunha defende a hipótese de que é possível inserir sistematicamente algumas das posições sobre a educação, apresentadas no “Plano Dedutivo” para a Universidade de Berlim, no quadro mais geral da filosofia de Fichte a partir de dois elementos dela: a tarefa designada ao intelectual frente a seu presente; e o exercício reflexionante da razão.

Mariano Gaudio, em “La centralidad de la educación en los *Discursos* de Fichte”, pretende mostrar que, embora a educação esteja presente em obras anteriores de Fichte, ela só se torna central em seu pensamento com os *Discursos à nação alemã* (1807-1808), na medida em que seus conceitos fundamentais de povo e nação apresentam uma ambiguidade em torno do projeto de uma formação espiritual a ser medida pelo contraste entre a “antiga” e a “nova” educação.

Em “Fichte e o destino do homem”, José Manuel Heleno analisa o legado fichteano a partir da relação entre liberdade e moral, comparando seu pensamento com o projeto fenomenológico de Husserl. Neste contexto, o destino do homem é visto como um duplo desafio: o reforço da sociabilidade e a urgência em exercitar o homem para uma moralidade genuína.

Em “Sobre la actualidad de Fichte y su idea de una educación para la libertad”, Virginia López-Domínguez parte de um estudo dos escritos de Fichte em Iena como embasamento para a compreensão dos seus princípios acerca da educação para a liberdade no período posterior em Berlim, confrontando tais ideias com a situação pedagógica atual em escolas e universidades.

Carlos Morujão, em "El problema de la educación en la *Staatslehre* de 1813", pretende mostrar que a teoria da educação na *Staatslehre* está estreitamente ligada às ideias de Fichte sobre as relações entre ética e política e com o seu ideal do caráter transitório do Estado, acentuando o caráter problemático que o tema da coação jurídica e política assume a partir da controversa figura do *Zwingherr* ("senhor da coação"). O autor também enfatiza que o projeto de Fichte difere da ideia de uma comunidade de sujeitos transcendentais autônomos e responsáveis, tal como pensada por Husserl.

Em "¿Formación en la debilidad? (*Selbst*)-*Aufhebung* y Tú en Novalis, lector de Fichte", Giovanni Panno, explorando a interpretação feita por Novalis da primeira *Wissenschaftslehre* de Fichte, aplica a categoria de debilidade para interpretar o movimento de *Selbstentäußerung*, que possibilita uma nova posição necessária do Eu, permitindo ao mundo ser mundo e ao *anthropos* ser *macroanthropos*.

Jacinto Rivera de Rosales, em "Fichte y Pestalozzi. Sobre la educación del pueblo", analisa as aproximações de Fichte com aquela que ele considerava ser a pedagogia correta dos novos tempos e adequada para compreender sua própria filosofia. Apropriando-se da concepção de Pestalozzi de uma educação acessível a todos, sem distinção de estratos sociais e econômicos, Fichte teria estabelecido seu projeto de uma educação nacional nos *Discursos à nação alemã*. Tomando como base o papel da intuição, ele teria defendido que seria preciso educar equilibradamente todas as forças e potencialidades do ser humano para estimular sua capacidade de pensar e atuar por si mesmo.

Salvi Turró, em "El cristianismo como educación del género humano en Fichte", analisa a compreensão do cristianismo como processo educativo da humanidade em Fichte, sublinhando suas proximidades e diferenças em relação a Lessing, destacando também a herança cristã na compreensão do método genético da Doutrina da Ciência, assim como o horizonte hermenêutico que também caracteriza a posição de Fichte.

Em "Educación al revés de la letra en las Lecciones Sexta y Séptima de los *Grundzüge* (1806)", Luciano Carlos Utteich retoma a ideia fichteana contida na passagem entre a terceira e a quarta "Idades da humanidade", acentuando que a terceira representava uma falsa autonomia adquirida através da letra, em detrimento do espírito. Em vista disso, explora a correlação entre as regras de leitura e a ciência da razão para mostrar como as dimensões da letra e do espírito se entrelaçariam no pensamento de Fichte.

Editorial

Não poderíamos deixar de agradecer a todos e todas que contribuíram para a realização desta edição: autores e autoras, pareceristas e, especialmente, a Simone Fernandes – cujo trabalho de assessoria, organização, revisão e diagramação foi imprescindível para o êxito alcançado.

Gostaríamos de dedicar este dossiê ao estimado colega Héctor Oscar Arrese que, lamentavelmente, nos deixou em meados de junho do ano corrente. Membro fundador da ALEF (Associação Latino-Americana de Estudos sobre Fichte), extraordinário pesquisador sempre ativo e perspicaz, cuja amabilidade e presença de espírito ficarão para sempre marcadas em nossa memória. Sua notável *expertise* se faz presente neste dossiê: nunca poderíamos imaginar que, ao atender solicitamente nosso pedido para elaborar um dos pareceres *Double-blind*, deixava registrada uma de suas últimas (invariavelmente notáveis) contribuições acadêmicas; uma despedida, aliás, bem a seu modo: discreto e generoso.

Por fim, reforçamos o convite às nossas leitoras e aos nossos leitores para que contribuam, através da submissão de textos, com a interlocução filosófica que os *Cadernos* pretendem estimular e aprofundar.

João Geraldo Martins da Cunha (UFLA /Brasil)
e
Jacinto Rivera de Rosales (UNED / Espanha)

(Coeditores deste dossiê)

Da *Perfectibilité* à *Bildsamkeit*. A ascendência rousseauniana da antropologia de Fichte*

From *Perfectibility* to *Formability*. The Rousseaunian Ancestry of Fichte's Antropology

Marco Rampazzo Bazzan

marco.bazzan@ufes.br
(Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil)

Matteo Vincenzo D'Alfonso

dalfonso@unife.it
(Universitá degli Studi di Ferrara, Ferrara, Itália)

Resumo: Este artigo investiga como Fichte elabora sua antropologia em Jena com o intuito de resolver a questão levantada por Rousseau sobre a ambivalência do processo de civilização. A solução fichteana caracteriza-se pela tentativa de conceber um equilíbrio dinâmico entre natureza e liberdade que se realizaria com a educação [*Bildung*] em vista de um progresso moral na esteira de Kant. Nesta perspectiva e com base no entendimento de Koselleck da Perfectibilidade, o artigo ilustra como as categorias das Pulsões e do Esforço permitem um avanço na concepção do homem como ser histórico, inaugurada por Rousseau no *Segundo Discurso*.

Palavras-chave: Fichte; Rousseau; Perfectibilidade; antropologia; segunda natureza, *Bildsamkeit*.

Abstract: This paper highlights how Fichte develops his anthropology by trying to solve the fundamental question raised by Rousseau about the ambivalence of modern civilization process. Fichte's solution consists in conceiving a dynamic balance between nature and freedom that would be achieved in education within the horizon of moral progress in the wake of Kant. Based on Koselleck's understanding of Perfectibility, this article shows how Fichte's conception of drives and efforts allows an advance in the conception of man as a historical being, inaugurated by Rousseau in the *Second Discourse*.

Keywords: Fichte; Rousseau; Perfectibility; anthropology; second nature; Formability.

DOI: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i2p13-32

1. A ambivalência da perfectibilidade: Koselleck leitor de Rousseau

No ensaio "*Fortschritt" und "Niedergang" - Nachtrag zur Geschichte zweier Begriffe*, Reinhart Koselleck homenageia a agudeza de Jean Jacques Rousseau por ter feito de "progresso e decadência uma nova fórmula complementar" (Koselleck,

* Marco Bazzan é o autor principal dos parágrafos 1, 2, 5 enquanto Matteo V. d'Alfonso é o autor principal dos parágrafos 3, 4, 6. O texto foi traduzido do italiano para o português por Marco Bazzan.

2006, p. 176). De acordo com Koselleck, cunhando o termo "perfectibilidade", o autor genebrês elaborou "um modelo conceitual" [*Denkmodell*], "conscientemente hipotético, e que é apto para compreender muitos conteúdos de experiência da modernidade, isso é, nosso tempo" (idem, p. 177). Percebendo com clareza o caráter irreversível dos processos socioeconômicos em andamento ao longo do Século das Luzes – a formação do Estado-Nação e o início da Revolução Industrial –, ele teria apreendido com perspicácia o fato de que todo progresso é acompanhado, inevitavelmente, de fenômenos de decadência. Contudo, de acordo com Koselleck, Rousseau mostra ter entendido o que as experiências dramáticas do século XX viriam ilustrar para nós de maneira patente: "a ser mais intenso o progresso, maior é a capacidade humana para produzir catástrofes" (o descobrimento da energia nuclear abre o caminho para o extermínio do gênero humano, o uso do gás abre a possibilidade das câmeras de gás etc.). Sendo assim, a correlação entre progresso e decadência marca de maneira irremediável o destino trágico do homem moderno: "quanto mais o homem é levado a se perfeiçoar, tanto maiores são as possibilidades de que ele perca sua integridade" (idem, ibidem).

A percepção da natureza ambivalente do progresso é, sem nenhuma dúvida, um dos resultados mais consideráveis e influentes do diagnóstico da sociedade de seu tempo que Rousseau alcançou em seus primeiros *Discursos*. No *Discurso sobre as ciências e artes*, ele denunciou o fato de que os progressos das ciências e das artes têm sua contraparte na decadência dos costumes; enquanto que, no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade*, ele destacou o quanto os progressos da civilização são sempre acompanhados das mais significativas desigualdades econômicas, sociais e políticas. Sendo assim, ele elabora e apresenta para sua geração (e para as seguintes) uma questão fundamental que marca profundamente o homem moderno: como é possível uma nova articulação virtuosa entre política, moral e ciência no seio de uma mudança paradigmática?

A leitura de Koselleck permite contextualizarmos a "mudança paradigmática" que acabamos de evocar: Rousseau viveu e escreveu no seio da época que Koselleck chama de *Sattelzeit*, a época limiar[1] que se caracterizaria pelas transformações semânticas dos termos da tradição da filosofia prática e o correlativo surgimento de conceitos destinados a configurar o horizonte do homem moderno – os conceitos históricos fundamentais ou conceitos políticos modernos – (Koselleck, 1972). O "progresso" é um desses conceitos fundamentais cuja aparição e incorporação nas exposições, naquele momento, ilustra de maneira exemplar as transformações semânticas da *Sattelzeit*. Sendo assim, em um dos verbetes mais emblemáticos e, neste sentindo, mais bem-sucedidos do *Dicionário dos Conceitos históricos fundamentais* (*Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon der politisch-sozialen Sprache*

1 Sobre a *Sattelzeit*: Silva, 2009; D'Assunção, 2016.

in Deutschland), Koselleck descreve como, no final do Século das Luzes, o progresso "se torna um conceito histórico capaz de recolher em si experiências significativas", subsumindo "a soma de todos os progressos" setoriais (nas ciências e nas artes) que, até então, haviam definido as experiências de um progresso concreto. Nesse momento, o progresso generalizar-se-ia em um "singular coletivo", e traçaria um "horizonte de expectativa", tornando-se "agente histórico" e "sujeito de si mesmo" (Koselleck 1976, p.384-388).

Forjando o conceito de perfectibilidade, Rousseau apreendeu exatamente a problematicidade dessa passagem paradigmática que se caracteriza por uma nova concepção da História, inaugurando a compreensão do homem como agente histórico (Koselleck, 2013). Segundo Rousseau, o homem distingue-se do animal pela liberdade, ou seja, pela capacidade de escolher, e pela perfectibilidade, isso é, pela capacidade de se aperfeiçoar. Koselleck salienta que a perfectibilidade[2] não indica apenas uma determinação empírico-histórica, mas muito mais uma categoria antropológica, ou seja, "meta-histórica": "ela define o caráter fundamental do homem como ser histórico, ou seja, condição de toda história possível" (Koselleck, 2006, p. 176; Koselleck 1975, p. 378).[3]

2. Fichte leitor de Rousseau

A homenagem de Koselleck à perspicácia de Rousseau abre a possibilidade de entendermos a complexidade da questão, colocada por esse último, aos leitores de sua época. A partir das resenhas assinadas por Lessing (Lessing, 1924; Pasqualucci, 1969), sabemos que as teses de Rousseau foram amplamente debatidas também nos territórios de língua alemã (Trousson, 1969; Tente, 1974; Mounier, 1980); e, entre os leitores alemães do autor genebrês, um dos mais atentos foi, sem dúvida, Johann Gottlieb Fichte. A leitura dos primeiros *Discursos* influenciou o jovem filósofo tão profundamente ao ponto de orientar suas primeiras elaborações filosóficas. De acordo com Reiner Preul, podemos encontrar algum traço de sua leitura do *Segundo Discurso* já na *Oratio Valedectoria*, que o jovenissimo Fichte apresentou como trabalho de conclusão de seus estudos no Colégio de Pforta, em 1780 (Preul, 1969, p. 19). Anthony La Vopa salienta que a denúncia da relação problemática entre sentimento e razão, a crítica da sociedade – na qual Fichte via dominar o luxo, a tendência ao isolamento e a opressão dos sentimentos de sociabilidade (como o amor pátrio, o amor ao próximo e a compaixão) –, presentes nos melancólicos *Pensamentos casuais*

2 Para um detalhamento da categoria de Perfectibilidade, cf. Hornig, 1980.

3 Luca Fonnesu (2011) salienta que Rousseau, "grande observador das ambiguidades da natureza […], é também quem começa a indicar com decisão um novo caminho: para entender a natureza do homem, é preciso vê-lo colocado em um processo – a história – e em um contexto – a sociedade – que constituem seus caracteres até se tornarem sua segunda natureza" (p.127-128).

em uma noite insone (Fichte, 1962), escritos em 24 de julho de 1788, representam um eco das célebres teses rousseaunianas (La Vopa, 2001, p. 28).[4] Para além dessas indicações anedóticas, a profundidade do impacto do diagnóstico de Rousseau sobre o pensamento do jovem Fichte foi destacado, com grande clareza e precisão, por Francesco Moiso. Indicando, na formação e funcionamento do Esforço [*Streben*], a figura basilar do curso *De officiis eurditorum* – que Fichte ministrou ao longo de dois semestres em 1794-1795 –, ele, junto com elementos de continuidade com o genebrês, destacou também os traços decisivos da diferença entre os dois pensadores.

Diferente é, basicamente, a maneira como os dois autores concebem a condição natural e, por conseguinte, a saída dessa situação pelo desenvolvimento do entendimento e exercício da liberdade – as duas funções que distinguem o homem do animal. De acordo com Moiso, o pessimismo rousseauniano frente à cultura encontra sua origem na "contradição entre o caráter necessariamente estático da satisfação" – um caráter que seria assegurado "pelo estado de natureza entendido como um mínimo de ação"[5] – e o "caráter fortemente dinâmico do que representa o elemento decisivo do ser humano; entre o aspecto natural e o aspecto espiritual do homem, entre naturalidade e espiritualidade" (Moiso, 1978, p. 17). Trata-se de uma diferença decisiva para entender a recepção da perfectibilidade por Fichte.

Ora, a tensão entre os dois polos mencionados, e o questionamento sobre uma articulação possível entre eles define a "questão rousseauiana" com a qual Fichte se defronta a partir da leitura do *Segundo Discurso*. Trata-se do problema da compatibilidade entre natureza e cultura. Sua solução depende, para Fichte, da resposta a uma questão especulativa prévia que concerne "à possibilidade de se pensar um equilíbrio dinâmico, e não apenas estático; ou fazer da espontaneidade uma 'segunda natureza'" (Moiso, 1978, p. 17).

O intento de conceber um equilíbrio dinâmico orienta criticamente a recepção da perfectibilidade [*Perfektibilität*] por Fichte, bem como sua concepção do aperfeiçoamento [*Vervollkommung*] a partir da leitura de Kant, com o qual compartilha a necessidade de fundamentar o progresso com base no aperfeiçoamento moral. Em Fichte, a perfectibilidade descreve o desenvolvimento da espontaneidade no âmbito de sua possível manifestação moral no mundo sensível, mediante a vontade. Teorizando sobre uma "cultura da sensibilidade", que varia em função da

4 Podemos concordar com essa observação ao entender "eco" não como uma referência direita a Rousseau – isso seria errado na medida em que o texto de Rousseau não aparece na série de escritos citados por Fichte nessa circunstância –, senão como uma referência ao fato de que Fichte compartilha com Rousseau um olhar crítico, um sofrimento que o predispõe a uma leitura atenta e empática da obra de Rousseau e que podemos datar, com certeza, só a partir de 1790, desde o encontro com sua futura esposa em Zurich. Cf.: Bazzan, 2017, p. 48-49.

5 Starobinski descreve assim o equilíbrio estático do estado de natureza de Rousseau: "no horizonte limitado do estado de natureza, o homem vive em um equilíbrio que não o opõe ainda ao mundo. Ele não conhece nem o trabalho (que o oporá a natureza) nem a reflexão (que o oporá a si mesmo e aos seus semelhantes" (2011, p. 41).

época e do caráter individual – segundo a qual, a natureza se coloca em relação com a sensibilidade mediante desejos, necessidades, satisfações, ações –, Fichte não entende mais a questão, como Rousseau no *Segundo Discurso*, nos termos de um "mecanismo de sentidos", mas como "um organismo que se formou com o homem e que, em qualquer caso, lida com a vida cultural do homem pelo esforço que está presente nela" (Moiso, 1978, p. 280; Bazzan, 2019a, p. 33).

Neste ensaio, vamos ressaltar a influência decisiva que os escritos de Rousseau desempenham na elaboração da antropologia fichteana e em sua teoria das pulsões, e como essa influência contribui para fazer do homem um sujeito, pela primeira vez, autenticamente histórico, ou seja, sujeito a uma continua formação de si. Na *Ideia para uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, Kant havia expressado, com certeza, a ambivalência da perfectibilidade por meio da figura do antagonismo (Kant, 1969, p. 20). Todavia, em Fichte, podemos encontrar não apenas o uso da expressão, mas, sobretudo, a centralidade que esse conceito desempenha naquelas partes de seus escritos que definem os caracteres salientes de sua antropologia e que são funcionais para a elaboração tanto da *Doutrina da ciência*, quanto das ciências particulares do Direito e da Moral.[6] Portanto, nosso objetivo é ilustrar como Fichte elabora uma solução à questão colocada por Rousseau nos primeiros *Discursos*, trabalhando, na construção de sua teoria das pulsões [*Triebe*], materiais presentes em outros textos de Rousseau[7], em particular no *Emílio* e no *Contrato social*.[8]

3. A perfectibilidade em Rousseau

Antes de tudo, cabe analisar a perfectibilidade no *Segundo Discurso*[9] para entendermos os elementos rousseaunianos que Fichte recupera em sua antropologia. Na concepção antropológica de Rousseau, junto com a liberdade, a perfectibilidade desempenha um papel fundamental para diferenciar o gênero humano das outras

6 Em Fichte, os ecos e as temáticas do *Segundo Discurso* aparecem sempre na confrontação com textos kantianos, em particular aquele da *Religião dentro os limites da simples razão*. Todavia, Rousseau serve para Fichte elaborar uma posição própria, retificando posições kantianas (Bazzan, 2017).

7 Como destacou Rubens Torres Filho com respeito à crítica ao autor do *Emílio* em 1794, a "prática interpretativa de Fichte" consiste em "uma sistemática abertura de clareiras na teoria de Rousseau, a instauração, no interior de Rousseau, de um vazio que coincidirá com o espaço teórico da Filosofia de Fichte quando 'descreve a razão em repouso' desenharia em negativo" (Torres Filho, 1970, p. 23).

8 Cabe lembrar que Rousseau procura resolver esta questão tanto no *Contrato social*, como no *Emílio* e na *Nova Heloísa*. De acordo com Etienne Balibar, esses três textos, publicados em 1762, representam três soluções (não necessariamente integráveis) para formalizar a estrutura da comunidade como sistema de relações e no propósito de resolver "a questão sem solução de comunidade, ou seja, um laço social compatível com a voz da natureza que o *Segundo Discurso* havia apresentado em termos radicalmente negativos, e quase niilistas" (Balibar, 2011, p. 182).

9 Sobre a perfectibilidade em Rousseau: Santos, 2013.

espécies animais.[10] Enquanto a liberdade constitui uma diferença metafísica, a perfectibilidade está na origem das diferenças físicas, tanto do homem frente ao animal, como dos homens entre si. Sendo assim, Rousseau salienta:

> Há uma outra qualidade muito específica que os distingue e sobre a qual não pode haver discussão: é a faculdade de aperfeiçoar-se [Perfectibilidade]. Faculdade que, ajudada pelas circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e reside entre nós tanto na espécie quanto no indivíduo, ao passo que um animal é, ao final de alguns meses, o que será a vida inteira, e sua espécie é, ao final de mil anos, o que ela era no primeiro desses mil anos (Rousseau, 2008, p. 56).

De acordo com Rousseau, a perfectibilidade possibilita ao homem se formar de maneira autônoma, e se afastar da condição natural originária. Esse afastamento não é apenas educação, mas também alienação da sua natureza originária. De fato, ao apreender a satisfazer de maneira sempre mais eficaz suas carências, o homem descobre novas necessidades que, dia após dia, excedem suas necessidades simplesmente físicas, desencadeando necessidades imateriais. Trata-se de um processo no qual Rousseau reconhece o surgimento e o desenvolvimento da cultura e que contempla a colaboração de duas esferas da atividade humana: a esfera afetiva e a esfera intelectiva:

> Não importa o que digam os moralistas, o entendimento humano deve muito às paixões, as quais, na opinião geral, também lhe devem muito. É pela atividade delas que nossa razão se aperfeiçoa. Só buscamos conhecer porque desejamos usufruir, e não é possível conceber por que motivo se daria o trabalho de raciocinar quem não tivesse desejos nem temores. As paixões, por sua vez, têm sua origem em nossas necessidades e seu progresso em nossos conhecimentos, pois só se pode desejar ou temer as coisas com as ideias que se pode fazer delas ou, então, pelo simples impulso da natureza; e o homem selvagem, privado de todo tipo de luzes, experimenta apenas as paixões dessa última espécie. Seus desejos não excedem suas necessidades físicas (Rousseau, 2008, p. 57).

Como se vê, para Rousseau, haveria uma relação estreita entre paixões e conhecimentos, ou seja, o processo de troca contínua entre desejos, necessidades e técnicas pavimenta a história do homem, primeiramente, afastando-o do estado de natureza originário e, mais tarde, também da condição de "homem selvagem". Dessa maneira, Rousseau esboça de maneira literária e conjectural a história do devir do gênero humano, na qual se assiste ao complicar-se e co-implicar-se das esferas prática e teórica: a novos sentimentos, correspondem novos saberes, e novos saberes introduzem um saber-fazer mais articulado; por sua vez, esse saber-fazer produz no ânimo sentimentos até então desconhecidos. Sendo assim, distinguem-se e articulam-se entre si as diferentes etapas do gênero humano, cuja correta sucessão, Rousseau pretende reconstruir sob a forma de seu percurso conjectural. Definindo

10 Para um detalhamento da articulação problemática entre perfectibilidade e liberdade, a partir das leituras clássicas de Rousseau (Derrida, Goldschmidt, Guichet, Starobinski), cf. Arco Júnior, 2019.

sua metodologia, Rousseau critica a posição dos filósofos modernos como Hobbes.[11]

O filósofo inglês haveria oferecido uma descrição incoerente da relação originária entre o desenvolvimento racional e o afetivo, conjecturando que, já no estado de natureza – isso é, para Rousseau, em uma condição originária anterior à incontável série de experiências necessárias para o homem chegar a uma certa maturação teórica - o homem estava dotado de uma razão calculadora. Só possuindo essa faculdade, ele teria podido entrar num pacto que pressuporia a capacidade de comparar seu interesse em se conservar, e o interesse em assegurar seu *jus ad omnia*, para, logo em seguida, escolher o primeiro. Rousseau comenta o fluxo dessa reconstrução conjectural da história do gênero humano com uma série de observações que ilustram sua dinâmica complexa, e que fazem do percurso do progresso humano um movimento de constante afirmação de si.[12] A abordagem de Rousseau encontra sua inspiração com toda evidência, primeiramente, em Locke, e, depois, em Condillac.[13]

Contudo, Rousseau inova esse modelo sob dois aspectos que serão fundamentais para Fichte, e que caracterizaram a maneira singular com que o filósofo alemão se apropria da herança rousseauniana. Primeiramente, a importação da historicidade

11 Para um detalhamento da diferença entre o método conjectural de Rousseau e a gênese de Hobbes cf. Radica, 2008, p. 64-66.

12 Eis as passagens mais significativas no *Segundo Discurso*: "*O primeiro sentimento do homem foi o de sua existência*; seu primeiro cuidado foi o de sua conservação. Os produtos da terra lhe forneciam todos os socorros necessários; o *instinto* o levou a utilizar-se deles" (Rousseau, 2008, p. 80); "À medida que o gênero humano se ampliou, os trabalhos se multiplicaram com os homens. A diferença das terras, dos climas, das estações pôde forçá-los a incluí-la em sua maneira de viver [...] Essa *aplicação reiterada dos diversos seres a si mesmos*, e de uns aos outros, deve naturalmente ter engendrado no espírito do homem as *percepções de certas relações* [...] As novas luzes resultantes desse desenvolvimento aumentaram sua superioridade sobre os outros animais, dando-lhe consciência disso (p. 81-82); "Eis como os homens puderam imperceptivelmente *adquirir uma ideia grosseira* dos compromissos mútuos e da vantagem de cumpri-los, mas somente na medida em que o interesse presente e sensível pudesse exigir isso" (p. 83); "Esses primeiros progressos permitiram finalmente ao homem fazer outros mais rápidos. *Quanto mais o espírito se esclarecia, mais a indústria se aperfeiçoava* [...] Os primeiros progressos do coração foram o efeito de uma situação nova que reunia numa habitação comum os maridos e as mulheres, os pais e os filhos; o hábito de viver juntos fez nascer *os mais doces sentimentos que os homens conhecem*, o amor conjugal e o amor paterno" (p. 84); "Nessa nova situação [...] os homens, gozando de um lazer maior, dedicaram-no a obter vários tipos de comodidades desconhecidas de seus pais" (p. 85); "*À medida que as ideias e os sentimentos se sucedem, que o espírito e o coração se exercitam*, o gênero humano continua a se domesticar, as ligações se estendem e os laços se estreitam" (p. 86); "É assim que a desigualdade natural se desdobra imperceptivelmente com a desigualdade de arranjo, e as diferenças dos homens, desenvolvidas pelas das circunstâncias, tornam-se mais sensíveis, mais permanentes em seus efeitos, e começam a influir na mesma proporção sobre a sorte dos indivíduos [...] Eis, então, *todas as nossas faculdades desenvolvidas, a memória e a imaginação em jogo, o amor-próprio interessado, a razão tornada ativa e o espírito chegando quase à perfeição de que é capaz*" (p. 92, grifo nosso).

13 Isso se torna evidente na maneira pela qual ele concebe a razão como um instrumento que, paulatinamente, é afinado pelos seres humanos, seja na condição e indivíduos, seja enquanto espécie; num caso, ao longo de sua experiência individual no mundo; no outro, ao longo de seu caminho através das épocas (cf. Condillac, 1984, p. 187). Sobre esta questão, cf. Radica, 2008, p. 442-449.

do devir humano[14] possibilita a Fichte construir uma relação dinâmica entre natureza e cultura, colocando os dois planos numa continuidade mais estreita do que exigia a fratura tradicional entre eles.[15] A cultura estratifica-se nos caracteres naturais, desenvolvendo uma segunda natureza cuja evolução deve ser investigada com base em seus princípios específicos. Embora sejam diferentes daqueles da primeira natureza, esses princípios estão com eles numa relação de proximidade e conexão, e evoluem seguindo um dinamismo, por sua vez, "natural", na medida em que, nesse processo, muda a própria natureza do homem. Depois, a abordagem rousseauniana trata a relação entre natureza e cultura com enfoque na coimplicação dos planos teórico e prático, e apresenta os desenvolvimentos dos dois planos como um co-crescimento contextual de ambos.

Como esclarecido anteriormente, o processo de aperfeiçoamento que norteia a formação cultural gradual do homem prevê que toda competência teórica corresponda a um nível determinado de habilidade prática, desencadeando, por sua vez, uma manifestação afetiva específica e assim por diante. Esse aspecto desempenha um papel fundamental na recepção fichteana da perfectibilidade. Com base na perspectiva transcendental e no primado da razão prática, Fichte pretende fornecer uma justificação genética para esta coimplicação entre teorético e prático que Rousseau narra de maneira apenas conjectural. Nessa ótica, desempenham um papel essencial tanto o *esforço* quanto a noção de *pulsão* que deriva dele, e isso em uma dupla relação, por um lado, com o *sentimento* e, por outro, com o *conceito*.[16]

Agora cabe esclarecermos em que termos Fichte se apropria da perfectibilidade. Se, em Rousseau, essa figura era caracterizada pela ambivalência – primeiramente afastando e, depois, alienando inexoravelmente a humanidade de sua natureza originária – ela, para Fichte, é o caráter positivo no qual se manifesta concretamente a liberdade humana que começa seu caminho para uma progressiva educação de si do homem, ao que o filósofo chama de *Bildung*. A perfectibilidade do gênero humano e da comunidade concreta possibilita que a humanidade cumpra sua tarefa no mundo, isso é, aquela de realizar o acordo da razão com a liberdade. Fichte concebe a perfectibilidade no horizonte do progresso das Luzes, assim como Kant o traçou em 1784 (Bazzan, 2019b). A história do gênero humano progride somente sob a condição do homem realizar sua natureza moral como agente racional livre, mas, pelo contrário, regride na medida em que ele falha neste objetivo. A possibilidade dessa realização depende da visão comum que uma determinada comunidade consegue formar, ou seja, da ideia que essa comunidade tem de seu futuro.

14 Sobre este ponto, cf. Radica, 2008.

15 Com as palavras de Mauro Dela Bandeira; "a perfectibilidade é a temporalização histórica da liberdade" (Arco Júnior, 2019, p. 140).

16 Para um detalhamento do sentimento na filosofia de Fichte, cf. Lohmann, 2004.

4. Fichte: com Rousseau; mais além de Rousseau

Para ilustrar a gênese dos efeitos da perfectibilidade humana, que Rousseau havia descrito apenas em maneira formal, Fichte forja um dispositivo teórico que tem sua pedra angular nos conceitos de esforço [*Streben*] e pulsão [*Trieb*]. Com essas duas ferramentas teóricas, Fichte abrange o momento prático implicado em todas nossas operações teóricas. Ambos os termos aparecem no manuscrito *Praktische Philosophie*, uma série de reflexões que Fichte não destina a serem publicadas, e que constituem a continuação das notas mais celebres das *Eigne Meditationen über die Elementarphilosophie*.[17]

Na *Praktische Philosophie*, Fichte enfrenta a questão de como a passividade da pulsão possa ser compatível com a absoluta atividade do esforço. Sua proposta é a de que a função de mediação entre os dois termos seja operada por uma faculdade prática que reconduz ao Eu tudo o que se apresenta na consciência na forma de um Não-Eu e sob a aparência da passividade: "O fim do esforço é fazer o Não-Eu completamente dependente do Eu" (Fichte, 1971a, p. 187). Todavia, a recondução do Não-Eu ao Eu, pelo Eu, não se realiza de maneira imediata, e sim apenas na forma de um trabalho para ser cumprido mediante uma atividade que se esforça, mas que não possui nenhuma segurança de alcançar seu objetivo. De fato, por um lado, não se pode ter certeza de que se concretize o efeito que o esforço pretende realizar; por outro, todo seu êxito concreto eventual pode ser conhecido por nós apenas mediante nossa faculdade teorética, sem que ela possa indicar onde o Eu entraria causalmente em contato com o Não-Eu.[18] O único efeito perceptível do esforço é, portanto, um sentimento que registra afetivamente, isso é, sob forma passiva, o exercício de um *quantum* de atividade, que encontra nisso uma manifestação qualitativa reconhecível como dado de consciência.

Sendo o esforço a atividade de expressão da liberdade, a liberdade exercita-se nele, e isso implica o surgimento de um sentimento. Sendo assim, no esforço, encontramos a raiz comum do êxito, quer cognitivo, quer afetivo de nossa liberdade. Nessa perspectiva, a perfectibilidade vai coincidir com uma progressiva produção de sentimentos, cuja educação corresponde a um enriquecimento da experiência:

> Aquela promoção dada não é, portanto, promoção da produção de uma causalidade verdadeira do Eu sobre o Não-Eu, mas promoção, acrescimento, levantamento de seu esforço para alcançar uma causalidade desse tipo do Eu sobre o Não-Eu. A condição do homem, seu estado sublime, é, portanto, um esforço continuado; suas alegrias

17 Nos escritos de Jena Fichte se serve do conceito de *Trieb* para descrever a gênese da consciência empírica. Esse termo retorna na filosofia do absoluto que Fichte expõe em Berlim, onde o filósofo fala da "pulsão do ser" [*Trieb des Seins*]. Cf. D'Alfonso, 2009.

18 "O esforço não é um pensamento e, portanto, não pode ser definido positivamente ou ser deduzido, pode apenas ser intuído negativamente, isso é, mediante um choque [*Anstoss*]. Esforço é aquela reação do sujeito ao objeto, como causa e efeito, que todavia não podem ser reconhecidos como causa e efeito" (Fichte, 1971a, p. 183).

> não são outra coisa do que o crescimento deste esforço: ele sempre precisa [*bedarf*] de algo e toda sua satisfação consiste no acrescimento de suas necessidades; e é homem de verdade só se ele é assim (Fichte, 1971a, p. 188-189).

O êxito do esforço é, portanto, a satisfação de uma pulsão ao acrescimento de nossa atividade, que se anuncia em um sentimento, mas isso acontece sem que nós possamos reconhecer num fato determinado o êxito certo da causalidade que ele pretende provocar. Sendo assim, o único efeito perceptível é apenas o aumento da excitação do mesmo esforço na direção de uma extensão de nossos limites.

Com base nesta conjunção intima entre esforço e sentimento, Fichte explica o surgimento do sentido do tempo. E, também nesta ocasião, ele remete implicitamente a uma questão levantada por Rousseau. No *Segundo Discurso*, o autor genebrês havia descrito o homem no estado de natureza como alguém para quem: "Sua alma, que nada agita, entrega-se apenas ao sentimento atual de sua existência, sem nenhuma ideia do futuro, por próximo que seja, e seus projetos, limitados como sua visão, mal se estendem até o fim do dia" (Rousseau, 2009, p. 58). De fato, o caraíba – para Rousseau, o povo que "de todos os povos existentes é o que menos se afastou do estado de natureza" – é formado por indivíduos que não têm nenhum grau de previdência.[19] Seu sistema social não sofreu nenhuma mudança durante séculos; sendo assim, a esse povo não se pode atribuir uma dimensão histórica.

Ora, se, com base no exemplo dos caraíbas, podemos reconhecer a ausência de qualquer grau de previdência no homem que fica no estado de natureza originário, surge, pois, a questão de saber como se justificaria empiricamente o fato de que, a partir de um determinado momento, o homem tenha desenvolvido o sentido de temporalidade (composta de um passado, um presente e um futuro), uma capacidade de elaborar previsões, e uma estruturação da vida do indivíduo e do gênero humano em uma forma histórica.

A resposta a esta questão – que é necessariamente ausente em Rousseau, ou melhor, que encontra nele uma resposta apenas acidental através do descobrimento da agricultura e da metalurgia – se dá, em Fichte, exatamente pela dedução do esforço. O fato de que o esforço se revele como fim em si mesmo possibilita um dinamismo essencialmente diferente do que é o devir mecânico natural, pois é esse dinamismo, exatamente, que fundamenta o devir histórico. Sendo impossível qualquer verificação da causalidade do Eu sobre o Não-Eu que não seja um sentimento, o êxito esperado do esforço vai ser projetado numa nova dimensão temporal, isso é, no futuro, que, dessa maneira, incrementa as dimensões da consciência humana desde seu aparecimento.[20]

19 "Ele vende de manhã seu leito de algodão e à noite chora para tê-lo de volta por não ter previsto que precisaria dele na noite seguinte" (Rousseau, 2009, p. 58-59).

20 Para um detalhamento da questão inerente ao surgimento da consciência como signo da saída do

Com base nesse ponto, Fichte pode esboçar uma subdivisão das três dimensões temporais a partir da relação delas com nossas faculdades: às faculdades teoréticas, da percepção e do entendimento correspondem, respectivamente, o passado e o presente; ao passo que o futuro pertence totalmente à faculdade prática. No prefixo da expressão latina "*pro-videre*" (prever) expressa-se a pretensão em se conhecer um futuro que, em realidade, depende apenas de nossa faculdade prática para se visualizar, em um tempo que ainda não é presente, os êxitos dos esforços que estamos a fazer. O futuro é apenas um produto da razão prática, *providere* pertence apenas ao homem como tal, enquanto ser prático e não como ser dotado da faculdade teórica de representação. Mesmo as perspectivas da razão teorética sobre o futuro somente se tornam possíveis e são motivadas por necessidades práticas (Fichte, 1971a, p. 189). O *videre*, certamente, anuncia uma dilatação temporal de nossa faculdade prática; a única capaz de formar nosso intuito de ver nossos esforços realizados no futuro. Sendo assim, o ser humano impulsiona e imagina o futuro para definir a possibilidade de realização de seu esforço.

5. Da *Perfectibilidade* à *Moldabilidade*

A essa intuição originária, Fichte permanecerá fiel até o fim. No *Fundamento do direito natural*, ele escreve que "o que caracteriza da maneira mais expressiva possível o homem já civilizado são o olhar do espírito e a boca que reproduz os íntimos movimentos do coração" (Fichte, 1971c, p. 83). Na antropologia fichteana, o sentido da vista desempenha um papel fundamental, ela que, justamente, Rousseau considerava, pelo contrário, "o mais falho [...] precisamente por ser o mais amplo e que, precedendo de longe todos os outros, suas operações são demasiado rápidas e vastas para poderem ser ratificadas pelos outros sentidos" (Rousseau, 1979, p. 108). Para Fichte, o olhar não é o "espelho passivo" do animal, mas, antes, "um órgão potente [...] que, por uma atividade espontânea, cria uma imagem para o conceito do espírito projetado arbitrariamente" (Fichte, 1971c, p. 83). O olhar exprime a capacidade de imaginar um futuro, a operação que constitui a essência da liberdade.

O intento de resolver a questão rousseauniana no horizonte de um equilíbrio dinâmico, que assegure o progresso moral do gênero humano, norteia a visão antropológica de Fichte e sua definição da relação do homem com a natureza. Nas ciências práticas do Direito e da Moral, o filósofo coloca, no centro de sua análise, em geral, a relação entre natureza e cultura, e, em particular, a relação entre a natureza sensível do homem e sua natureza moral no plano da relação dele com seus semelhantes. Embora o termo "segunda natureza" não apareça em

estado de natureza, e uma diferente interpretação teológica desta saída em Fichte e Schelling, cf. D'Alfonso, 2017.

Fichte, podemos entender a questão assim colocada como a diferenciação entre uma primeira natureza, sensível, e uma segunda (ou "outra") natureza que faz do homem um instrumento da lei moral. Fichte concebe essa relação nos termos de uma subordinação: nossa natureza sensível (ou seja, a conservação, a formação e o bem-estar) como subordinada ao princípio da autonomia, que consiste em "manter e desenvolver meu corpo como instrumento do agir moral" (Fichte, 1977, p. 166-167).

No plano sensível, o primeiro grau de felicidade está vinculado com a satisfação da pulsão natural que produz um prazer. Contudo, o homem torna-se um animal com entendimento "em decorrência da pulsão de simpatia" que consiste em "procurar a felicidade também com e na felicidade dos demais" (Fichte, 1977, p. 166-167). Isso significa que é apenas na interação com outros sujeitos que o homem está em condição de desenvolver seu entendimento. Fichte descreve esse momento com a célebre figura da exortação ou interpelação à determinação de si, que advém ao indivíduo apenas através de outro ser racional. Ora, a *Aufförderung* fundamenta tanto a relação jurídica, quanto a educação. Trata-se de dois âmbitos que o filósofo considera complementares no horizonte moral da *Bildung*.

A solução imaginada por Rousseau ao sofrimento, que surge necessariamente de sensibilidades muitos desenvolvidas, consiste em fantasiar uma condição na qual as paixões não se tornem devastadoras (Moiso, 1990, p. 140-141). Fichte, pelo contrário, entende a relação do homem com a natureza nos termos de uma luta [*Kampf*] que se torna o motor da educação do gênero humano, e que tem seu fim na formação de uma segunda natureza racional, isso é, conscientemente formada e guiada pela razão. Essa segunda natureza define a naturalidade que o homem se forja por meio da constância de sua própria atitude, ou seja, pelo exercício de sua liberdade. Trata-se do âmbito dos costumes e opiniões que ocupam Rousseau tanto no *Emílio* como no *Contrato social* (Bazzan, 2019a, p. 33).

Como Fichte esclarece na parte inédita das *Prelações Sobre o Espírito e a Letra*, este exercício se baseia numa decisão (Fichte, 1971b, p. 332). Ora, ressaltamos antes que a exortação fundamenta a relação jurídica. No *Fundamento do direito natural*, Fichte distingue o ser humano do animal com base na figura da moldabilidade [*Bildsamkeit*]. Ele salienta que: "se o animal é o que é, somente o homem, em princípio, não é absolutamente nada. O que deve ser, ele o deve devir, e já que ele deve ser certamente um ser por si, o deve devir por si mesmo" (Fichte, 1971c, p. 80). A moldabilidade é uma tradução de perfectibilidade rousseauniana pensada em vista da elevação moral, e a partir da atividade sobre si que caracteriza o homem enquanto natureza potencialmente moral. Ele não pode se elevar moralmente por constrição externa, mas sim, apenas por uma decisão autônoma, isto é, por um ato livre. É a decisão de se formar como liberdade e, pelo seu vir a ser, tornar-se um instrumento da lei moral. Esta perspectiva esclarece a maneira pela qual Fichte

incorpora temas e materiais rousseaunianos em sua antropologia, levando a cabo a convergência dos dois caracteres especificamente humanos de perfectibilidade e liberdade, que, no *Segundo Discurso*, Rousseau havia mantido separados.

Cabe ressaltarmos como a solução proposta por Fichte, em 1796, à questão rousseauniana remete, implicitamente, à pedagogia do *Emílio*, na medida em que ele insiste sobre o fato de que, desde o começo, o homem "precisa da ajuda dos outros homens e sem essa ajuda ele morreria pouco depois do nascimento" (Fichte, 1971c, p. 81). Sob o aspecto antropológico, a tarefa do direito, pensado conforme os princípios da doutrina da ciência, é conceber a possibilidade de "uma comunidade de seres livres, enquanto tais" (Fichte, 1971c, p. 85). Trata-se de compatibilizar duas proposições que, à primeira vista, parecem contraditórias: por um lado, "as pessoas, enquanto tais, devem ser absolutamente livres e depender somente de sua própria vontade"; por outro, "as pessoas, na medida em que são pessoas, devem estar em um intercâmbio continuado, e, portanto, não devem depender somente de si mesmas" (Fichte, 1971c, p. 85). De fato, essa tarefa traduz, no plano jurídico, o processo de desnaturação do qual Rousseau fala nos textos publicados em 1762 (Bazzan, 2019b). No *Emílio*, ele escreve:

> O homem natural é tudo para ele; é a unidade numérica, é o absoluto total, que não tem relação senão consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil não passa de uma unidade fracionária presa ao denominador e cujo valor está em relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que mais bem sabem desnaturar o homem, tirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe outra relativa e colocar o eu na unidade comum, de modo que cada particular não se acredite mais ser um, que se sinta uma parte da unidade, e não seja mais sensível senão no todo (Rousseau, 1979, p. 13).

Em Rousseau, a desnaturação é uma resposta à condição irremediavelmente corrupta do homem civilizado, para o qual não há possibilidade de retorno ao estado de natureza originário. Falando de desnaturação, o autor genebrês prospecta uma saída da condição natural, mas, desde então, este termo não reenvia mais à condição do estado de natureza originário e sim à condição formada pelos maus hábitos, pela corrupção e alienação das quais ele traçou a história conjectural no *Segundo Discurso*. Esse ponto torna-se evidente no *Emílio*, onde Rousseau salienta que: "Quanto mais nos afastamos do estado de natureza, mais perdemos nossos gostos naturais; ou melhor, o hábito cria em nós uma segunda natureza que substituímos a tal ponto à primeira, que nenhum de nós conhece mais esta" (Rousseau, 1979, p. 118).

Em Fichte, o direito é pensado em vista da educação moral e desempenha uma função análoga à desnaturação da natureza formada pelos maus hábitos. Seu fim é constituir, com a mesma eficácia de uma lei mecânica da natureza, as condições para a moralidade existir e se desenvolver no mundo sensível. Luca Fonnesu salienta que o problema fundamental do direito concebido segundo os princípios da doutrina

da ciência é a formação de uma segunda natureza (Fonnesu, 2011, p. 132). Ele fundamenta essa tese com base no parágrafo 16 do *Sistema de ética*, onde Fichte descreve três estágios fundamentais para o homem se desenvolver: um primeiro, primitivo; um segundo que ele, Fonnesu, define como "prudencial"; e um terceiro, moral. No primeiro, o homem adere de forma imediata à natureza, enquanto no segundo ele percebe, pela reflexão, sua natureza superior à do animal, ou seja, entende sua natureza moldável para se aperfeiçoar e, assim, se elevar ao terceiro estágio.

Ora, podemos entender como Fichte elabora sua solução à questão rousseauniana: o exercício da liberdade exige tempo livre, o que, no curso de doutrina de direito de 1812, ele define como tempo de ócio [*Muße*] (Fichte, 2002, p. 229). O ócio é o tempo no qual todo homem pode projetar seu futuro. E, para instituir uma sociedade em que os homens não devam utilizar todo seu tempo para satisfazer as necessidades de sua natureza sensível e em vista da simples conservação de si – o que, para Fichte, constituiria uma perda total de sentido da existência, já que impediria ao homem alcançar seu bem supremo, isso é, a liberdade –, cabe organizar coletivamente a produção e o comércio, mediante a economia, e a vida social, mediante o direito. As artes, as ciências e seus progressos são, portanto, imprescindíveis porque permitem otimizar o uso dos recursos naturais e das energias sociais disponíveis, liberando tempo livre para se perseguir o fim último do ser humano. Nesse horizonte, a moralidade, a ciência e a política, cuja dissociação estava no centro do diagnóstico rousseauniano nos primeiros dois *Discursos*, se entrelaçariam e, assim, tornariam possível o devir da condição concreta para um progresso efetivo do gênero humano, o que não pode ser outra coisa senão um progresso moral.

A tese fichteana em 1794 é a de que o Estado deve ser meio para um fim, ou seja, agente da transformação da sociedade existente para instaurar uma sociedade ideal que tem seu modelo na *República* de Platão (Fonnesu, 1997, p. 95–96). Nesta perspectiva moral, potência e ciência encontrariam uma nova conexão virtuosa: fundamentando o direito natural a partir dos princípios da *Doutrina da ciência*, Fichte pretende subverter a "mecânica" das ciências do Estado, na medida em que essas disciplinas operam em nome da conservação da desigualdade – com base em conceitos materialistas de felicidade e bem-estar, derivados da satisfação mais baixa das pulsões naturais. Resulta desse entendimento materialista da natureza humana a percepção de que todo esforço para algo superior é odioso e impossível.

Ora, a pedra angular da subversão (conforme os princípios da *Doutrina da ciência*) da logica mecânica das Ciências do Estado reside na apropriação da perfectibilidade de Rousseau como moldabilidade, contra as filosofias da perfeição e do progresso providencial. A relação jurídica e a educação atinham-se à passagem entre o primeiro e o segundo estágio da elevação moral, e, em sua descrição, Fichte

justapõe reflexões de Rousseau presentes não apenas no *Emílio*, mas também no *Contrato social*, onde lemos: "a passagem do estado de natureza ao estado civil produz no homem uma mudança considerável, substituindo em sua conduta o instinto pela justiça e conferindo às suas ações a moralidade que antes lhes faltava" (Rousseau, 2016, p. 70).[21]

Vimos, com Koselleck, como a perfectibilidade se caracteriza pela ambivalência (em Rousseau) que Fichte integra, em 1798, como antídoto contra o efeito ideológico das filosofias da perfeição e, assim, do progresso (mecânico). Ele está consciente do fato de que o curso da história pode ir para o melhor ou para o pior, isso porque depende da liberdade humana e de seu uso pelos homens. Nenhuma providência, nenhuma ciência, nenhum dispositivo de garantias formais podem assegurar, por si mesmas, um curso positivo do progresso se dissociadas de uma atividade dos homens sobre si mesmos e em vista de uma potenciação continuada de suas faculdades – num intercâmbio com outros membros de sua comunidade. Contra o despotismo que faz parte do processo de constituição do Estado Moderno, denunciado por Rousseau, e da lógica mecânica e funcionalista das Ciências do Estado, Fichte insiste sobre o fato de que a educação deve incidir sobre a formação de si mesmos dos homens, como educação pela liberdade, e não pela obediência cega à tutela das autoridades políticas ou religiosas. Nessa ótica, a atividade sobre si que expressa o esforço implicado pela prática da filosofia como doutrina da ciência mostra sua dimensão política na medida em que propicia um novo entendimento da relação entre comando e obediência – e, assim, novas maneiras de viver em sociedade, com base na atitude para formar novas conexões sociais.

Se, neste momento, Fichte recupera a pedagogia do *Emílio*,[22] todavia, ele se apropria de temáticas e figuras de Rousseau por meio de uma diferenciação decisiva. Para Fichte, este exercício não é, nem pode ser, apenas individual, mas se realiza a partir da exportação por um intercâmbio virtuoso entre sujeitos racionais, como prescreve o progresso das Luzes, esboçado por Kant.[23] Este horizonte define a nova articulação entre política, ciência e moral que Fichte propõe como solução à questão que herda de Rousseau – lendo os primeiros *Discursos*.

21 Para um detalhamento da noção de "desnaturação", cf. Furia, 2011, p. 121-122. Sobre a duplicidade de Rousseau, cf. Cesa, 2014, p. 148-149.

22 "Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida. Há quem seja enterrado a cem anos e que já morrera ao nascer. Teria ganho em ir para o túmulo na mocidade, se ao menos tivesse vivido até então" (Rousseau, 1979, p. 16). Sobre esse ponto: Lohmann, 2004 p. 17 *et passim*; e Rametta, 2012, p. 37 *et passim*.

23 Martins da Cunha sustenta uma tese semelhante com respeito à crítica de Fichte a Rousseau em 1794 (Cunha, 2017).

6. Conclusões: mais além do dinamismo, a história

Esta diferença entre as duas perspectivas, fichteana e rousseauniana, é significativa porque, de fato, introduz uma novidade radical. Embora Koselleck fale de historicidade para marcar a concepção rousseauniana do homem, nossas considerações ilustram como isso não é completamente correto. Em Rousseau, falta exatamente o que faltava a "seus" selvagens, ou seja, um autêntico e maduro sentido da história, que lhes permitiria ir mais além de uma noção simples processo dinâmico. Com certeza se pode argumentar que, nisso, Rousseau é um seguidor fiel da Modernidade, na medida em que ele desvincula sua descrição dos fenômenos – tanto naturais, quanto humanos – de toda referência teleológica e de origem teológica. E que, por outro lado, a partir de Kant, e ainda mais explicitamente com Fichte, a reavaliação do teologismo, embora se produza sob a forma do juízo reflexionante, contribui para recolocar, sub-repticiamente, na explicação dos fenômenos, um modelo de ascendência teológica, mas, agora, secularizado. Isso acontece na medida em que esse modelo exige que os fenômenos não sejam apenas descritos e ordenados, mas também deduzidos e, portanto, justificados.

Sendo assim, à narração de Rousseau falta a intrínseca historicidade de seu objeto, ou seja, o homem. Pelo contrário, a historicidade do homem está no centro da antropologia fichteana que tem seu enfoque na pulsão e no esforço. Embora, para ele, a liberdade constitua o caráter metafísico do homem, Rousseau não foi capaz de fazer desse elemento a pedra angular da história do homem. Embora se reconheça um papel à liberdade na narração rousseauniana, os acontecimentos humanos desenvolvem-se seguindo apenas o acaso e a necessidade numa perspectiva análoga a Demócrito ou Lucrécio.

Por isso, do ponto de vista rousseauniano, o ser humano é representado de maneira estática e sempre idêntico a si mesmo, mesmo que tenha de adaptar sua natureza, passivamente, para criar um equilíbrio com seu meio ambiente – isso teria acontecido na contingência dos povos cujo desenvolvimento teria se estagnado no estado do homem selvagem –, ou quando, se afastando dessa condição, decai numa irremediável decadência – isso é justamente o caso das sociedades que se desenvolveram historicamente em consequência dos incidentes representados pela invenção da agricultura e da metalurgia.

Sua perspectiva baseia-se na assunção de um ponto de vista substancialista a respeito da natureza e do homem. Nessa ótica, uma mudança na natureza das coisas implicaria negar sua *ousia* e, assim, levar a uma degeneração contextual delas. Este ponto de vista pretende descrever a humanidade a partir de um caráter factualmente acertado, analogamente ao que ocorre com a descrição de objetos nas outras ciências mundanas. Isso significa poder medir o progresso e o regresso do homem conforme

o maior ou menor afastamento que a história realiza a respeito das condições ideais de seu caráter originário. Portanto, a concepção da perfectibilidade, como reflexo corpóreo da liberdade, cujo êxito é conservar, no ser humano, um desequilíbrio durável entre suas necessidades e os instrumentos para a satisfação delas, sugere a Rousseau que o destino da humanidade seja o abandono de seu plano natural e, assim, a alienação de seu próprio ser.[24]

Pelo contrário, em Fichte, a perspectiva de uma realização progressiva da natureza humana é uma consequência direita de sua recusa de toda ontologia substancialista e sua substituição dela por uma ontologia dinâmica, ou "dialética". A história como *Geschichte* é o espaço de manifestação da liberdade moral.[25] Isso faz surgir toda forma de existência humana, mas sem que se assuma, qualquer uma dessas, de maneira exclusiva. Sendo assim, podemos retornar à consideração com a qual abrimos nossas reflexões. Koselleck destacava o fato de que a perfectibilidade de Rousseau descreve uma inovação específica que o homem da *Sattelzeit* introduz em um mundo que ele está contribuindo para transformar conscientemente. Esta época de transformação intencional do mundo natural e civil, esta época de *Bildung* entendida de um ponto de vista pragmático, precisou de termos aptos para definir seus programas. Sendo assim, ela forjou neologismos ou ressignificou categorias da tradição. Na medida em que devemos reconhecer, nos termos de Koselleck, a invenção de Rousseau da perfectibilidade e, com ela, uma primeira tentativa para compreender o devir histórico, também devemos reconhecer, para além dele, o quanto a interpretação que Fichte fez dessa invenção acabou por radicalizar o tema da historicidade.

Com Fichte, a perfectibilidade torna-se o paradigma para compreender a natureza do ser humano, entendido como o sujeito natural cuja história se define a partir de sua potencialidade moral. Ora, considerar a historicidade de um sistema a partir da perfectibilidade implica que, por um lado, seus caracteres estejam numa reformulação contínua e, por outro, que as variações constituam pontos de partida inéditos para novas evoluções. Com esse entendimento bem determinado do dinamismo, Fichte reconhece a manifestação da liberdade como lógica da formação de si em uma evolução continuada. Trata-se de um caráter que não se pode reconhecer em nenhum outro fenômeno natural, na medida em que interpela o entrelaçamento de planos de causalidade completamente heterogêneos, tanto físicos – a capacidade de incorporar determinadas habilidades –, quanto espirituais – a transformação da esfera afetiva e das necessidades ligadas a ela.

24 Para um detalhamento da maneira em que Fichte conceitua uma filosofia do ser pautada pela sabedoria [*Weisheit*]; D'Alfonso, 2005.

25 Cf. De Pascale, 2005 e Picardi, 2009.

Referências

Arco Júnior, M. (2019). A perfectibilidade segundo Rousseau. *Cadernos de ética e filosofia política*, *1*(*34*), 132-142.

Balibar, E. (2011). *Citoyen sujet et autres essais d'anthropologie philosophique*. Paris: PUF.

Bazzan, M. R. (2017). *Il prisma "Rousseau". La genesi dello sguardo di Fichte sulla politica tra Staatsrecht e Rivoluzione francese*. Milano: Franco Angeli.

Bazzan, M. R. (2019a). O ponto nodal Rousseau na visão política de Johann Gottlieb Fichte. *Doispontos*, *16*(*1*), 24-39.

Bazzan, M. R. (2019b). Fichte y el ejercicio de la Ilustración en Berlín. *Revista de Estud(i)os sobre Fichte* [En línea],*18*. URL: http://journals.openedition.org/ref/981 [acesso em 28.07.2020].

Cesa, C. (2014). *Verso l'eticità*. De Pascale et al (ed.). Pisa: Edizioni della Normale.

Condillac, É. B. de. (1984) *Traité de sensations*. Paris: Fayard.

Cunha, J. G. (2017). Fichte leitor de Rousseau: crítica da civilização ou crítica da cultura?. *Cadernos de filosofia alemã: crítica e modernidade*, *22*(3), 13-23.

D'Alfonso, M.V. (2005). *Vom Wissen zur Weisheit. Fichtes Wissenschaftslehre 1811*. Amsterdam/New York: Rodopi.

D'Alfonso, M.V. (2009). "Der Trieb des Seins in der Wissenschaftslehre 1804". In: Goddard, J.-C. et Schnell, A. (éd.). *L'être et le phénomène – Sein und Erscheinung. J. G. Fichte Wissenschaftslehre (1804)*. Paris : Vrin, p. 185-192.

D'Alfonso, M.V. (2017). "Fichte und Schelling über das radikale Böse". In: Grohmann, T. et al. *Fichte und Schelling: der Idealismus in Diskussion*. Toulouse: EuroPhilosophie Editions, 2017. Url: https://books.openedition.org/europhilosophie/519 [acesso em 28.07.2020].

D'Assunçao, J. (2016). Koselleck, a história dos conceitos e as temporalidades. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 35, 41-53.

De Pascale, C. (2005), *Vivere in società, agire nella storia. Libertà, diritto, storia in Fichte*. Milano: Guerini e Associati.

Fichte, J.G. (1962). *Zufällige Gedanken einer schlaflosen Nacht*, 1780. In: Fichte, J.G. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften* (=GA). Stuttgart-Bad Canstatt: Frommann Holzboog, [1962-2012] (=GA). Bd. II, 1, p. 104-109.

Fichte, J.G. (1971a). *Practische Philosophie*, 1793. In: GA II,3.

Fichte, J.G. (1971b). *Ueber Geist, u. Buchstaben in der Philosophie*, 1795. In: GA II,3.

Fichte, J.G. (1971c). *Grundlage des Naturrechts nach den Principien der Wissenschaftslehre*, 1796-1797. In: *Sämtliche Werke* Bd. III. Berlin: De Gruyter.

Fichte, J.G. (1977). *Das System der Sittenlehre*, 1798. In: GA I,5.

Fichte, J.G. (2002). *Rechtslehre*, 1812. In: GA II,13.

Fonnesu, L. (1997). Die Aufhebung des Staates bei Fichte. *Fichte-Studien* v. 11, 1997, p. 95–96.

Fonnesu, L. (2011). *Per una moralità concreta*. Bologna: Il Mulino.

Furia, A. (2011). "«Droit de l'homme» e «droits du citoyen»: alle origini di un paradosso". In: Bolognesi, D. & Mattarelli, S. (ed.). *L'illuminismo e i suoi critici*. Milano: Franco Angeli, p. 109-144.

Goldschmidt, V. (1983) *Anthropologie et politique: les principes du système de Rousseau*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.

Guichet, J-L . (2006). *Rousseau: l'animal et l'homme: L'animalité dans l'horizon anthropologique des Lumières*. Paris: Les Éditions du Cerf.

Hornig, G. (1980). Perfektibilität. *Archiv für Begriffsgeschichte*. XXIV 1980, p. 221–257.

Kant, I. (1969). *Akademische Ausgabe*. Berlin: De Gruyter.

Koselleck, R. (1972). "Einleitung". In: Brunner, O.; Conze, W.; Koselleck, R. (Hrgs.). *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon der politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta, p. XIII-XXVII.

Koselleck, R. (1975). Verbete: "Fortschritt". In: Brunner, O.; Conze, W.; Koselleck, R. (Hrgs.). *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon der politisch-sozialen Sprache in Deutschlan*d. Bd. 2, Stuttgart: Klett-Cotta, p. 351-423, em part. p. 384-388.

Koselleck, R. (2006). *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Koselleck, R. [et. Al.]. (2013). *O conceito de História*. Belo Horizonte: Autêntica.

La Vopa, A. (2001). *The Self and the Calling of Philosophy 1762-1799*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lessing, G.E. (1924). *Lessings Sämtliche Schriften*. h. v. K. Lachmann & F. Muncker. Stuttgart: Goschen, 1890-1924, Bd. IV, p. 29-56.

Lohmann, P. (2004). *Der Begriff des Gefühls in der Philosophie Johann Gottlieb Fichtes*. Leiden-New York: Rodopi.

Moiso, F. (1978). *Natura e cultura*. Milano: Mursia.

Moiso, F. (1990). *Vita Natura Libertà. Schelling (1795-1809)*. Milano: Mursia.

Mounier, J. (1980). *La fortune des écrits de Jean-Jacques Rousseau dans les pays de langue allemande*. Paris: PUF.

Pasqualucci, P. (1969). Lessing recensore di Rousseau: una discussione su virtù e cultura. *Rivista internazionale di filosofia del diritto*, *46*, 247-285.

Picardi, R. (2009). *Il concetto e la storia, La filosofia della storia di Fichte*. Bologna: Il Mulino.

Preul, R. (1969). *Reflexion und Gefühl: die Theologie Fichtes in seiner vorkantischen Zeit*. Berlin: De Gruyter.

Radica, G. (2008). *L'histoire de la raison: anthropologie, morale et politique chez Rousseau*. Paris: H. Champion.

Rametta, G. (2012). *Fichte*. Roma: Carocci.

Rousseau, J.-J. (1979). *O Emílio ou da Educação*. Tradução de Sérgio Millet. São Paulo: Difel.

Rousseau, J.-J. (2008). *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM.

Rousseau, J.-J. (2016). *Contrato social*. Tradução de Eduardo Brandão, introdução Maurice Cranston. São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, R. dos. (2013). Considerações sobre a perfectibilidade humana a partir de Rousseau e Kant. *Estudos Kantianos, 1*, 43-58.

Silva, R. (2009). História intelectual e filosofia política. *Revista de Sociologia e Política, 17*(34), 301-318.

Starobinski, J. (2011). *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, seguido de sete ensaios sobre Rousseau*. São Paulo: Companhia das Letras.

Tente, L. (1974). *Die Polemik um den ersten Discours von Rousseau in Frankreich und Deutschland*. Tese de doutorado. Universidade Christian Albrecht em Kiel. Kiel.

Torres Filho, R. (1970). Nota sobre Fichte leitor. *Discurso*, *1*(1), 9-18.

Trousson, R. (1969). Jean-Jacques Rousseau dans la presse périodique allemande de 1750 à 1800. *Dix-huitième siècle, 1*, 289-310.

Recebido em: 15.04.2020
Aceito em: 15.06.2020

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Bronson Alcott: el impacto de la filosofía de Fichte en el proyecto pedagógico de un trascendentalista americano

Bronson Alcott: the impact of Fichte's idealism in the pedagogical program of an American transcendentalist

Monica Carbo

monica.carbo@udg.edu
(Universitat de Girona, Girona, España)

Resumo: En el artículo presentamos algunas conclusiones sobre la posible influencia de la filosofía idealista de Fichte, en especial en lo que atañe a las ideas sobre educación, en una de las figuras representativas del movimiento trascendentalista norteamericano. Para ello empezamos con un repaso breve a las ideas fichteanas sobre la educación y seguimos con indicaciones a algunos aspectos centrales del trascendentalismo americano desde la figura de Ralph Waldo Emerson. El interés se focaliza finalmente tanto en el ejercicio pedagógico desarrollado por Amos Bronson Alcott, como en los aspectos teóricos de su ideario, inscrito en el proyecto cultural trascendentalista.

Palabras-claves: Fichte; idealismo; trascendentalismo; educación; Alcott.

Abstract: We forward some conclusions about the eventual influence exerted by the philosophy of Fichte, particularly his ideas on education, on an American transcendentalist. We start by briefly reviewing Fichte's claims on education and proceed to hint at the major tenets of American transcendentalism as portrayed by Ralph Waldo Emerson. Our interest focuses finally on the pedagogical practice of Amos Bronson Alcott, as well as on its correspondent theoretical principles emerging from the cultural atmosphere early to mid-nineteenth century New England based transcendentalist group of thinkers.

Keywords: Fichte; idealism; transcendentalism; education; Alcott.

DOI: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i2p33-49

En el contexto general de las investigaciones sobre los procesos de importación de la filosofía alemana alrededor del idealismo en suelo británico destaca el papel de mediador entre la cultura alemana y la británica del poeta S.T. Coleridge, aunque su tarea de difusión del idealismo no finalizó en suelo británico, sino que se extendió a la otra orilla del océano atlántico. Ahí fue recibida con entusiasmo por un selecto club intelectual que se autodenominaban trascendentalistas americanos.

En dicho colectivo, que reunía poetas e intelectuales de la talla de Ralph Waldo Emerson y Henry David Thoreau, confluyeron además algunas personalidades que fueron relevantes para la historia del pensamiento pedagógico en Estados Unidos. El propio proyecto trascendentalista enfatizaba la importancia de la educación

como uno de los pilares básicos para una reforma cultural y social. Así pues, parecía interesante investigar hasta qué punto, y atendiendo a un eventual contacto más o menos indirecto, la propia reflexión de Fichte sobre la educación podía ponerse en contacto con este movimiento filosófico, literario y cultural que forjó una tradición pedagógica que sería recogida posteriormente por autores que gozaron de más prestigio y a quienes se les reconoció su influencia de forma más explícita, como por ejemplo John Dewey.

Así el objetivo de la investigación que precede a este trabajo abría dos frentes: de una parte, establecer un análisis comparativo del ideal y la práctica pedagógica de los trascendentalistas versus el ideal fichteano de educación, y por otra, intentar socavar cuánto del proyecto trascendentalista pudiera interpretarse efectivamente como una huella de la influencia de la filosofía idealista, en general, o más precisamente, de la filosofía de Fichte

Si bien un tal ejercicio de investigación no ofreció pruebas convincentes de una influencia directa de la filosofía de Fichte en Alcott, la confrontación de los hallazgos en los dos ámbitos de análisis sugería por lo menos la pertinencia de la comparación.

1. En la pista de una conexión: la tradición de reforma pedagógica

Más allá de la documentada recepción del pensamiento alemán en suelo norteamericano a través de figuras como Coleridge o Carlyle, la relevancia de dicha influencia en el ámbito estricto de un proyecto pedagógico había también sido señalada por Martha Nussbaum en su célebre texto *Not for Profit, why democracy needs the humanities* (Nussbaum 2010), que se presenta como una defensa de la importancia de las humanidades para una reforma de los modelos educativos contemporáneos en sociedades democráticas y plurales. En esta línea, informa Nussbaum cómo, de forma especial en los Estados Unidos, se han desarrollado diversos modelos educativos de inspiración socrática en reacción contra modelos de aprendizaje pasivos. Los cuales, a su vez, están relacionados con un legado pedagógico inaugurado en la Europa de la ilustración y continuado a lo largo de los siglos XIX y XX por distintas propuestas singulares con recorridos e influencias de distinto alcance. Al final del capítulo IV de *Not for profit* donde Nussbaum ofrece una breve reconstrucción de dichas propuestas podemos leer información sobre el impacto de las ideas de Pestalozzi, sobre quien Nussbaum concluye que sus ideas resultaron demasiado radicales para el gusto de su tiempo, sus escuelas fracasaron y sus ideas no consiguieron despertar el interés de Napoleón, a quién llegó a acudir. Pero en realidad sus ideas tuvieron una gran influencia en la práctica educativa y recibió visitas de numerosos interesados en la educación de todas partes de Europa. Su influencia se extendió también a los Estados Unidos, donde Bronson Alcott y Horace Mann bebieron mucho de sus ideas.

A lo largo de un breve período de 5 años entre 1834 y 1839 en la Temple School de Boston, Alcott dirigió el aprendizaje de 30 niños y niñas de 6 a 12 años, los profesores eran también de ambos sexos, y en 1839 se admitió a una niña negra, muchos padres retiraron a sus hijos y la escuela tuvo que cerrar. En esos años la escuela no solo aplicó sino que extendió el legado de la educación progresista europea, dando preferencia siempre a la pregunta más que a la afirmación y estimulando a los alumnos a una reflexión constante de sus pensamientos y sus emociones. Bronson Alcott, más conocido por ser el padre de la novelista Louise May Alcott, quien le describió en su famosa novela *Mujercitas* en el papel del marido de Jo (profesor Bhaer) como un seguidor del método socrático de educación, fuertemente influenciado por Pestalozzi y Froebel. La descripción parece ajustarse al Bronson Alcott real, si añadimos a sus influencias la del idealismo alemán y la poesía de Wordsworth. La indicación de Nussbaum abría pues un espacio para la investigación sobre una posible influencia efectiva del pensamiento alemán en el ambiente cultural norteamericano del siglo XIX a través de un personaje que había destacado por su labor pedagógica, y que, siempre partiendo del relato de dicha autora, cabía situar bajo la influencia de las ideas de Pestalozzi.

Si añadimos a lo anterior, la reconocida la influencia del pedagogo suizo en las ideas sobre educación de Fichte (RDN GA, I/10), no parecía descabellado el intento de desarrollar la hipótesis de una eventual relación entre el filósofo alemán y un intelectual de Nueva Inglaterra adscrito al trascendentalismo americano, un movimiento filosófico, literario y religioso que articuló a lo largo del siglo diecinueve el desarrollo de un pensamiento genuino en el nuevo continente partiendo de una recepción particular de la filosofía europea.

Para tal objetivo nos pareció necesario abrir dos frentes de investigación paralelos. De una parte, procurar una concreción del abordaje filosófico de Fichte acerca de la educación. Y, de otra parte, destilar las posiciones fundamentales del movimiento trascendentalista haciendo hincapié en su marcado acento pedagógico a través de la figura de Bronson Alcott.

2. La educación en la filosofía de Fichte

La brevedad del presente abordaje del tema de la educación en Fichte obedece por una parte a la intención de centrar nuestra indagación en aquellos elementos de la reflexión fichteana que puedan ser motivo de comparación con el tratamiento que recibe la educación en el marco del trascendentalismo americano en general, y en la aportación particular de Amos Bronson Alcott. La atención se dirige además a la trabazón explícita que podamos constatar entre los argumentos que Fichte desarrolla entorno a la necesidad de la educación y sus posicionamientos filosóficos fundamentales presentados en la *Doctrina de la Ciencia*, en tanto que es parte de

nuestro interés de investigación el poder establecer una relación de influencia del pensamiento del filósofo alemán y los principios del trascendentalismo americano.

Aunque el desarrollo más o menos sistemático sobre la función o la necesidad de la educación en el marco de la pretensión de plasmar la especulación filosófica lograda en la *Doctrina de la Ciencia* obtiene su despliegue en diversas de las obras subsiguientes (SSL (GA, I/5), RL (GA, II/13) RDN (GA,I/10), Aph.Erz 8GA, II/7), no parece arriesgado afirmar que el impulso con el que Fichte defiende la importancia de la educación como estrategia mediadora o de transición entre lo teórico y lo práctico se inspira en un anterior impulso más fundamental, aquél que había articulado la *Doctrina de la Ciencia* como proyecto de filosofía idealista, aquella que Fichte había escogido, por ser el tipo de hombre que era. Recordemos las palabras de Fichte en la introducción a la WL:

> La discusión entre el idealista y el dogmático es propiamente ésta: si debe ser sacrificada a la independencia del yo la independencia de la cosa, o a la inversa, a la independencia de la cosa la del yo […]. Qué clase de filosofía se elige depende de qué clase de hombre se sea, pues un sistema filosófico no es como un ajuar muerto, sino que está animado por el alma del hombre que lo tiene, según se decía ya al principio […] Unos, los cuales todavía no se han elevado al pleno sentimiento de su libertad y absoluta independencia, sólo se encuentran a sí mismos en el representarse cosas... Su imagen les es devuelva sólo por las cosas como por un espejo. Si se les arranca las cosas, se pierde al par su yo. Todo lo que son han llegado realmente a serlo por medio del mundo exterior. Quien de hecho es sólo un producto de las cosas, nunca se mirará de otro modo, y tendrá razón en tanto hable simplemente de sí y de sus iguales (EE GA I/4, 195).

Así pues, se muestra abierta la posibilidad de una *elevación al idealismo*, sintagma que codifica el auténtico objetivo que debe perseguir una educación, habida cuenta de la confianza expresada por Fichte en el progreso de la humanidad.

> El idealismo crítico parte de una única ley fundamental de la razón, que muestra inmediatamente en la conciencia. A partir de allí, procede de la siguiente manera. Exige al oyente o al lector, pensar con libertad un concepto determinado; si lo hace, encontrará que se ve obligado a proceder de cierta manera. Aquí hay que distinguir entre dos cosas: el acto de pensar exigido, que es llevado a cabo por la libertad — y aquél que no lo lleva a cabo, no ve nada de lo que enseña la Doctrina de la ciencia — y la manera necesaria como hay que llevar a cabo ese acto, la cual está fundada en la naturaleza de la inteligencia y no depende del libre arbitrio; es algo necesario, que sin embargo sólo surge en y con una acción libre; algo encontrado, siendo el hecho de encontrarlo condicionado por la libertad (EE GA I/4, 204).

Por lo cual, con posterioridad, en la WL NM, donde se introduce la intersubjetividad, Fichte anuncia que la aplicación de los resultados de la *Doctrina de la ciencia* a la vida ya no es tarea propiamente de la misma *Doctrina*, sino de la parte pragmática de la filosofía, y pertenece a la educación (NM-K GA, IV/2, 265). La posibilidad de la acción libre postulada por la WL había superado la resistencia del posible conflicto

entre la pluralidad de voluntades gracias a la prevalencia del derecho en lo que atañe a la aplicación de la libertad al ámbito físico. Pero si "la aplicación de la filosofía es una vida moral" (StaL GA, II/16,30) es entendida como acción absoluta que depende el convencimiento interno de cada individuo, el derecho como sistema de regulación externa o coerción no puede dar garantías de un despliegue genuino de la moralidad. Más bien el objetivo es reducir al máximo la distancia entre legalidad y eticidad hasta el punto de lograr prescindir de la necesidad del derecho.

Así es como una vez publicado el *Sistema de la Ética* Fichte se esfuerza en encontrar un fundamento seguro para consolidar la relación entre sujetos de forma más efectiva y más fiel al propósito de autoafirmación moral que inspiró la *Doctrina de la Ciencia*. Dicho propósito parece lejano mientras derecho y moral no puedan conciliarse, por lo cual urge explorar la posibilidad de una estrategia de mediación que garantice recorrido a la libertad individual de forma efectiva en el estado. La educación debe jugar un papel esencial en la apertura de un espacio para el despliegue de la libertad individual en un mundo, superando el momento puramente legal. Así el objetivo de la educación se formula la siguiente contraposición:

> Cuando en la educación, desde la más tierna infancia, sea el fin capital y la meta fijada sólo el desplegar la fuerza interior del educando, cuando se empiece a formar al hombre para su propia utilidad y como instrumento para su propia voluntad, pero no como instrumento inanimado para otros… […] mientras la educación, con o sin clara conciencia, se proponga el fin opuesto y sólo trabaje por obtener la posibilidad de ser utilizado por los demás, sin reflexionar que el principio utilizador está igualmente en el individuo, y así extirpa las raíces de la espontaneidad en la primera infancia y habitúa al hombre a no ponerse nunca en marcha por sí mismo, resultará siempre un singular favor de la naturaleza que no se podrá explicar más y que, por ende, se llamará con una expresión imprecisa genio filosófico, el hecho de que en medio y a pesar de la universal relajación se eleven algunos a aquel gran pensamiento.[…] Todo descansa en que se sea íntimamente consciente de la propia libertad mediante el uso de ella con clara conciencia, y en que ella haya llegado a ser más cara para nosotros que todas las demás cosas (HE WL, 10; B III, s. 92).

Podemos identificar en las anteriores afirmaciones la fuerza persuasoria del principio de la *Doctrina de la Ciencia*. Así es como Fichte solicita que el giro copernicano se adueñe formalmente de la mentalidad del hombre sujeto de la educación (Artigas 1955, 97-130). Del mismo modo podríamos señalar la contundencia de la reverberación del *sapere aude* kantiano en la concepción fichteana de la educación: educar consiste en interpelar al sujeto a pensar por sí mismo, y a promover el desarrollo de la autonomía del pensamiento.[1] El énfasis en la autonomía no impide que en

1 "La Ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. *Uno mismo es culpable* de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. ¡*Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!, he aquí el lema de la Ilustración" (Kant, 1993, p. 17).

el marco del pensamiento de Fichte la educación sea entendida como experiencia intersubjetiva, pues el despertar racional no es posible en solitario aunque se de en la intimidad de la conciencia.[2] Justamente ahí reside la centralidad filosófica de la educación, pues ella encarna y hace posible el descubrimiento de la otra subjetividad de modo preeminente. El descubrimiento de la otra subjetividad tiene su ocasión privilegiada en el intercambio racional en la búsqueda de la verdad, y éste sería según Fichte el ejercicio educativo por antonomasia: "La educación ha de resignarse a ser primero más negativa que positiva. Sólo acción recíproca con el educando, no acción interventora sobre él" (HE WL, 10; B III, s. 92).

Una acción recíproca que corresponde a una solicitación al actuar libre. El individuo sólo podrá conseguir plena conciencia de sí mismo cuando otra conciencia le interpela, por lo tanto, en sintonía con este planteamiento trascendental, se exige que de la educación se derive una voluntad libre, y al mismo tiempo formada, para actuar en beneficio de la realización de una comunidad. Convergen pues en el ideal educativo de Fichte, la promoción de la autonomía y la libertad individual con el cultivo de una moral comunitaria. Pero la articulación de educación y moralidad presenta algunos giros problemáticos en consideración al carácter "externo" de la acción educativa y, en los textos de Fichte que abordan abiertamente la educación, fluctúa la valoración de una posible influencia de la solicitación de una decisión pura, es decir absolutamente libre. Así, por ejemplo en los *Aforismos*, aun manteniéndose firme al principio de que no puede haber propiamente una educación moral, y defendiendo por ende la imposibilidad de influir directamente sobre la voluntad, declara que ello no es incompatible con la búsqueda de estrategias que permitan actuar sobre la voluntad de tal forma que ésta se mantenga libre. Puesto que la libertad de la voluntad se resuelve en un "querer hacer lo que debo hacer"[3] debe ser fruto de reglas autoimpuestas en el proyecto racional vital del educando, por lo que la acción educativa deberá ajustarse a una metodología adecuada a este fin. En este sentido Fichte aboga por una educación no adoctrinadora rechazando, por directamente inmoral, el recurso a castigos o recompensas y apelando a la fuerza persuasiva del modelo del educador a quien la bastará con imponer dos mandamientos: no mentir y no hablar o actuar en contra del propio convencimiento, y esperar que a partir de ahí surjan espontáneamente el resto de convicciones, dado que educar un ser humano es "darle la oportunidad de hacerse completo supervisor y dueño de todas sus fuerzas" (AphErz GA, II/7,21).

2 "El hombre [...] sólo será hombre entre los hombres; [...]. Si debe ser el hombre, entonces tienen que existir muchos" (Fichte, 1994, pp. 133-134).

3 "la nueva educación debería consistir precisamente en aniquilar por completo la libertad de la voluntad [...], y a cambio hacer surgir en la voluntad una necesidad rigurosa de las decisiones y una imposibilidad de lo contrario; a partir de esto se podría contar y confiar en ella con plena seguridad" (Fichte, 2002, p. 31).

La indicación a la *totalidad* de sus fuerzas remite a la coherencia y globalidad que un individuo educado debe poder exhibir. La educación entonces deberá rehuir de entrada la especialización porque "no se trata de *para qué* uno ha sido educado, sino de *qué* es uno" (ídem, ibídem) porque lo que se persigue no es una profesionalización sino una educación integral con el objetivo puesto en el carácter moral del individuo y el colectivo. La educación debe implementar la formación del educando por la pura eticidad, que es su fin, y no un medio. Deberá saberse miembro de una cadena eterna en la vida espiritual vinculada al resto de la humanidad en una dimensión que más que social, Fichte contempla como religiosa. El alumno descubrirá en su acción ética en la comunidad la presencia de Dios, pues la religión es una de las estructuras del suprasensible, y así, en una sociedad bien formada, "gracias a la religión el hombre se hace comprensible a sí mismo respondiendo a las más elevadas preguntas que se pueda formular" (RDN GA, I/10,133). Pero si la religión se convierte en una estrategia externa de adiestrar a las personas, y conseguir que actúen según unos códigos de racionalidad dudosa, eso es otra forma de superstición. La religión debe ser auténtica, se exige pues una reforma general del modo en que la religión hasta la fecha se habría institucionalizado, corregir el concepto equivocado de religión como resignación y creencia en un Dios que nos salve. La verdadera educación reclamada por Fichte deberá proporcionar precisamente una comprensión correcta de la vida ética y religiosa, la escuela será la comunidad espiritual que generará un concepto de humanidad como religiosidad.

El modelo educativo propuesto por Fichte inspirado, como hemos visto en lo precedente, por el impulso idealista de su filosofía, tiene por objetivo la autonomía del individuo y su libertad en el marco de una comunidad de fines éticos apuntando a un progresiva nivelación entre la visión legal-coercitiva que el individuo pueda tener del estado y la concepción ética en la cual el individuo se concibe como parte activa de la comunidad atendiendo a la llamada de las exigencias de ésta para su participación activa y su compromiso. Se trata, en fin, de un modelo ético-político, pues la educación debe fomentar la comprensión profunda de que una acción es ética solamente cuando conduce a la mejora de la sociedad.

3. El trascendentalismo americano

La entrada *Transcendentalism* de la Enciclopedia Británica[4] informa de cómo

4 "Movimiento de literatos y filósofos de Nueva Inglaterra que en el siglo XIX se vincularon más o menos por su adherencia a un sistema de pensamiento idealista basado en la creencia en la unidad integral de toda la creación, la bondad innata de la humanidad, y la superioridad de la intuición frente a la lógica y la experiencia para la revelación de las verdades más profundas. El trascendentalismo alemán, (especialmente el reflejado por ST Coleridge y Th Carlyle) el platonismo y el neoplatonismo, las escrituras indias y chinas, y los textos de místicos como Swedenborg y Jakob Böhme fueron algunas de las fuentes a las que acudieron en su búsqueda de una filosofía liberadora" (*Transcendentalism, Encyclopædia Britannica*, inc., January 3, 2019).

en el conjunto diverso de personalidades destacadas del movimiento, el centralismo de la figura de Ralph Waldo Emerson parece fuera de toda discusión, por lo que un repaso a sus posiciones fundamentales puede ofrecernos el marco ideológico de la empresa transcendentalista, un movimiento intelectual que va a representar la andadura propia de una filosofía norteamericana. En un artículo firmado por Victor Pajuelo, leemos:

> Las arengas de autores como Emerson para constituir una intelectualidad independiente al influjo europeo no trataban de liquidar el semblante de la cerviz encarada a Europa, sino poner más peso e importancia en la tez que encara la mirada hacia el este, hacia sí mismos. No se dará un total olvido del mundo conceptual europeo, pero sí que se alentará a los intelectuales a crear independientemente de Europa (Pajuelo, 2013, p.10).

Ralph Waldo Emerson publica *Nature*, considerado texto fundacional del trascendentalismo, en 1836 después de diez años de lectura ininterrumpida. De especial importancia es su contacto con la Ilustración europea mediante Kant y con el romanticismo a través de Carlyle y Coleridge (Yoder, 2009). Según Pajuelo, el proyecto emersoniano conocido como *intuicionismo* es fruto de una lectura romantizante de Kant, que consistía en una ampliación de la intuición más allá de los límites del conocimiento hacia ámbitos emotivos de la inteligencia en su anhelo de reunión con lo absoluto, al servicio de una antropología más acorde con la experiencia real del ser humano:

> Más que el sistema moral, lo que más interesaba a Emerson eran los presupuestos del criticismo kantiano: la madurez del hombre en su autonomía. Esto puede considerarse como un rasgo auténtico del filosofar trascendentalita, un quehacer vital por excelencia que se aleja de la necesidad de un pensar sistémico, propio del criticismo kantiano y del pensar romántico. La falta de sistema no supone una falta de seriedad en el filosofar trascendentalita, ya que una característica del mismo era esa vitalidad propia de la existencia que suele escapar a todo intento estable de sistematización formal. Esta vitalización de la filosofía, reflejada en su dialéctica literaria, será uno de sus principales aspectos prospectivos (Pajuelo, 2013, p.14).

Merece la pena detenerse en el matiz interpretativo de la filosofía kantiana por lo que pueda tener, más allá de un cierto vitalismo romántico, de inspiración idealista. En efecto el intuicionismo de Emerson defiende la intuición como resorte espontáneo mediante el cual se accede de una vez, a la esencia del genio, de la virtud y de la vida. Un acceso a la unicidad desde un resorte cuyo mecanismo queda vedado al propio conocimiento, que nos acerca a la esencia de la realidad en su red de relaciones. Esta forma de apuntar a las relaciones entre fenómeno y noúmeno tiene el objetivo de superar el subjetivismo de la percepción de ideas simples propio del empirismo de Locke, y de poner al descubierto experiencias primigenias que superen la dualidad de inteligible y sensible, aquellas que puedan mostrar una existencia

inmediata en lo Absoluto. En terminología emersoniana, el Absoluto es el Oversoul, y tan solo una apuesta radical por la autonomía de la voluntad como garantía para la libre formación del carácter puede posibilitar al individuo reunirse con él.

En enero de 1842 Emerson dictó una conferencia en el Masonic Temple de Boston, bajo el título *El trascendentalista*, los párrafos que podemos leer a continuación alejan cualquier duda sobre la filiación idealista de sus ideas:

> Lo que popularmente viene en llamarse Trascendentalismo entre nosotros es Idealismo, Idealismo tal como aparece en 1842. En relación al pensamiento, la humanidad siempre ha estado dividida en dos sectas, los Materialistas y los Idealistas; los de la primera clase se basan en la experiencia, los de la segunda en la conciencia, los primeros empiezan a pensar a partir de los datos de los sentidos, los segundos perciben que los sentidos no son decisivos, y dicen, que los sentidos nos proporcionan representaciones de cosas, pero no nos pueden decir qué sean las cosas mismas. El materialista insiste en los hechos, en la historia, en la fuerza de las circunstancias, y las pulsiones animales del hombre; el idealista en el poder del pensamiento y la voluntad, en la inspiración, en los milagros, en la cultura individual. Estas dos formas de pensar son ambas naturales, pero el idealista afirma que su modo de pensar es de una naturaleza superior. […] el materialista es sensible a las magnitudes, la Sociedad, el Gobierno, el arte social, el lujo, toda institución, toda cantidad, ya sea mayoría numérica, extensión de espacio, o cantidad de objetos, toda acción social. El idealista tiene otra medida, que es metafísica, es decir, el rango con el que les cosas se hacen presentes en su conciencia, y en absoluto su tamaño o su apariencia. La mente es la única realidad, de la cual el hombre y las demás especies son mejor o peor reflejo. La naturaleza, la literatura, la historia son sólo fenómenos subjetivos. Aunque en su acción se guía por las leyes del comportamiento, y así coopera con el resto de los hombres, prefiriéndoles incluso a si mismo, cuando habla científicamente, o de acuerdo al pensamiento, es ve forzado a degradar a las personas a meros representantes de verdades. No tiene respeto por el trabajo, o por el fruto del trabajo, es decir, la propiedad, más que como símbolo múltiple que ilustra con fidelidad asombrosa las leyes del ser, no respeta al gobierno, excepto en la medida en que le reitera la ley de su mente, ni a la iglesia, ni a la beneficencia, ni a las artes, por sí mismas, pero escucha desde la distancia, lo que puedan decir como si su propia consciencia le estuviera hablando a través de una escena de pantomima. Su pensamiento, esto es, el Universo (Emerson, 1842).

A pesar de la sintonía evidente de este discurso con el posicionamiento fundamental del idealismo, incluso cabría añadir, de las resonancias abiertamente fichteanas del mismo, los estudios sistemáticos que analizan la posible influencia del idealismo alemán en Emerson, y por extensión, en el trascendentalismo, coinciden en el carácter algo paradójico de dicha influencia. René Wellek revisa en un artículo la evidencia disponible sobre la relación entre el pensamiento de Emerson y su conocimiento efectivo de la filosofía de Kant, Fichte y Hegel entre otros. El siguiente párrafo vendría a ser el resumen de su conclusión:

> Da la impresión de que Emerson dirigió su atención a los pensadores alemanes en aras a la confirmación de su propia fe. Ahí la encontró y por ello los alababa, aunque en general desde la distancia. No estaba realmente interesado en el proceso de

> su argumentación sino meramente en sus resultados que le parecían confirmar una cosmovisión que contradecía y refutaba el materialismo del dieciocho. Este juicio puede extenderse sin duda a los demás trascendentalistas que comparten con Emerson su apreciación de la filosofía alemana (Wellek, 1943, p.51).

En la misma línea Rile Woodbridge (Woodbridge, 1918) insiste en la conveniencia relativizar la fábula de la preponderancia de la influencia del idealismo alemán en los líderes del trascendentalismo americano por ser evidente que en Nueva Inglaterra no se supo nada sobre Kant, Fichte o Schelling hasta bien entrados los 60, mientras que en los años 30 todo posible conocimiento de esta filosofía habría estado sometido a un proceso de doble refracción a través de traducciones inglesas y tratados franceses. Lo que Woodbrige sugiere es que la exagerada influencia que los historiadores del trascendentalismo han atribuido al pensamiento alemán puede deberse a la confusión entre las fases religiosa y filosófica del trascendentalismo, y también Wellek parece confirmar esta opinión cuando insiste en que lo que les interesaba de la filosofía alemana era básicamente su enemistad con los métodos y los resultados del empirismo y el materialismo británico del dieciocho. Afirma Wellek que entre ellos cabe distinguir dos grupos: el metafísico, con Emerson y Alcott, y el teológico, que incluye a Ripley, Parker y Brownson, y que aboga por una filosofía intuitiva de la religión. Emerson y Alcott, a pesar de compartir con los anteriores su confianza en la intuición, están mucho más interesados en una filosofía de la naturaleza en la que la naturaleza aparece como símbolo o emblema del mundo interno de la mente y la mente de Dios (Wellek, 1943).

Es importante recordar que, en materia de religión, los trascendentalitas evolucionaron más allá del Unitarianismo, inspirado por Joseph Priestley crítico con la ortodoxia congregacionalista por su defensa de una religión del miedo, y que afirmaba el carácter humano de Jesucristo. Su máximo predicador fue William Ellery Channing, quien propuso que, por su semejanza a Dios, el ser humano formaba parte de la divinidad. La revelación o intuición individual que defendieron los trascendentalistas se oponía al Unitarianismo, pues, aunque compartían las ideas de Channing sobre la semejanza del ser humano con la divinidad, estaban convencidos de que no había prueba empírica satisfactoria para la religión (Goodman, 2018). Así, a pesar de que la doctrina Unitaria se presentaba como moderna y más racional que la ortodoxa, para los trascendentalistas no otorgaba suficiente autoridad a la conciencia individual, debilitando así un rasgo fundacional de la fe protestante. En su inspiración idealista, en sentido lato, los impulsores del trascendentalismo eran críticos con la alianza de los unitarios con los intereses comerciales y religiosos del "establishment" por su materialismo. Su empresa tenía una intención clara de crítica y reforma tanto epistemológica, como social y moral.

Es precisamente esta nueva concepción de la religiosidad uno de los

elementos fundamentales del proyecto educativo del trascendentalismo americano, un movimiento cuya vocación pedagógica puede ser rastreada en un sinfín de experiencias y prácticas y que puede ser documentada en un extenso catálogo de textos, aunque no todos publicados. Pero el fomento y la difusión de las ideas trascendentalistas no estuvo exento de controversia. La colisión del ímpetu idealista del trascendentalismo con las posturas más ortodoxas del Unitarianismo pronto se hizo evidente de forma ejemplar a raíz de la confrontación pública entre quienes velaban por la preservación de las formas en la educación cristiana, y el magisterio innovador y desafiante de Amos Bronson Alcott.

4. El ministerio pedagógico de Amos Bronson Alcott

Al mismo tiempo que las ideas de Emerson despertaban la animadversión de las autoridades unitarias ortodoxas - a raíz especialmente de su discurso en la ceremonia de inauguración de curso de la Oxford Divinity School -,[5] su visión de una mente activa y poderosa coherente con la fuerza conformadora de la imaginación que Coleridge atribuía a Kant, su convencimiento de que hombres y mujeres son "dioses en ruinas", su indicación de que Jesús es un amigo del hombre, su crítica a la ortodoxia cristiana por enemiga de lo humano, y en definitiva su rechazo del argumento Unitario sobre los milagros como prueba del cristianismo, iban forjando una imagen de la religión no basada en el testimonio sino en un "sentimiento religioso".

Bronson Alcott compartía con Emerson esta nueva imagen de la religión. Autodidacta, y uno de los pocos miembros laicos del club trascendentalista, empezó su ejercicio pedagógico en 1825 y consiguió hacerse un nombre al tiempo que desarrollaba sus métodos y sus teorías en diferentes escuelas que fundó en Boston y Filadelfia. El período de máxima actividad se centra entre los años 20 y 30 del siglo diecinueve, a sus cuarenta años había alcanzado una cierta notoriedad como teórico de la educación, cobrando sus proyectos reformistas una aceptación considerable.

Como director de la Temple School de Concord donde se retiró al cerrar su último proyecto escolar, aplicó el trascendentalismo a su Pedagogía incitando a los estudiantes a compartir sus propios pensamientos en diarios y en debates, en lugar de recurrir a la memorización y recitación de textos. En sus clases el lenguaje se consideraba no sólo una habilidad, sino como un puente entre el alma individual y el mundo físico y social, así que en sus lecciones de gramática y vocabulario se integraban asuntos espirituales. Sus revolucionarias creencias pedagógicas pretendían atender a las necesidades más relevantes, pero estaban inspiradas en una sofisticada

5 "Las críticas de la ortodoxia no tardaron en reaccionar al discurso de Emerson ante la Harvard Divinity School. En una publicación de la institución apareció una crítica al planteamiento de Emerson por su ansia de notoriedad y excitación que era imputable a la influencia de los 'especuladores' alemanes bárbaros, y al 'hipergermanizado' Carlyle" (Goodman, 2018).

elaboración filosófica acerca de Dios, el ser humano y la naturaleza, espíritu y materia, moralidad y conocimiento (Bickman, s./d.).

El clima de desconfianza ante la práctica docente en Temple School llevó a su asistenta Elizabeth Peabody, a intentar una justificación de los métodos del pedagogo que no dejara ninguna duda de la inspiración cristiana de su magisterio, a la vez que destacar su eficacia (Peabody, 1874). La publicación, *Record of a School,* de 1835, contiene un comentario sobre los principios pedagógicos de Alcott además de una memoria que rinde cuenta detallada de algunas sesiones. Ello lo convierte en un documento de excepción para una correcta comprensión de la praxis y el ideario pedagógico de la escuela. En los años siguientes el propio Alcott se decide a publicar ejemplos de la aplicación de su metodología en *Conversations with children about the Gospel* (Alcott, 2018). Las *Conversaciones*, basadas en el ejercicio docente de Alcott y Peabody en Boston, presentaban prueba documental de la posibilidad de hallar la verdad del cristianismo en el curso libre del pensamiento de los niños. Pero lo que llamó la atención del libro fueron sus discusiones desacomplejadas sobre temas como la circuncisión, la concepción y el parto. En lugar de ganar el prestigio de su escuela, la publicación del libro provocó que muchos padres retiraran a sus hijos, y la escuela, cómo otros tantos proyectos de Alcott, fracasó. Aunque según afirma Martin Bickman en su artículo sobre Trascendentalismo:

> A pesar de que la queja explícita se cernía a las discusiones sobre el hecho físico del nacimiento con los jóvenes alumnos, […] el desafío subyacente se dirigía a las estructuras de la autoridad eclesiástica y secular. […] Las prácticas de Alcott amenazaban con invertir el flujo ordinario de la educación del adulto al niño, del clero al laico, de la institución al individuo. De nuevo, este retorno a un cristianismo protestante primitivo era tachado de subversivo para con la cristiandad institucionalizada (Bickman, s./d.).

Alcott animaba a sus alumnos a hacer preguntas y enseñaba a través del diálogo y el ejemplo. Su ejercicio docente fue una encarnación ejemplar de los ideales trascendentalistas, introdujo el arte, la música, el estudio de la naturaleza, excursiones y educación física. Sus ideas eran radicalmente innovadoras, por lo cual muchas familias no llegaron a comprender el alcance del valor de sus métodos. Prueba excepcional de la originalidad de su metodología son los diarios y memorias publicadas por Elizabeth Peabody que nos refieren con fidelidad el curso de algunas de las conversaciones que articulaban el quehacer pedagógico en Temple School. El análisis de ejemplos de su proceder socrático pone además al descubierto la fidelidad de Alcott a sus principios trascendentalistas, que a su vez corroboran la sintonía de dichos principios con muchos de los planteamientos del idealismo fichteano.

Alcott argumentaba que la educación debe adaptarse al orden en que aparecen las facultades, y esbozó un esquema de cuatro fases de crecimiento vital:

la naturaleza animal, los afectos, la consciencia y el intelecto. Los afectos eran para él una facultad fundamental. Para facilitar su desarrollo y despliegue natural no hacía falta una educación formal sino un maestro facilitador a través de su paciencia, justicia y benevolencia y su capacidad de sentar un modelo ejemplar. Alcott animaba a sus alumnos a ejercitar un sexto sentido, la consciencia, que les hacía sentir mal cuando obraban mal, consiguió con bastante éxito demostrarlo a sus alumnos al invitarlos a examinar sus propias acciones y sentimientos. Abogaba por enseñar a través de historias con moralejas explícitas, como Jesús enseñó a través de parábolas. Los registros de sus lecciones dan prueba de la implicación activa de sus alumnos en las historias morales, especialmente si se les animaba a verse ellos mismos en los personajes de las historias. Alcott educaba a través de un intercambio vivo de cuestionamientos, otorgando siempre importancia a las decisiones y opiniones de los alumnos, preguntándoles a menudo como se sentían frente a las cosas que decían, y por qué sí por qué no. También los alumnos podían proponer preguntas que eran discutidas con entusiasmo. Incluso les presentaba los conceptos de "idea del ser absoluto" y sobre la derivación de los humanos a partir del ser absoluto. Alcott defendía el argumento aparentemente sensato de que el profesor, en una atmósfera natural de conversación familiar y afectuosa, debía actuar como la consciencia de los alumnos, apelando a las fuerzas de la razón y la consciencia para preparar la base de un desarrollo intelectual independiente. Así la educación era el arte de revelar al hombre la verdadera idea de su Ser, para que pueda perfeccionar su propio espíritu (Crouch, 1999). En el prefacio explicativo de su publicación, que precede al mencionado análisis detallado de las prácticas en Temple School, Elizabeth Peabody expone el principal fundamento pedagógico de Bronson Alcott:

> Contemplar el espíritu en el ser Infinito ha sido siempre reconocido como el auténtico fundamento de la verdadera Religión. La contemplación del espíritu en la naturaleza externa es universalmente reconocida como la única y verdadera ciencia. Contemplar el espíritu en nosotros y en nuestros semejantes, es obviamente el único medio para comprender el deber social y del despertar en nosotros de una humanidad sabia. En términos generales, la contemplación del espíritu es el primer principio de la cultura humana, y el fundamento de la auto-educación. Este es el principio que el Sr. Alcott empieza aplicando a los niños, pues considera la educación temprana como un medio para que las mentes jóvenes alcancen su autoeducación (Peabody, 1874).

La fidelidad del relato de Peabody acerca de los planteamientos pedagógicos de su maestro se puede corroborar con una de las definiciones de educación que el propio Alcott nos legó en sus diarios de 1834:

> La educación es el proceso por el cual el *pensamiento* se despliega desde el alma, y asociado con objetos externos…es reflejado de nuevo sobre sí mismo tomando así conciencia de su realidad y su forma. Es *autorrealización*. […] Como medio, pues, para educar el alma desde uno miso, el mundo externo ofrece los materiales. […] Debe de establecerse un lenguaje entre el espíritu (del alumno) y el escenario de

> objetos en el que habita. Quién se busca a si mismo debería hacerlo en las cosas externas, y al hacerlo será capaz de encontrar y explorar su luz más interior (Alcott, 1938).

5. Conclusión: El proyecto pedagógico de Bronson Alcott como encarnación del ideal pedagógico-filosófico de Fichte

Par ir terminando, y a modo de conclusión, quisiera resaltar aquellos elementos que ofrecen evidencia de la cercanía de los principios educativos de Alcott con los de Fichte e indicar con ello que la sintonía de ambas posturas podría dar cuenta a su vez del parentesco entre ambas posiciones filosóficas, a pesar de la ya advertida y documentada imposibilidad de articular esta más que explícita vecindad en base a una efectiva influencia de la filosofía de Fichte en Alcott.

En primer lugar, creo que se puede afirmar que en ambos autores encontramos una fusión del principio filosófico con el ejercicio educativo, de tal modo que la función de la educación viene exigida por el propio principio y la práctica educativa deviene plataforma para el refuerzo y el fomento de la autonomía racional. En segundo lugar, tanto para Fichte como para Alcott el proceso educativo se identifica con un proceso de moralización y por ende de socialización del individuo. El carácter prioritario de la aplicación del proceso educativo al desarrollo de una moralidad autónoma conduce además a ambos autores a promover una reconsideración del valor del conocimiento en su sentido tradicional. Fichte puso en cuestión abiertamente la tendencia a la especialización científica, y Alcott primaba en sus aulas el autoconocimiento como herramienta educativa fundamental. Este énfasis en incidir en el despliegue de una moralidad autónoma les llevó a los dos a reflexionar sobre la importancia de un trabajo explícito sobre el lenguaje cómo ámbito privilegiado para el autoconocimiento, indicando así un espacio de racionalidad común que a su vez presuponía una defensa de ideales igualitarios y una preocupación expresa por la consecución de una ciudadanía moral.

También cabe destacar de forma especial cómo ambos modelos educativos vienen alentados por una suerte de desprestigio de los modelos convencionales y una explícita reclamación de fomento de un nuevo modelo de humanidad, que en ambos casos viene mediada por un nuevo concepto de religiosidad. Coinciden Fichte y Alcott en un rechazo frontal de la religión doctrinal, por sospechosa de inautenticidad y heteronomía, abogando con entusiasmo por una religiosidad vivida y sentida a través de un ejercicio que en el fondo es racional.

Prueba explícita de ello se encuentra en un texto que resultó de interés especial para nuestra investigación. Como prefacio a las *Conversations*, a la que ya nos hemos referido con anterioridad, Alcott incluyó su panfleto: *Doctrine and discipline of human culture* (Alcott, 1836) que constituye algo así como una declaración de

sus principios pedagógicos abordados ahora desde el punto de vista de la educación de la humanidad. En la pieza, construida con terminología religiosa y apasionada exhortación, Alcott se presenta como una especie de profeta que anuncia la nueva era de la mano del Trascendentalismo. El uso del término *doctrina* atestigua la imagen y el sentido de misionero que tenía de sí mismo, y el término *disciplina* viene a designar la condición de pedagogía alternativa con la que su autor pretende lanzar una crítica tanto a la epistemología como la teología vigentes, por no haber sido capaces de captar la importancia de las enseñanzas de Jesús, y su función simbólica en el surgimiento de lo que Alcott llama *cultura humana*: la humanidad no se ha apropiado de su propia naturaleza a través de una fe vivida, ni ha sido capaz de comprender su propia divinidad de forma intelectual y se ha limitado a adorar con el corazón esta sacralidad.

El concepto de cultura humana junto con el de Genio, que atraviesan todo el texto, constituyen el núcleo de este ensayo. El genio es según Alcott "el juego libre y harmónico de las facultades del ser humano … la naturaleza humana elevándose a cosas superiores … y transfigurándolas en la imagen de su propia espiritualidad" (Alcot, 1836 p.13) que debe llevar al hombre a ser consciente de la divinidad que reside en sí mismo y darse cuenta de su posición como "verdadero soberano de la tierra, habilitado para someter las cosas a sí mismo, y no reconocer a otro superior que Dios" (ídem, p. 19) El genio, es pues, el educador, pues "sólo los maestros pueden extirpar las costumbres y convenciones que ocultan al alma de sí misma… (Ellos) revitalizan en la humanidad la idea perdida de su destino y revelan sus increíbles cualidades. Indican la divinidad de la naturaleza humana" (ídem, p.11-12). Por todo ello, Michael Thurston concluye que:

> Con la idea de cultura humana Alcott pudo resolver un conflicto que le acompañaba desde su juventud. Esta síntesis de ética cristiana, metafísica neoplatónica y cuidado por la práctica ofrecía una respuesta aceptable al problema de la reconciliación de la fe religiosa y el racionalismo. […]. La reconciliación tan buscada por Alcott se halla en la idea del proceso trascendental por el que la divinidad en cada persona es desplegada. El Dios que Alcott necesitaba podía existir en este concepto, y el potencial para la perfectibilidad humana también (Thurston, 1987, p.49).

En el manifiesto pedagógico-filosófico que Bronson Alcott despliega en este texto se halla quizás el material textual más relevante para dilucidar el rastro de una posible influencia del pensamiento de Fichte en nuestro autor. Lamentablemente no disponemos de un aparato crítico suficiente que nos permita avanzar en la hipótesis de la efectiva inspiración fichteana de sus ideas.

Creemos que las coincidencias entre muchas de las ideas fichteanas sobre educación y el ideario y la práctica pedagógica de A. Bronson Alcott son notables, y esperamos haber ofrecido al lector argumentos que lo atestigüen. Sin embargo, a

pesar de que algunos estudios parecen confirmar la efectiva influencia de la filosofía de Fichte en Alcott,[6] el estado de la interpretación crítica de los textos del autor transcendentalista en el que descansa hasta el momento nuestra investigación dista mucho de poder ofrecer una evidencia significativa.

Referencias

Artigas, J. (1955). El *tema de la educación en Fichte. Revista de estudios políticos, 82*, 97-130.

Bickman, M. (s./d.) *An Overview of American Transcendentalism.* University of Colorado.https://vcu.edu/english/engweb/transcendentalism/ideas/definitionbickman.html [acceso: 07.08.2020].

Bronson Alcott, A. (1836). *The doctrine and discipline of human culture*. Boston: J. Munroe and co.

Bronson Alcott, A. (1938). *Journals*. Kennikat Press. University of Michigan.

Bronson Alcott, A. (2018). *Conversations with children on the Gospels*. London: Forgotten Books.

Crouch,J. (1991). *Bronson Alcott's Experiment in Practical Transcendentalism*. http://www.vcu.edu/engweb/transcendentalism/authors/alcott/crouch.html [acceso: 13.02.2020].

Emerson, R.W. (1842). *The Transcendentalist. A Lecture read at the Masonic Temple*. https://archive.vcu.edu/english/engweb/transcendentalism/authors/emerson/essays/transcendentalist.html

Fichte, J. G. (1964-2012). Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Fuchs, E.; Lauth, R.; Jacobs, H.; and Gliwitzky, H. (eds.). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann. 42 volumes.

Fichte, J. G. (1994). *Fundamento del derecho natural según los principios de la Doctrina de la Ciencia*. Madrid: Centro de estudios constitucionales.

Fichte, J.G. (2002). *Discursos a la nación alemana*. Madrid: Tecnos.

Goodman, R. (2018). "Transcendentalism". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/transcendentalism [acceso: 13.02.2020].

Kant, I. (1993). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Tecnos.

Nussbaum, M.C. (2016). *Not for Profit: Why Democracy needs the Humanities*. The public Square. Princeton: Princeton University Press.

Pajuelo, V. (2013). Trascendentalismo en Nueva Inglaterra. Una humanización del pensar ético kantiano. *La torre del Virrey. Revista de Estudios Culturales*, *14*, 9-16

6 "Los exministros en el grupo (Trascendentalista) conocían las obras de místicos como Swedenborg, Fichte o Schelling. Ellos introdujeron a Alcott estas ideas y estos principios formaron parte integral de su pensamiento" (Thurston, 1987, p. 47).

Peabody, E. (1874). *Record of a School: Exemplifying the General Principles of Spiritual Culture*. Boston: Roberts Brothers.

Thurston, M. (1987). Alcott's doctrine of human culture. *The Concord Saunterer*, *19*(2), 47-54.

Verweyen, H. (1975). *Recht und Sittlichkeitt in J.G.Fichtes Gesellschaftslehre*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber GmbH.

Wellek, R. (1943). Emerson and German Philosophy. *The New England Quarterly*, *16*(1) pp.41-62. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/361129 [acceso: 13.02.2020].

Woodbridge, R. (1918). Two Types of Transcendentalism in America. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, *15*(*11*), 281-292.

Yoder, D. (2009). *Satisfying the Head as Well as the Heart: James Marsch, Samuel Taylor Coleridge and the American Transcendentalist Movement*. (M.A. Thesis in Theology and Literature). Antioch College McGregor.

Recebido em: 30.03.2020
Aceito em: 19.07.2020

Haveria um lugar conceitual e sistemático para a educação na filosofia de Fichte? Notas sobre o “Plano dedutivo” para a universidade de Berlim

Is there a conceptual and systematic place for education in Fichte's philosophy? Notes on the “Deductive Plan” for the University of Berlin

João Geraldo Martins da Cunha

jgmcunha@hotmail.com
(Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, Brasil)

Resumo: Este trabalho defende a hipótese de que algumas posições sobre a educação apresentadas por Fichte em seu “Plano Dedutivo” para a universidade de Berlim podem ser inseridas sistematicamente em sua filosofia. Para tanto, articula três teses: (1) a necessidade de crítica da atividade docente e do funcionamento da universidade de então como uma instituição ultrapassada em relação aos propósitos de sua existência; (2) a prescrição da tarefa do intelectual frente a seu presente como exigindo dele um saber, ao mesmo tempo, filosófico e histórico; e (3) a suposição de que o exercício de crítica da razão é, ainda que não exclusivamente, “reflexionante”.

Palavras-chave: Fichte; universidade; dedução; tarefa intelectual; Juízo reflexionante.

Abstract: This paper claims the hypothesis that some of the statements on education presented by Fichte in his “Deductive Plan” for the University of Berlin can be systematically inserted in his philosophy. To this end, it articulates three theses: (1) the need to criticize the teaching activity and the functioning of the university at the time Fichte lived in as an outdated institution in relation to the purposes of its existence; (2) the prescription of the intellectual's task in the face of his present as demanding from him a philosophical and, at the same time, historical knowledge; and (3) the assumption that the exercise of the criticism of reason is, although not exclusively, "reflective".

Keywords: Fichte; university; deduction; intellectual task; reflective judgment.

DOI: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i2p51-66

I

Fichte enfrentou, diversas vezes e a partir de perspectivas distintas, explícita ou implicitamente, o tema da educação proposto para este encontro. Assim, seu projeto para a futura universidade de Berlim, ainda que escrito por encomenda (Léon, 1959, p.138-145), pode indicar algo da preocupação de Fichte nessa direção. Seu “Plano dedutivo” parece pretender inserir a demanda circunstancial e específica acerca das diretrizes para a construção daquela universidade numa reflexão bem mais ampla sobre o papel da educação na formação do cidadão. Refiro-me, por exemplo, ao fato de Fichte se demorar numa arriscada análise sobre o sistema de ensino em

geral (não apenas universitário), ou sobre a articulação entre os diferentes níveis deste sistema, ou mesmo sobre a articulação entre pesquisa e ensino e, à luz de uma espécie de reforma educacional geral, propor mais especificamente seu projeto para a futura universidade de Berlim.

Tendo em vista a articulação esboçada entre o projeto de uma universidade e o quadro mais geral do ensino, talvez possamos entender melhor seu ousado e controverso título: "Plano *dedutivo*" (o grifo é meu). Entendo que, antes de indicar uma espécie de inferência *stricto sensu*, desde princípios transcendentais, acerca do empírico, talvez esse título possa sugerir uma "dedução" num sentido mais amplo. De tal forma que, embora a análise seja guiada por "princípios" mais gerais, a "dedução" teria a ver aqui, mais propriamente, com a relação entre o projeto de uma instituição e sua inserção no contexto social e político de seu tempo – em vista de princípios que poderiam delinear sua meta histórica. Este ponto será retomado abaixo, mas, desde logo, quero indicar o quanto, segundo minha hipótese de leitura, este projeto testemunha que a preocupação de Fichte com a educação ultrapassa as demandas mais imediatas que deram origem ao texto.

Em nome de minha afirmação inicial de que a educação está incluída entre as preocupações de Fichte (como *tema* filosófico), cabe ressaltar o papel central da educação nos *Discursos à nação alemã* (a meu ver, em estreita relação com este projeto); neste caso, como forma e meio para a construção da unidade alemã como nação.[1] Assim, em pelo menos 5 dos 14 discursos que compõem esse texto, Fichte reflete sobre o papel e lugar estratégico de um projeto educacional em vista da superação, a médio e longo prazo, do cenário sombrio – para os "alemães" e para a humanidade em geral – das invasões napoleônicas.

Com este exemplo, eu pretendo indicar que, embora esparsa e difusa ao longo da obra, a preocupação com a educação pode ser pensada à luz de uma consideração, por assim dizer, mais "sistemática" em Fichte. Não poderei analisar exaustivamente esta hipótese em toda sua amplitude, mas creio poder oferecer argumentos em sua direção a partir de um recorte textual bem determinado, tomando em consideração algumas das afirmações de Fichte sobre o assunto no referido projeto para a futura universidade de Berlim.

Para ficar no caso específico do "Plano dedutivo", ainda hoje, a primeira impressão de leitura talvez seja a mesma que este projeto causou em um de seus críticos imediatos mais contundentes: Schleiermacher. Segundo o teólogo, a proposta de Fichte estaria encerrada numa espécie de contrassenso entre seu conteúdo e sua pretensão. De um lado, seu projeto teria sido delineado a partir de considerações,

1 Cf. Diogo Ferrer (2005, p.280): "Nação e educação são os dois mediadores fundamentais entre a ciência e o indivíduo, os vínculos que lhe permitem transitar da simples realidade natural para o conceito da uma humanidade universal, a qual permanece, apesar do aparente desvio representado pelos *Discursos à Nação Alemã*, a destinação do homem e a completação da razão".

prima facie, avulsas e sem fundamentação conceitual mais rigorosa, como se Fichte estivesse escrevendo *apenas* por encomenda (e às pressas) e, por isso, manifestando opiniões idiossincráticas e meramente circunstanciais.[2] Por outro lado, o tom pretensioso deste projeto – anunciado já em seu título, "Plano dedutivo" –, como que alheio ao conteúdo circunstancial de seu ponto de partida, seria suficiente para revelar seu caráter descabido e despropositado.

Certamente, o contexto de elaboração do "Plano dedutivo" não pode ser desconsiderado para a interpretação desse projeto (Léon, 1959, pp.134-160), mas pretendo mostrar que, mesmo assim, algumas de suas afirmações podem ter um alcance "sistemático" maior. Contrariamente a esta impressão inicial de leitura, inaugurada por Schleiermacher, defenderei uma interpretação do projeto de Fichte segundo a qual: (1) as considerações iniciais, de caráter mais geral sobre a educação e sobre o funcionamento das universidades, que preparam e justificam o delineamento específico da proposta para a universidade em questão – apresentado depois delas –, não são propriamente "circunstanciais", mas "históricas" (no sentido preciso que, como veremos, Fichte atribui a esta forma de análise); e (2), por isso mesmo, a elaboração de um "plano *dedutivo*", longe de expressar uma espécie de arrogância despropositada do filósofo diante da empiria, assume uma significação conceitual nada ingênua e intrinsecamente vinculada à tarefa – que, para Fichte, constitui um dever próprio ao intelectual – de diagnóstico do presente.

Assim, embora a pergunta sobre um possível "lugar conceitual e sistemático" para educação no pensamento de Fichte – expressa no título de meu trabalho – exija uma ampla consideração de seus mais diversos textos nos quais o tema aparece, estou convencido de que a interpretação que proponho para seu "Plano dedutivo" pode oferecer uma primeira resposta a ela.

Tendo em vista esta hipótese de leitura, posso delimitar a estrutura de minha argumentação a seguir como uma tentativa de articular três teses ou posições de Fichte: (1) a crítica da atividade docente e do funcionamento da universidade de então como uma instituição ultrapassada em relação aos propósitos de sua existência; (2) a prescrição da tarefa do intelectual frente a seu presente histórico como exigindo dele um saber, ao mesmo tempo, filosófico e histórico; e, por fim (3) a tese de que o exercício de crítica da razão é, notadamente, "reflexionante" – no sentido de uma reformulação do funcionamento do "juízo reflexionante" da terceira *Crítica*.

Para tanto, primeiramente apresentarei, muito sucintamente, algumas afirmações do "Plano dedutivo" visando mostrar algo da compreensão de Fichte

2 Essa, de fato, é a posição crítica de Schleiermacher, que leu previamente a proposta encaminhada por Fichte a Beyme (responsável pelos trabalhos preparatórios e que viria a ser substituído por Humboldt), no prefácio de sua própria contribuição. Essa posição é expressa no tom polêmico do título que Schleiermacher escolhe para sua própria proposta: "Pensamentos ocasionais sobre as universidades no sentido alemão" (*Gelegentliche Gedanken Über Universitäten in Deutschen Sinn*).

sobre a educação. Depois, recuperando um texto dos anos de Iena,[3] quero mostrar em qual sentido considero que estas asserções do "Plano" podem ser lidas como expressão *in concreto* da atividade intelectual que o próprio Fichte prescrevia como "tarefa" e "destinação" para o filósofo nas *Preleções* de 1794. Por fim, tentarei mostrar uma possível fundamentação do exercício desta tarefa do intelectual a partir do uso reflexionante da razão, como uma de suas condições transcendentais de possibilidade.

II

Dentre as diversas afirmações polêmicas de Fichte, destaco três posicionamentos sobre a educação relevantes para meu argumento. (1) Em primeiro lugar, Fichte sustenta que o ensino universitário deveria estar articulado com os momentos anteriores da formação educacional, pois apenas deste modo a universidade poderia cumprir seu papel histórico e político na constituição da sociedade na qual se insere. (2) Em segundo lugar, para cumprir essa função que lhe seria própria, também o modo de funcionamento da universidade precisaria ser revisto. Nessa direção, Fichte afirma que a docência universitária deveria ser "dialógica" ou "socrática" e não uma espécie de reprodução mecânica de manuais que impediria tanto a interação entre professor e aluno, quanto (e por isso mesmo) o exercício reflexivo que torna, a seus olhos, o pensamento "vivo". (3) Por fim, paralelamente a este método "socrático" de ensino, deveria ser estimulada uma interação entre professores na forma de seminários. Vejamos como estas três posições se inserem no percurso geral dos argumentos de Fichte no "Plano dedutivo".

O projeto apresentado por Fichte está divido em três seções: inicialmente, ele apresenta um conceito geral de universidade à luz das condições históricas (§ 1-13); em seguida, indica os principais mecanismos pelos quais esse conceito poderia ser realizado tendo em vista as condições empiricamente dadas – "de tempo e lugar" – (§ 14-57); por fim, define os meios pelos quais uma instituição, assim definida, poderia influenciar o "universo científico" (§ 58-67).

Uma maneira de interpretar a articulação entre estas três partes pode se dar a partir do conceito central de "aplicação" (*Anwendung*), tão recorrente nos textos do período de Berlim.[4] Neste caso, talvez possamos sugerir que estes três passos

3 Não posso apresentar aqui as razões pelas quais entendo que podemos assumir alguma forma de continuidade entre os textos dos diferentes "períodos" da produção de Fichte. De todo modo, esta ausência não tem maiores repercussões para meu argumento uma vez que, mesmo em Berlim, o tema elaborado nos anos de Iena reaparece na forma da vinculação entre filosofia e vida de maneira central.

4 Cabe lembrar que, embora a noção de "filosofia aplicada" seja própria aos textos tardios, a noção de "aplicação" como parte do método filosófico é anterior. Como prova disso, basta considerar o modo decisivo pelo qual a "aplicação" comparece nas divisões gerais do *Fundamento do direito natural* de 1796.

pretendem, de certo modo, constituir uma espécie de "aplicação" direita de algumas das teses sobre educação presentes nos *Discursos à nação alemã*. Sem pretender enfrentar os diversos aspectos envolvidos no tema da "aplicação" em Fichte, posso apenas ressaltar o quanto, neste caso específico pelo menos, o movimento argumentativo parece mostrar que, neste "Plano", Fichte estaria tentando colocar em prática uma das funções que, alhures, defende ser a *tarefa* do intelectual frente a seu presente histórico.

De todo modo, os títulos das seções contribuem para a interpretação que defendo aqui da noção de "dedução", notadamente, segundo a qual essa última não designa o procedimento de inferências particulares a partir de princípios especulativos gerais. Em outra direção, esta "dedução" parece apontar, mais propriamente, para o fato de que, como intelectual (*Gelehrte*), o filósofo deve pensar seu presente.

É nesta direção que interpreto o fato de Fichte começar sua proposta com um diagnóstico de seu tempo, particularmente no que diz respeito ao funcionamento das instituições universitárias, que ainda permaneceriam presas aos moldes segundo os quais teriam surgido. Assim, em sua origem histórica, com escassez de bibliotecas e sem a facilidade para a publicação de livros, elas cumpriram o importante papel de divulgação do saber em seus diferentes ramos. Presas à sua origem, as universidades manteriam um funcionamento que não teria mais razão de ser, ou melhor, não teriam "direito à existência" (*SW*, VIII, 100). Assim, as posições de Fichte que apresentei acima (articulação entre os níveis de ensino, mudança no método de ensino e a necessidade dos seminários de pesquisa) podem ser lidas e interpretadas à luz deste diagnóstico geral.

Para cumprir uma função à altura de seu tempo, a instituição universitária deveria, em primeiro lugar, se articular com os estágios anteriores da formação educacional dos cidadãos. Neste caso, em vista de sua função nos quadros sociais da educação, ela poderá operar como uma "escola da arte do uso científico do entendimento" (*SW*, VIII, 102). Mas a articulação com os outros níveis de ensino é apenas um dos aspectos a serem considerados para que a universidade possa cumprir seu papel. Cabe, além disso, repensar seu modo de funcionamento e aqui chegamos ao segundo posicionamento de Fichte indicado acima.

A universidade deve modificar radicalmente seu funcionamento quanto ao exercício da docência. Seu ensino não deve mais ser o lugar para reprodução mecânica de conteúdos (a imprensa e as bibliotecas podem cumprir este papel), mas, antes, ser praticado segundo um método "socrático". Para que tenha lugar a "arte da crítica" (*SW*, VIII, 103) – principal objetivo da formação universitária –, o professor deve executar seu plano de ensino a partir da mediação dos questionamentos de seus estudantes. Apenas esta interação "socrática" poderia tornar possível um aprendizado "reflexivo" e uma apropriação crítica dos conteúdos. Em outras palavras,

talvez possamos dizer que, para que o aprendizado passe da reprodução mecânica da "letra" para a incorporação crítica do "espírito" do saber, "o professor deve perceber as necessidades imediatas do aluno", enfrentando suas questões. Apenas assim:

> O ensino científico passa da forma de simples apresentação contínua, tal como está nos livros, para a forma do diálogo; por conseguinte, constrói-se a verdadeira academia, no sentido de escola socrática (*SW*, VIII, 104).

Com este matiz, Fichte parece indicar não apenas o papel de *ensino* desta instituição, mas também sua importância como instituição de *pesquisa*. Afinal, com esta mudança metodológica, o ensino poderia fomentar a pesquisa e o progresso científico. E é nessa mesma direção que, creio eu, possamos interpretar a terceira afirmação de Fichte apontada acima sobre a importância de seminários entre professores. A meu juízo, Fichte articula em diversos níveis a interação da comunidade acadêmica em vista do fomento simultâneo ao ensino e à pesquisa. Assim, o exercício "dialógico" da docência supõe um papel mais ativo do aluno no desenvolvimento de seus estudos. É no quadro de interações em diversos níveis que os seminários podem ocupar seu lugar em vista do aprimoramento da pesquisa. Como afirma Fichte, "tal viveiro de artistas, segundo diferentes graus desta arte, em seu ponto mais alto, seria um seminário de professores" (*SW*, VIII, 115).

Até aqui, tentei apenas esclarecer o sentido daquelas três afirmações de Fichte sobre a educação, especificamente em relação ao modo de funcionamento e propósito da universidade. Retomando meu ponto de partida, cabe, pois, perguntar: seriam estas afirmações *apenas* anedóticas e meramente circunstanciais? Entendo que não, e, para defender minha posição, pretendo mostrar como elas se articulam com, pelo menos, dois aspectos do pensamento de Fichte – a serem analisados nos dois próximos passos deste trabalho. Vejamos o primeiro deles.

III

Em linhas gerais, o que defenderei agora é que podemos analisar estas três posições da proposta de Fichte, em especial, à luz do que ele considera ser a tarefa do intelectual. Mais exatamente, entendo que o "Plano" possa ser lido como uma tentativa, *in concreto*, da atuação de Fichte segundo o que ele próprio designa, em outro contexto, como "tarefa" própria ao intelectual.

Para o esclarecimento deste ponto, gostaria de retomar alguns aspectos da caracterização que Fichte fez desta tarefa num texto de 1794: *Preleções sobre a destinação do sábio*.[5] É bem verdade que Fichte desenvolveu este tema em outros

5 Não posso me deter aqui em considerações sobre as dificuldades de tradução deste título, notadamente em relação aos termos "*Bestimmung*" e "*Gelehrte*". Em português, é comum a versão por, respectivamente, "destinação" ou "destino" e "sábio" ou "erudito". Prefiro as primeiras opções

momentos de sua trajetória (o que não deixa de ressaltar a importância da educação como preocupação constante sem seu pensamento), mas considero que o texto dos anos de Iena indica mais claramente o ponto que quero ressaltar.

Em linhas gerais, a caracterização da tarefa do intelectual como um saber, ao mesmo tempo, filosófico, histórico-filosófico e histórico vai fornecer a chave pela qual o "Plano dedutivo" pode ser considerado. Mais exatamente, entendo que a "dedução" indicada no título, como já sugeri, pode ser lida num sentido mais amplo do que a simples consideração – muito frequentemente, maliciosa e pejorativa – de "inferência" silogística de premissas especulativas para alguma conclusão particular e empírica. Nestes termos, o projeto de Fichte não merece a repreensão sumária e genérica, que podemos rotular como "idealismo", de ter pretendido "deduzir" o empírico da razão; a universidade da *Wissenschaftslehre*. A conexão entre princípios sistemáticos e filosóficos com a realidade empírica mais imediata depende de diversas mediações.

Elementos como a ideia da destinação moral da humanidade, o processo de esclarecimento progressivo da consciência do saber, ou ainda, o fim último da vida social e política certamente estão presentes e contribuem decisivamente para a elaboração do "Plano". Mas, quero insistir, não na forma de uma espécie de "dedução" do empírico a partir de premissas especulativas. Pelo contrário, entendo que Fichte aposta numa possível "dedução" do desenho institucional da universidade de Berlim articulando elementos especulativos com um esforço de interpretação ou diagnóstico de seu presente. Nesse sentido, na seção anterior, vimos como seu ponto de partida é um diagnóstico sobre o funcionamento contemporâneo das universidades, seguido de sua crítica, com base em elementos históricos; e, por fim, a tentativa do delineamento de como esta instituição poderia cumprir seu papel no interior da comunidade política na qual se insere.

Enfim, como entender a partilha entre transcendental e empírico no desenho do projeto institucional proposto por Fichte? É bem verdade que a sistematicidade do saber é uma constante central em seu pensamento, mas, nem por isso, a tarefa que ele se propôs como intelectual exclui a consideração de elementos empíricos (sociais e históricos) como parte dela. Vejamos o que as *Preleções sobre a destinação do sábio* (de 1794) dizem sobre isso.

Preliminarmente, devo chamar atenção para o tema da intersubjetividade ali presente – quiçá, de maneira inédita. Uma das teses centrais da segunda *Preleção*, sobre a "destinação do homem em sociedade", é aquela de que nossa identidade só pode ser alcançada pela mediação com o outro (e sua liberdade). Embora embrionária

(destinação e sábio), muito sumariamente, pelo fato de que a primeira opção indica o movimento e não um "fato" (destino); por outro lado, a noção de erudito parece carregada de um sentido que Fichte, a meu ver, pretende expressamente criticar como "erudição vazia". Para todos os efeitos, aqui empregarei os vocabulários "sábio" e "intelectual" sem diferenciá-los.

(Oncina e Ramos Valera, 2002, p.18), essa "dedução" da intersubjetividade já é indicativa do caráter interativo da razão em Fichte. Nesse sentido, longe de indicar uma espécie de opinião anedótica, a delimitação da atividade de ensino, segundo um método "dialógico", expressa, em outro registro de análise, o traço especulativo mais elementar da razão em Fichte.[6]

Mas o ponto central de articulação entre aquelas posições sobre a educação do "Plano dedutivo" (indicadas acima) e estas *Preleções*, a meu ver, incide, mais diretamente, sobre outro aspecto: elas expressam o compromisso entre o intelectual e seu presente. Como intelectual, o filósofo Fichte teve de articular premissas especulativas (próprias à "filosofia") com um saber "histórico".

Aproximando os dois textos, podemos perceber, por exemplo, que aquela proposta do "método dialógico" deriva muito claramente da importância da capacidade de comunicação do intelectual. A obrigação que, nas *Preleções*, vincula o intelectual à sociedade em termos mais gerais, agora é pensada especificamente quanto ao exercício da docência. O docente deve se *comunicar* com seus alunos (segundo aquele "método dialógico") em vista de uma *performance* pedagógica, que, no fundo, é a mais condizente com sua tarefa como intelectual. Um ensino "reflexivo" (e não "mecânico"), fomentado por este método, é exigido quando se pretende formar intelectuais, no sentido definido pelas *Preleções*. Neste caso, a capacidade de comunicação se torna uma virtude essencial do intelectual, uma vez que, diz Fichte, mais do que qualquer outro estamento (*Stand*), a função dos intelectuais só pode ser determinada em vista da sociedade da qual faz parte: "O sábio (*Gelehrte*) está destinado à sociedade; na medida em que é um sábio, seu estamento, mais do que qualquer outro, existe propriamente apenas por e para a sociedade" (*SW*, VI, 330).

Chegamos aqui ao ponto mais decisivo no que diz respeito à vinculação daquelas teses sobre a educação e a compreensão que Fichte tem da tarefa do intelectual – pelo menos, segundo estas *Preleções*. A quarta delas descreve a tarefa do intelectual como um saber ao mesmo tempo filosófico, histórico-filosófico e histórico.

O saber intelectual não é apenas "filosófico", mas deve ser, ao mesmo tempo: histórico-filosófico e histórico. Na medida em que sua proposta para a universidade de Berlim responde ao compromisso que o intelectual deve assumir no exercício de sua "tarefa", Fichte não poderia restringir suas considerações a uma "dedução", por assim dizer, silogística. A coerência e articulação de suas afirmações devem, segundo o que acabo de apresentar, levar em conta elementos empíricos. Por isso mesmo, segundo minha leitura, Fichte começar seu "Plano" com um diagnóstico histórico sobre as universidades e seu papel social – como vimos acima.

6 Ressalto ainda que a intersubjetividade consta em diversos outros textos de Fichte, para além do modo ainda "embrionário" pelo qual aparece nestas *Lições*.

Grosso modo, a quarta *Preleção*, dedicada ao tema específico da destinação ou vocação do sábio ou intelectual, atesta que o exercício intelectual de crítica da razão, para Fichte, implica assumir o presente como problema filosófico incontornável. Em linhas gerais, o papel do intelectual é delineado a partir de sua ponderação sobre as necessidades e os anseios nascidos e fomentados pela interação social; ou seja, cabe a ele refletir e indicar se e o quanto sua sociedade é mais ou menos "perfeita" (*Vollkommenheit*); isto é, se ela está organizada de modo a promover o desenvolvimento e satisfação de *todos* os carecimentos (aller *Bedürfnisse*) de maneira uniforme (*gleichförmige*). Mas, então, em que consiste o conhecimento que torna possível o cumprimento desta tarefa intelectual?

Como indicado acima: ele deve ser *filosófico* (como saber das disposições e carecimentos humanos); deve ser também "*histórico-filosófico*", como saber dos meios necessários para a satisfação daquelas necessidades e carecimentos (sem o qual o conhecimento filosófico seria estéril e sem utilidade social); por fim, ele deve ser ainda *histórico*. Diz Fichte:

> Pressupondo apenas princípios racionais e unicamente sob a suposição de uma experiência em geral, anterior a qualquer experiência determinada, podemos, sem dúvida, calcular o curso que seguirá o gênero humano. (...) Mas é impossível determinar o nível no qual se encontra a sociedade em determinado momento com base meramente na razão. Para tanto, devemos consultar *também* a experiência, estudar os acontecimentos passados (segundo diretrizes filosóficas) (...); este conhecimento é *histórico* (*SW*, VI, 328).

Em suma, a sabedoria (*Gelehrsamkeit*) exigida do intelectual é composta pelas três dimensões apresentadas: saber filosófico (dos princípios); saber histórico-filosófico (da história); saber histórico (do presente). Por outro lado, como vimos, o "conceito" de universidade é elaborado, no "Plano Dedutivo", a partir de uma referência constante às condições históricas (do passado e do presente), explicitamente enunciadas nos títulos de suas seções.

A partir destas muito breves indicações sobre as *Preleções* de Iena, eu quero reiterar dois pontos: (1) o "Plano dedutivo" parece responder a uma *tarefa* própria ao exercício intelectual do filósofo Fichte, mesmo que sua motivação empírica tenha advindo de uma demanda circunstancial – do fato que a demanda seja circunstancial não decorre que a resposta *filosófica* o seja, pois, para Fichte (segundo as *Preleções*) o presente é *tema* filosófico –; (2) por isso mesmo, a "dedução" sugerida pelo título não parece justificar a acusação segundo a qual ele estaria, presunçosamente, inferindo ("silogisticamente"?) a empiria. A coerência exigida do saber, desde o pressuposto de sua sistematicidade, não implica, para Fichte (conforme a citação anterior, por exemplo) que premissas transcendentais ou especulativas da razão sejam suficientes para determinar a experiência empírica; embora *necessárias*, elas são não *suficientes*,

e, por isso mesmo, o cumprimento da tarefa intelectual pressupõe as três dimensões do saber que, como visto, extravasam a especulação filosófica *stricto sensu*.

Como conclusão parcial, entendo, pois, que podemos até *discordar* da concepção de ensino e de universidade proposta por Fichte naquele "Plano", mas não podemos deixar de reconhecer que seu esforço mostra o compromisso com a "tarefa" que ele próprio designa ao intelectual. Nesse sentido, sua resposta a uma demanda circunstancial não terá pretendido ser, ela mesma, circunstancial; nem, por outro lado, uma "dedução" presunçosa e ingênua.[7]

Na parte final de minha exposição, gostaria de perguntar pelas condições de possibilidade daquele saber requerido pela atividade intelectual. Com isso pretendo apresentar um segundo aspecto pelo qual aquelas posições do "Plano dedutivo" podem ser articuladas sistematicamente com o projeto filosófico de Fichte.

IV

O tema envolvido na questão acima é dos mais intrincados, a começar pelo fato de que, quando abordou diretamente o problema do "método" adequado à exposição filosófica, Fichte pareceu sustentar posições muito diferentes e, quase sempre, nada compatíveis entre si (Breazeale, 2001, p.20). Diante disso, poderei aqui apenas sugerir uma possível direção para o encaminhamento da questão, retomando um traço da herança kantiana sobre o pensamento de Fichte – notadamente, em relação ao período de Iena, no qual foram publicadas as *Lições* comentadas acima.

Em favor da tese de que a "dedução" do projeto para a universidade de Berlim não se resume a uma espécie de inferência silogística (e "idealista" no sentido algo pejorativo que lhe foi atribuído por seus detratores), gostaria de salientar a importância que o tema da "reflexão" teve para Fichte. Em outras palavras, penso que uma das condições de possibilidade para a execução da tarefa do intelectual – como articulação do saber filosófico e histórico – pode ser recuperada a partir de uma noção muito peculiar que a "reflexão" pode ter para Fichte – leitor da terceira *Crítica* de Kant.

Em carta ao amigo Weisshuhn, voltando de um período na Suíça (1790-1), Fichte declara que tem se ocupado da terceira *Crítica* e que ela lhe parece ser a mais difícil das três, particularmente quanto a sua Introdução: "a parte mais obscura do livro". Em seguida faz uma análise do parágrafo II ("Do domínio da filosofia em geral"), onde é trabalhada "a união entre as leis da natureza e leis da liberdade". Além disso, concentra sua atenção na afirmação de Kant segundo a qual o elemento

7 Sobre o quanto os leitores de Fichte teriam sido influenciados por Jacobi, Reinhold, Schelling e Hegel e "atribuído a ele o insano projeto de pretender criar o mundo partindo eu", cf. Ives Radrizzani (2016, p.229).

de "união" entre essas duas esferas deve ser "mais profundo que o princípio da natureza e o da liberdade"; "mais profundo", pois se pretende evitar um duplo paradoxo: ou bem, a liberdade ser pensada *sob* o conceito de natureza, ou bem, a natureza ser suprimida, por assim dizer, pela liberdade.

Ora, no movimento argumentativo da Introdução, o "princípio mais profundo" é apresentado por Kant através de um "termo médio entre entendimento e razão" (*Ak*. B p. xxi), a saber: o Juízo (*Urteilskraft*);[8] o qual, embora não corresponda a uma "legislação própria" (*eigene Gesetzgebung*), pode desempenhar este papel. No parágrafo IV desta mesma Introdução, podemos encontrar a explicação do modo pelo qual o Juízo poderia cumprir essa tarefa de mediação para Kant. Eis o *locus* da distinção entre "juízo determinante" (*bestimmende Urteilskraft*) e "juízo reflexionante" (*reflektierende Urteilskraft*) tão cara ao delineamento final do projeto crítico de Kant e, talvez, uma das heranças mais incisivas desse projeto sobre a elaboração inicial da *W-L* de Fichte.

Particularmente, quero insistir num único ponto do argumento de Kant em vista do problema formulado acima. Lemos que o "campo da crítica se estende a todas as pretensões das faculdades, para pô-las nos limites de sua legitimidade" (*Ak*. B, pp.xx-xxi). Dessa forma, também as pretensões do exercício do Juízo deverão ser submetidas ao tribunal da crítica e, por essa via, poderemos responder pelo fundamento de unidade entre entendimento e razão. Assim, a despeito do "abismo" (*Kluft*) entre natureza e liberdade, *ipso facto*, nada impede que se defenda alguma "passagem" (*Übergang*) – legitimada criticamente – entre os dois domínios; e a análise do Juízo poderá oferecer os elementos para se pensar criticamente essa passagem.

Insisto, porém, tendo em vista a leitura que Fichte fez do texto de Kant, na formulação do problema que leva à necessidade de se pensar criticamente esta mediação. Diz Kant:

> o conceito de liberdade deve tornar efetivo *no mundo sensível* o fim dado por suas leis; e a natureza, por conseguinte, também tem de ser pensada de maneira que a legalidade de sua forma esteja de acordo pelo menos com a possibilidade dos fins a serem nela efetivados de acordo com a liberdade (*Ak*. B pp.xix-xx; o grifo é meu).

A solução apresentada por Kant consiste, dito muito sumariamente, na defesa de um uso legítimo do Juízo, paralelamente àquele pelo qual podemos *determinar*

8 A disputa sobre a melhor tradução para este termo é conhecida (e, talvez, interminável). Sigo aqui a opção de Rubens R. Torres Filho – Juízo – (Kant, 1995), em detrimento, por exemplo, daquela de Fernando C. Mattos – Faculdade de Julgar – (Kant, 2016). De todo modo, o mais importante para mim é destacar uma distinção entre dois exercícios judicativos: "O *Vermögen zu urteilen*, especificado segundo as formas lógicas pelas quais Kant monta a tábua, poderia, então, ser considerado como uma *possibilidade ou potencialidade de formar juízos*, e a *Urteilskraft*, cujo exercício será exposto tanto no *Sistema dos princípios* da primeira *Crítica* quanto na *Crítica da faculdade de julgar* (*Kritik der Urteilskraft*), constituiria a efetuação ou ativação em relação com as afecções sensíveis" (Longuenesse, 1993, p. xiv).

o particular sob um universal. Quando emite juízos empíricos ou juízos sintéticos *a priori* que fundamentam a ciência natural e a matemática, nosso entendimento subsume casos a regras, fazendo uso de juízos *determinantes*. A novidade desta Introdução da terceira *Crítica*, que parece ter instigado Fichte, é que também seria criticamente legítimo "ascender do particular na natureza ao universal" (*Ak*. B, p. xxvii), por meio do Juízo reflexionante.

Em vista de meu propósito aqui, permito-me interpretar esta tese de Kant muito sumariamente. Quando *julgamos* um edifício belo (o exemplo é de Kant, *Ak*. p. 19), não queremos nem apenas dizer que ele é, *para mim*, belo,[9] nem podemos partir de um suposto conceito universal de belo (alcançado previamente: ou a partir da construção de conceitos empíricos – por abstração, comparação e reflexão –; ou deduzido como categoria do entendimento) ao qual subsumimos o edifício em questão. Não sendo nem conceito empírico, nem categoria, o predicado belo só pode ser entendido a partir de outra pretensão da atividade judicativa que não é a *determinação* do particular sob um universal; pela qual o "belo" só pode ocupar o lugar de "ideia" (*Ak*. 25-26).

Este outro exercício judicativo possível consiste, pois, na "ascensão do particular ao universal" de que fala a Introdução. É notável como Kant articula este processo reflexivo com a "capacidade universal de comunicação" (*Ak*. 27). Ainda que eu não tenha a pretensão de *determinar* cognitivamente o edifício à minha frente, ao emitir o juízo de que ele é belo, também não pretendo apenas expressar um gosto peculiar. Tudo se passa como se eu almejasse que o outro *reconhecesse* minha pretensão à universalidade desta ideia.

Mas o que pode legitimar criticamente esta pretensão? Para dizer numa palavra: é a "comunicabilidade universal subjetiva". De tal modo que a "reflexão" sucessiva e assintótica sobre os casos, ainda que não permita e legitime uma "ciência do belo", autoriza, porém, uma "crítica do belo" (*Ak*. 177). Passando ao largo das dificuldades e matizes do argumento de Kant, cuja reconstrução nos desviaria demasiadamente dos objetivos deste trabalho, retomemos nossa questão à luz destas considerações gerais.

Mutatis mutandis, ao exigir do intelectual um saber não apenas "filosófico", mas também "histórico", segundo as *Preleções*, Fichte parece recuperar, ainda que implícita e muito indiretamente, a importância deste uso reflexivo do Juízo.

Consideremos, por exemplo, o fato de que "o intelectual está destinado primordialmente à sociedade" (*SW*, VI, 330), particularmente por meio de um compromisso com a ideia de "justiça social" (o termo não é de Fichte), na medida em que deve cuidar do cumprimento das condições pelas quais as necessidades e impulsos humanos possam ser distributivamente atendidos socialmente. Para tanto,

9 Nesse sentido, ele difere do juízo de gosto: "o vinho espumante das Canárias é agradável".

por sua vez, se faz necessário um *saber* que não é apenas "filosófico" no sentido estrito, pois "é impossível determinar o nível em que se encontra uma sociedade em certo momento baseando-se apenas na razão" (*SW*, VI, 328). Entendo que a dimensão "histórica" do saber exigida do intelectual só possa ser cumprida por meio deste exercício reflexivo da razão, elaborado por Kant na Introdução da terceira *Crítica* – cuja leitura parece constituir uma herança kantiana que Fichte vai reelaborar em vista de seu projeto filosófico.

Assim, aquela tarefa de diagnóstico do presente (correlata e complementar a uma "filosofia da história") será essencial ao exercício de crítica da razão para Fichte; de tal modo que talvez possamos afirmar que, dentre as pretensões da *W-L*, o exercício de crítica da razão (por meio de uma elaboração cuidadosa do papel da "reflexão") se desdobra em *crítica política*, dando um inédito e ousado sentido para o "primado prático da razão" em Fichte.

Se me permitem uma analogia remota, tudo se passa como se, também para Fichte, o filósofo devesse voltar à caverna e cumprir sua obrigação política – que *não se confunde* com a atividade própria do político. Mas há uma diferença decisiva: doravante, o filósofo não pode pretender ter apreendido pelo *nous* a ideia (de justiça, por exemplo) e, por isso mesmo, pretender realizar imediata e coercitivamente o ideal no real. Em vez disso, cabe a ele "refletir" em vista dos fins da razão, sem a pretensão de *determinar* a empiria, mas, como que indicar o universal à distância. Neste diagnóstico, seu juízo partilha a mesma pretensão daquele juízo estético: "Este edifício é belo" (assintótico ou, por assim dizer, "regulador", mas nunca *determinante*).

Em suma, a meu ver, o que Fichte designa como "tarefa do intelectual" nas *Preleções*, antes de ser *mera* expressão anódina e estritamente vinculada às pressões circunstanciais do momento (Oncina e Ramos Valera, 2002 pp.7-24), pode ser lida à luz de um traço decisivo de sua filosofia. O viés "reflexivo" da razão, presente tanto nas exposições especulativas de sua filosofia, quanto (mais enfaticamente, talvez) nos textos de "filosofia prática",[10] parece-me constituir uma premissa esclarecedora do saber tripartite designado ao intelectual.

V

Para concluir, retomo sumariamente os aspectos centrais de minha exposição. Penso ter oferecido argumentos em favor da vinculação entre certas posições

10 Sobre a importância do ideal "regulador" e seu papel na filosofia prática de Fichte em Iena, cf. Frederick Beiser (2016, p.56): "Se, então, Fichte des-hipostasiou a filosofia crítica, ele transformou a ideia do sumo bem de um princípio constitutivo para um princípio regulador. Antes de ser um objeto de crença, seria um objetivo para a ação. Esta transformação já se completa em *Algumas preleções sobre a destinação do sábio*, nas quais o sumo bem se torna um ideal da perfeição social e política".

assumidas por Fiche no "Plano dedutivo" acerca da universidade e da educação, a determinação da "tarefa do intelectual" como um compromisso entre razão e história, e, por fim, um dos aspectos mais essenciais da razão para Fichte: a reflexão.

Assim, as teses do "Plano dedutivo" (de que o ensino universitário deve ser articulado com os outros níveis de ensino, o método "dialógico" em substituição da reprodução mecânica de manuais, e a necessidade de uma interação entre professores na forma de seminários), a meu ver, são teses que decorrem de um diagnóstico do presente conforme o que se exige do intelectual nas *Preleções* de Iena. Uma das condições de possibilidade para o exercício dessa tarefa (que só pode resultar de uma articulação entre saber "filosófico", "histórico-filosófico" e "histórico") parece pressupor, por sua vez, a legitimidade transcendental daquele uso reflexivo do juízo – incorporado por Fichte a partir de sua leitura da *Crítica do juízo*.

Se estas análises estiverem corretas, a dupla vinculação que pretendi articular aqui pode sugerir um possível lugar sistemático para a educação em Fichte; particularmente, no que diz respeito ao modo como devemos interpretar a noção de "dedução" presente no título do projeto rejeitado por Humboldt. Antes de remeter à inferência silogística ou ao cálculo matemático (aos quais Fichte faz referência explícita em textos de Iena),[11] seu sentido parece recuperar, ainda que implicitamente, outro uso da razão. Mesmo abstendo-nos de *determinar* o empírico pelos princípios últimos da razão, de "legislar" sobre o espírito humano, nem por isso devemos nos resignar à tarefa de meros "cronistas" do espírito humano, absortos ao casuísmo do tempo (*SW,* I, 77). Para empreender a tarefa de "historiadores" do espírito humano, será preciso "refletir" e, então, "deduzir" adquire um sentido próprio que pode ser elucidado partir da leitura feita por Fichte da terceira *Crítica*.

Por esta via, eu posso afirmar que estaria previsto um lugar sistemático para a educação na filosofia de Fichte, como expressão da tarefa do intelectual de dever pensar possíveis mediações entre o empírico e o transcendental; o filosófico e o histórico – e, para tanto, o exercício reflexivo da razão se torna central.

Contudo, pelo menos uma objeção poderia ser colocada: o que dizer de tantas outras afirmações, muito menos emancipatórias, e claramente autoritárias, enunciadas no "Plano dedutivo"?

A partir de minhas análises, posso dizer o seguinte. Na medida mesma em que a "dedução" não deve ser lida em sentido estrito, como argumentei, a tarefa intelectual que cabe ao filósofo parece ser muito mais arriscada. Liberto da segurança do "cálculo", o esforço para diagnosticar o presente e ler o sentido da história, que este esforço parece pressupor para Fichte, talvez exija assumir mais riscos.

A meu ver, Fichte assumiu corajosamente esta tarefa e, com isso, pode ter

11 Não por acaso, ele será criticado no círculo romântico por tentar, supostamente, reduzir a razão a este sentido "dedutivo" estrito (Millán, 2016, p.317).

incorrido em "erros". Mas seus possíveis erros não devem nos impedir de enxergar algum "acerto". Nesse sentido, entendo que as teses do "Plano", que analisei acima, mostram o quanto ele pressentiu, e muito claramente, a necessidade de se repensar a função e o sentido da instituição universitária de seu tempo. Desse modo, a influência decisiva de Kant (que ainda pensava uma separação entre ensino e pesquisa), não impediu que Fichte pressentisse a necessidade de unir ensino e pesquisa.

Para retomar meu ponto de partida, aquela impressão inicial de leitura pode ser afastada, desde que seu "plano dedutivo" seja inserido num contexto sistemático e conceitual mais preciso. Assim, se minha hipótese estiver correta, nem devemos confundir considerações circunstanciais com um diagnóstico histórico – próprio à tarefa do intelectual –, nem assumir, precipitadamente, que a elaboração de um "plano dedutivo" só possa designar, para Fichte, a *determinação* do empírico pela razão. Em outra direção, a tarefa própria ao intelectual exige um esforço de "reflexão", pelo qual conhecimento filosófico e histórico devem se articular num modo que não se reduz à mera "inferência"; ou, para usar um vocabulário kantiano (apropriado por Fichte), como "determinação", mas como "reflexão". Tudo somado, o embate polêmico com Schleiermacher pode ser retomado sob outra perspectiva.

Não creio que *todas* as posições de Fichte no "Plano dedutivo" sejam respostas circunstanciais a uma demanda, evidentemente, circunstancial. Por outro lado, contrariamente à provocação de Schleiermacher, também não considero legítimo censurar Fichte como se, presunçosamente, tivesse pretendido "deduzir" uma universidade da *W-L*. Sua coerência – implicada pela compreensão sistemática do saber – não precisa ser reduzida a tanto. Não estou exigindo do teólogo, este adversário voraz de Fichte (notadamente, durante o reitorado desse último na universidade de Berlim), o cuidado de uma ponderação própria ao seu intérprete no papel de historiador da filosofia; mas tentando afastar uma caricatura, tão difundida, e que – talvez – impeça, ainda hoje, de se pensar *com* Fichte.

Referências

Beiser, F. (2016). "Fichte and the French Revolution". In: *The Cambridge Companion to Fichte* (pp. 38-64). Cambridge: Cambridge University Press.

Breazeale, D. (2001). "Inference, intuition, and imagination: on the methodology and method of the first Jena Wissenschaftslehre". In: *New essays in Fichte´s Foudation of the Entire Doctrine of Scientific Knowledge* (pp. 19-36). Nova Iorque: Humanity Books.

Ferrer, D. (2005). Filosofia transcendental e universidade: o plano dedutivo para um instituto de ensino superior a estabelecer em Berlim de Fichte. *Revista Filosófica de Coimbra, 14*(28), 275-300.

Fichte, J.G. (1971). *Fichtes Werke*. Edição de I.H. Fichte. Berlim: Walter de Gruyter & Co (11 volumes).

Kant, I. (1959). *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Feliz Meiner.

Kant, I. (1995). *Duas introduções à Crítica do Juízo*. Terra, R. (org.). São Paulo: Iluminuras.

Kant, I. (2016). *Crítica da faculdade de julgar*. Tradução de F. C. Mattos. Petrópolis: Vozes: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.

Léon, X. (1959). *Fichte et son temps*. Vol. II "Fichte à Berlin" (1799-1813) Paris: Armand Colin.

Longuenesse, B. (1993). *Kant et le pouvoir de juger*. Paris: PUF.

Millán, E. (2016). "Fichte and Early German Romantic Philosophy". In: *The Cambridge Companion to Fichte* (pp.306-325). Cambridge: Cambridge University Press.

Oncina, F. & Ramos Valera, M. (2002). "Introducción". In: *Algunas lecciones sobre el destino del sábio* (pp. 7-24). Madrid: Ediciones Istimo.

Radrizzani, I. (2016). "The *Wissenschaftslehre* and historical Engagement". In: *The Cambridge Companion to Fichte* (pp. 222-247). Cambridge: Cambridge University Press.

Schleiermacher, F. (1996). *Gelegentliche Gedanken Über Universitäten in Deutschen Sinn*. Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag.

Recebido em: 30.03.2020
Aceito em: 10.05.2020

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-ShareAlike 4.0 Internacional.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

La centralidad de la educación en los *Discursos* de Fichte

The Centrality of Education in Fichte's *Addresses*

Mariano Lucas Gaudio

mgaudio77@yahoo.com.ar
(Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina)

Resumen: En el presente trabajo se quiere mostrar que la educación es un tema importante para Fichte, pero que recién se vuelve central en los *Discursos a la nación alemana* (1807-1808). Para ello, en primer lugar, se analizan distintas obras del filósofo donde la educación aparece relacionada con diversas cuestiones que no son resueltas. En segundo lugar, se expone la centralidad de la formación espiritual en los Discursos como generadora del pueblo y de la nación, que son conceptos ambiguos y a producir. También se contrasta entre la antigua y la nueva educación, y se observa su dimensión moral y religiosa. En tercer lugar, se examina la conexión de la educación con la filosofía verdadera según Fichte.

Palabras clave: Fichte; educación; filosofía; pueblo; nación.

Abstract: In this paper, we want to show that education is an important topic for Fichte, but it only achieves centrality in *Addresses to the German Nation* (1807-1808). For that reason, in first place, different works by the philosopher – where education appears related to various issues that are not solved – are analyzed. In second place, the centrality of the spiritual formation in the Addresses as a generator of the people and the nation – which are ambiguous concepts and to be produced – is exposed. Also, there is a contrast between ancient and new education, and its moral and religious dimensions. In third place, Fichte's connection between education and true philosophy is examined.

Keywords: Fichte; Education; Philosophy; People; Nation.

DOI: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i2p67-84

1. Hacia una concepción de la educación

La primera afirmación que queremos sustentar es que en las primeras obras de Fichte la educación aparece una y otra vez en distintos contextos argumentativos, pero sólo de modo tangencial y subsidiario de otras cuestiones. Coherentemente, recién en los *Discursos a la nación alemana* (1807-1808) el tema alcanza una centralidad inusitada hasta entonces, precedida por la elaboración de ideas para la fundación de universidades.[1] En este apartado intentaremos mostrar un panorama sucinto y

1 Un brillante desarrollo sobre el tema se encuentra en el reciente artículo de F. Oncina Coves (2019). Además de rastrear las obras de Fichte no publicadas, Oncina se concentra en la figura del sabio como hilo conductor y afirma que la "filosofía fichteana manifiesta una irrefragable vocación pedagógica" (p. 41). También H. Traub (2011) hurga en las tempranas prédicas de Fichte, a las que analiza como contracara popular de la filosofía, y donde se entrelazan educación y Estado (pp. 139 ss.). Según Traub, las ideas tempranas de Fichte coinciden con sus ideas tardías. Ahora bien, dado que Oncina

variado, aunque no completo ni que pretenda agotar el asunto, sobre cómo surge la educación en algunas obras de Fichte, subrayando los presupuestos y problemas de esta concepción inicial. En los apartados siguientes nos ocuparemos de la relevancia de la formación en los *Discursos*, así como de su entrelazamiento con la filosofía, sin entrar en los detalles del plan educativo ni en la problemática de su realización.

En las *Lecciones sobre el destino del sabio* (1794) el tema de la educación se insinúa con el ideal de perfección o perfectibilidad continua que, desde el imperativo de la concordancia del Yo consigo mismo, ordena someter al No-Yo y formarlo de acuerdo con el Yo (GA I/3 29-31, DS 47-49).[2] Además, este trabajo de la cultura se puede mejorar y, por ende, allanar y facilitar el camino de la perfectibilidad mediante la relación recíproca del "dar y recibir" entre particulares (GA I/3 38-39, 41; DS 79, 83).[3] De ahí que, al momento de entrar en un estamento determinado, el individuo se halla comprometido a "*devolver a la sociedad lo que ha hecho por nosotros*" (GA I/3 48, DS 101);[4] es decir, está obligado a poner su formación al servicio de la sociedad, porque sin ella no podría haberse educado y especializado, ni aprovechado todo el desarrollo anterior de conocimientos que llevaron a que las sucesivas generaciones no tengan que empezar desde cero. Claramente esta perspectiva incide en la figura del sabio, que debe y tiene que ponerse al servicio de la sociedad. El sabio cumple la función de "*maestro* del género humano" (GA I/3 56, DS 119), que en virtud de sus conocimientos históricos y filosóficos no sólo educa para el porvenir, sino también

sitúa el momento clave en 1806-1807, en *Ideas para la organización interna de la Universidad de Erlangen* y *Plan deductivo de un establecimiento de enseñanza superior* (p. 45), podría pensarse que contradice nuestra perspectiva inicial, y sin embargo mejor sería considerar ese momento como el fermento previo de los *Discursos*, en paralelo y complemento con la posición adoptada aquí. En esta misma línea se sitúa el artículo de S. Bacin (2009, pp. 221-222). La figura del sabio, que no es sólo teórica sino también práctica, incluye la cuestión sobre cómo ha de relacionarse con las instituciones, o a través de cuáles vehículos ha de fomentar el progreso de la cultura. En sintonía, K. Taver (2012, pp. 418, 420-421) acepta que el tema de la educación aparece en distintas obras de Fichte, pero logra profundidad y plenitud cuando se articula con el pueblo y la formación de la identidad nacional.

2 Para las obras de Fichte utilizamos las siguientes abreviaturas, según el orden de aparición. Para las obras completas: GA = *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, serie/tomo, página; FSW = *Fichtes sämmtliche Werke*, tomo, página. Para indicar el número de parágrafo o discurso en algunas obras específicas: SSL = *System der Sittenlehre*; GNR = *Grundlage des Naturrechts*; RDN = *Reden an die deutsche Nation*. Para las traducciones: DS = *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*; E = *Ética*; LFA = *Lecciones de filosofía aplicada*; SES = *Sobre la esencia del sabio*; FM = *Filosofía de la masonería*; FDN = *Fundamento del derecho natural*; AE = *Aforismos sobre educación*; CEC = *Los caracteres de la edad contemporánea*; DNA = *Discursos a la nación alemana*. Las referencias completas se encuentran en la bibliografía.

3 En el marco de la "cultura para la libertad", este *Geben und Nehmen* se conecta con los escritos de revolución de 1793: *Zurückforderung der Denkfreiheit* (FSW VI 15-16; trad. cast., p. 20) y *Beitrag zur Berichtigung der Urtheile des Publicums über die französische Revolution* (FSW VI 86-89). Sobre la intersubjetividad incipiente en las primeras obras de Fichte, véase Gaudio, 2017.

4 En *Sittenlehre* (1798), Fichte problematiza esta cuestión de la formación estamentaria, aclarando que se necesita una educación previa, de base e igualitaria, para luego cada uno poder elegir (y no seguir el mandato familiar o el contexto) el estamento querido: SSL § 19, GA I/5 243-244, E 296. Este tema también está muy presente en la *Doctrina del Estado* de 1813: LFA 268-269.

colabora en la visión y en los medios para alcanzar los fines propuestos.

Esta concepción inicial de Fichte sobre la educación contiene algunos problemas. Ante todo, pese a que presupone – ya en la caracterización de la cultura – que la formación en el más amplio sentido tendría que involucrar a todos los particulares de todos los estamentos, se enfoca en un sector determinado, los intelectuales, como el núcleo que impulsa el camino de la perfectibilidad. Es una visión sesgada, que presupone que la elite cultivada y comprometida serviría para el progreso del todo, y de la que se desprende que los restantes sectores de la sociedad tendrían una educación diferenciada, que bien podría seguirse de la división entre lo intelectual y lo manual, o que bien se podría seguir de la conducción de los sabios. También presupone que la educación se da espontáneamente y por el libre juego entre particulares, aunque a la vez requiere de algún tipo de equilibrio o dirección en base a la división social estamentaria. Como se observará en los *Discursos*, tal sesgo social explica en gran medida el fracaso de la educación anterior y la necesidad de una nueva.

Esta visión de la educación reducida a los doctos se observa en otras obras de Fichte. Por ejemplo, en *Sobre la esencia del sabio* (1805), que en gran medida amplía y profundiza el perfil del intelectual de las *Lecciones*, sostiene que el intelectual representa la concordancia entre lo interior y lo exterior, pensar y actuar, y es el protagonista de la educación y de la época: "Aquel tipo de educación y formación espiritual en cada época, mediante el cual esta época espera conducir a los hombres […], es la formación sabia – y aquel hombre que participa [*theilhaftig*] de esta formación, el sabio de esa misma época" (GA I/8 64-65, SES 8). El sabio está amalgamado con la época, y así su función será, o bien la de comunicar, o bien la de actuar para transformar lo existente (GA I/8 66, SES 9-10; véase también GA I/8 114, 118 ss.; SES 81-82, 87 ss.; y GA I/8 437, FM 80-81). Acentuado el compromiso social del sabio, se acrecienta asimismo la sugerencia según la cual con ello se resolvería la formación y dirección de la comunidad. En cuanto al *cómo* de la educación, Fichte oscila entre una cierta confianza en la libertad, el dejar-hacer y el derrame de ilustración y, al mismo tiempo, un control y una planificación sobre la libertad académica, que debería ser amplia, "pero convenientemente calculada" (GA I/8 110, SES 75).[5]

5 En el capítulo sobre el estudiante, afirma: "Nuestra doctrina moral [*Sittenlehre*] […] no manda: así, como toda filosofía, también ella se mantiene al interior de la legalidad y necesidad, y meramente describe lo que de ahí se sigue y lo que no se sigue. Si esta doctrina moral pudiera permitirse un deseo al exterior, y esperar un resultado, sería sólo el de extraer la fuente del bien desde las rocas secas y duras" (GA I/8 98, SES 58). En sintonía con esta liberalidad, Fichte sostiene que los profesores universitarios reniegan de la vigilancia y de las obligaciones de los maestros de escuela, GA I/8 104, SES 67. Al mismo tiempo, es muy crítico con la libertad académica, porque si bien la apoya, la asocia con la desconsideración del oficio del estudiante: GA I/8 105, 110; SES 68-69, 76. Sobre este tema controvertido, véase C. Piché (2005, pp. 134-135, 144 ss.), S. Bacin (2009, pp. 225-227).

En *Filosofía de la masonería* (1802) Fichte también parece suscribir el cultivo de un determinado sector para la formación de la sociedad. Lo peculiar de esta obra reside en que, de un lado, reconoce la formación unilateral en cada uno de los estamentos (GA I/8 423, FM 60-61) y, del otro, propone para la masonería que se encargue de "*la formación humana común*", "*la formación polifacética del ser humano entero*" (GA I/8 426, FM 65). Pero curiosamente para ello se tiene que separar de la sociedad, como el genio de la pintura que crea en soledad. En consonancia, el genio moral sólo tiene que actuar bien, y esperar que ese modo de actuar sirva de ejemplo para los demás, sin comunicación ni enseñanza (GA I/8 428, FM 68-69). Llevado a la sociedad particular y cultivada, la colaboración en la formación y en el perfeccionamiento sería entonces indirecta.

En *Fundamento del derecho natural* (1796-1797) Fichte sigue confiando, como en las *Lecciones* de 1794, en que la educación se origine en la sociedad. Pese a que la educación constituye una pieza fundamental en la teoría de la interpersonalidad de los primeros parágrafos (GNR § 3 Cor., GA I/3 347-348, FDN 133-134), y pese a que se esclarece la razón profunda y filosófica según la cual el ser humano debe hacerse a sí mismo y no puede lograrlo sino en comunidad (GNR § 6, GA I/3 375, 379; FDN 162, 166),[6] la educación aparece recién al final y como un – valga la ironía – apéndice de la familia. En efecto, la educación surge en el marco de los padres que naturalmente acogen al débil y desvalido, esto es, al o a los hijos, procurando su conservación, su formación más completa posible y su elevación a la moralidad. "Sólo los padres tienen una visión global del fin de la educación […]. Ellos son el juez apropiado […], son soberanos" (GNR Ap. II § 45, GA I/4 142, FDN 399). El Estado tiene el derecho de exigir que los padres eduquen a los niños, y de controlarlos; incluso puede fundar instituciones educativas públicas, pero no puede obligar a los padres a que manden a sus hijos a ellas (GNR Ap. II, §§ 46, 49-53, GA I/4 142, 144-145; FDN 399, 401-402). Esta solución a medias denota que en buena medida Fichte continúa creyendo en la espontaneidad formativa de la sociedad. Dicho de manera genérica y en perspectiva, en el *Derecho natural* Fichte todavía considera que la solidez del Estado se logra con la estructura jurídico-política que abarca también lo social y lo económico, prescindiendo con ello de la dirección de la cultura y de la formación de la nación. Tal prescindencia mutará poco después, en el final de *El Estado comercial cerrado* (1800) con la introducción del concepto de nación (GA I/7 139; Traducción

6 Sobre la base de este esquema de exhortación y reconocimiento, la educación nunca puede ser un acto mecánico de influencia sino siempre una invitación a la actividad libre: M. Altman (2008, pp. 181 ss.). Con ello coincide Ch. Senigaglia (2015, p. 213), aunque como característica general del desarrollo de la cultura. M. Heinz y C. Binkelmann (2012, p. 257) también subrayan el aspecto social y jurídico de la formación como constitutiva de la personalidad y de la libertad, pero bajo la firme separación entre derecho y moral. Para R. Williams (1992, pp. 59-60), en cambio, la educación tiene una connotación primordialmente ética. Y lo mismo sostiene E. Balibar (2011, p. 22) en relación específica con los *Discursos*.

de cast. pp. 158-159), y en *La destinación del hombre* (1800) con la necesidad de construir un gran "Sí mismo" (GA I/6 272-277).

En la *Ética* y con motivo de examinar la figura del docto, Fichte afirma que "es él mismo de manera indirecta un funcionario del Estado, pues es el educador de los que educan al pueblo" (SSL § 18, GA I/5 225, E 280). Pero separa las tareas: el docto tiene, a diferencia de los educadores directos del pueblo, completa libertad. Así, mientras de un lado admite implícitamente que el pueblo tiene que ser educado y que en la formación de los maestros el Estado tendría competencia, del otro absuelve a los doctos de imposiciones o prescripciones, sugiriendo así cierta confianza en la kantiana libertad del espacio público. Ahora bien, aunque separa los roles entre docto y educador, a la vez sostiene que ambos son doctos, quizás sólo con una diferencia de grado o de nivel. Por tanto, la obediencia del educador de base también sería limitada. Y, como en el *Derecho natural*, Fichte sitúa la educación en el ámbito de la familia y sin la intervención del Estado (SSL § 27, GA I/5 294-299, E 339-343). En coherencia, la educación moral proviene de la interacción recíproca y corresponde a todos los miembros de la comunidad; por ende, por más que se le asigne determinada función al educador del pueblo – por ejemplo, la aclaración de los artículos de fe, o la aplicación de la ley moral a un caso concreto –, "*no demuestra, no polemiza*", sino que habla "como un consejero" (SSL § 30, GA I/5 306, E 350). Cumple así una suerte de rol testimonial. Lejos de esta perspectiva de la *Ética*, entonces, se halla una concepción educativa que asuma activamente una función política y formativa de lo social.

Las consideraciones de Fichte sobre la educación analizadas hasta aquí en general sólo asoman hasta la orilla o bordean la cáscara del problema. De todos modos, la cuestión pedagógica subyace desde el comienzo a la misma *Grundlage der gesammten Wissenschaftslehre* (1794-5), desde la "necesidad" que supone en el lector u oyente para la re-construcción del sistema (GA I/2 253). En efecto, la exhortación iniciática y délfica de pensarse a sí mismo supone un acto originario de libertad irreductible a la demostración o deducción, puesto que sólo a partir de ese acto fundante se siguen determinadas leyes, reglas o pasos deductivos necesarios.[7] Una vez aceptado el primer paso, lo demás se sigue por consecuencia o por volverse hacia la condición de la condición; de una u otra manera, se sigue con necesidad, de acuerdo con el procedimiento trascendental. Por lo tanto, la libertad y la sujeción a leyes (lo que en otro contexto es la coacción) no se deberían entender como contrapuestas, sino como conciliables.

En otras palabras, la Doctrina de la Ciencia, al igual que la verdad, no puede

7 Esto sucede en varias obras de Fichte: *Erste Einleitung* § 1, GA I/4 186; *Zweite Einleitung*, GA I/4 209, 215 ss., 245; *Versuch einer neuen Darstellung*, GA I/4 275); *Wissenschaftslehre nova methodo – Halle*, GA IV/2 22, 25; *Wissenschaftslehre nova methodo – Krause*, GA IV/3 334.

imponerse, sino que tiene que surgir en el educando, de su propia autoactividad, que se activa en cuanto piensa el pensar y, de este modo, se eleva sobre lo mecánico (GA I/4 258-259). Tiene que producirse espontáneamente y fundarse en el acto originario de libertad, de manera que la asimetría entre educador y educando sea neutralizada por la simetría de la reciprocidad del actuar desde la libertad. Fichte sostiene que la Doctrina de la Ciencia se hará inteligible cuando se realice un giro radical en la educación, esto es, cuando se proponga a los niños, no ya dirigirlos y convertirlos en instrumentos dóciles y obedientes, sino desplegar en ellos y por ellos la fuerza interior y que ésta sea utilizada por la respectiva voluntad. Luego, cuando en las nuevas generaciones se difunda una educación para la libertad, la Doctrina de la Ciencia será fácil de comprender. En la *Segunda introducción* dice claramente: "La formación del hombre entero desde su más temprana juventud, éste es el camino para la propagación de la filosofía. La educación se tiene que conformar primero con ser más negativa que positiva", en el sentido de que debe "[limitarse] sólo [a] la acción recíproca *con* el educando, [y] no [querer ejercer] influencia *sobre* él", porque la influencia implica arrancar "la raíz de la autoactividad" y suplantarla con la predisposición "a esperar el impulso de afuera" (GA I/4 259).

Para Fichte, entonces, la acción recíproca tiene que primar en la mayor medida posible por sobre la influencia, que ha de ser excepcional y sólo para cuando sea imposible aplicar la primera. La recreación de simetría se ofrece como esquema pedagógico para una relación asimétrica (pues en la relación subsisten los roles de educador y educando) donde, no obstante, las dos partes son libres. Y son libres porque, sin actividad, no hay aprendizaje auténtico, mientras que la espera pasiva tiende a apagar el brote de libertad. En rigor, no hay educación genuina sin libertad, que es la fuente desde la cual se activa la razón para operar luego como un proceso mecánico-deductivo.

En los *Aforismos sobre educación* (1804) Fichte presenta una tesitura similar: "Educar a un hombre significa darle la oportunidad de hacerse por sí mismo maestro y autodominador absoluto de *toda* su fuerza" (AE 121); es decir, significa ayudarlo a hacerse racional y, por consiguiente, a constituirse tal como debe ser. En cambio, cuando la educación se ejerce como influencia o adoctrinamiento, el hombre queda atrapado y condenado en los límites. Al igual que en *Ética*, la educación existente parece un salvavidas de hierro; en cambio, la educación que apuesta a desarrollar la fuerza interior del hombre, busca liberarlo y capacitarlo "para un crecimiento viviente desde sí mismo" (AE 122). La muerte equivale a la absolutización del límite, la vida a la superación, crecimiento y autorrealización. Tales aspectos serán muy relevantes en los *Discursos*.

Ahora bien, si se reúnen y sintetizan todas estas variadas consideraciones en una suerte de pieza única, se puede señalar una serie de aspectos significativos: la

visión sesgada sobre la educación diferenciada según sectores, la confianza (mayor o menor) en el espontaneísmo, la ambigüedad entre el compromiso y la libertad o separación del sabio, y entre el vínculo y el carácter directriz, el auto-hacerse del ser humano mediado por la acción recíproca intersubjetiva, la potestad soberana de los padres y el rol pasivo del Estado, el educador del pueblo que se distingue del docto y que parece funcionario pero sólo educa indirectamente, la articulación entre autoactividad y necesidad, el diagnóstico negativo sobre la educación existente como contraste para una visión propositiva, y las nociones de fuerza interior y crecimiento vital. La gran mayoría de estos problemas y presupuestos son recogidos y debatidos en los *Discursos*.

2. La relevancia de la formación espiritual

En los *Discursos a la nación alemana* (1808) la educación constituye, si no "el" tema por excelencia, al menos uno de los puntos más importantes. No sólo porque Fichte analiza la educación en el comienzo, en el desarrollo y hacia el final de la obra – es decir, no sólo porque atraviesa los discursos como una problemática a explicitar una y otra vez –, sino también porque se conecta con las ramas particulares del saber: con el derecho y el Estado, con la ética, con la religión y, en especial, con la filosofía primera. Y se conecta ocupando una función crucial, como una instancia absolutamente necesaria e insoslayable para el desenvolvimiento de cada uno de los ámbitos e incluso para la realización de los conceptos o Ideas que denotarían – de acuerdo con la clasificación de *Los caracteres de la edad contemporánea* (GA I/8 198, CEC 24-27) que retoma en los *Discursos* (RDN, GA I/10 99, 104-105; DNA 39, 49-50) – el pasaje de la época del egoísmo (la tercera) a una etapa plenamente racional.

Ahora bien, el concepto de educación en los *Discursos* de Fichte está directamente relacionado con otros dos conceptos, pueblo y nación, que contienen una serie de dificultades al momento de ser definidos. Brevemente, el pueblo, que involucra a un múltiple de individuos que coexisten en un mismo territorio, para Fichte es tanto el ámbito del despliegue máximo del egoísmo (RDN I, GA I/10 109, DNA 54), como el reservorio ideal e identitario para canalizar la educación nacional, dado que toda formación proviene de él (RDN I, GA I/10 115, DNA 61). Mientras que lo primero acentúa el rasgo crítico hacia la propia época y la necesidad de transformar la situación existente, lo segundo expresa un diagnóstico optimista de confianza en la superación o auto-aniquilación del egoísmo. Pero esta metamorfosis ¿se produce naturalmente, por el curso mismo de los hechos? Si el pasaje del egoísmo al vínculo moral fuera resultante de la mera socialización, entonces la educación ocuparía un lugar subsidiario o colaborativo. Sin embargo, el énfasis que Fichte coloca en el plan educativo sugiere lo contrario: que el egoísmo produce más egoísmo y que, lejos de

aniquilarse, tiende a la destrucción de cualquier organización social, pues el egoísmo siempre presupone la escisión entre beneficiados y perjudicados y de ella se deduce el beneficio que algunos puedan obtener del perjuicio de otros.

El otro concepto implicado en la educación, la nación, se relaciona principalmente con la lengua y, de modo secundario y menor, con el suelo. Según Fichte la vinculación a través del suelo responde a un dato empírico y no-decisivo respecto de la nacionalidad. La clave, entonces, reside en la lengua, que sí parece ser un motivo más profundo de vínculo entre los individuos. Por un lado, la lengua forma a sus hablantes (RDN IV, GA I/10 145-146, DNA 98), habla a través de ellos; por otro, no es más que un instrumento sensible para cristalizar en cierta medida lo suprasensible (RDN IV, GA I/10 147, DNA 99).[8] En este segundo sentido, lo decisivo de una lengua para mantener su vitalidad está en la captación y exposición de lo inteligible, así como en la fluidez y continuidad de lo originario en sus hablantes. Pero todo esto no alcanza para definir lo que Fichte se propuso como meta, a saber, la especificidad de lo alemán. Antes bien, las caracterizaciones se esfuman en la generalidad, o quizás también en la contienda más coyuntural entre el invento de la alemanidad frente al extranjero francés invasor.[9] Cualquier otro pueblo podría aducir para sí la misma vitalidad que Fichte encuentra en la lengua alemana. La diferencia se desplaza, por tanto, hacia la formación espiritual, y esto es precisamente la filosofía. De ahí que finalmente no importe para Fichte dónde haya nacido el individuo, ni qué lengua hable, sino que para ser alemán sólo tiene que creer en la formación continua, espiritual y libre (RDN VII, GA I/10 195-196, DNA 153). Por consiguiente, la alemanidad se ha vaciado de rasgos específicos o de un contenido distintivo, para convertirse en un concepto o Idea a realizar.

Así la disputa entre los modelos de pueblo, el nacional y el extranjero, debe decidirse en la filosofía primera, que ha de ofrecer un camino para concretizarse en un plan educativo. Más aun, las ambigüedades de los conceptos de pueblo y nación se explican tanto por la posibilidad de atribuirles contenidos diversos, ambiguos, contrarios o nunca concluyentes, como por la centralidad de la formación espiritual que coloca a esos conceptos como fines o metas a plenificar por la misma educación. En otras palabras, pueblo y nación cobran fuerza y sentido a partir del par educación-filosofía.

En los *Discursos* educación y filosofía están fuertemente entrelazadas. Pero desde el comienzo se observa en la educación un tenso contraste que en alguna medida remite a la cuestión de la articulación entre libertad y necesidad. De acuerdo con el diagnóstico de la época, dado que el egoísmo está al borde de su

8 Sobre el lenguaje en Fichte, véase T. S. Hoffman (2019).

9 Sobre el contexto de los *Reden*: U. Baumann (2011, pp. 177-179), J. Rivera de Rosales (2015, pp. 125 ss.).

aniquilación, para Fichte hay que reconstruir el débil vínculo social basado en el temor y la esperanza, generando un vínculo moral de compromiso – de aprobación o consentimiento [*Billigung*], o de su contrario – frente a lo que sucede en el entorno y en las relaciones. El *Selbst* que en el egoísmo se vuelve y cierra sobre sí, mediante el ojo interno se puede abrir al entorno y asumir lo propio y lo ampliado como formando parte de lo mismo e inseparablemente conectado. Fichte sostiene que con la formación del ojo interno se halla un medio seguro y único para recuperar una nación que ha perdido su autonomía e influencia en los asuntos públicos. La educación aparece así como un "medio de salvación" (RDN I, GA I/10 112, DNA 58) para crear un nuevo *Selbst* nacional, para gestar una vida totalmente nueva. Sin embargo, para ello se requiere un cambio completo en su esencia.

La nueva educación nacional se erige en contraposición con la educación anterior. Basada en representaciones y amonestaciones éticas que no pudieron remover el impulso natural del egoísmo, en maneras de hablar y colocar en la memoria imágenes pálidas que no lograron darle vivacidad al orden moral del mundo, la educación anterior según Fichte se ha mantenido lejos de formar la raíz del movimiento vital efectivo, de educar al hombre en su conjunto y en toda su profundidad. Por lo tanto, la nueva educación tiene que llegar a la raíz y formar lo más constitutivo y personal del educando (RDN I, GA I/10 113-114, DNA 58-59), "tiene que poder determinar y formar segura e infaliblemente según reglas el movimiento y el impulso vital efectivo de sus educandos" (RDN II, GA I/10 117, DNA 65).

Aquí Fichte se formula una objeción: ¿qué más se puede hacer que mostrar lo justo y amonestar al educando a que lo siga de acuerdo con su voluntad libre? Y responde: precisamente el primer gran error de la educación anterior reside en que no forma la voluntad, la raíz fundamental y propia del ser humano. En consonancia, la nueva educación "tendría que consistir en […] aniquilar totalmente la libertad de la voluntad, y contrariamente producir en la voluntad la necesidad estricta de las resoluciones y la imposibilidad de lo contrapuesto" (RDN II, GA I/10 118, DNA 66). Las "resoluciones" [*Entschliessungen*] se explican por contraste con la educación anterior, que dejaba a la voluntad libre de permanecer indecisa y oscilante entre lo bueno y lo malo. Dicho más francamente aun: "Si quieres ser capaz de algo sobre él [el hombre], entonces tendrías que hacer algo más que meramente hablarle; tendrías que constituirlo, constituirlo de modo tal que jamás pueda querer nada distinto de lo que tú quieres que él quiera". Y poco más abajo: "La nueva educación tiene que producir esta voluntad firme y no más oscilante según una regla eficaz [*wirksamen*], segura y sin excepción; ella tiene que crear [*erzeugen*] con la necesidad la misma necesidad que se ha propuesto" (RDN II, GA I/10 119, DNA 67).

¿Cómo se compatibiliza esta propuesta con la libertad? ¿Cómo no asociar la nueva educación con un procedimiento mecánico, con una suerte de coacción para

determinar la voluntad? La educación anterior parece haber pecado de excesivo liberalismo. Ciertamente se podrían poner muchos reparos a esta objeción y defender la posición de Fichte; por ejemplo, afirmando que, al no llegar a la raíz de la voluntad, la educación anterior sustituía la libertad por el arbitrio; o que la formación de la necesidad de la voluntad no es incompatible, sino coherente, con la libertad; o que se trata de menores de edad cuya racionalidad aún no ha despertado; o simplemente que en la formación no hay un arte seguro e infalible. Desde el punto de vista argumentativo, Fichte busca garantizar que la nueva educación conduzca necesariamente a un nuevo orden de cosas, que el menor de edad se active racionalmente. En última instancia, quiere intervenir en la decisión de la auto-determinación y de la voluntad. Pero en este punto soberano no pueden coexistir libertad y necesidad externa, o auto-actividad e influencia, sino que deben unificarse; entonces, ¿cuál contiene a cuál?

Fichte no se plantea explícitamente este problema, que es muy similar a la coacción que presupone el consentimiento y que imbrica lo político con lo pedagógico,[10] sino que prosigue y coloca justamente a la autoactividad en el centro de sus consideraciones. En efecto, afirma que hay que educar el amor, más precisamente el amor hacia el bien y hacia el conocimiento. La proyección de una imagen que contenga un estado de cosas signado por el bienestar (un estado de cosas inexistente, pero cuya naturaleza motiva la realización), permite despertar la libertad y la creatividad. La facultad de proyectar imágenes apunta no a las copias (a los casos particulares, a la mera reproducción), sino al modelo o arquetipo [*Vorbild*], a lo universal, a las leyes, y a la producción de lo nuevo; es decir, potencia la creatividad, desarrolla la autoactividad del educando, y de esta manera engendra conocimiento y retroalimenta el deseo de aprender (RDN II, GA I/10 119-122, DNA 68-70).

En sintonía con la distinción entre teoría y práctica, la nueva educación tiene que formar, como partes constitutivas del ser humano, el entendimiento y la voluntad (RDN III, GA I/10 134 ss., DNA 85 ss.). Con el conocimiento solo no basta: hay que formar moralmente la voluntad. Y para ello hay que conducir el *Selbst* o amor elevado hacia sí mismo, a un orden de cosas totalmente nuevo, donde la actividad espiritual no busque el goce sensible, sino la actividad por sí misma, y donde la voluntad pura sea lo suficientemente firme como para contener un eventual rebrote

10 La presuposición de consentimiento en la coacción se observa ya en GNR §§ 13-15 (GA I/3 423-432, FDN 213-222), porque el mecanismo de coacción que pretende ser infalible opera sobre voluntades. La similitud entre consentimiento y coacción, así como la inseparabilidad entre lo político y lo pedagógico, se cristalizan en LFA 125 ss., 134 ss. De todos modos, aquí en los *Discursos* también hay aspectos para ver la conexión, porque la política (*Staatskunst*) enlaza el bienestar personal con el interés comunitario, sólo que de una manera exterior y capaz de convivir con la maldad, el egoísmo o la exacerbación del bienestar personal y sensible; por eso la nueva educación tiene que atacar la raíz de la voluntad y formar seres morales desde lo más profundo de su interioridad. RDN II, GA I/10 119, DNA 67-68.

de egoísmo. La imagen de este orden social inspira la organización comunitaria de la escuela, donde la sumisión al deber va desde la instancia penal hasta el servicio desinteresado del individuo hacia la comunidad (RDN II, GA I/10 126-130, DNA 74-77). Se observa aquí la primacía de la religión sobre la ética (como en *Los caracteres*: GA I/8 378-380, CEC 198-200):

> Esta educación ahora no aparece más, como en el comienzo de nuestro discurso de hoy, meramente como el arte de formar al educando hacia la eticidad pura, sino que más bien brilla como el arte de formar al hombre absoluta y completamente como hombre total (RDN III, GA I/10 114, DNA 85).

La intelección de este orden superior proviene tanto de la formación como de la autoactividad, e implica una dimensión ético-religiosa donde el educando comprende que la vida superior se muestra en múltiples configuraciones y, no obstante, es siempre Una y la misma y, por consiguiente, que su propia vida es la de un miembro de la cadena eterna de la revelación de la vida divina, que posee un contacto inmediato con Dios y con la vida que emana de él, y que la religión que consiste en que *nuestro vivir en Dios* debe dirigir la nueva época (RDN III, GA I/10 132-133, DNA 82).

En perspectiva, la concepción educativa de Fichte parte del conocimiento básico, se eleva hacia el orden moral y desemboca en la vida divina. Pero el elemento clave, el estímulo y la incitación a la autoactividad en el educando, así como la tensión entre libertad y necesidad, requieren una visión filosófica tal que, además, recoja y supere las instancias anteriores.

3. La filosofía en la educación

Como señalamos, lo que define y diferencia en última instancia a la nación y lo que ha de orientar la nueva educación es la filosofía o formación espiritual. La cuestión concierne a la peculiaridad de la filosofía alemana en contraste con la extranjera. Ahora bien, cabe enfatizar que "alemana" y "extranjera" no son connotaciones específicas que refieren a un conjunto de individuos, porque "alemán" no se corresponde ni con el que vive en un lugar ni con el que habla una lengua, sino con los que comparten una manera de pensar. Por tanto, "alemán" y "extranjero" son referentes difusos y vaciados de sentido, y hay que considerarlos en adelante como entre comillas o como maneras de hablar, puesto que se relacionan específicamente con la contienda última/primera, la filosófica, para mostrar la confrontación entre dos sistemas explicativos, dos visiones que se parecen en algunos aspectos pero contienen una diferencia fundamental.

Según Fichte, la filosofía alemana se erige por oposición a la filosofía extranjera, cuyo déficit principal consiste en que no se enlaza con lo Absoluto, con algo último, firme, constante e inmodificable; o también en que traza un límite

último impenetrable y legitima un Ser fijo y muerto. Pese a la actual interpolación de extranjerismo, prosigue Fichte, la filosofía alemana quiere fundamentación, forma científica, unidad, realidad, esencia; y agrega: "no [quiere] mera manifestación, sino una manifestación en la que se manifieste el fundamento de esta manifestación" (RDN VII, GA I/10 184, DNA 142). La verdadera filosofía alemana, entonces, se introduce en y atraviesa el núcleo de la vida divina, la vida Una y pura, la vida sin más, la vida eterna y única que permanente e infinitamente "se cierra y se abre de nuevo" (RDN VII, GA I/10 185, DNA 143). Sólo así se presenta un Ser o Algo último, y sólo así se construye una filosofía originaria y auténticamente alemana.[11]

De manera consciente o inconsciente, el sistema de pensamiento repercute en las restantes visiones de una época. Fichte ejemplifica esta captura respecto de la política, y luego eleva el contrapunto entre la filosofía alemana y la extranjera hasta la metafísica. En cuanto al sistema de gobierno, el pensamiento extranjero ha desarrollado un arte mecánico grande y artificial, donde el individuo está obligado a servir al todo y es una pieza reemplazable. Esta gran maquinaria funciona necesariamente, nada la detiene, exhibe una apariencia de superioridad y conduce hacia la monarquía más fuerte, donde todo miembro está irresistible e inevitablemente coaccionado a hacer lo que hace bajo un esquema superior / inferior (mandato / obediencia). Luego, ¿qué sucede con la cima de la máquina? ¿Cómo se mueve el último resorte y, cómo se lograría que siempre tenga que querer el derecho? Aquí surge el asunto fundamental, el punto soberano de la política, que Fichte trata con una disyunción sobre el origen del movimiento del mecanismo: o bien el móvil proviene de una fuerza que está en el resorte último, o bien proviene de una fuerza que no está en él, sino en el todo, y que es independiente de él (RDN VII, GA I/10 186-187, DNA 144-145).

Las dos opciones son problemáticas. Si la fuerza proviene del resorte con independencia del todo, entonces no hay mecanismo; pero, al revés, si el resorte no se obliga a sí mismo, entonces no hay movimiento, y el mecanismo se explica por una fuerza oculta y desconocida que excede los cálculos del sistema. Además, ambas posibilidades comparten una limitación significativa, a saber, que sólo se ocupan de la coacción y descuidan todo lo demás. La crítica se condice plenamente con la visión unilateral e insuficiente del Estado como sistema coactivo que Fichte ya despliega y supera en *Los caracteres* con el concepto de Estado racional o absoluto (GA I/8 307-311, CEC 129-132). La crítica también se asemeja al reproche a la educación anterior según el cual no va más allá de lo superficial y exterior. Más precisamente, la educación en la política extranjera sólo se preocupa por el príncipe, y por ello

11 De acuerdo con la sugerencia del/la evaluador/a anónimo/a, este Discurso VII de los *Reden*, que es intensamente especulativo, podría ser complementado y articulado con la *Wissenschaftslehre* de 1807; por razones de espacio y delimitación, dejamos constancia y agradecemos el señalamiento, para que sea retomado y desarrollado en otro trabajo.

recae en el sesgo de educar sólo a los estamentos cultos. Esta visión de la política centrada en la coacción, concluye Fichte, no se corresponde con los alemanes (RDN VII, GA I/10 187-188, DNA 145-146).

La política alemana coincide con la extranjera en querer firmeza, seguridad e independencia de la naturaleza, pero se distingue en que no sustenta una cosa como lo primero y desde lo cual se constituye el espíritu como un segundo miembro, sino que el espíritu es lo más alto y único, "el resorte eternamente movible y viviente desde sí mismo, que ordenará y moverá continuamente la vida en sociedad" (RDN VII, GA I/10 188, DNA 146). No casualmente Fichte se dirige a los jóvenes y a las futuras generaciones que surgirán con la nueva educación, lo que reafirma que pueblo y nación son conceptos a construir y realizar, y cuya diferencia clave con la educación anterior y con el extranjerismo reside en que la nueva educación no ha de ser sesgada (para el príncipe o para el sector cultivado solamente), sino que ha de abrazar la llanura de todos en igualdad.

Mientras que la filosofía extranjera considera la libertad como oscilación indecisa entre posibilidades iguales, y con ello se queda en el vestíbulo de la vida real, la filosofía alemana va hasta lo profundo y considera la decisión de la voluntad como algo primero, como fundamento, existente por sí mismo sin más; y éste es para Fichte el verdadero significado de la libertad. En cuanto al contenido interno, prosigue, se dan dos casos en manifestación: o bien está separada de la esencia, o bien la esencia se manifiesta en ella (RDN VII, GA I/10 191, DNA 148-149).

En el primer caso, la manifestación como tal significa una separación de y oposición a la esencia; no es lo primero, libre y originario, sino que resulta de la ley de la manifestación. La manifestación es copia y espejo de lo interior. Según la ley primera de la manifestación, lo Uno se descompone en lo múltiple y cada particular está determinado por todos los restantes.

> La ley fundamental y primera de la manifestación […] es ésta: que ella se disocia [*zerfalle*] en un múltiple, que en una cierta perspectiva es lo infinito, y en otra perspectiva determinada es un todo cerrado; un todo cerrado de lo múltiple en el cual todo particular está determinado por todos los restantes, y de nuevo todos los restantes están determinados por este particular (RDN VII, GA I/10 192, DNA 149).

En este esquema, la decisión de la voluntad aparece condicionada por el entramado y, por tanto, no autónoma, ni originaria, sino como mera consecuencia (RDN VII, GA I/10 149, DNA 150).

En el segundo caso, si la esencia se vincula inmediatamente con la manifestación, dice Fichte, sucede lo mismo que antes – el particular está determinado por y es consecuencia del todo –, pero no se agota en ello, sino que hay algo más, precisamente un "más" [*Mehr*] que, de un lado, se sustrae a la explicación de la manifestación y, del otro, deviene visible. Este "más" está por encima de la ley, no

resulta de ella; se trata de una instancia verdaderamente primera, que es lo que es por sí misma, originaria y libre. El "más" se visibiliza sucesivamente y más allá de la manifestación, al infinito; se visibiliza como un "más" simple e inmodificable que, al devenir visible, crea lo infinito y todo lo que parece manifestarse en él. Cuando este "más" se visibiliza en uno y el mismo querer, se visibiliza la esencia, la única esencia verdadera, la divina (RDN VII, GA I/10 193, DNA 150-151).

En consecuencia, la libertad para Fichte admite dos sentidos: en un sentido inferior, consiste en oscilar entre distintas posibilidades; en un sentido superior, en elevarse sobre la cadena de la manifestación y captar la propia vida en su devenir inmediato de la vida divina y, por ende, creer en la libertad en sí y en otros (RDN VII, GA I/10 193-194, DNA 151). En aquel "más" radica la posibilidad de abrir incluso el ámbito de posibilidades en que se realiza la libertad y, en consonancia, mantener vital y en devenir el flujo que proviene de Dios. Por eso, la auténtica diferencia entre los alemanes y el extranjero consiste en la creencia en algo primero y originario *en los hombres mismos*; la creencia en la libertad, en la infinita mejorabilidad y en el progreso eterno, donde todos viven creativamente y produciendo lo nuevo, viven en el flujo de la vida originaria y son hombres originarios, un pueblo originario o pueblo sin más (RDN VII, GA I/10 195, DNA 152).

En suma: "Esta filosofía alemana se eleva realmente y mediante el acto de su pensar […] hasta el invariable «más que toda la infinitud», y encuentra únicamente en esto el Ser verdadero" (Un Ser que no es lo fijo y muerto, ni lo trascendente, sino devenir creativo, amplitud de posibilidades, etc.). "Ella ve el tiempo, la eternidad y la infinitud, en su surgimiento desde el aparecer y devenir visible de aquello Uno que es en sí invisible y que se capta correctamente sólo en esta visibilidad suya" (Es decir, esta filosofía va hasta lo último/primero, y lo capta y expresa en sintonía con lo visible, la manifestación). "Según esta filosofía, la infinitud ya es nada en sí, y no le corresponde absolutamente ningún Ser verdadero. Ella es exclusivamente el medio en donde lo único que existe y que es sólo en su invisibilidad, deviene visible" (RDN VII, GA I/10 196, DNA 153).

4. Consideraciones finales

La temática de la educación aparece esporádicamente en distintos contextos específicos de la obra de Fichte, hasta que en los *Discursos* alcanza una centralidad crucial, porque afecta a todos los ámbitos específicos y se estrecha con la filosofía. Ya no se trata de un tema subsidiario al progreso de la cultura, al mejoramiento social, a un mandato moral o a la transmisión de la Doctrina de la Ciencia; en los *Discursos* la formación espiritual es no sólo condición constitutiva del pueblo y de la nación, sino también expresa el punto más alto del filosofar, el modo de concebir

la vida divina. Precisamente esta noción de un Absoluto que se cierra y se abre, que se visibiliza y es en sí invisible (pero que no por ello se vuelve un Otro inaccesible), que está en devenir manifestación y encarnación en imagen y esquemas, explica y a la vez atrae la realización de un nuevo estado de cosas, y semejante transformación no se podría concebir ni producir sin una nueva educación y, en consonancia, sin una filosofía verdadera.

En términos generales, tanto el marco general de la formación espiritual como el diseño más específico del plan educativo tienen para Fichte la finalidad de subsanar una serie de dualismos: la elite cultivada y el pueblo llano, la teoría y la práctica (o el entendimiento y la voluntad, o lo intelectual y lo manual), la vida auténtica y la vida aparente, la organicidad o compromiso social y la posibilidad de transformar la realidad, etc. La función del "más" especulativo consiste en abrir un punto de fuga tal que, manteniendo el entramado de lo múltiple en Uno, a la vez habilite un devenir, una dinámica capaz de vincular y transformar. Pero este movimiento no podría suscitarse sin el juego de la relación simétrica y asimétrica que caracteriza a la educación, es decir, sin una relación que equipara posiciones y va más allá bajo el signo común de la libertad.

Mientras que en las anteriores obras la problemática de la educación surge en conexión con otras cuestiones y como un tema aún a desarrollar, en los *Discursos* se revela central no sólo por la insistencia de Fichte, o por la necesidad de producir efectivamente el pueblo y la nación; y no sólo porque se articula con todas las disciplinas, sino también porque en la educación (o la filosofía, la formación espiritual), y únicamente mediante ella, se realiza la amalgama social y política lo suficientemente estable como para asegurar el mejoramiento moral, y porque ese proceso justamente expresa el devenir de la vida divina.

Referencias

Fuentes, traducciones y abreviaturas:

Obras completas de Fichte

Fichte, J. G. (1962 ss.). *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Hrsg. R. Lauth, H. Jacob, M. Zahn, y otros. Stuttgart: Fromman. Indicamos: serie / tomo y página. [GA]

Fichte, J. G. (1971). *Sämmtliche Werke*. Hrsg. I. H. Fichte. Berlín: W. de Gruyter. Indicamos tomo y página. [FSW]

Obras y traducciones de Fichte

Fichte, J. G. (1793). *Zurückforderung der Denkfreiheit*. En FSW VI 1-35.

Fichte, J. G. (1793). *Beitrag zur Berichtigung der Urtheile des Publicums über die französische Revolution*. En FSW VI 37-288.

Fichte, J. G. (1794). *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten*. En GA I/3 23-74.

Fichte, J. G. (1794-5). *Grundlage der gesammten Wissenschaftslehre*. En GA I/2 249-451.

Fichte, J. G. (1796 ss.). *Wissenschaftslehre nova methodo - Halle*. En GA IV/2 17-266.

Fichte, J. G. (1796-7). *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre*. En GA I/3 313-460, GA I/4 5-165. [GNR]

Fichte, J. G. (1797). *Erste Einleitung in die Wissenschaftslehre*. En GA I/4 183-208.

Fichte, J. G. (1797). *Zweite Einleitung in die Wissenschaftslehre*. En GA I/4 209-269.

Fichte, J. G. (1798). *Versuch einer neuen Darstellung der Wissenschaftslehre*. En GA I/4 271-281.

Fichte, J. G. (1798). *Das System der Sittenlehre*. En GA I/5 21-317 [SSL]

Fichte, J. G. (1798-9). *Wissenschaftslehre nova methodo - Krause*. En GA IV/3 323-523.

Fichte, J. G. (1800). *Die Bestimmung des Menschen*. En GA I/6 189-309.

Fichte, J. G. (1800). *Der geschlossene Handelsstaat*. En GA I/7 38-141.

Fichte, J. G. (1802). *Philosophie der Maurerei. Briefe an Konstant*. En GA I/8 409-462.

Fichte, J. G. (1804-5). *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*. En GA I/8 191-396.

Fichte, J. G. (1805). *Ueber das Wesen des Gelehrten*. En GA I/8 59-139.

Fichte, J. G. (1807-8). *Reden an die deutsche Nation*. En GA I/10 99-298. [RDN]

Fichte, J. G. (1976). *Los caracteres de la edad contemporánea*. Traducción de J. Gaos. Madrid: Revista de Occidente. [CEC]

Fichte, J. G. (1984). *Discursos a la nación alemana*. Traducción de L. Acosta – M. Varela. Bs. As., Orbis – Hyspamérica. [DNA]

Fichte, J. G. (1986). *Reivindicación de la libertad de pensamiento*. Traducción de cast. F. Oncina Coves. Madrid: Tecnos.

Fichte, J. G. (1991). *El Estado comercial cerrado*. Traducción de J. Franco Barrio. Madrid: Tecnos.

Fichte, J. G. (1994). *Fundamento del derecho natural según los principios de la Doctrina de la Ciencia*. Traducción de J. Villacañas, F. Oncina y M. Ramos. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales. [FDN]

Fichte, J. G. (1997). *Filosofía de la masonería*. Traducción de F. Oncina Coves. Madrid: Istmo. [FM]

Fichte, J. G. (1998). *Sobre la esencia del sabio y sus manifestaciones en el dominio de la libertad*. Traducción de A. Ciria. Madrid: Tecnos. [SES]

Fichte, J. G. (2002). *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*. Edición bilingüe, Traducción de F. Oncina Coves – M. Ramos. Madrid: Istmo. [DS]

Fichte, J. G. (2005). *Ética*. Traducción de J. Rivera de Rosales. Madrid: Akal. [E]

Fichte, J. G. (2017). *Lecciones de filosofía aplicada. Doctrina del Estado*. Traducción de S. Turró. Salamanca: Sígueme. [LFA]

Bibliografía secundaria:

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.

Bacin, S. (2009). "Filosofía aplicada: la idea de Fichte para una nueva Universidad". Traducción de L. Rivera León. En: Oncina Coves, F. (ed.). *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad. (De Kant a Nietzsche)*. Madrid: Universidad Carlos III – Dykinson, pp. 199-232.

Balibar, E. (2011). Fichte y la frontera interior. A propósito de los *Discursos a la nación alemana*. Traducción de A. Martínez Rodríguez y F. Remiro Elía. *La Torre del Virrey: revista de estudios culturales*, *10*, 11-23.

Baumann, U. (2011). „Der Staat und das Volk. Fichtes politischer Nationalismus". En: Zöller, G. (Hrsg.). *Der Staat als Mittel zum Zweck. Fichte über Freiheit, Recht und Gesetz*. Baden – Baden: Nomos, pp. 169-187.

Gaudio, M. (2017). La génesis de la intersubjetividad en la *Reivindicación* de Fichte. *Thémata. Revista de filosofía*, *56*, 83-102.

Heinz M. – Binkelmann C. (2012). „der innigste Vereinungspunct der Natur und der Vernunft". Untersuchungen zu Fichtes Eherechts. En Heinz M. – Doyé S. (Hrsg.). *Geslechterordnung und Staat. Legitimationsfiguren des politischen Philosophie (1600-1850). Deutsche Zeitschrift für Philosophie* n° 27. Berlín, pp. 251-270.

Hoffmann, T. S. (2019). Libertad hablada. Sobre las dimensiones teórico y pragmático-lingüísticas de la filosofía del lenguaje de Fichte. *Ideas, revista de filosofía moderna y contemporánea*, *9*, 14-33.

Oncina Coves, F. (2019). Fichte como educador. *Argumenta philosophica*. *1*, Barcelona: Herder, 37-52.

Piché, C. (2005). Fichte, Schleiermacher y W. von Humboldt, sobre la creación de la Universidad de Berlín. Traducción de J. M. Cuartas R. *Praxis filosófica*, nueva serie, *21*, 129-155.

Rivera de Rosales, J. (2015). *Fichte. La libertad es el fundamento del conocimiento y de la moral*. Barcelona: RBA.

Senigaglia, Ch. (2015). „Geist und Natur in Fichtes Ethik". En: H. Girndt (Hrsg.). *»Natur« in der Transzendentalphilosophie*. Berlín: Duncker & Humblot, pp. 201-217.

Taver, K. (2012), Fichtes Bildungsideal in den *Reden an die deutschen Nation* (1808) und der Rückgriff auf Pestalozzis. *Fichte-Studien*, *36*, 417-429.

Traub, H. (2011). „Der Staat und die Erziehung. Die Entstehung von Fichtes staats- und erziehungsphilosophischem Denken aus dem Geist seiner frühen Predigten“. En: G. Zöller (Hrsg.). *Der Staat als Mittel zum Zweck. Fichte über Freiheit, Recht und Gesetz*. Baden-Baden: Nomos, pp. 133-168.

Williams, R. R. (1992). *Recognition. Fichte and Hegel on the Others*. New York: State University of New York Press.

Recebido em: 29.03.2020
Aceito em: 09.06.2020

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Fichte e o destino do homem

Fichte and the destiny of man

José Manuel Heleno

jmmheleno@gmail.com
(Faculdade de Letras de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Resumo: O nosso intuito é questionar o legado do idealismo alemão, considerando o que somos enquanto sujeitos e o absoluto que fundamenta a existência humana. De acordo com Fichte, o homem moralmente forte é o homem educado; aquele que procura ser espetador da sua própria consciência. Tal pressupõe a liberdade e a ação no contexto da intersubjetividade, sendo verosímil que o destino do homem seja um desafio a duas condições: a do reforço da sociabilidade e a urgência em exercitar o homem para uma moralidade genuína.

Palavras-chave: destino; educação; Eu; Fichte, moralidade.

Abstract: Our aim is to question the legacy of German idealism, considering what we are as subjects and the absolute that underlies human existence. According to Fichte, the morally strong man is the educated man; one who seeks to be a spectator of his own conscience. This presupposes freedom and action in the context of intersubjectivity, and it is likely that the destiny of man is a challenge with two conditions: the reinforcement of sociability and the urgency to exercise man to a genuine morality.

Keywords: destiny; education; I; Fichte; morality.

DOI: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i2p85-104

1. O legado do idealismo alemão: Husserl e Fichte

Questionar o destino da humanidade é de algum modo repensar o legado do idealismo alemão, em particular aquilo que somos enquanto sujeitos, enquanto seres que agem continuamente e dos quais é essencial compreender a forma como experienciam e pensam. É conhecido o elogio que Husserl faz a Fichte. Compara-o a Platão e mostra como a sua genialidade permite compreender de outro modo a filosofia e a recusa da unilateralidade do espírito dito naturalista que impregna a cultura da época em que Husserl escreve. Ora, tal como Husserl, também nós queremos sublinhar certas caraterísticas que se estendem desde as *Conferências sobre a Vocação do sábio* (1794) até aos *Discursos à nação alemã* (1808).

Husserl mostra como Fichte retoma e aprofunda a revolução cartesiana ao provar que a pretensa certeza da existência do mundo natural é, na verdade, a certeza de que se *pensa* sobre essa existência. Aquilo que parecia não admitir qualquer dúvida,

a existência das coisas exteriores, é uma fonte de perplexidades, pois a primeira certeza é a de que há pensamentos ou imagens sobre algo que supostamente existe fora de nós. Daí que Descartes, o iniciador da filosofia moderna, mereça o elogio de Husserl. Este último escreve:

> A única tarefa genuína da filosofia reside aqui. Consiste na apreensão do mundo como o produto teleológico do Eu absoluto e na elucidação da criação do mundo no absoluto, tornando evidente este sentido último. Fichte acredita que é capaz de alcançar isto e tê-lo de facto alcançado (Husserl, 1995, p. 118).[1]

A perspetiva que Husserl salienta na leitura que faz de Fichte, desemboca na criação de um mundo moral. Expliquemo-nos. Ao mostrar a filiação kantiana da reflexão de Fichte, Husserl mostra que o eu é um ato-ação que desencadeia a criação do mundo da experiência. E salienta ainda a teleologia dessa criação, como se o eu absoluto fosse *pondo* o mundo. Ora, esta direção teleológica inevitável acaba por ser ela própria criadora de um mundo moral, como se a subjetividade se realizasse efetivamente pela capacidade de criar um mundo de liberdades e de deveres. É, assim, visível a influência de Kant. "A ordem de um mundo moral é o único valor absoluto pensável e finalidade do mundo" (Husserl, 1995, p. 119).

E Husserl acrescenta:

> Isto é na verdade o que encontramos efetivamente em Fichte. Deus é a ordem do mundo moral; apenas Deus pode sê-lo. Por outro lado, este Deus é completamente imanente ao absoluto. Ele não é nenhuma substância externa, nenhuma realidade fora do Eu o qual trabalharia de fora para dentro. O Eu é absolutamente autónomo (idem, ibidem).

2. A consciência e o absoluto

Tudo indica, portanto, que há uma espécie de esquematismo concetual em Fichte, pois quer explicitar os princípios que determinam qualquer conhecimento. Socorre-se, para isso, de dois opostos, eu e não-eu que, sendo dados de forma antitética, são configurados de forma sintética. A dialética começa a ter a sua importância em Fichte – e é ela que acaba por desbravar o caminho para Hegel. Ainda nos *Fundamentos* escreve:

> A fonte de toda a realidade é o eu [C: pois este é o que é posto imediata e simplesmente]. Unicamente pelo eu, e com o eu, é dado o conceito de realidade. Mas o eu é porque *se põe* e *põe-se* porque é. Por conseguinte, *pôr-se* e *ser* são precisamente um e o mesmo (Fichte, 1997, p. 59)

Esta ideia do eu como primeiro princípio que, por ser tal, não pode se provado

1 Não podemos esquecer a atitude crítica de Fichte em relação a Descartes e a Kant. Cf., por exemplo, o final do §1 dos *Fundamentos da doutrina da ciência completa* (Fichte, 1997, pp. 31-32).

nem definido, é *absolutamente* assumida. De tal modo que nada há fora do eu, ou seja, nada se pode pensar que pressuponha a abstração da consciência de si. Se o eu é para o eu, é isso que deve merecer a nossa atenção. Afinal, que pretende Fichte com este princípio absoluto? O que é que torna possível a consciência? O *Thathandlung*, ou seja, o ato-ação, o facto de uma consciência se pôr como ato e, ao pôr-se, agir. Há, por conseguinte, uma teoria da ação radical (e transcendental) em Fichte, ou seja, não há consciência que se pense sem este poder de se pôr a ela própria como forma absoluta de ser. Consciência é então o que pode ser pensado a partir do agir, do pôr-se a si mesmo, algo que serve de axioma, de ponto de partida para a construção de um sistema. O pôr-se a si próprio é o movimento decisivo de uma consciência na sua odisseia – como se não pudesse deixar de se pôr, de ser em si própria.

As estranhas expressões da *Doutrina da Ciência* de 1794, de **A** como sujeito e de **A** como predicado - a ponto de formar o juízo em que algo (**A**) funciona como sujeito e algo (**A**) como predicado possibilitam compreender a necessária conexão entre ambos, o **X** que dá vida à expressão "eu sou eu", na qual sujeito e predicado são e se pensam em conjunto. Fichte pode então dizer: "O pôr do eu em si próprio é, assim, a sua atividade pura" (Fichte, 1997, p. 29).

Não se estranha, assim, que Fichte mostre de várias formas que jamais nos podemos abstrair de nós próprios. A consciência, o eu, existe como esse indemonstrável em cujo seio vive o eu empírico e o não eu. Quando Fichte fala da divisibilidade destes últimos é no seio de um eu puro que tal divisibilidade tem lugar. Ao pôr-se, o eu assume o opor-se, ou seja, aquilo que ele (o eu) não é (não eu) mas que ele (o eu) jamais seria sem ele (o não eu). Como escreve Fichte: "O eu opõe no eu, ao eu divisível, um não-eu divisível" (Fichte, 1997, p. 39). Neste jogo perdura sempre o axioma de que o eu só existe na medida em que é consciente de si. É ele, enquanto absoluto, que é o existente – palavra que terá a sua ressonância nas filosofias ditas existencialistas.[2]

2 Vale a pena citar na íntegra uma reflexão de Juan Cruz Cruz (1994, pp. 11-12) a respeito da noção de Absoluto e a forma como se distingue Fichte de Schelling a este respeito. "Tanto éste como aquél (Fichte e Schelling) quieren llegar a una afirmación del Absoluto; pero Fichte no sale, para ello, del punto de vista de lo finito; la afirmación del Absoluto es indirecta, el Absoluto no se puede convertir en conciencia filosófica; el Absoluto es principio y coronamiento del sistema, sin que para afirmarlo haya que salir del idealismo transcendental. Schelling, en cambio, quiere lograr la conciencia directa del Absoluto: el Absoluto no se capta por medio del saber, sino por intuición inmediata. Para Fichte, la filosofía no es conocimiento del Absoluto, puesto que no hay otro conocimiento del Absoluto que el habido en el espíritu finito; la filosofía sólo debe ser retrato y reconstrucción sistemática del espíritu finito, en tanto que posible conciencia real del Absoluto; filosofía es, así, "historia pragmática del espíritu humano" (1,122). Para Schelling, en cambio, la filosofía nos introduce directamente en el punto de vista del Absoluto, a través del órgano de la *intuición intelectual*. Mas la intuición intelectual es para Fichte la transparencia del espíritu a sí mismo; para Schelling, es conocimiento del Absoluto, conocimiento filosófico - aunque en su última filosofía ese Absoluto careciera de existencia real en la conciencia".

Tudo indica, por conseguinte, que Fichte procura o incondicionado enquanto fundamento que alicerça a consciência. As inúmeras versões que se conhecem da *Doutrina da ciência* mostram a necessidade de descobrir esse subsolo em que assenta o edifício do conhecimento: o tal "eu sou" que é bastante distinto do *cogito* cartesiano ou do "eu penso" kantiano. Assim, o "eu sou eu" é o princípio dos princípios. É ele que acabará por se mostrar na sua oposição ao não-eu e vice-versa. Ao pôr-se o eu só o é porque é para si necessariamente, tornando-se assim consciente de si. Tudo se passa como se Fichte quisesse cavar ainda mais o solo transcendental onde se ergue a consciência de si e a forma como o não eu, a realidade, se põe no eu e o limita.

Também na *Doutrina da Ciência Nova Método* (1798/99) se manifesta o otimismo de Fichte ao considerar que a destinação da humanidade não pode residir na crença ingénua que o homem faz da sua própria consciência. Compete à filosofia mostrar que a procura incessante de conhecimentos fundados pode e deve contribuir para o desenvolvimento da humanidade. A Doutrina da Ciência, sendo um subsistema rigoroso, mesmo que difícil e árduo, contribui, de forma sistemática para o desenvolvimento espiritual do homem. Ao levar cada homem a refletir sobre o que quer dizer quando afirma "eu", a filosofia, e a Doutrina da Ciência em particular, mostra que aquilo que se pode descobrir é válido para todos os seres humanos. Se é preciso reconciliar o homem com ele próprio, então devemos assumir a nossa finitude e tentar deduzir, de forma rigorosa e clara, os princípios em que se fundamenta a nossa consciência.

Mas será que o destino da humanidade reside no pensamento, quer dizer, na capacidade de o desenvolver e aperfeiçoar e, por isso, na nossa liberdade? A crença de Fichte na liberdade que faz de uma consciência uma consciência é a aposta sucessivamente reiterada das várias versões da *Doutrina da Ciência*. Na *Doutrina da Ciência Nova Método* é dito:

> Toda a filosofia pressupõe qualquer coisa que ela não demonstra e a partir do qual ela explica e demonstra tudo o que se segue. O idealismo não é exceção. É a atividade livre de que já falámos que ele pressupõe como o princípio a partir do qual tudo deve ser explicado, mas que ele mesmo não pode ser explicado (Fichte, 1989, p. 56).

À semelhança de Husserl, também nos interrogamos como é que o idealismo de Fichte pode salvar a humanidade. Relembremos que, de acordo com o *Relatório claro como o dia* (1801), o teórico da doutrina da ciência *reencontra* o diverso da consciência. De facto, e partindo da analogia com o relógio, a forma como as peças estão dispostas permite que interajam de forma que o relógio possa trabalhar. De modo semelhante, a consciência define-se pela diversidade dos seus elementos, justamente aquilo que o teórico da doutrina da ciência reencontra e expõe. Tal tarefa é própria da filosofia, que se atém a essa descrição do diverso da consciência e mostra como se dispõem as suas partes. Contudo, se cada um de nós pode levar a cabo a descrição desses elementos, deve salientar-se que o diverso da consciência "só existe

para que se descubra ao deduzir" (Fichte, 1999, p. 46).

Tal não significa que a consciência seja uma substância. Fichte é bastante cauteloso a este propósito. Afirma que a consciência *produz-se;* é produtora e faz as suas próprias leis. Ora, este fazer-se da consciência traduz-se sob a forma de elos entre a diversidade dos seus elementos, precisamente o que poderá ser deduzido pelo filósofo. Compete-lhe, na verdade, descrever as cadeias que organizam e possibilitam o diverso da consciência.

No entanto, o *Relatório claro como o dia* é, uma vez mais, pretexto para Fichte mostrar a dificuldade e originalidade da sua teoria. Exige-se que o leitor pense por si e que não deixe de exercitar a razão, condição *sine qua non* para a compreensão da doutrina da ciência. Se não estudarmos metodicamente nada se compreende (cf. Fichte, 1999, p.75). É preciso, portanto, associar o destino do homem à capacidade de pensar o que se passa com o diverso da sua consciência e, obviamente, com o exercício de que necessitamos para ter êxito. Não haverá, a este respeito, um empreendimento que se assemelha ao do fenomenólogo?

3. Conferências sobre a vocação do sábio

A verdade é que podemos ainda hoje e, provavelmente, com mais acuidade, retomar as questões que preocuparam Fichte em 1794, na altura em que deu as suas conferências sobre a destinação do sábio em Iena**.** Assim, quem é e para que serve um sábio? Qual o seu papel na sociedade? Tal equivale a perguntar como é que aqueles que possuem conhecimentos podem comunicar e influenciar os seus congéneres e contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento das sociedades. Trata-se, obviamente, de um questão política, mesmo que seja também uma questão ética que pode realmente determinar o futuro das sociedades humanas, ou seja, trata-se de saber o que é o saber, quem o detém e se pode (ou deve) ser comunicado aos homens que não o possuem. Portanto, da destinação (*Bestimmung*) do sábio e do saber, somos conduzidos a uma reflexão sobre a destinação do homem e, enfim, sobre a própria humanidade. O intuito é chamar a atenção para a forma como se lida com o saber (o que significa e quem o possui) e o modo como pode determinar o destino das sociedades e da humanidade. Questões kantianas que regressam em força: quem é o homem? E qual a sua *Bestimmung*? O que podemos dizer é que o sábio é alguém que deve servir a comunidade a que pertence, pois é isso que faz dele humano.

Contudo, nada poderemos dizer sobre a sabedoria se não pensarmos naquilo que a nega. Com efeito, interrogar a destinação do sábio é interrogar o que se entende por ignorância e as suas consequências. Ora, uma das ideias que desponta na reflexão de Fichte é a sabedoria assinalar o acordo do homem com ele mesmo, o que nos permite pressupor que a ignorância é o desacordo do homem consigo

próprio. Fichte insiste na identidade do eu puro, capaz de se opor à diversidade a que o eu empírico está sujeito, ou seja, este eu empírico é assolado pela diversidade das impressões sensíveis. Esta capacidade de o eu puro se impor e ultrapassar a diversidade do sensível é valorizada por Fichte.

É então compreensível que a noção de perfeição, ou antes, de perfetibilidade ou aperfeiçoamento moral do homem (aquilo que o pode tornar feliz), se relacione com a educação. Significa isto que um homem moralmente forte é um homem educado**.** A relação entre o eu puro e o eu empírico mostra que a diversidade de experiências que o último tem de enfrentar contribui para o seu aperfeiçoamento moral. O sábio é o homem moralmente forte. Escreve:

> Por isso, considerado neste último ponto de vista, o sábio deve ser um homem do mais elevado valor moral da sua época, deve apresentar em si o grau mais alto da formação moral possível até ele (Fichte, 2018 a, p. 39).

Melhor: todo o homem educado é aquele que não pode descuidar a faceta moral, sob pena de deixar de o ser. Devemos então ser capazes de pensar as nossas "disposições" (Fichte, 2018 a, p. 32), pois o destino da humanidade reside no "enobrecimento moral do homem inteiro" (idem, p. 38).

No entanto, o humano só o é tomando em consideração as suas determinações, o que equivale a dizer que o eu puro só tem sentido porque há algo fora dele. Ora, este "fora dele" mostra a importância do mundo, da experiência. São as experiências, na verdade, que determinam o humano enquanto tal, pois cada eu puro é o que é em função das experiências, do que, não sendo eu, o caracteriza como tal. Todo o plano da educação assenta nesta atenção à sensibilidade, entendida como esse laço entre o eu puro e o não-eu proporcionado pela experiência sensível. Husserl gostava de citar a expressão de Fichte que afirmava:

> Nada tem um valor incondicional exceto a vida; tudo o mais, pensamento, poesia e conhecer tem valor na medida em que está, de algum modo, relacionado com a vida, procede dela e pretende regressar a ela (Husserl, 1995, p. 120).

De acordo com Fichte, se há uma vocação dos seres humanos esta reside na unidade absoluta, quer dizer, no facto de existir um impulso para identidade e para a consonância do homem com ele próprio. Ao pensar o homem e o seu destino, pensa-se então o que há de racional e de espiritual nele, ou seja, o fim último do homem é o seu próprio ser – e é neste ser ou ser-se que consiste o mistério do humano. Mas o que poderá ser este mistério? Se o eu puro nada é sem o não-eu, como é que Fichte encara essa consonância do homem com ele próprio, a sua identidade, mesmo sabendo que há "determinações particulares" e que o homem é sempre "isto ou aquilo"?

Se as representações e os sentimentos não são livres, pois dependem daquilo

que está fora do eu e é necessariamente diverso, como pode então haver uma vontade absolutamente livre? Com efeito, o homem é constantemente afetado pela diversidade do mundo, o que ocasiona representações e sentimentos diversos. E sabemos também que a vontade não é suficiente para que o eu esteja de acordo com ele próprio. O que falta então, de acordo com a Primeira Conferência sobre a vocação do sábio, é o *exercício*. É então pela prática (pela educação) que o homem consegue compreender a diversidade de representações e sentimentos que o acomete e, para estar de acordo com ele próprio, terá então que exercitar a vontade. Se alguém tinha dúvidas sobre a importância do exercício, da prática, do labor que cada indivíduo tem com o seu eu, teria que dissipá-las mediante esta reflexão de Fichte.

Ora, esta habilidade chama-se cultura – e ela é essencial para que o homem possa estar de acordo com ele próprio. O homem cultiva-se e forma-se através do exercício e da habilidade como trata a diversidade de representações e sensações que o acometem. Assim, o destino do homem consiste em aproximar-se "indefinidamente" da perfeição, mesmo que jamais o alcance. Tal não sucede porque o caminho em direção a essa meta não tem fim e o homem está condenado a aperfeiçoar-se moralmente. Não é por acaso que as últimas frases das *Conferências sobre a vocação do sábio* são:

> Agir! Agir! É para isso que cá estamos. Desejaríamos ressentir-nos porque os outros não são perfeitos como nós, se somos apenas mais perfeitos? Não é justamente esta nossa maior perfeição o apelo que nos é dirigido de que somos nós que temos de trabalhar para a perfeição dos outros? Alegremo-nos, pois, com o espetáculo do vasto campo que temos de trabalhar! Alegremo-nos por sentirmos em nós a força e por a nossa tarefa ser infinita! (Fichte, 2018 a, p. 50).

Na Terceira Conferência, Fichte dá bastante importância ao que denomina de "impulso social". Significa isso que há uma tendência em todos os indivíduos para estabelecer uma interação entre eles, ou seja, tanto há um impulso para a comunicação, quer dizer, um impulso em comunicar ao outro aquilo que há de melhor em nós próprios, como há ainda o impulso para se deixar educar no domínio em que o outro nos supera e pode, portanto, cultivar-nos. O objetivo, como se vê, é a educação: o impulso social mostra que se deve educar e ser educado, pois só assim é possível usar a nossa liberdade e ultrapassar os defeitos ou unilateralidades que a natureza nos transmitiu. Sem dúvida que o jogo entre a necessidade e a liberdade – e a importância de cada um deles – é essencial para a compreensão do homem e do seu aperfeiçoamento. É que "a natureza formou cada qual apenas de um modo unilateral" (Fichte, 2018 a, p. 24), e isso só pode ser ultrapassado pelo uso da razão, algo que deve ser feito no seio da sociedade, na interação entre os indivíduos. Ora, este uso da razão é ainda social porque não há indivíduo que, ao fazer um bom uso da sua razão, não contribua para que todos o façam. Fichte mostra que a liberdade do

indivíduo e a importância da sua moralidade só pode ter um alcance social, ou seja, diz respeito ao indivíduo e a todos os que com ele interagem.

4. Esforço, ansiedade e liberdade

Tentemos, de momento, colocar algumas questões. Em primeiro lugar, como se concilia a absoluta liberdade da vontade com a diversidade de representações e de sentimentos que desafiam o homem e que ele não escolhe? Se o homem pode e deve aperfeiçoar-se, deve fazê-lo aprendendo a habilidade que permite transformar o diverso das representações e sentimentos numa unidade que traduz o acordo ou a consonância com ele próprio. Mas como fazê-lo? Fichte fala na importância do exercício. Mas exercitar o quê e como?

Em *Fundamentos da Doutrina da ciência completa*, em particular nos "Fundamentos da ciência do prático", Fichte mostrava que "sem um esforço, nenhum objeto é, em geral, possível" (Fichte, 1997, p. 154). Aliás, não há inteligência se não existir uma faculdade prática. Podemos então sublinhar que se Fichte insiste na noção de esforço (*Streben*) é porque há um anseio (*Sehnen*) inerente ao eu. Ainda nos "Fundamentos da ciência do prático" escreve-se que "o anseio é, por conseguinte, a manifestação *originária*, *completamente independente*, do esforço que reside no eu" (Fichte, 1997, p. 183). Toda a inquietação do humano; todo o seu mistério reside nesta relação: por um lado a inquietude do humano, a sua carência ou anseio, esse impulso para aquilo que nem sempre é possível compreender; por outro, a necessidade de compreender que o eu é um esforço e que nada é sem ele. Se o próprio Fichte afirma que esta noção de esforço é essencial para compreender a parte prática da doutrina da ciência, é porque o eu, sendo atividade, retorna a si, o que constitui a atividade infinita do eu. Num dos inúmeros trechos em que tal se afirma, vejamos, por exemplo, o que se segue:

> O eu é infinito, mas apenas segundo o seu esforço; ele esforça-se por ser infinito. Mas é no próprio conceito de esforço que reside já a infinidade, porque aquele que não é contrariado não é um esforço (Fichte, 1997, p. 158).

Com efeito, se há esforço é porque há algo que resiste, que o trava e contraria. E é esse esforço que acaba assim por desencadear a reflexão. Como? De facto, "toda a reflexão funda-se sobre o esforço e nenhuma reflexão é possível se não há um esforço" (Fichte, 1997, p. 160).

O destino do homem, poderíamos dizê-lo, é então o de se esforçar, pois é essa a atividade infinita do eu; é saber que é eternamente inquietude, carência, e refletir incessantemente sobre estes anseios. Aliás, se o eu, na sua atividade finita é objetivo, dirigido para os objetos, é infinito nesse retornar incessante a si – e é isso,

justamente, que produz a reflexão, como se o homem estivesse destinado a pensar-se enquanto ser esforçado e carente.

É certo que Fichte, em *Reivindicação da liberdade de pensamento*, depois de nos dizer que pensar livremente "é a diferença distintiva entre o entendimento humano e o animal", acrescenta o que se segue: "Também neste último (no animal) há representações; mas estas sucedem-se necessariamente umas às outras, produzem-se entre si, tal como um movimento numa máquina produz necessariamente outro" (Fichte, 2018 b, p. 10). A liberdade do homem consiste então em poder superiorizar-se ao mecanismo cego das representações, quer dizer, o homem se é livre é ativo a ponto de poder agir sobre as suas representações. E o autor acrescenta:

> A faculdade pela qual o homem é capaz desta superioridade é justamente aquela graças à qual ele livremente quer; a expressão da liberdade no pensar, tal como a sua expressão no querer, é uma componente íntima da sua personalidade; é a condição necessária sob a qual apenas pode dizer: eu sou, sou um ser autónomo (Fichte, 2018 b, pp. 10-11).

Também outra questão que nos parece importante, retratada, por exemplo, na Segunda das *Conferências sobre a Vocação do Sábio*, é a noção de representação. Se o destino do sábio é exercitar a sua sabedoria na sociedade, pois só assim é possível e desejável, trata-se então de saber como chegamos à certeza de que os outros existem, ou até, como é que o corpo, o nosso corpo existe. As dúvidas que estas questões suscitam prendem-se com a noção de representação, pois é difícil saber como passamos de uma representação para a suposta realidade que ela visa, a qual, em si própria, não é uma representação. É sabido, aliás, que esta é uma preocupação recorrente na reflexão fichteana.

No âmbito da nossa reflexão sobre o destino do homem, a outra observação crítica que gostaríamos desde já de fazer consiste na defesa de uma relação entre felicidade e moralidade. A ideia é que a moralidade é algo consensual (uma essência) e que é fácil compreende-la e executá-la. Mas será? E não poderá mesmo haver felicidade sem moralidade? Temos, por conseguinte, que esclarecer uma das insistências maiores de Fichte, a saber, que "a natureza, mesmo onde atua em conformidade com um fim, age segundo *leis necessárias*; a razão age sempre com *liberdade*" (2018 a, p. 14). Se a consciência se explica pela liberdade, é esta que explica a consciência e não pertence ao seu âmbito.

De facto, ao estar consciente da minha vontade, estou consciente das minhas ações e, por isso, da minha liberdade. A minha liberdade assenta na possibilidade de causar fenómenos. Ora, a sociedade pressupõe a existência de seres racionais; seres que agem livremente (como eu), pois só assim se pode realizar o destino do homem. Fichte enfatiza esta questão: o homem é o que é porque é um ser social. Mas esta sociedade não é o Estado: é prioritária em relação a qualquer Estado. Escreve Fichte:

> A vida no Estado não se conta entre os fins absolutos do homem, diga lá o que disser a tal respeito um homem muito notável; mas é um meio, que só tem lugar em certas condições, para a fundação de uma sociedade perfeita. O Estado, bem como todas as instituições humanas que são simples meios, visa a sua própria aniquilação: o fim de todo o governo é tornar supérfluo o governo (Fichte, 2018 a, p. 15).

Em a *Reivindicação da liberdade de pensamento*, defende-se o direito a comunicar, quer dizer, as sociedades humanas progredirão se houver um dar e receber comunicativo, como se o espírito só se desenvolvesse com esta abertura. A censura que se faz aos príncipes, por exemplo, é a de não facultarem esta comunicação, aspeto essencial para o progresso dos humanos. Na verdade, Fichte sempre salientou o ideal intersubjetivo da comunidade, como se a ética fosse possível e desejável numa "comunidade de santos". Significa isto que o destino do homem se articula com o progresso da história, como essa capacidade de agir em conjunto à qual Fichte dá tanta importância. Como escreve, por exemplo, Audonnet: "A moral constitui então o ponto culminante do sistema de Fichte" (Audonnet, 1996, p. 725).

Ora, tudo indica que Fichte considera que devemos tratar os seres não racionais como meios para alcançar a sociabilidade plena. Mas o facto de serem meros meios não perturbará essa sociabilidade? De acordo com Fichte o homem pode servir-se da natureza e de outros animais para seu gáudio – impondo a sua lei com o objetivo de favorecer a sua racionalidade. O destino do homem só pode ser um destino entre seres racionais – e é isso que se torna dramático. Se a sua meta é a perfeição, ela só o é entre seres racionais. Escreve Fichte:

> O aperfeiçoamento comum, aperfeiçoamento de si mesmo por meio da influência livremente utilizada dos outros sobre nós, e aperfeiçoamento dos outros por efeito retroativo sobre eles enquanto seres livres – eis a nossa vocação na sociedade (Fichte, 2018 a, p. 19).

Mas não estará Fichte a ser otimista? Não será um exagero afirmar que há ideias sublimes como "a de existir uma influência universal de todo o género humano sobre si mesmo" (Fichte, 2018 a, p. 20) que tem a liberdade como mola?

A respeito da diferença entre os homens e da relação entre não-eu (natureza) e eu, quer dizer, da relação entre aquilo que não depende de nós e o que depende, Fichte considera o seguinte:

> Antes de nos podermos opor pela liberdade ao influxo da natureza sobre nós, devemos ter chegado à consciência e ao uso desta liberdade; mas a tal não podemos chegar de outro modo a não ser por meio do despertar e do desenvolvimento dos nossos impulsos, que não dependem de nós (Fichte, 2018 a, p. 22).

Assim, a nossa liberdade desenvolve-se no seio da comunidade, justamente o que nos une enquanto seres racionais. E é neste contexto que reaparece tanto a noção de cultura como a de educação. Com efeito, uma cultura deve desenvolver a forma

como os homens se educam entre si tendo em vista o desenvolvimento da liberdade e a capacidade de se aperfeiçoarem indefinidamente. Se a natureza é unilateral, compete às sociedades desenvolverem forças para suprir tal unilateralidade.

Volta-se a insistir sobre a importância do sábio e do erudito na quarta das *Conferências sobre a vocação do sábio*. Que deve ele fazer? Dominar os conhecimentos filosóficos, isto é, os que dizem respeito à razão; conhecer o que o rodeia, o mundo que o circunscreve para poder agir sobre ele; ter, por isso, conhecimentos históricos que se prendem precisamente com aquilo que as sociedades viveram anteriormente. Enfim, se o erudito é aquele que age no seio de uma comunidade através dos seus conhecimentos, terá então que contribuir para o desenvolvimento da cultura e tal só é possível se tiver conhecimentos como os que acabámos de referir. A erudição tem, por conseguinte, utilidade, pois não adianta saber o que falta é preciso saber como remediá-lo. A competência do conhecimento filosófico, filosófico-histórico e histórico mostra-se na capacidade um indivíduo aperfeiçoar um destes ramos e contribuir para a evolução da sociedade. Escreve Fichte:

> O sábio é, de modo muito particular, determinado para a sociedade: enquanto sábio, e mais do que qualquer outra classe, só existe graças à sociedade e para a sociedade; tem, pois, em particular, o dever de nele cultivar eminentemente e ao mais alto grau possível os talentos de sociabilidade, a arte de receber e de comunicar (Fichte, 2018 a, p.36).

5. A defesa incondicional da liberdade de pensar

Na *Reivindicação da liberdade de pensamento*, o otimismo de Fichte revela-se pela defesa incondicional da liberdade de pensamento. Mas esta só é possível em sociedade, o que reforça a consciência política de Fichte, ao acentuar aquilo que os governantes, os príncipes, devem efetivamente fazer para que tal liberdade seja possível. Como escreve o autor: "Não, príncipe, tu não és o nosso Deus. De Deus esperamos a felicidade; de ti, a proteção dos nossos direitos. Connosco não deves ser *bondoso*; deves ser *justo"* (Fichte, 2018 b, p. 7).

Aquilo que não pode de modo algum ser sacrificado é a liberdade de pensamento – direito inalienável, fundamento de qualquer outro. Fichte diferencia direitos alienáveis, os que se podem dar e trocar e que estão na raiz dos contratos que os homens estabelecem entre si, e os direitos que assentam em convicções interiores, ou seja, na consciência moral. Daí a expressão de Fichte: "O amor livre e desinteressado à verdade teórica, por ser tal verdade, é a preparação mais fecunda para a pureza moral das disposições anímicas" (Fichte, 2018 b, p. 11).

Esta defesa intransigente da liberdade de pensar permite ao homem declarar guerra a todos os governantes ou príncipes que querem impor, pelo seu querer, uma verdade aos homens. A ideia de que os príncipes sabem o que é melhor para os

homens e que devem decidir por eles é um preconceito que não pode deixar de ter efeitos nocivos. Com efeito, cada homem é dono de si próprio. É capaz de se elevar acima da animalidade, libertar-se dos "influxos estranhos" e seguir a lei que tem em si (cf. Fichte, 2018 b, pp. 8-9)

O que está em causa na *Reivindicação da liberdade de pensamento* é então a ideia de que a própria humanidade precisa de governantes esclarecidos, ou seja, o obscurantismo em que se vive muito deve ao facto de os governantes estarem rodeados de pessoas que não os aconselham como deveriam. Ora, sem governantes esclarecidos é a própria liberdade que se arruína. Melhorar a condição humana exige que a atmosfera espiritual que os governantes devem fomentar seja uma realidade. E não se fala do homem singular, mas da comunidade humana, pois é ela que atesta o progresso da humanidade. Fichte lastima assim que o estado político da sua época seja miserável. Ora, não poderemos dizer o mesmo da nossa época? E não poderemos partilhar o mesmo tipo de observações que Fichte faz?

O estado miserável da humanidade deve-se em parte aos próprios súbditos. Fichte considera que temos um conceito demasiado elevado daqueles que nos governam e isso torna-nos miseráveis. Mas qual é o primeiro preconceito do qual surgem todos os nossos males? O princípio de que a missão do príncipe é velar pela nossa felicidade. Por conseguinte, o Fichte político esforça-se, na *Reivindicação da liberdade de pensamento,* por mostrar que a libertação do homem surge quando este se consegue desenvencilhar de preconceitos como o da elevação dos príncipes ou governantes. Retomando o impulso iluminista, Fichte mostra que pertencemos a nós próprios; e que é absurdo pensar que o príncipe tem algum direito sobre nós.

Contudo em nenhum lado se diz o que é a liberdade de pensar. Nem poderia, pois, dizer o que é ou poderá ser a liberdade do pensamento é, de algum modo, retirar-lhe esse poder que é consubstancial à própria liberdade. Insistamos: o que é um pensar livre? Como é que uma sociedade se constitui a partir de um pensamento livre? Fichte defende que um pensamento livre é um pensamento verdadeiro, referindo sumariamente a noção de verdade no contexto de um escrito político como a *Reivindicação da liberdade de pensamento*. Mas reconhece, apesar de tudo, que "o erro consiste em que não sabemos quando erramos" (Fichte, 2018 b, p. 16) – e anseia por um critério de verdade seguro e fiável, que o possa afastar do possível extravio do pensamento.

Em a *Reivindicação da liberdade de pensamento*, Fichte assume uma noção de liberdade como se de uma evidência se tratasse. Enfatiza a noção de comunidade, lastima a servidão dos súbditos e a pretensa superioridade dos poderosos, contrapondo a tudo isso uma sociedade livre. Tudo indica, aliás, que essa liberdade se conquista – e que o destino do homem é esforçar-se por conquistá-la. Tudo se passa como se houvesse a necessidade de pensar o legado da revolução francesa e de realimentar

o espírito iluminista.

Relembramos, aliás, o que defende Fichte no prefácio às *Considerações destinadas a retificar os juízos do público sobre a revolução francesa,* ou seja, que tudo o que encontramos na história do mundo é aquilo que nós próprios aí colocamos. É por isso que Fichte exige do leitor e do povo que aprenda a ser livre e a pensar e a agir por si próprio. Esse é o maior dom. "Sejais justos, ó povos! E os vossos príncipes não poderão perseverar sozinhos na injustiça" (Fichte, 1859, p. 55).

Nas *Considerações,* Fichte fala do eu puro, isso que importa compreender se pretendermos esclarecer noções como dever, lei e tantas outras. Essas noções não vêm da experiência, mas sim de algo que a antecede e que é *imutável*. É a experiência que é mutável, embora essa mobilidade aconteça num eu puro, esse sim, dotado de uma lei absoluta. Assim, a *lei moral* - que se manifesta com noções como "consciência, juízo interior, reprovações interiores, satisfação íntima, etc." (Fichte, 1859, p. 73) - é a expressão de algo que não tem a sua origem na experiência, mas da própria consciência, do eu puro, precisamente. Ora, o ato livre é aquilo que eu devo fazer – mas se é livre tal significa que tanto posso cumprir a lei moral como não, pois só assim é que sou livre. Eu tenho o direito de fazer aquilo que ordena a lei moral ou não, pois nada me impede de o não fazer.

6. A importância da educação

Os *Discursos à nação alemã* foram publicados em 1808, seis anos antes do falecimento de Fichte. Para compreendê-los é necessário tomar em consideração a invasão e derrota da Prússia pela França, em 1806, ano em que Fichte se refugia em Königsberg. Dirigindo-se aos alemães e apenas a eles, Fichte quer repensar o momento difícil que o povo vive, pois deve-se ter coragem para enfrentar o infortúnio e pensar no que se pode fazer para que jamais se repita. É neste contexto que o filósofo considera que "é uma inteira transformação da educação até agora existente que proponho como o único meio para manter na existência a nação alemã" (Fichte, 2008, p. 51).

Trata-se, portanto, de reforçar a cultura e formação alemã para que a dimensão ética se fortifique. Sensível à necessidade de pensar e agir no seu tempo, Fichte considera que a tarefa dos filósofos é pensar o presente e penetrar no "curso do tempo" em vez de se deixar arrastar por ele. Ao pensá-lo, acabará por despontar novos mundos; novas possibilidades de outros presentes se tornarem realidade. Se Fichte pensa a educação e a nação, fá-lo defendendo a "língua originária" (*Ursprache*), o alemão, precisamente.

Fichte pretende, por conseguinte, uma nova ética; e só uma educação nacional diferente é o que a possibilita. E é neste âmbito que o autor fala da necessidade de

educar para se formar a vontade. Na verdade, uma vontade livre não deixará de oscilar entre o bem e o mal, enquanto uma vontade forte não pode ser diferente do que é. Ora, só a boa educação produz a vontade firme.

Também a questão das imagens tem a sua importância nos *Discursos à nação alemã*, nomeadamente por tudo aquilo que nos pode ajudar a compreender sobre a nossa própria época. É que uma boa educação não se faz sem boas imagens; "imagens que não sejam de modo nenhum meras cópias de efetividade, mas que sejam capazes de ser modelos dela" (Fichte, 2008, p. 64). O aluno tem que ter força para criar boas imagens. Ao estimular o espírito, a boa educação dota-o de criatividade e capacidade crítica. Uma educação baseada na memória só pode ser passiva e acrítica**.** Fichte insiste, por conseguinte, na necessidade de formar o querer; a atividade espiritual, a eticidade pura, resulta deste querer. De tal forma que a própria educação do querer acaba por dirigi-lo para a vida divina, para uma "ordem suprassensível universal". Escreve Fichte: "nada de verdadeiro existe senão a vida, a vida espiritual que vive no pensamento; e que tudo o mais não existe verdadeiramente mas apenas parece existir" (idem, p. 81). Educar para a vida divina é educar para a religião, embora essa religião nada seja se não a compreendermos no domínio da eticidade pura. O filósofo é muito claro quando defende que a religião só é importante quando atua como estímulo.

Outro aspeto é o facto de a educação ser uma passagem do "sentimento obscuro" para o "conhecimento claro". Se o "sentimento obscuro" é o primeiro tipo de consciência que os homens experimentam, é porque ele é naturalmente egoísta. É o "conhecimento claro" que nos orienta para aquilo que deve vir a ser; para um mundo sem egoísmo e profundamente ético. Contudo, tal serve de pretexto para Fichte elogiar os alemães e mostrar assim o seu nacionalismo. Caberá aos alemães preparar o novo tempo, o futuro, onde coabitará o conhecimento claro com o amor. A própria língua alemã, língua viva, é verdadeiramente originária, capaz de mostrar o sensível em toda a sua exuberância; capaz de atender ao sensível e suprassensível. As línguas mortas, em contrapartida, estão demasiado presas ao passado e a uma vida decididamente ultrapassada. A preocupação com o povo alemão, com o seu destino e com a necessidade de haver um Estado que o guie, leva-o a dar uma importância inaudita à nação alemã, pois só assim pode-se aperfeiçoá-la.

> Só aquela nação que primeiro tiver resolvido a tarefa da educação do homem completo através de um efetivo exercício, pode depois também resolver a do Estado completo (Fichte, 2008, p. 148).

Assim, o cuidado com a noção de perfetibilidade, o impulso para a perfeição e a forma "eterna" com que se deve lutar para atingi-la, é o impulso para "encontrar o céu já nesta terra", plantando e educando o "imperecível no próprio temporal"

(Fichte, 2008, p. 179). Acresce que a perfeição não pode ser a perfeição de um só, mas sim de todos (de uma nação; de um povo).

Mas que tipo de educação defende Fichte? Para o filósofo alemão, chegou o momento para deixar de haver preocupação com o mundo sensível para nos determos no "pensar". Com efeito, a nova educação considera que "só o mundo que é captado através do pensar é o mundo verdadeiro e efetivamente existente; é neste que ela quer introduzir o seu aluno, do mesmo modo que é com ele que ela começa" (Fichte, 2008, p. 203). Fichte considera, portanto, que o seu tempo está ainda preso a conceitos vazios, de tal forma que tem que começar por entrar no mundo da intuição real verdadeira antes de pretender aventurar-se na intuição espiritual. Se o aluno tiver amor pelo objeto do conhecimento tudo se tornará mais fácil e estimulante. Mas se tiver apenas conhecimentos mortos pouco se avançará na educação verdadeira.

Fichte fala ainda no impulso ético da criança e da necessidade em desenvolvê-lo. E acrescenta que a "raiz de toda a eticidade é o domínio de si mesmo, a ultrapassagem de si mesmo, a subordinação dos seus impulsos egoístas ao conceito do todo" (Fichte, 2008, p. 224). Por conseguinte, dizer que a criança é naturalmente egoísta não é inteiramente verdadeiro. A criança também tem, naturalmente, um impulso para o respeito, ou seja, para a eticidade. Por exemplo: a criança quer ser elogiada pelo pai tal como o adulto pelos seus pares, aumentando a estima de si. O desenvolvimento não se faz sem respeito mútuo.

7. A vida feliz

É óbvio que a noção de educação tem a ver com a vida, a vida feliz. Na *Iniciação à vida feliz*, em 1806, Fichte insiste desde a primeira lição que vida é sinónimo de amor e beatitude. Pelo menos a verdadeira vida, pois a vida aparente, ao misturar ser e não ser, vida e morte, perde-se no mundano e é incapaz de aceder à vida divina. Escreve o autor: "A vida verdadeira ama o uno, o imutável e o eterno; a vida que não é senão aparência tenta amar o efémero no que há de efémero – por pouco que seja suscetível de ser amado e que queira sustentar o seu amor" (Fichte, 2012, p. 39).

O homem, ao perder-se no mundano, perde-se no finito e no nada. Diríamos que o "desejo de eternidade" (Alquié, 2008) lança-o para além do mundano. Ora, viver no mundo, agarrar-se ao que aparece, acaba por mostrar essa ânsia de ser eterno. Com efeito, o homem vive na angústia e no desejo, sem se aperceber da que o que deseja verdadeiramente é a eternidade.

Mas onde está a beatitude? Na consciência de si. Assim, a doutrina da beatitude só pode ser uma doutrina do saber. A miséria do homem é a de estar/ser disperso em

vez de compreender a importância do uno, da vida divina. O homem deve recolher-se em si próprio, no pensamento, ou seja, na vida espiritual. Eis o que defende Fichte em 1806.

> Descobri-me a mim próprio agindo com eficácia num mundo de sentido. Toda a consciência surge desta descoberta. Sem esta consciência da minha própria eficácia (*Wirksamkeit*) não há autoconsciência (Fichte, 1971, p. 3).

Se a humanidade erra é porque perdeu a sua dimensão espiritual. Em *Iniciação à vida feliz*, esse escrito popular, Fichte insiste nessa ideia de que é preciso pensar-se para que se compreenda a vida, a sua sacralidade. O homem que se eleva a esse plano só pode ser feliz, precisamente porque se fixa no imutável e no eterno e se desprende do mundo. Será que poderíamos, hoje, retomar e defender estes incitamentos de Fichte?

O que Fichte recusa é a opinião. Deseja que o ser humano tenha um conhecimento *claro* daquilo que é *profundo*, e que, ao conhecer os elementos de todo o conhecimento, possa ser feliz. Rejeita, por conseguinte, a ignorância/opinião e defende que o destino do homem não pode deixar de basear-se no pensar. Fichte acredita na verdade e defende-a incondicionalmente. Mais: o pensamento tem o poder de nos tornar felizes, como se nos tornássemos infelizes por não sermos capazes de pensar. Por outras palavras: a vida feliz é a vida pensada e pensante, ou seja, a vida espiritual (Fichte, 2012, p. 54). Como escreve Fichte: "O pensamento puro é ele mesmo o ser-aí divino; e inversamente, o ser-aí divino, na sua imediatidade, não é outra coisa que o puro pensamento" (idem, p. 55). Se o filósofo tem convicções, o que significa isso? Que sabe que sabe; não tem "opiniões", como se o saber se degradasse (e destruísse) com a opinião, o "parecer que é". Esta aposta na verdade – e na convicção concomitante – é poderosa.

8. Intersubjetividade e sociabilidade

Como é que Fichte deduz o conceito de direito? Como é que o faz no *Fundamento do Direito Natural*?[3] Sublinha, fiel aos princípios estabelecidos na sua Doutrina da Ciência, que o ser racional finito põe-se a si mesmo, ou seja, é atividade. Em vez da substancialização do eu, o que está em causa é esse ser que é ao fazer-se, ao agir. Mais: que é capaz de uma causalidade livre. Sabemos que esta é uma das ideias fundamentais da filosofia fichteana, esta capacidade de agir a ponto de o ser racional, enquanto ser racional, só o ser precisamente pela atividade que o define. Daí que o

3 A primeira parte dos *Fundamentos do direito natural segundo os princípios da doutrina da ciência* é de 1796. A segunda parte, intitulada *Direito natural aplicado*, é de 1797. Como se sabe, no ano seguinte (em 1798), Fichte publica *O sistema de ética* e escreve a *Doutrina da ciência nova methodo* em 1798/99.

"Eu prático seja o Eu da autoconsciência originária" (Fichte, 2012 b, p. 27). E o autor acrescenta "que um ser racional só no querer se apercebe diretamente de si próprio e não se aperceberia de si e, consequentemente, não se aperceberia do mundo (pelo que não seria sequer um ser inteligente) se não fosse um ser prático" (idem, ibidem). Este querer é então de tal modo importante que Fichte faz dele a característica fundamental da razão. Ainda mais do que o representar, que é contingente, é o querer que define a capacidade prática do eu como sendo a sua raiz. Já sabemos, aliás, como o querer, o esforço e o anseio fazem parte do vocabulário fichteano e são essenciais para a compreensão do sujeito e da autoconsciência concomitante.

A atividade do eu consiste então em querer e representar. Obviamente que se unem numa ação recíproca, pois não há um sem outro. Fichte é claro quando afirma:

> É somente mediante esta ação recíproca entre o intuir e o querer do Eu que o Eu em si próprio se torna possível e, bem assim, tudo o que é para o Eu (para a razão), isto é, tudo o que existe em geral (Fichte, 2012 b, p. 29).

Entendamo-nos: o *eu é apenas intuir e querer*, pois, em vez de haver um eu que intui e quer, é o *próprio intuir e querer que manifestam e fazem o próprio eu*. O eu não é algo distinto do seu ato – e esta é, entre outras, uma questão essencial na filosofia de Fichte. Daí o corolário: "O filósofo transcendental tem de admitir que tudo o que é só o pode ser *para* um Eu e o que deve ser para um Eu só o pode ser *mediante* um Eu" (Fichte, 2012 b, p. 31).

Mas se o filósofo transcendental mostra a atividade do eu, em particular a sua causalidade livre, também não poderá deixar de concluir que o ser racional, ao atribuir-se essa causalidade no mundo sensível, também a atribuirá aos outros. A dedução do conceito de direito tem aqui o seu ponto culminante, pois é desta noção de liberdade e da sua existência intersubjetiva que se deduz esse conceito.

Com efeito, toda atividade é causal, pois tudo o que o eu pode fazer indica essa capacidade de causar. A autoconsciência é, justamente, essa capacidade de se atribuir uma atividade causal. Ora, se desenvolvermos este aspeto acabaremos por ter como corolário a convicção de que o homem só se torna homem entre os homens, o que equivale a dizer que o conceito de homem não é o de um indivíduo mas de um género. Esta importância dada à intersubjetividade acabará por ter como finalidade mostrar a importância da educação, ou seja, "todos os indivíduos têm que ser educados para ser homens pois que de outro modo não o seriam" (Fichte, 2012 b, p. 48). Cada individuo, se é livre, terá a sua esfera de ação. Mas o mesmo se pode dizer de todos os outros, e é desta compreensão das múltiplas esferas que se influenciam reciprocamente que nasce a noção de intersubjetividade e, com ela, a de reconhecimento mútuo. Assim, "o conhecimento de um dos indivíduos pelo outro é condicionado pelo facto de que o outro o trate como um ser livre (isto é, que limite

a sua liberdade mediante o conceito de liberdade do primeiro)" (Fichte, 2012 b, p. 53). E de imediato acrescenta:

> A relação de seres vivos uns com os outros é, portanto, a relação de uma interação recíproca mediante a inteligência e a liberdade. Nenhum pode reconhecer o outro se ambos não se reconhecerem reciprocamente; e nenhum pode tratar o outro como um ser livre se ambos não se tratarem assim reciprocamente (Fichte, 2012 b, pp. 53-54).

Não há, por conseguinte, intersubjetividade sem ação recíproca, o que equivale a dizer que o outro me reconhece como um eu e vice-versa. Aliás, ele só sabe que eu sou um indivíduo racional e livre porque posso agir sobre ele, reconhecendo que o mesmo se passa de mim para ele. Não há, na verdade, intersubjetividade sem *reconhecimento;* sem reconhecer que o outro, na sua esfera de ação, é racional e livre tal como eu o sou na minha esfera de ação. Escreve Fichte:

> A relação entre seres racionais que deduzimos, a saber, que cada um limite a sua liberdade pelo conceito da possibilidade da liberdade do outro, na condição de que este limite igualmente a sua liberdade pela do outro, chama-se relação jurídica; e a fórmula que acabámos de enunciar é o princípio do Direito (Fichte, 2012 b, p. 63).

Não há, assim, nenhum princípio moral que se possa e deva invocar para deduzir a noção de direito. Mais: o conceito de direito é consubstancial à razão, quer dizer, faz parte da natureza racional do homem ter de existir direito. De tal modo que o direito teria de ser imposto por coerção mesmo que nenhum homem tivesse uma vontade boa. Por conseguinte, se o conceito de direito nada tem a ver com a lei moral, é porque é condição da autoconsciência, da noção de eu. E a isso deve de imediato acrescentar-se que nenhum homem está isolado, pois é na influência recíproca que os homens são homens. De facto, o conceito de direito só pode ser então o conceito de uma relação entre seres racionais. Em síntese: da relação jurídica surge a noção de indivíduo e deste a autoconsciência.

9. Considerações finais

Qual o destino do homem? Tendo a doutrina da ciência como a raiz da sua reflexão, Fichte enfatiza que o homem moralmente forte é o homem educado, aquele que se exercita e se esforça; aquele que procura ser espetador da sua consciência e compreender o diverso que a carateriza. Tudo isto pressupõe a ação e a liberdade, ou seja, quem age fá-lo livremente e não há liberdade se não compreendermos esse agir que define a consciência humana. Surge, a este respeito duas convicções: a de que o pensar merece o nosso cuidado. Entenda-se o pensar espiritual, verdadeiro, porque claro e profundo, e o desejo de eternidade concomitante. A outra convicção, digna da nossa atenção, é a da intersubjetividade, ou seja, a ideia de que nos reconhecemos

como humanos no quadro da sociabilidade, precisamente o que permite deduzir a noção de direito. É então verosímil que o destino do homem seja um desafio a estas duas condições: a do reforço da sociabilidade e a urgência em exercitar o homem para uma moralidade genuína.

Permanecem, no entanto, as questões fundamentais, a saber: Quem sou eu? Qual é a minha vocação? Relembremos que estas são as perguntas que guiam *A destinação do homem* (cf. Fichte, 1995). E sabemos que a primeira parte, ao incidir sobre a dúvida, versa sobre a querela entre o determinismo e a liberdade. Depois da apresentação de argumentos e contra-argumentos, Fichte acaba por considerar que o destino do homem é também a defesa da liberdade. De facto, no fim dessa primeira parte, Fichte acaba por confessar que não se imagina não livre. Diz então que não seria possível amar, gozar, enfim, entristecer-se, *se não se imaginar ele mesmo para ele mesmo*. Quer satisfazer-se a ele próprio; quer ser ele a entristecer-se e ser ele a amar. Mesmo que o sistema oposto – o do determinismo – não cesse de se insinuar e apresentar as suas razões, o certo é que a liberdade deve ser a destinação do homem, *como se aquilo que ele é e deve ser para si próprio* a justificasse plenamente. Ainda na terceira e última parte de *A Destinação do Homem* (intitulada "Crença") volta a insistir na importância da liberdade e da autonomia. É aí que Fichte defende exaustivamente que quer ser e tornar-se alguém para si mesmo. É assim que a consciência que temos de nós é inseparável de vontade de sermos nós mesmos. E nada se compreenderia de Fichte se olhássemos para estes pensamentos como uma mera defesa do egoísmo.

Referências

Alquié, F. (2008). *Le désir de l'éternité*. Paris: PUF.

Audonnet, S. (1996). « Fichte, Johann Gottlieb ». In : *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Tome 1, Paris, PUF, pp. 724-728.

Cruz, J. C. (1994). *Consciencia y absoluto en Fichte*. Cuadernos de Anuario Filosófico, Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra.

Fichte, J. G. (1859). *Considérations destinées* à *rectifier les jugements du public sur la révolution française*. Trad. Jules Barni. Paris : F. Chamerot Librairie-Éditeur.

Fichte, J. G. (1971). *Werke. Band IV. Zur Rechts und Sittenlehre II*. Berlin: Walter de Gruyter.

Fichte, J. G. (1972). *Oeuvres choisies de philosophie première. Doctrine de la Science (1794-1797)*. Traduction A. Philonenko, Paris : Vrin.

Fichte, J. G. (1989). *La Doctrine de la Science Nova Methodo. Suivie de Essai d'une nouvelle présentation de la Doctrine de la Science*. Texte présenté, établi, traduit et annoté par Ives Radrizzani. Lausanne : L'Age D'homme.

Fichte, J. G. (1995). *La destination de l'homme*. Paris : Garnier-Flammarion.

Fichte, J. G. (1997). *Fundamentos da doutrina da ciência completa. [Grundlage der Gesammten Wissenschaftslehere (1794/1795)]*. Tradução e apresentação de Diogo Ferrer. Lisboa : Edições Colibri.

Fichte, J. G. (1999). *Rapport clair comme le jour adressé au grand public sur le caractère propre de la philosophie nouvelle (1801) et autres textes*. Paris : Vrin.

Fichte, J. G. (2003). *Revendication de la liberté de penser*. Paris: Librairie Générale française.

Fichte, J. G. (2008). *Discursos à nação alemã*. Tradução de Alexandre F. Sá e introdução de Diogo Ferrer. Lisboa: Círculo de Leitores /Temas e Debates.

Fichte, J. G. (2012 a). *L'Initiation à la vie bienheureuse ou encore la doctrine de la religion*. Paris: Vrin.

Fichte, J. G. (2012 b). *Fundamentos do direito natural segundo os princípios da doutrina da ciência*. Tradução e notas de José Lamego. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fichte, J. G. (2018 a). *Conferências sobre a Vocação do Sábio*. Tradução de Artur Morão. Recuperado de: www.lusosofia.net. [acessado em 06.09.2020]

Fichte, J. G. (2018 b). *Reivindicação da liberdade de pensamento*. Tradução de Artur Morão. Recuperado de: www.lusosofia.net. [acessado em 06.09.2020]

Husserl, E. (1995). Fichte's ideal of humanity [Three Lectures]. *Husserl Studies*, *12*, 111-133.

Recebido em: 09.11.2019
Aceito em: 04.07.2020

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-ShareAlike 4.0 Internacional.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Sobre la actualidad de Fichte y su idea de una educación para la libertad

About the topicality of Fichte and his idea of an education for freedom

Virginia López-Domínguez

yotrascendental@hotmail.com
(Universidad Complutense, Madrid, España)

Resumen: Dado que Fichte prefirió evitar las revoluciones violentas y abogó por las transformaciones sociales progresivas, su sistema de filosofía desembocó en una educación para la libertad, cuyo objetivo era formar ciudadanos responsables, libres y creativos, comprometidos con la verdad. En este artículo se muestran cuáles son los fundamentos de esa educación, ya en el período de Jena, para centrarse en los principios desarrollados por él durante su época de Berlín (preferentemente en los *Aforismos sobre educación* o en *La esencia del sabio*), además de confrontarlos con la situación pedagógica actual en escuelas y Universidades.

Palabras clave: Fichte; Educación; Libertad; Sabio; Universidad.

Abstract: As Fichte preferred to avoid violent revolutions and defended progressive social transformations, his system of Philosophy resulted in an education for freedom, which goal was to form responsible, free and creative citizens, committed to the truth. This paper shows which are the foundations of that education, already in the times of Jena, focuses on the principles developed by him during the maturity period (particularly in the *Aphorisms on education* or *The essence of the Scholar*), and confronts them with the actual pedagogic situation at schools and Universities.

Keywords: Fichte; Education; Freedom; Scholar; University.

DOI: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i2p105-120

Referirme a la educación en Fichte me ha permitido volver a una cuestión en la que no reparaba desde hacía treinta y cuatro años, ya que uno de los últimos capítulos de mi Tesis doctoral sobre él (defendida en 1985) se tituló justamente "El mesiazgo de la educación". Nunca lo publiqué y, por supuesto, en todos estos años apenas se trató el tema en foros públicos, prácticamente hasta la reedición en 2017 del libro de Ernst Bergmann *Fichte, Erzieher zum Deutschtum*, donde lo que destaca y discute es la idea de una educación nacional en el marco de una teoría general de la educación. Y uno no puede dejar de pensar por qué ocurrió este sintomático olvido, dado que la exigencia de una nueva pedagogía acorde a los modelos sociopolíticos propuestos por Fichte es una de las consecuencias naturales de su filosofía. En lo que a mí se refiere, tengo que confesar que no me ocupé de la educación porque creía que no le iba a interesar a nadie. Por entonces, los especialistas estaban más preocupados por continuar la edición crítica de las obras del idealista y ver la compatibilidad entre

las distintas versiones de la *Wissenschafstlehre*. Pero lo curioso del caso es que, mientras tanto, durante ese largo tiempo, se fueron remodelando todos los sistemas educativos españoles y europeos. Y lo hicieron siguiendo el modelo norteamericano, de acuerdo con las exigencias del gran mercado capitalista, a estas alturas ya globalizado. Eso precisamente hace pensar que quizás la falta de atención a los planteamientos pedagógicos de Fichte no fuera arbitraria. Más bien parece que no se lo hubiese querido escuchar, porque, si hay algo que define al idealismo ético es que pretende constituir -según dijo el mismo Fichte - el primer sistema de la libertad[1] y, como resultado, la educación que deriva de él no puede ser sino una "educación para la libertad", lo cual contradice completamente el espíritu educativo impuesto ya en nuestros días, cuyo objetivo parece ser la proliferación de individuos esclavizados por los medios de comunicación y las grandes empresas que los sostienen, más atentas a desarrollar unas habilidades específicas en los educandos que les sean útiles en aquellos campos del saber aplicado y que, además, ellas quieran promocionar en el mercado. De este modo, de principio a fin, la educación se ha convertido hoy en un negocio, en una transacción externa, puramente material. E insisto: esto se opone de modo flagrante a la visión idealista.

Indudablemente, la cuestión de la educación siempre esconde un trasfondo político porque la sociedad forma a sus miembros con el fin de perdurar y reproducirse a sí misma, acoplándolos a sus propios fines que, por supuesto, no son los generales sino los de los grupos dominantes. Como es bien sabido, Fichte fue un defensor de la revolución francesa, de un orden político diferente al que existía en ese momento en Alemania, pero, ya desde su escrito de 1793 sobre la reivindicación de la libertad de pensar,[2] desaconsejó las transformaciones sociales abruptas y violentas por el temor a la posible involución de las revoluciones políticas, que, después de todo, no son sino transformaciones externas que no afectan moralmente al individuo y, en consecuencia, no tienen la fuerza de la convicción, de la exigencia interior. Esta transformación gradual de la sociedad sólo podría realizarse con paso firme y seguro, sin posibilidad de reversión, cuando es reflejo de una metamorfosis interna, la cual puede ser incitada sólo a través de la educación. Fichte fue muy pronto consciente de la necesidad de una reforma educativa como preparación para el cambio social. Según Willy Kabitz,[3] el origen de esta idea en él se remonta a antes de 1788, a la lectura o conocimiento de Leibniz, Rousseau, Lessing, Pestalozzi o Christian Gotthilf

1 Carta de Fichte a Baggesen de 1795, *GA* III, 2, Nº 282 b, p. 300. Véase asimismo el esbozo de esta carta en *Sch*. 231, I, pp. 449 s./ *GA* III, 2, Nº 282 b, p. 298.

2 *Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europens, die sie bisher unterdrückten*, GA I, 1, p. 169.

3 *Studien zur Entwicklungsgeschichte der Fichteschen Wissenschaftslehre aus der Kantischen Philosophie* (Berlin: Reuther & Reichard, 1902. Reimpresión: Darmstadt: Wissenschatliche Buchgesellschaft, 1968), pp. 8 s. Ver asimismo Léon, X. (1922-1927). *Fichte et son temps*. 3 vols. Paris: Armand Colin; reedición 1954-59) I, pp. 62-66.

Salzmann (1744 - 1811), el fundador de la institución Schnepfenthal, una escuela dedicada a las nuevos métodos educativos, derivados en gran parte de las ideas de Rousseau. Ya en los "Pensamientos azarosos en una noche de insomnio" de 1788 se menciona la obra de Pestalozzi *Lienhard und Gertrud* (Sch. 7, I, p. 11 / GA II, 1, p. 104). Y en 1793 realiza en compañía de sus amigos el poeta Baggesen y el crítico de arte Fernow una visita al gran educador suizo, quien, durante una extensa conversación, les detalló a los invitados el método que había creado[4]. Fichte, además, le insistió en la necesidad de dar a conocer sus estudios sobre la naturaleza humana y su formación progresiva, cuyo resultado fue la publicación en 1797 de *Mi indagación sobre el curso de la naturaleza en el desarrollo humano*. No obstante, el interés de Fichte por la pedagogía de Pestalozzi se mantuvo latente situado en un segundo plano, ya que por entonces el idealista se encontraba más ocupado en construir su propia filosofía, hasta que volvió a activarse en la madurez, cuando comprendió la necesidad urgente de consolidar una educación popular y pública, que sirviese de instrumento para la regeneración de una Alemania desmembrada y vencida. De hecho, en 1807 pregunta por carta a su mujer si ha leído *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, libro que Pestalozzi dio a la luz pública en 1801, y le informa de que en ese momento se encuentra estudiando otra obra de él de reciente publicación: *Un vistazo sobre mis fines y experimentos educativos*. En esa misma carta Fichte reconoce que el sistema educativo del suizo le parece "el verdadero remedio santo para la humanidad enferma, así como el único medio de hacer entender de forma adecuada la Doctrina de la ciencia".[5]

Sin embargo, no se puede negar que para el Fichte de Jena la educación ya era el único medio que permite ingresar al mundo humano, a pesar de que no abordara el tema de manera directa, quitando las *Lecciones sobre la destinación del sabio* del 94. Por ejemplo, si nos atenemos al Parágrafo VI de la *Fundamentación del derecho natural*, donde se ponen las bases para una teoría de la intersubjetividad, se observa que, dada la indeterminación completa con que el hombre llega a la vida, únicamente puede perseverar en ella y encauzarse hacia la humanidad, es decir, hacia el pensamiento, el lenguaje, el arte o las acciones morales, mediante una apelación amorosa por parte de otro individuo que se traduce en unos cuidados y en una enseñanza, la cual consiste básicamente en dejar un espacio para que el otro pueda manifestarse, en respetarlo incluso antes de que sea capaz de desarrollar sus facultades racionales, dándole la oportunidad de actuar sin coacciones, sintiéndose libre. Este reino humano es, por oposición a la naturaleza, que está determinada esencialmente por la repetición y el instinto, un mundo cultural, cuya entrada sólo puede franquearse previo aprendizaje de ciertos códigos.

4 Cfr. Léon, 1922-1927 [1954-59], pp. 211-214.

5 Carta del 3 de junio de 1807, Sch. 550, II, pp. 454 s. / GA III, 6, p. 121.

Más adelante, en los *Aforismos sobre la educación*, un texto escrito por Fichte en 1804 a fin de justificar un proyecto pedagógico que finalmente no se llevó a cabo, concretamente, un plan para educar junto a los hijos de otras familias al suyo propio, Immanuel Hermann, quien entonces tenía ocho años, el filósofo deja bien en claro los objetivos de la educación. Y en un estilo que recuerda al inicio del artículo kantiano sobre *¿Qué es la ilustración?*, explica que esto significa convertir al alumno en maestro, conseguir que se empodere y se haga dueño de sí mismo, del conjunto de sus capacidades. Sólo una educación integral, no parcializada, permite producir el saber desde sí: crear conocimientos, descubrir, inventar y también tomar las decisiones pertinentes para su aplicación. Se trata de que el educando se vuelva un ser autónomo y eso se logra cuando se elude hacer especialistas que funcionen como engranajes ciegos de una máquina cuya estructura completa y, por tanto, su fin general, desconocen. Se consigue cuando el proceso educativo no consiste en un adoctrinamiento, en una imposición que se irradia desde fuera hacia dentro como si se tratara de "ciencia infusa", generando lo que Fichte llama en *Sobre la esencia del sabio* de 1805,[6] "ineptos integrales", esto es, individuos incapaces de subordinar a su libertad los fragmentos dispersos de su formación y de hacerla crecer orgánicamente, *per intus susceptionem*, según el modelo ofrecido por Kant para la razón (KrV A 833/B 861). En la búsqueda de una completitud armónica entre las distintas esferas del espíritu, Fichte coincide no sólo con las ideas de Pestalozzi sino también con el objetivo de Schiller en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Detengámonos un momento en la lectura del primer aforismo para comprobar hasta qué punto esta educación para la libertad rechaza los objetivos perseguidos por la enseñanza actual y concuerda, a su vez, con los planteamientos que de la cultura y la sabiduría hacía Fichte desde su juventud:

> Educar a un hombre significa darle la oportunidad de hacerse por sí mismo maestro y autodominador absoluto de toda su fuerza. De *toda* su fuerza, digo: pues la fuerza del hombre es una y es un todo unificado. Tener a la vista como finalidad, ya durante la educación, un uso aislado de esta fuerza -o, según se ha designado, educar al discípulo *para una profesión*- sería sólo superficial, si es que no perjudicial. Empequeñece la fuerza y la hace esclava de la profesión pretendida, debiendo ser ella la dominadora de ésta. A la fuerza que se ha formado entera y armónicamente se le puede confiar el aspecto por el cual quiera ella aproximarse al mundo y a la praxis en él; o bien, en toda profesión, no se trata de para qué se ha sido *educado* ni de qué se ha *aprendido*, sino de qué se *es*. Quien ya *es* efectivamente un ser racional y en todo momento activo por sí mismo, fácilmente se *hará* en aquello que en su situación deba ser. Pero quien mediante alguna suerte de ejercitación (*Dressur* = amaestramiento) ha reemplazado el instinto animal, que, por desgracia, es menesteroso, queda justamente atrapado en este límite que lo circunda como una segunda naturaleza impenetrable para él, y la educación e instrucción lo han limitado y matado en lugar de liberarlo y haberlo capacitado para un crecimiento viviente desde sí mismo.[7]

6 *Ueber das Wesen des Gelehrten und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit* (en adelante UWG), GA I, 8, p. 67. El término original es *Stümper*.

7 *Aphorismen über Erziehung* (en adelante AuE), GA II 7, 17.

De acuerdo con el texto, la educación opera sobre "toda la fuerza del hombre". El término que utiliza Fichte aquí es *Kraft*. Y esta fuerza es en su núcleo pura espontaneidad espiritual. Representa la absoluta actividad de autoconstitución, la presencia de la *Thathandlung* en lo finito bajo la forma de una tendencia que, al encontrar sus límites, se convierte en impulso (*Trieb*), y a la cual en este momento Fichte denomina vida divina, por no ser empírica y finita. Dado que éste es su punto de partida, el proceso educativo se contradice con cualquier ejercicio de domesticación y adiestramiento que intente forzar desde fuera la comprensión o la voluntad. De hecho, las reglas o las prescripciones externas suelen aceptarse por miedo, conveniencia o comodidad, de modo que generan esclavitud mental e hipocresía social. Ellas sólo adquieren verdadero significado cuando se admiten por propia convicción, es decir, si son el resultado de un procedimiento interior que se produce al nivel de la esencia (*Wesen*) y luego se manifiesta en el ámbito de la libertad, de la transformación del mundo. Como resultado, la educación no tiene que ver con aquello que se tiene o se ha aprendido sino con lo que se es. Si precisamente sirve para apuntalar y cimentar cualquier transformación política previniendo su regresión, es porque genera una actitud inmodificable, a prueba de las modas y las variables circunstancias. Así, dice Fichte en *Los Discursos a la nación alemana*:

> Toda formación aspira a la producción de un ser (*Seyn*) firme, determinado y perseverante, que no se transforme, sino que es y no puede ser de otro modo que como es. Si no aspirara a tal ser, no sería formación sino un juego inútil.[8]

Dos consecuencias, al menos, pueden extraerse del carácter espontáneo e interior que Fichte atribuye a la fuerza, a la actividad humana. Primero, ésa es la razón de su admiración por los sistemas educativos que apelan al desarrollo natural del aprendizaje y abren gradualmente el acceso a los distintos niveles de conocimientos y actitudes en función de las necesidades y los sentimientos propios del educando, como ocurre, por ejemplo, en Rousseau o en Pestalozzi. Segundo, la educación tiene que apoyarse en lo ya existente y le es imposible cambiar al hombre de raíz. Semejante principio asegura la completa inviolabilidad de la libertad del educando, porque el maestro sólo podrá limitarse a hacer patente y a fortalecer algo que ya estaba palpitando en el individuo. El uso de la coacción como técnica educativa no está permitido, ya no porque contradiga su meta: la liberación de la humanidad, sino por ser un medio absurdo e ineficaz. Continúa Fichte en *Los discursos a la nación alemana*:

> La voluntad del hombre ya tiene fija su dirección antes de la amonestación e independientemente de ella; si coincide con la amonestación, llega demasiado tarde y sin ella el hombre hubiera hecho también lo mismo que le amonestas; si está en contradicción, lo máximo que lograrás es aturdirlo por unos instantes; tan pronto

8 *Reden an die deutsche Nation*, (en adelante RDN), GA I, 10, pp. 117 s.

> llegue la ocasión, se olvidará de sí mismo y de tu amonestación y seguirá su inclinación natural. Si quieres inducirlo a algo, tienes que hacer más que simplemente hablarle: has de formarlo, hacerlo de tal manera que no pueda querer de modo distinto del que tú quieras que él quiera (RDN, GA I, 10, p. 118).

Pero no nos equivoquemos. No sólo la persuasión es inútil. También lo es cualquier otra técnica de sugestión que busque subordinar o someter al educando a los intereses del educador. La puesta en marcha de la voluntad siempre procede con total independencia de los objetos y los acontecimientos empíricos. Si su funcionamiento obedeciera a algo más que sus propias leyes, no podrían sostenerse ni la responsabilidad ni la libertad humanas. Esta completa autonomía de la voluntad, intrínseca al pensamiento ético kantiano, adquiere en Fichte importantes consecuencias. Así, en las lecciones sobre el destino del sabio de 1794, defiende la anterioridad de todo impulso respecto del objeto al cual se dirige e insiste hasta tal punto en el tema que en la edición danesa de la obra agrega una nota sobre el asunto[9]. Allí sostiene que el objeto es elegido por el sujeto antes de que pueda ofrecérsele tentadoramente, por ello, toda acción es, en sentido estricto, una creación que se fragua desde dentro. El impulso, raíz de la voluntad, aspira necesariamente al bien -digamos a *su* bien- so pena de contradecirse y aniquilarse a sí mismo. Y, por tanto, actuar, ser y bien coinciden. Dado que el fin de la voluntad no es empírico, los ideales humanos no dependen de las circunstancias y, por tanto, existe en los individuos un núcleo inmodificable, aunque no en el mismo grado de pureza. Precisamente, ésta es la tarea de la educación: dejar surgir el impulso originario hacia el bien, idéntico en todos, elevar a los hombres y de esta manera nivelarlos entre sí. Para ello intentará formar en los educandos una voluntad infalible, sobrepuesta a las inclinaciones, que jamás podrá constituirse mediante la simple imitación, aceptando el ejemplo sin elaborarlo, sino apropiándose de él mediante la reflexión que surge del ejercicio repetido gracias al libre juego de acciones dentro de la comunidad. De esta manera, el nuevo contenido terminará por incorporarse a esa totalidad orgánica que lo precedía.[10]

Si no tenemos en cuenta esta teoría, así como la distinción entre libertad y libre albedrío, podrían resultarnos paradójicas ciertas afirmaciones de Fichte, como la siguiente - que, por cierto, pertenece también a *Los discursos a la nación alemana*:

9 *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten* (en adelante UBG), GA I, 3, pp 31 s. Cfr. Nota a la edición danesa de 1796 en las obras de Fichte publicadas por Fritz Medicus, vol. I, 214 b. Cito esta edición, pues en ella la nota aparece en alemán y no en su idioma original, como sí ocurre en la *Gesamtausgabe* (GA I, 3, pp. 73 s.): "En el [impulso] está previamente determinado lo que puede y nos hará felices. […] Así sucede con todos los impulsos del hombre: tanto con los físicos como con los morales. Siento placer al comer y beber no porque un par de veces me haya gustado. De dónde podría haber venido el que me hubieran gustado, sino de que, prescindiendo [del hecho] de [haber] comido o [haber] bebido, siento placer de alimentarme de una determinada manera".

10 *Ueber den Unterschied zwishen Geist und Buchstaben in der Philosophie*, GA II, 3 pp. 338-342. 162-165.

> En reconocer y en contar con un libre albedrío del educando, radica el primer error de la presente educación, así como la clara confesión de su impotencia y nulidad.
>
> Por el contrario, la nueva educación debería consistir, precisamente, en aniquilar de raíz la libertad de la voluntad de cuyo cultivo se hace cargo, produciendo en ella, en cambio, una rigurosa necesidad de las decisiones y la imposibilidad de lo puesto, con la que luego se podría contar y confiar con seguridad (RDN, GA I, 10, pp.117 s).

En el libre albedrío, en cuanto capacidad de opción que permite escoger entre lo bueno y lo malo, los objetos a elegir son previos a la decisión de la voluntad. En consecuencia, constituye una manifestación muy limitada de la libertad, porque en semejante elección el sujeto depende de las circunstancias que se le presentan. Este condicionamiento exterior hace que la voluntad se vuelva vacilante y someta sus decisiones a la valoración de los resultados que ellas pudieran acarrear, o de otros intereses completamente extraños a la moralidad. Y esto es algo que ya Fichte había denunciado desde la misma *Reseña de Enesidemo*, al señalar que la categoría de posibilidad pertenece al ámbito de la razón teórica y no de la práctica (GA I, 2, pp. 388 s). De hecho, el ejercicio del libre albedrío puede conducir a la realización de acciones contrarias a la ley moral, por ejemplo, cuando, entre las múltiples alternativas que se ofrecen, se elige el mal menor. A causa de ello, el objetivo del educador no ha de ser el fomento del libre albedrío, porque provoca la indecisión, la perplejidad y puede conducir a una decisión infame. Pero tampoco ha de querer inculcar en el educando unos principios que le sean ajenos y que, por tanto, jamás podría llegar a asimilar. Su misión es despertar el automatismo propio de la voluntad que acabamos de describir, basado en la aspiración absoluta de afirmación y de armonía consigo misma, que indefectiblemente culmina con un acto de aplicación de la ley moral[11]. Y como dicha ley es una norma de la razón y, por tanto, común a todos los individuos, la decisión del educando coincide con aquello que quería el maestro. La educación, pues, es eminentemente ética y ha de guiar al alumno hacia la máxima libertad, que no es otra cosa que necesidad interna. Dice Fichte en *Los discursos a la nación alemana*:

> La esencia propia de […] la nueva educación […] consiste en ser el arte [*Kunst*] prudente [*besonnene*] y seguro de formar al alumno para la pura eticidad [*Sittlichkeit*] (RDN, GA I, 10, p. 131).

Educar es un arte, no una ciencia. Como tal, requiere prudencia, capacidad para aplicar la sabiduría a situaciones empíricas concretas, a individuos siempre distintos, rodeados de entornos nunca del todo coincidentes. Por eso, en las lecciones del 94, Fichte exige al sabio, en cuanto maestro de la humanidad, tres tipos de conocimiento:

11 En *Algunas lecciones del destino del sabio* Fichte enuncia el imperativo categórico como ley de coherencia o no contradicción consigo mismo: "Obra de tal modo que la máxima de tus acciones pueda convertirse en ley constante de tu voluntad" (UBG, GA I, 3, p. 30).

racional y filosófico, es decir, de las aptitudes y necesidades del hombre; empírico, de los medios para satisfacer dichas necesidades; e histórico-filosófico de la sociedad, el cual permite establecer en qué grado de desarrollo ésta se encuentra y calcular en cada caso el posible progreso del género humano (UBG, GA I, 3, pp. 52 s). El objetivo de la cultura, así como el de la educación, es hacer retroceder los límites del No-yo, de todo aquello que impide la expansión del Yo. Se trata -como leímos en el primer aforismo- de transformar el mundo, por tanto, el fin de la educación siempre es práctico. Y dado que el Yo del que hablamos es intersubjetivo y se va formando históricamente en la relación que los individuos establecen entre sí, su esencia es ética y los medios para realizar esa transformación en el mundo real -según se indica en *Sobre la esencia del sabio*- son el derecho y la belleza (UWG, GA I, 8, p. 66). Eso descarta que la pedagogía propugnada sea moralizante. El educador puede declarar de vez en cuando la ley moral, por ejemplo, "no mentir bajo ningún concepto, no hablar ni actuar conscientemente y a sabiendas contra la propia conciencia" (AuE, GA II, 7, p. 21), pero ha de abstenerse de ofrecer una instrucción moral positiva. Dice Fichte en el noveno de sus *Aforismos*:

> Una educación moral positiva, es decir, una educación tal que se proponga como fin, y lo exprese de modo explícito, formar al discípulo para la virtud, no la hay. Más bien, tal proceder mataría el sentido moral interno y formaría sólo hipócritas y mojigatos sin carácter (ídem).

Lo mismo vale para la religión, siendo indiferente para el educador de qué credo se trate. En cualquier caso, el discípulo habrá de procurársela por su cuenta mediante un sacerdote, cuando tenga edad suficiente para participar en los misterios (AuE, Aforismo 10, GA II, 7, p. 21). La única propuesta concreta que hace Fichte en los *Aforismos* consiste en dar una rotunda prioridad al estudio de las lenguas clásicas, en particular, al griego, que, a pesar de tener un parentesco estructural con el alemán, fomentaría la flexibilidad conceptual por contraste, ya que implica una expresión, una imagen distinta del mundo (AuE, Aforismos 2 y 3, GA II, 7, p. 17 s). A partir de la enseñanza gramatical que aportan las lenguas antiguas, pueden aprenderse fácilmente las modernas, cuyo conocimiento es proporcionado en la vida inmediata (AuE, Aforismo 5, GA II, 7, p. 19). Lo mismo puede decirse del mundo circundante, que ha de ser procurado mediante la propia experiencia o escuchando conversaciones. Fichte sólo recomienda el estudio de la antigüedad: su historia, su geografía, sus ideas (AuE, Aforismo 4, GA II, 7, p. 18). En cuanto a las ciencias, prefiere que primero se fortalezca la fantasía haciéndose libre y autónoma, para que, una vez comprobado el poder constructor que el hombre tiene a través de la imagen, el alumno emprenda el aprendizaje de esas reglas científicas, universales pero también subjetivas, que rigen la naturaleza. Como resultado, considera perjudicial el estudio de la física antes de cierta edad, puesto que anquilosa la imaginación, que, en definitiva, es la

facultad que construye el mundo. Por eso, sólo aconseja en los niños el aprendizaje de la matemática, fundamental para la maduración de las categorías lógicas (AuE, Aforismo 6, GA II 7, pp. 19 s.).

Aparte de esta disciplina, es evidente que le concede una preeminencia a las lenguas clásicas y a las humanidades desde el comienzo de la vida educativa del niño y que hace de ellas el pilar para el desarrollo de la libertad y la creatividad. No deja de ser curioso comprobar que éstas son, justamente, las disciplinas que en los últimos años han sido despreciadas por nuestra sociedad por inútiles, y notablemente reducidas cuando no desterradas en los programas escolares a raíz de las sucesivas reformas pedagógicas. La intención que se esconde tras el rechazo de las humanidades en la sociedad actual constituye el reverso de lo que anima su reivindicación en nuestro filósofo. Fichte pretende defender una educación civil al servicio del conjunto de la sociedad, ajena al materialismo y al egoísmo. De este modo, piensa la cultura como un nivelador social que elimina la discriminación introducida por la naturaleza aleatoriamente según el principio de diversidad, al distribuir las capacidades de una manera poco armoniosa entre la población. La instrucción, entonces, se convierte en medio para remontar las diferencias sociales (UBG, GA I, 3, pp. 44 s). Por eso, las propuestas pedagógicas de Fichte evitan entrar en ideologías preconcebidas, partidistas o interesadas. Aspiran a la sabiduría y apuntan a la verdad, que es la fuente misma de la vida. De ahí que no sólo coincidan con los ideales educativos de las escuelas populares de Pestalozzi sino, en el caso de España, con los de la Institución Libre de Enseñanza, inspirada por el pensamiento de Krause, quien precisamente fue discípulo del idealista. Sorprendente es, además, la coincidencia con las escuelas Waldorf, fundadas por el creador de la antroposofía, Rudolf Steiner, cuya vida espiritual dio un completo viraje al leer a Fichte, autor sobre quien escribió su tesis doctoral. Su pedagogía es presentada por sus seguidores como una educación para la libertad cuyos objetivos fueron expresados por él en términos muy parecidos a los que habría usado Fichte:

> Vivir en el amor por la acción y dejar vivir por la comprensión de la voluntad ajena, ésta es la máxima fundamental del hombre libre" -dice en *La filosofía de la libertad* (el título lo dice todo) (Steiner, 2002).

Aunque la educación idealista sea definida como esencialmente espiritual, su carácter integrador incluye también al cuerpo, igual que ocurre en los tres ejemplos concordantes que acabamos de mencionar. Ya desde las lecciones del 94, Fichte había admitido que la tarea de la cultura incluye el perfeccionamiento de la sensibilidad y que éste es el más alto empleo al que se la puede destinar (UBG, GA I, 3, p. 31). De acuerdo con esto, en la *Fundamentación del derecho natural*, había concebido el cuerpo como una prolongación material del Yo, el único campo donde éste puede

decidir legítimamente con total libertad y, por tanto, como un instrumento capaz de transformar el mundo[12]. En el quinto *Aforismo* avanza un paso más y establece cuáles son las disciplinas que sirven para el desarrollo de los sentidos, pero también para su fijación, ya que la sensibilidad tiende necesariamente a la dispersión. Así, además de aconsejar convertir la concentración en un hábito y desdeñar cualquier distracción, recomienda el disfrute del aire libre y ejercicios gimnásticos como el baile, la lucha deportiva, la esgrima o la hípica, "orientados en su conjunto a la finalidad de traer el cuerpo bajo el dominio del espíritu y convertirlo de este modo en un instrumento fuerte y resistente" (AuE, Aforismo 8, GA II, 7, p. 20).

Para la constitución de la nueva escuela, Fichte también aporta algunas sugerencias en el noveno y el décimo de *Los discursos a la nación alemana*, si bien en su mayor parte se limita a sentar las bases filosóficas sin descender al detalle. En los aspectos prácticos remite a Pestalozzi, cuyo método renovador él mismo había introducido en Berlín. Sin embargo, existen divergencias con el educador suizo, por ejemplo, respecto de la valoración excesiva que éste hace del aprendizaje de la lectura y la escritura, o de la gran importancia que otorga a los trabajos manuales, a los cuales el filósofo considera meramente accesorios. Por otra parte, Fichte, matiza notablemente la intervención de la familia en los primeros tramos de la educación y, más concretamente, de la madre en la formación del niño, a la cual Pestalozzi otorgaba un papel preponderante. Él, en cambio, desconfía de ambos y prefiere poner la educación en manos de profesionales (AuE, Aforismo 11, GA II, 7, pp. 21 s), sentando así las bases para una enseñanza pública nacional. Precisamente, la misma que cuestiona el capitalismo neoliberal, a pesar de que ofrezca una solución eficaz, por ejemplo, al tema de la educación sexual, la pedofilia y los abusos infantiles o de adolescentes, que, en su mayoría, se dan en el seno de la familia, cuando no en el ámbito de la iglesia. En este contexto, no puedo dejar de elogiar la denuncia que Fichte hace sobre la tolerancia excesiva que caracteriza a la edad moderna con su permanente crítica al rigor y al esfuerzo[13], esa comodidad del "todo fácil", del "no me pongan límites y obstáculos", de ese lema que define al hombre-masa orteguiano: "todo son derechos y ninguna obligación", completamente aplicable a lo que ocurre hoy en día en los centros escolares de todo el mundo. La intervención de las familias en la escuela se ejerce siempre con la excusa de proteger a los educandos y asegurar la igualdad de oportunidades. Pero las aspiraciones personales de los padres y la

12 *Grundlage des Naturrechts nach der Prinzipien der Wissenschaftslehre*, Parágrafos V y VI. Véase asimismo *Ueber den Unterschied zwishen Geist und Buchstaben in der Philosophie*, GA II, 3, pp. 319 s.

13 En *Los caracteres de la época actual* Fichte define su propia época como la caída de la humanidad en estado de plena pecaminosidad a causa del materialismo, la mediocridad y la crítica al esfuerzo (*Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters* (en adelante GgZA) GA I, 8, pp. 206 s.). También se refiere a este último asunto en *Sobre la esencia del sabio* (GA I, 8 p.67, pp. 69 s.), así como a la pereza y a la indolencia del estudiante en las pp. 99 s.

ignorancia en temas -como los pedagógicos- donde todo el mundo cree poder opinar, consiguen que esta reivindicación encubra muchas veces el narcisismo paterno, el deseo de que los hijos propios sean considerados y reconocidos sin más como los mejores. Por este motivo, la intromisión familiar indiscriminada en la escuela ha sido uno de los factores que más depauperaron la educación en los últimos años, produciendo una caída generalizada en la mediocridad e introduciendo la violencia hacia el profesor en las aulas, cuya autoridad para juzgar o valorar al alumno es puesta en duda por los padres.

Volviendo al tema de las diferencias entre los dos autores, probablemente tengan que ver con la experiencia personal de cada uno y el campo al que dedicaron sus esfuerzos transformadores. En el caso de Pestalozzi, hijo de un oftalmólogo pero huérfano desde niño y educado por su madre, es importante destacar el rotundo éxito de su proyecto de fundar escuelas con el fin de erradicar el analfabetismo. En su tentativa de eliminar la pobreza, creó primero una escuela-granja y, tras su fracaso, fundó una escuela-taller o una escuela industrial. Fichte, en cambio, fue instruido fuera del entorno familiar desde los ocho años y sus teorías pedagógicas están vinculadas directamente a su visión de la filosofía y a su práctica como preceptor y profesor universitario. En consonancia con los principios de su doctrina de la intersubjetividad, apoya la convivencia de los educandos en comunidades completamente autárquicas, en las cuales se fabriquen todos los productos consumidos y donde cada individuo trabaje, además de estudiar, en beneficio de la totalidad del grupo educativo. En el fondo, éste siempre es considerado como si fuera un reflejo en pequeño del Estado ideal, socialista y cerrado comercialmente, que propuso en su obra homónima de 1800. En tal sentido, puede decirse que Fichte tiene siempre en mente el plan de una formación política y la aspiración de que los ciudadanos alcancen una libertad que se adquiere y se ejercita en el seno de la comunidad, lo cual exige que se hagan conscientes de los deberes para con ella poniendo en práctica sus ideas.

Sobre todo en el caso de la Universidad, se ha de seguir el principio de la autonomía, basado en la autosuficiencia del saber, lo que permite tomar distancia frente a las presiones sociales y los intereses pragmáticos. Como consecuencia, la plena libertad académica afecta a la Universidad en los dos estamentos que la configuran. Por una parte, los estudiantes, en cuanto que se encuentran todavía en proceso de formación, han de gozar de un amplio espacio para probar sus ideas en el marco de una vida cooperativa, confrontándolas con las de los demás miembros de la comunidad universitaria. Como dice Fichte en *Sobre la esencia del sabio*:

> Que escojan libremente el bien o el mal; el tiempo del estudio es sólo su tiempo de prueba. El tiempo de la decisión de su destino viene después, y la ventaja de esta organización es que el no apto aparece claramente como no apto, y ya no puede ocultarlo más (UWG, GA I, 8, p. 110).

Por otra parte, los profesores tienen el máximo compromiso con el saber, por tanto, su prioridad es generarlo y dar cuenta de ello en sus clases, eludiendo en lo posible el libro de texto. Dicho principio dará sus máximos frutos en la posterior Universidad alemana que, según el modelo diseñado por Humboldt para Berlín -por cierto, notablemente influido por Fichte- consiste en la unión de docencia e investigación. Semejante asociación producirá un apogeo de la cultura científica y humanística en los tiempos universitarios inmediatamente posteriores, si bien hace tiempo que se encuentra en declive.

Precisamente por eso, no se puede dejar de citar la invectiva de la última lección *Sobre la esencia del sabio* contra la degradación de los escritores, esos maestros que no adoctrinan oralmente sino mediante la pluma, porque, si bien Fichte se refiere a sus contemporáneos, está claro que su vigencia ha aumentado hoy en día. Se trata de una denuncia de esa mayoría que escribe para hacer crecer su currículum con nuevas publicaciones y alimentar la propia soberbia con indiferencia del contenido escrito. Lo mismo podría argumentarse contra la proliferación de recensiones y estudios sobre trabajos ajenos en detrimento de la creación original. Ambas críticas son especialmente aplicables a los profesores universitarios, cuya investigación se ha convertido actualmente en una exigencia perentoria que incide en el sueldo y se comprueba al peso, de acuerdo con el modelo norteamericano, atendiendo a la cantidad de "*papers*", de artículos editados y expuestos en congresos, lo cual -dicho sea de paso- ha condenado a muerte al género del gran ensayo, porque -como dice Fichte- quienes levantan el peor testimonio contra los escritores son ellos mismos con sus propias obras (UWG, GA I, 8, p. 113).

En definitiva, la realización de la libertad plena en una comunidad cerrada será asumida al nivel de la instrucción superior por Humboldt. Es el principio de *Einsamkeit*, de soledad o aislamiento, que coincide con esa necesidad de concentración de la que habla Fichte, necesaria para fomentar el ejercicio del pensamiento y que hoy, sobre todo en su versión económica y administrativa, conocemos como autonomía universitaria, el mismo principio que ha regido hasta ahora el prestigioso desarrollo de las Universidades alemanas, así como de otras muchas instituciones educativas que hoy consideramos punteras en el mundo.

Éstos son los lineamientos fundamentales que la educación para la libertad tiene en el Fichte maduro. El proyecto, sin embargo, no funcionaría sin la figura del sabio. Las instituciones en su conjunto sólo poseen un carácter instrumental y, por tanto, amoral. De ellas sólo puede predicarse la efectividad, es decir, su adecuación para un cierto fin, que sí es susceptible de ser juzgado éticamente. Pero como los fines más altos sólo pueden ser alcanzados por hombres buenos, todo el funcionamiento de la sociedad se hace depender de la bondad de uno o varios individuos que la conducen, del carácter mesiánico del sabio. Y con ello se sienta el

principio antimaquiavélico de que no importan los métodos sino los hombres que los aplican y los objetivos que con ello persiguen. Dice Fichte en las lecciones de 1805:

> Es además claro que el sabio, en este sentido en el que hace absolutamente todo lo posible para resolver la pugna entre la pureza interior de la idea y su eficiencia externa, queda asignado exclusivamente a su propia buena voluntad, y acerca de esto no tiene otro juez que él mismo, ni ningún otro estímulo más que en sí mismo. Acerca de esto no puede juzgarle ningún otro; ni siquiera puede nadie comprenderle aquí del todo, ni adivinar la más profunda intención de su comportamiento. Bien lejos de que el respeto por el juicio ajeno pueda apoyar en esta región su propia buena voluntad, aquí tiene que estar incluso más allá del juicio ajeno, y considerarlo como si no lo hubiera en absoluto. Queda entregado a su buena voluntad enérgica inconmovible frente a las tentaciones de impulsos muy nobles [… como] exponer vulgarmente lo sagrado para que llegue a la comunidad, y de este modo profanarlo […] o desdeñar enteramente a su época, renunciar a ella y no querer tener nada que ver con ella (UWG, GA I, 8, p. 108).

Todo reposa en el compromiso total del sabio con la humanidad. Todo depende de su integridad y honestidad, lo cual, sin duda, recuerda a la situación del reconocimiento intersubjetivo en la *Fundamentación del derecho natural*, cuando Fichte afirma: "Mi racionalidad depende, según esto, del libre albedrío, de la buena voluntad de otro" (GNR, GA I, 3, p. 375).

Sin embargo, el hecho de que se trate de un acto voluntario no significa en modo alguno que el reconocimiento sea el resultado de un puro altruismo, ya que la aceptación del otro como fin en sí mismo, es decir, como individuo capaz de decidir libremente, no sólo representa para él la oportunidad de poner en marcha sus facultades humanas sino que revierte sobre el primer sujeto permitiéndole reconocerse a sí mismo como un ser racional y asumir responsablemente su propia libertad. Lo mismo ocurre con el sabio, quien, como consecuencia, ha de ser el mejor hombre de su generación, un representante de la humanidad toda en su más alto grado de perfección, según se sostiene ya en las lecciones del 94[14].

En realidad, desde entonces –desde esas lecciones-, Fichte no modificó sustancialmente el papel del sabio. Su función sigue siendo política: vigilar y fomentar el progreso armónico de todas las clases sociales (UBG, GA I, 3, p. 54),[15] establecidas gracias a una racional división del trabajo. Pero en su etapa de madurez lo perfila algo más, distinguiendo tres aspectos que pueden aparecer conjuntamente en una misma persona -y entonces estaríamos ante la presencia del más elevado y completo exponente del sabio-, o pueden hallarse disociadas, dando lugar a tres tipos diferentes: los gobernantes (*Regenten*), que actuarían como reyes o consejeros del rey, los educadores y los escritores, encargados ambos de comunicar la sabiduría,

14 UBG, GA I, 3, p. 58. Véase también UWG, GA I, 8, p. 110.

15 Sobre el tema del progreso, véase *System der Sittenlehre*, GA I, 5, p. 141.

aunque a través de distintos medios.[16] Además, el sabio se revela ahora como una encarnación de lo absoluto y un canal de comunicación con él. Es un testimonio viviente de la vida divina que se desborda en ideas (*Gedanken*). Estas ideas poseen una esencia espiritual y se captan intuitiva y emocionalmente, por eso la obligación social que impele al sabio a conducir y enseñar a los hombres se presenta aquí como un producto del amor a las ideas (UWG, GA I, 8, pp. 67 s). Y esto no es del todo nuevo, no es el resultado de una conciencia maliciosa tras una acusación de ateísmo, porque Fichte siempre había reconocido que la misión del sabio es puramente vocacional y representa un compromiso sagrado. No en vano Jacobi lo llamó "Mesías de la razón especulativa"[17] y él mismo se había definido no sólo como un soldado sino como un "sacerdote de la verdad" (UBG, GA I, 3, pp. 58) dispuesto a dar su vida por ella. Lo divino tampoco tiene por qué sustancializarse ni pensarse como una persona, puede ser el fluir de la vida que, al final, termina ordenándose a través de relaciones morales.

Pero lo que sí ha cambiado, y radicalmente, es el contexto en que se desenvuelve el sabio, la propuesta política en la cual se enmarca su labor, que no es otra que la de un Estado hiperestructurado y clausurado sobre sí mismo como el que Fichte diseña en 1800. Se trata de una dictadura, una tiranía estatal, por mucho que se la haya querido suavizar destacando la importancia que en ella adquieren la dignidad personal y el ocio[18] o refiriéndose a ella con el eufemismo de "dictadura educativa"[19], término con el que seguramente se la ha querido parangonar a la república platónica. Tampoco puede decirse que este tipo de Estado sea capaz de salvaguardar, mucho menos de potenciar, la individualidad. Su cerrazón interna y externa hacen de él una máquina cuyos engranajes son los ciudadanos mismos y no un organismo que vive en y a través de cada uno de sus miembros.[20] Y, sin embargo, en *Los caracteres de*

16 La distinción es enunciada en *Sobre la esencia del sabio*, GA I, 8, pp. 114 s., pero a cada una de estas clases Fichte dedica un capítulo de su obra.

17 Carta a Fichte del 3 de marzo de 1799. Sch. 346, II, p. 26 / GA III, 3, p. 226. Expresiones similares: "rey de los judíos de la razón especulativa" (ídem, p. 227), o "judío de la razón especulativa" (ídem, p. 228).

18 "Su sistema sustituirá este orden general en el que la fortuna de unos es la miseria de los demás por una ley nueva, de acuerdo con la cual el Estado se reserva la tarea de aumentar la justicia; pero la violencia estatal carecerá de sentido si no se permite a su vez que el ciudadano tenga dignidad espiritual y ejerza funciones que hagan verdaderamente de él un hombre. De ahí la importancia que da Fichte al concepto de ocio. En todo el conjunto de su obra, aparece como preocupación central, en medio de las violencias que impone un orden nuevo, el respetar y promover la libertad humana" (Droz, 1984, p. 562-564).

19 Véase, p.e., *Der transzendentale Gedanke*, pp. 201 y 203.

20 A finales del siglo XVIII se utilizó la expresión "Estado-máquina" para referirse al Estado absolutista, que impone sus leyes automáticamente a los ciudadanos sin contar con ellos. Fr. Schiller rechazó esta clase de Estado por su carácter inhumano en las *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Siguiendo sus sugerencias, los románticos propusieron un Estado orgánico, donde los ciudadanos no son medios sino que participan de la finalidad del todo. Cf. Sánchez Meca, 2013, cap. 2.1.

la época actual, obra contemporánea a las que estamos analizando, Fichte supone ingenuamente que esta clase de Estado, el racional, es meramente provisorio, una ortopedia, un instrumento que, una vez que corrige, está condenado a desaparecer:

> Según nosotros, el Estado absoluto es, en cuanto a su forma, una institución artificiosa para dirigir todas las fuerzas individuales a la vida de la especie y fundirlas en esta vida para realizar y exteriorizar en los individuos la forma de la idea en general, suficientemente descrita con anterioridad. Como para ello no se cuenta con la vida interior y la actividad originarias de la idea en los espíritus de los hombres […], como más bien esta institución opera desde fuera sobre los individuos, que no sienten ningún placer, sino más bien repugnancia, en sacrificar su vida individual a la especie, se comprende que esta institución resulte una institución *coactiva*. Para aquellos individuos a los cuales las ideas hubiesen alcanzado vida interior propia y no quisiesen ni deseasen absolutamente ninguna otra cosa que sacrificar su vida a la especie, no se necesitaría de la coacción; ésta desaparecería para ellos, y el Estado se reduciría, con respecto a ellos, a aquella unidad que abarcase el todo, aclararía e interpretaría en cada uno la finalidad primera y más próxima de la especie y situaría la fuerza servicial en su justo lugar (GgZA, GA I, 8, pp. 307 s).[21]

A modo de conclusión, podría decirse de la trayectoria del pensamiento político de Fichte en su conjunto algo que también es aplicable al de Platón: que refleja el esfuerzo desesperado de un hombre que cree en los ideales pero descubre a cada paso la tremenda dificultad que existe para hacerlos realidad. En las primeras obras, por ejemplo, en *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*, la anarquía es lejana pero posible y se distingue perfectamente del puro ideal, porque se trata de una comunidad en la que puede haber errores e injusticias, pero en la cual se aceptará espontáneamente la enmienda de los mismos (UBG, GA I, 3, pp. 37 s). Pero en la última obra política, publicada unos meses antes de su muerte, la *Doctrina del Estado*, Fichte reconoce que el primer presupuesto para la constitución del reino de la razón es que sólo Dios existe (*Staatslehre*, GA II, 16, p. 63), postula el final de la modernidad y el inicio de una etapa histórica aún por venir, a la cual califica como "reino de los cielos" y define en términos claramente religiosos, reconociendo que ha de ser una teocracia (*Staatslehre*, GA II, 16, p. 164 s). Todos sabemos de la provocación del lenguaje fichteano, antes y después de la polémica del ateísmo, y que esta asociación de la que hablamos no es otra cosa que el reino de los fines, el autogobierno o la anarquía, transformada ahora en una comunidad de santos. En muchos sentidos, la propuesta de Fichte es similar a la de Joaquín de Fiore, reeditada por Lessing al final de la *Educación del género humano*, una obra donde la historia se presenta como una escuela donde Dios imparte sus lecciones con el fin de ayudar a la humanidad para que se eleve sobre sí misma hasta alcanzar el máximo nivel de espiritualidad. Pero, a diferencia de la comunidad política a la que el filósofo se refería en su juventud, en esta nueva versión el reino se desdibuja tras

21 Cf. *Beitrag zur Berichtigung der Urtheile des Publiklums über die Französische Revolution,* GA I, 1, p. 253 y UBG, GA I, 3, p. 37.

las brumas de la utopía y culmina siendo sepultado definitivamente en el terreno de lo inalcanzable.

Referencias

Bergmann, E. (2017). *Fichte, zum Deutschtum: Eine Darstellung der Fichteschen Erziehung*. Bremen: Outlook Verlagsgesellschaft (1ª edición: 1915, Leipzig: Felix Meiner).

Droz, J. (1984). *Historia general del socialismo*. Madrid: Ediciones Destino.

Fichte, J. G. (1962-2012). *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, hrsg. von R. Lauth, H. Jacob und H. Gliwitzky, etc. Stuttgart/ Bad Cannstadt, Fromann-Holzboog (GA I: *Werke*; GA II: *Nachgelassene Schriften*; GA III: *Briefwechsel*; GA IV: *Kollegnachschriften*).

Fichte, J. G. (1925). *Fichtes Briefwechsel*, hrsg. von Hans Schulz. Leipzig: Haessel (2ª edición aumentada con un *Nachtrag*: Leipzig: Haessel, 1930; reimpresión: Hildesheim, G. Olms, 1967).

Hahn, K. (1969). *Staat, Erziehung und Wissenschaft bei Fichte*. München: C. H. Beck.

Hammacher, K. (ed.) (1981). *Der transzendentale Gedanke*, Hamburg: F. Meiner.

Kabitz, W. (1902). *Studien zur Entwicklungsgeschichte der Fichteschen Wissenschaftslehre aus der Kantischen Philosophie*. Berlin: Reuther & Reichard. Reimpresión: Darmstadt: Wissenschatliche Buchgesellschaft, 1968).

Kant, I. (1781). *Kritik der reinen Vernunft* (KrV). Riga: Hartknoch.

Léon, X. (1922-1927). *Fichte et son temps*. 3 vols. Paris: Armand Colin. (Reedición 1954-59).

López-Domínguez, V. (1995). *Fichte, acción y libertad*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

López-Domínguez, V. (2020). *Fichte o el yo encarnado en un mundo intersubjetivo*. México/Buenos Aires: UNAM/RAGIF.

Sánchez Meca, D. (2013). *Modernidad y romanticismo: para una genealogía de la actualidad*. Madrid: Tecnos.

Steiner, R. (2002). *La filosofía de la libertad*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

Recebido em: 30.03.2020
Aceito em: 19.05.2020

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial--Compartilhalgual 4.0 Internacional.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

El problema de la educación en la *Staatslehre* de 1813

The problem of education in Fichte's *Staatslehre* from 1813

Carlos Aurélio Morujão

cmorujao@fch.lisboa.ucp.pt
(Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal)

Resumen: Este artículo aborda la teoría de la educación en la *Staatslehre* de Fichte de 1813. Intento mostrar que esta teoría está estrechamente relacionada con la idea de Fichte de las relaciones entre ética y política y con su idea del carácter transitorio del Estado. De hecho, Fichte piensa que, en un mundo futuro estructurado de acuerdo con principios éticos, el poder estatal será superfluo. Pero esto implica un esfuerzo por educar a las personas que solo podrá lograr alguien investido tanto con la sabiduría suprema del orden divino del mundo como con el poder de la coerción. Este será el papel asignado al "señor de la coacción" (*Zwingherr*). Este, al no tener lugar en una exposición puramente a priori de la filosofía del Estado, como fue el caso de la *Rechtslehre* de 1812, debería tener lugar en una exposición atenta a las circunstancias particulares en las que se expone la doctrina, como es el caso con la *Staatslehre* de 1813. Al final examino algunas interpretaciones erróneas (según mi punto de vista) de la filosofía de la educación de Fichte y enfatizo, contra Marc Maesschalk, el hecho de que el proyecto de Fichte difiere de la idea de Husserl de una comunidad de sujetos trascendentales autónomos y responsables. Para Fichte, es necesario alguien que diga hasta qué punto los individuos aún no son libres y tienen que ser coaccionados con vistas a la libertad.

Palabras clave: Fichte; educación; coerción; ética y política.

Abstract: This paper addresses the doctrine of education in Fichte's *Staatslehre* from 1813. I try to show that this theory is closely connected with Fichte's idea of the relations between ethics and politics and with his idea of the transient character of the state. In fact, Fichte thinks that in a future world structured according to ethical principles, state power will be superfluous. But this implies an effort to educate people that only someone invested both with the supreme wisdom of the divine world order and the power of constraint will be able to carry through. If a reference to the role of the *Zwingherr* finds no place in Fichte's 1813 a priori exposition of the philosophy of state, it has its due place in the 1812 exposition that takes into account the actual historical circumstances in which the doctrine is exposed. At the end, I examine some misinterpretations (according to my point of view) of Fichte's philosophy of education and I stress, against Marc Maesschalk, the fact that the Fichtean project differs from Husserl's idea of a community of autonomous and responsible transcendental subjects. For Fichte, the *Zwingherr* is someone who knows how far men are from being free and the extent to which they must be constrained in order to be so.

Keywords: Fichte; education; coercion; ethics and politics.

DOI: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i2p121-136

Heinrich Heine escribió una crítica muy dura de las filosofías del idealismo alemán y de sus consecuencias políticas. Quizás Heine fue un poco injusto con Kant, pero lo que dice de Fichte y de la filosofía de la naturaleza me parece, en lo

fundamental, correcto. Heine, un seguidor del socialismo utópico de Saint-Simon, hablaba a los franceses y escribió su crítica en la *Revue des deux Mondes*. La redactó cuando se avecinaba en Europa una nueva época de revoluciones, la de 1848, comparando la pasada revolución en Francia con la futura revolución alemana y europea, que resultaría de la filosofía del idealismo. Esto fue lo que escribió:

> la revolución alemana no será benévola ni más dulce, porque la crítica de Kant, el idealismo trascendental de Fichte y la filosofía de la naturaleza la habrían precedido. Estas doctrinas han desarrollado fuerzas revolucionarias que nada más que están esperando el momento para hacer explosión y llenar el mundo de espanto y de admiración. Entonces aparecerán kantianos que ya no querrán escuchar hablar de piedad en el mundo de los hechos ni en el de las ideas, y trastornarán sin misericordia, con el hacha y la espada, el suelo de nuestra vida europea para extirpar de ella las últimas raíces del pasado. Vendrán sobre la misma escena fichteanos armados, cuyo fanatismo de la voluntad no podrá ser reprimido ni por el temor ni por el interés (…). Pero los más espantosos de todos serán los filósofos de la naturaleza, que intervendrán por la acción en una revolución alemana y que se identificarán ellos mismos con la labor de destrucción; pues si la mano del kantiano golpea fuerte y con golpe firme y a tiro hecho, porque su corazón no está conmovido por ningún respeto tradicional; si el fichteano menosprecia atrevidamente todos los peligros, porque para él no existen para nada en la realidad; el filósofo de la naturaleza será terrible en tanto que se pone en comunicación con los poderes originales de la naturaleza, en tanto que conjura las fuerzas escondidas de la tradición y puede evocar las de todo el panteísmo germánico. Entonces se despierta en él este ardor del combate que encontramos en los antiguos alemanes y que quiere combatir, no por destruir, ni incluso por vencer, sino únicamente por combatir (Heine, 1834, pp.675-678).

Heine no menciona a ningún filósofo de la naturaleza, alguno de aquellos que va más lejos que los kantianos impiedosos y los «fichteanos armados». Tal vez mentaba a las filosofías de Schelling y de Hegel y su pretensión de conocer los poderes últimos de lo real. La filosofía de Fichte, incluso la filosofía de la imagen del último Fichte, en parte dirigida contra Schelling, no tiene tal objetivo. Para Fichte, tales poderes serían las leyes muertas de una naturaleza independiente de la libertad humana. Pero la naturaleza no es más que el campo de acción de una fuerza libre, movida por un concepto. La naturaleza proporciona la masa – que no es más que el espíritu en su forma visible – y el espíritu el principio del movimiento, decía Fichte al comienzo de la tercera parte de la «Tercera Sección» de la *Staatslehre* (Fichte, 1845, p.461). Al ejercitar esa fuerza, añadía Fichte, si paras y te imaginas siendo, ya caíste en la Nada. El voluntarismo que Heine atribuye a Fichte corresponde perfectamente a la posición de éste cuando afirmaba antes, en su «Introducción General» (ídem, p.388), que es la voluntad que hace comenzar absolutamente el ser y que el mundo es apto para recibir los resultados de la acción de una voluntad libre; y si por casualidad no lo fuera, sería obligación de la voluntad prepararlo para tal.

La *Staatslehre* de 1813 es casi un testamento político. El texto original de estas Lecciones no nos llegó, sino solo la versión publicada por Immanuel Hermann

Fichte, cuyo origen se desconoce. El hecho de que estas son Lecciones (cuyas fases de preparación se pueden seguir usando el *Diario* de Fichte) explica el carácter oral del estilo, pero también algunas digresiones. De hecho, a Fichte también le preocupaba la determinación de la naturaleza de la guerra (un problema que ya lo había ocupado en sus escritos sobre Maquiavelo) y la relación entre su teoría de la imagen, tal como la había estado desarrollando desde 1805, y la filosofía moral.

El ámbito de las Lecciones de 1813 es la filosofía práctica, pero su objetivo específico es la educación. Se trata de educar para las tareas que la ciudadanía impone en el presente — es decir, en un momento determinado de la serie de los acontecimientos humanos que constituyen la historia — con vistas a la obtención de estados futuros de esa misma serie; el que tiene que ser educado todavía no alcanza a verlos, pero el filósofo los conoce, pues está en posesión de la razón que hace progresar a la serie (Fichte, 1845, p.394). A este problema dedicaré la primera parte de mi ponencia. Pero la teoría de la educación de la filosofía del último Fichte solo es comprensible si entendemos que es solidaria con una teoría de una escisión o desdoblamiento del Yo. Gracias a eso, el Yo, mientras va siendo educado, puede ver las etapas o niveles de su propio proceso educativo, es decir, lo que ya ha alcanzado y lo que aún le falta. A este nuevo problema, al que denominaré el problema del punto de apoyo en el Yo de la acción educativa del educador (que Fichte llamó, como es sabido, *der Zwingherr*), dedicaré la segunda parte de mi ponencia. En esta segunda parte reaccionaré a la lectura que Marc Maesschalck hace de la *Staatslehre* y a su interpretación de la misión educativa del *Zwingherr* como formación de una «comunidad de atención» (Maesschalck, 2006, p.44) a los principios que deben regir la vida comunitaria, a fin de que sea la imagen de la vida divina. Tengo algunas dudas acerca de la posibilidad de constituir una comunidad de atención en el sentido de Maesschalk e intentaré mostrar que, aunque si por un absurdo ella fuese posible, no sería deseable que sobre ella se fundase la vida social.

La educación

Un comentarista, Claude Piché (2003, p.171), defiende que el propósito de Fichte con su doctrina de la educación es el de acelerar el ritmo de la historia, de modo que ésta alcance su finalidad, que es la constitución de una comunidad ética perfecta. Hablando del legislador supremo, en la Tercera Parte de la *Staatslehre*, dice Fichte que su misión es la de insuflar la vida en un cuerpo político exangüe, hacerlo resurgir del reino de los muertos (Fichte, 1845, p.458). Esta finalidad dirige su proyecto educativo. Por esta razón, la educación no es un accesorio de la Doctrina de la Ciencia, ni es sólo una aplicación de ella a un dominio particular de la vida. La educación, si entendí bien el proyecto político y educativo fichteano, es la propia

Doctrina de la Ciencia, en tanto que filosofía práctica, tal como ella tiene que ser enseñada y vivida en un momento histórico particular, que es la época de Fichte. El proyecto educativo tiene una profunda relación con el nivel de la época, que se caracteriza por el abandono del instinto racional (*Vernunftinstinkt*) en la totalidad de la vida comunitaria. Además, quien entendió la Doctrina de la Ciencia sabe que la filosofía es creadora de un ser a partir de un concepto de fin.

Hay en Fichte una doble vertiente en el problema de la educación: se trata de saber cómo debe el estado educar a los ciudadanos, pero también cómo la universidad debe educar ya sea a aquellos que se destinan a ejercer futuras funciones en la administración y en el estado ya sean a los miembros de las clases trabajadoras. Una cosa, sin embargo, unifica las dos preocupaciones: se trata de formar ciudadanos libres, en el sentido en que libertad significa, no tanto la ausencia de constreñimiento, o incluso una auto-limitación recíproca de las libertades individuales, sino la imposición a sí mismo, gracias a la educación, de normas que permitan el desarrollo en común de la libertad. Normas que, además, deben ser comprendidas por todos, pero que no todos, en su situación presente, logran comprender. Pues para Fichte ser libre no es sólo no ser constreñido, sino también actuar de acuerdo con una comprensión propia de las leyes de la libertad (Fichte, 1845, p.439). Por lo tanto, existe un estado mental apropiado que la presentación oral de la *Staatslehre* debería plantear en sus oyentes (ídem, p.394). Como veremos a lo largo de esta comunicación, aquí hay muchos problemas.

La educación tenía en Kant un papel mediador. Por medio de ella se da el paso de la política a la moral, permitiendo que la razón —objetivamente práctica, aunque actuando sólo legalmente - se torne subjetivamente práctica. Asimismo - añadirá Kant -, la educación y el derecho tienen en común el hecho de que no podemos pensarlos sin coacción: la educación empieza con la inculcación de la idea de que hay que ser educado y que hay que asumir las disposiciones necesarias para ello (por ejemplo, la atención a lo que dicen los maestros); el derecho estipula las formas que permiten el acuerdo entre las libertades y las sanciones para quienes no las respetan. Si bien para Kant hay una diferencia entre política y moralidad, tal diferencia no existe para Fichte. La consecuencia de eso para la educación es clara: la legislación política tiene un alcance moral inmediato - «La ley jurídica es ella misma una ley moral» (Fichte, 1845, p.432) -, la adecuación de los comportamientos a la forma de la ley tendrá reflejos en sus contenidos y el estado se encargará de la educación del ciudadano para que ello sea posible. Esa educación se hace en las instituciones de enseñanza secundaria y en las universidades. El éxito de esta educación es la principal garantía de la instauración de un orden político-moral.

Sin embargo, hay para Fichte un conjunto de problemas previos. ¿Cómo llegamos al conocimiento de la ley que al mismo tiempo es moral y jurídica? ¿Qué tipo

de ley es esa? ¿Cómo garantizamos que nuestras leyes particulares sean deducibles de la ley suprema, siendo por ello moral y jurídicamente válidas? Además, ¿cómo es posible garantizar que sean estas leyes particulares las que el *Zwingherr* debe intuir y no otras leyes diferentes?[1]

Fichte comienza la *Staatslehre* con un breve recorrido de sus tesis metafísicas fundamentales, insistiendo en la distinción entre un conocimiento de cosas y un conocimiento de las leyes que rigen las cosas. Al primer tipo de conocimiento Fichte lo llamará «imagen de las cosas» (una cosa sin su imagen sería desconocida por nosotros y una imagen que no remite a aquello de lo cual es imagen no sería conocimiento), mientras que el segundo tipo de conocimiento, el de las leyes, lo llamará imagen de la imagen.

Fichte ve el orden ético-político del estado como una forma de vida donde se refleja la vida que lo crea todo. Una comunidad de sujetos libres configura la naturaleza y la sociedad de acuerdo con la imagen de lo que es para ella una vida deseable. Asimismo, aquella imagen no puede ser la imagen de un ser preexistente, sino más bien un concepto de finalidad, o sea, una imagen que quiere obtener el ser gracias a la eficacia de la libertad (Fichte, 1845, p.386). Ese ser es en realidad una vida y su visibilidad está garantizada por la libertad actuando en el mundo sensible. Las leyes de los estados deben ser una imagen de esa vida a la que podemos llamar divina. Sin embargo, según Fichte, no lo son porque se trate del ser de Dios puesto una segunda vez, sino en tanto que son la expresión del devenir (ídem, p.387) de una comunidad de libertades.

La educación es, para Fichte, ante todo, el modo de hacer que cada uno interiorice aquella imagen, o mejor, que cada uno la produzca en sí mismo desarrollando el órgano que permite su captación. Desde un punto de vista práctico, eso significa: educarse para contrariar la irrupción, en sí mismo, de una voluntad opuesta al derecho (Fichte, 1845, p.435). Solo una educación que haga efectiva esta interiorización justifica el papel de las instituciones de enseñanza, pues son estas las que se encargan de proporcionar al Estado ciudadanos que harán inútil un día la coerción que hoy necesariamente se ejerce sobre ellos.

1 Me gustaría llamar la atención sobre un hecho que justificará, más adelante, la comparación que establezco entre el *Zwingherr* de Fichte y el *phronimos* del que habla Aristóteles. Este último no actúa de acuerdo con leyes (no podría hacerlo, ya que su acción se ejerce en un campo en el que no existen), mientras que el primero sí. Pero, por otro lado, las leyes que sigue el *Zwingherr* no son producto de su voluntad legislativa. Actuar de acuerdo con las leyes que tienen su origen en la voluntad, o actuar sin leyes, no parece, para Fichte, ser algo sustancialmente diferente. Quien lo haga merece solo el nombre de déspota. Si el *Zwingherr*, como escribió Heinrich Heine, «golpea fuerte y con un golpe firme» (o, al menos, nada le impide hacerlo), sin embargo, no lo hace arbitrariamente. Como veremos más adelante, su acción es principalmente de carácter educativo.

Estado y coerción

Ya vimos que ser libre no es solamente no ser coaccionado; ser libre es, además, tener en sí mismo el principio de su coacción. La ausencia de coacción significa que ya soy libre y no un *Naturwesen*. Además, en la medida en que soy un *Naturwesen*, pero en transición hacia la libertad, tengo ya el principio de mi ser en el reino de la libertad (Fichte, 1845, p.435). Esto significa que sólo puedo ser coaccionado en la medida en que esa coacción me encamina hacia la libertad. Es a ese tipo de coacción que Fichte va a llamar educación. Es decir, el estado, aun practicando la coerción, parece que no se define por el poder de coaccionar. La *Rechtslehre* de 1812 iba aún más lejos en este camino. Ahí Fichte defendía que, una vez realizada su tarea educativa, el estado se suprimiría a sí mismo, dando lugar a una relación puramente moral entre individuos libres. Esta idea, retomada años más tarde, en términos casi idénticos, por Marx y Engels, no es enteramente original; Schelling la había defendido un poco antes, en 1810, en sus *Stuttgarter Privatvorlesungen*.

Es posible formular este problema mediante dos proposiciones antitéticas. La tesis nos dice: el principio de la libertad individual es inviolable. Cada uno debe actuar de acuerdo con la intelección que le es propia (Fichte, 1845, p.439). La antítesis, sin embargo, contrapone: el uso de esta libertad puede derivarse de una ley de la naturaleza e impedir la libertad de todos, es decir, la coexistencia de las libertades. Del principio de libertad individual se desprende la necesidad de una abstención de actos que impidan la coexistencia de las libertades. Sin embargo, existe en los individuos una voluntad, que hay que superar, contraria al derecho (*ein rechtswidrige Willen*) (ídem, p.435) Esta voluntad es un poder de la naturaleza que solo puede ser contrariado por un poder de la naturaleza de sentido opuesto. Es decir, por medio de la represión. Fichte dice:

> Se trata, en primer lugar, de la libertad de un ser natural, por consiguiente, de la voluntad natural. Esta no tiene absolutamente ningún derecho de manifestarse exteriormente; ella debe ser reprimida dondequiera que se muestre y quien la reconozca tiene el derecho de reprimirla, si lo puede hacer. El derecho *exterior* debe imponerse por constreñimiento; interiormente, sin embargo, la libertad debe ser formada para la intelección por medio de la instrucción (ídem, p.436).

Es importante tener en cuenta lo siguiente: el *Zwingherr* no puede extirpar la mala voluntad interior; solo puede impedir acciones contrarias a las leyes, usando un poder de la naturaleza y contando con el miedo a las penas. La necesidad del constreñimiento parte sólo de la constatación de que la abstención de acciones contrarias al derecho tiene que ser producida mientras que la libertad siga siendo una libertad natural. La síntesis entre las dos proposiciones antitéticas antes referidas

concluye que esto sólo vale mientras dure el proceso educativo, cuya finalidad es llevar a cada individuo a comprender la necesidad de abstenerse de ciertas acciones.

¿Vernunftinstinkt o *Einsicht*?

La coacción se legitima por su finalidad. Refiriéndose a ésta, Fichte afirma: «La buena voluntad del derecho debe ser construida en cada uno sobre la base de una intelección propia» (Fichte, 1845, p. 436). Este es el papel desempeñado por la educación. En otras palabras, hay que formar la *Einsicht*, o sea, la intelección de cada individuo, a sabiendas que todo lo que la educación podrá alcanzar es solamente provocar en cada uno la necesidad de tener esa intelección. Cuanto más honda sea nuestra intelección, cuanto mejor sea nuestra voluntad, tanto menor será la coacción (ídem, p. 439). Pero hay que determinar mejor los fines específicos de la educación. En 1798, en la *Nova Methodo*, Fichte hablaba de la necesidad de restaurar el *Vernunftinstinkt* por medio de la educación (Fichte, 1994, p.6), un instinto natural que todos los hombres poseen. El problema es que la época había pervertido el *Vernunftinstinkt*.

Vernunftinstinkt y *Einsicht* no son exactamente lo mismo. En la *Nova Methodo*, el *Vernunftinstinkt* se distingue de la ciencia como el saber actuar se distingue de la ciencia de la acción, y la tranquilidad de espíritu que resulta de una acción conforme a la ley no es todavía el conocimiento de la propia ley. Parece haber la posibilidad de un paso del *Vernunftinstinkt* a la ciencia, la cual es motivada por un impulso cognitivo que, si bien está presente en todos los hombres, no en todos encuentra las condiciones para ser llevado hasta el final. El *Vernunftinstinkt* de Fichte me recuerda a lo que el filósofo español Ortega y Gasset llamaba el «fondo insobornable» existente en cada ser humano, esto es, la posibilidad de orientar el pensamiento hacia la verdad, pero también la disposición moral para perseverar en ese esfuerzo. Sobre este aspecto, Reinhard Lauth ha llamado la atención acerca de la posibilidad de establecer un paralelo con Rousseau (Lauth, 1984, p.384). Para el autor francés, la cuestión decisiva consistía en si la humanidad poseía todavía la virtud suficiente para realizar el contrato social.

Desde el punto de vista de la forma, el *Zwingherr* sólo tiene derecho a coaccionar en la medida en que demuestra que su *Einsicht* sobre la esencia del derecho es el correcto. Los demás tienen el deber de seguir sus disposiciones en la medida en que la *Einsicht* de ellos no es todavía la correcta (Fichte, 1845, p.437). El *Zwingherr* no actúa en su propio nombre; él encarna la comunidad moral que está en proceso de realización. Fichte escribe: «La *coerción* (…) es el medio por el cual la intelección de la comunidad se une al individuo y el individuo se transforma en un ser espiritual a partir de un mero ser natural». Fichte sostiene, desde luego, que es

natural que los hombres no quieran reconocer otras leyes sino aquellas que se han dado a sí mismos; sin embargo, añade que esta afirmación no debe entenderse desde un punto de vista psicológico. Es decir, nadie puede reclamar la libertad de no ser constreñido, o al menos una disminución de las restricciones que penden sobre sí mismo, si no está empeñado en el proceso de desarrollo de su *Einsicht*. Como afirma Fichte: «mehr Einsicht und guter Wille, weniger Zwang.» ("más intelección y buena voluntad, menos coerción") (ídem, p.439).

En Fichte no existe el problema de la limitación del poder del educador, ya que se admite la hipótesis de que el soberano esté completamente sometido al derecho, esto es, que identifique su voluntad con lo que la idea de derecho prescribe. El derecho, a su vez, sería la condición de posibilidad de la libertad de los individuos. Para estos, por tanto, la sumisión completa a las leyes coincide con la completa libertad. Si bien Fichte percibe la posibilidad de que cualquiera haga de su voluntad un absoluto – es lo que, en su opinión, sucedió con Napoleón (Lauth, 1994, p.405) – no se percibe en cambio por qué no podría pasar lo mismo con el *Zwingherr*. Sin embargo, Fichte admite que la sumisión total coincide con la libertad total, siempre que sea una sumisión al derecho (Renaud & Savidan, 2001, p.187).

Fichte no se plantea el problema de los límites de la soberanía, algo muy importante para la tradición de la filosofía política heredera de John Locke. La tesis de un «gobierno limitado» es incompatible con la idea de que el gobierno tiene una misión educativa específica; la tesis del gobierno limitado supone que el proceso de legitimación de su autoridad radica en un contrato originario entre individuos libres, los cuales aceptan limitar su libertad en nombre de un mayor bien de todos. Tal libertad, sin embargo, no existe para Fichte; pues la libertad, para él, tiene su origen en el pacto que instaura la sociedad y el derecho. Fichte sólo tiene desprecio por esta concepción, opuesta a la suya, que describe en estos términos:

> Proteger esos medios de vida a los que se da el nombre de *propiedad*, independientemente de cómo se hayan adquirido, protegerlos contra el robo violento de todo tipo, es de lo que el *Estado* trata; el Estado es sólo el *medio* para este propósito y ocupa así el *tercer lugar* en esta serie: primero la vida, después los bienes, por fin el Estado que los protege (Fichte, 1845, p.403).

Hay que formar en los individuos una nueva intelección que sea capaz de poner su voluntad en movimiento y de despertar en ellos una nueva concepción de la vida y, sobre todo, de su propia vida individual. En la *Staatslehre* escribió: «Ninguna coerción que no esté en relación con la educación de la intelección con vistas al derecho» (Fichte, 1845, p.437). El *Zwingherr* ya tiene tal intelección. Fichte añade que él tiene por supuesto que demostrarlo, y que los demás hombres tienen razón al pedirle tales pruebas (ídem, íbidem). Sin embargo, no queda claro cuáles puedan ser estas. Parece que Fichte considera que sea suficiente que los hombres sigan

las directivas del *Zwingherr* y que el hecho de que las siguen les permitirá, algún día, reconocer su validez (ídem, p.445). Creo que, hasta cierto punto, la definición fichteana del *Zwingherr* se asemeja a la definición del político según Carl Schmitt: para este último, el político es el que decide en un estado de excepción, aun cuando sea también el político quien decide qué estado es, de hecho, el de excepción, para que pueda justificar su intervención. Asimismo, en la línea continua (ídem, p.442) que representa la evolución de la idea de derecho, el *Zwingherr* decidirá en qué punto se encuentra su época y obligará a todos los hombres a actuar en función del objetivo final.

Las similitudes con el pensamiento político-jurídico de Schmitt (que leyó a Fichte cuidadosamente) no terminan aquí. El *Zwingherr* de Fichte se se torna necesario en un momento en que la distinción entre amigo y enemigo debe hacerse con la mayor claridad. Se podría argumentar que esta distinción es jurídicamente irrelevante y que los conceptos en los que se basa carecen de la claridad necesaria. Pero es precisamente esta falta de claridad la que maximiza su efecto retórico. Fichte no dejará de aprovecharlo para denunciar a Napoleón como el enemigo contra el cual todos los alemanes deben unirse.[2] Una vez que se hace la distinción entre amigo y enemigo, el estado de guerra se sigue necesariamente. No necesariamente (y Schmitt no dejará de llamar la atención sobre esto) una guerra entre estados, sino una guerra en la que el pueblo armado adquiere su propia identidad, convirtiéndola en un imperativo ético y repeliendo al invasor extranjero. En la genealogía de la guerra de guerrillas, Schmitt incluirá con simpatía el pensamiento de Fichte en 1813 (Bazzan, 2019, p.261).

No obstante, Fichte añade que el *Zwingherr* irá perdiendo su carácter propio y transformándose en mero educador. Tampoco es muy claro cómo se va a procesar esta trasformación, pero al menos para Fichte es claro que ella se va a realizar. Encontramos aquí — al menos a mí me lo parece — algo muy parecido a la doctrina de Marx de la progresiva desaparición del Estado.[3] Esta coincidencia tal vez no sea fortuita, pero no es para mí el punto fundamental. Lo que me causa algún problema es que Fichte parece decir que la coerción se vuelve innecesaria cuando todos los que fueron constreñidos reconocen finalmente que fue necesario que haya habido coerción.

2 Existe una relación entre el pueblo y la lengua, es decir, entre ser alemán y hablar el idioma alemán, que Fichte no dejará de explorar y que culminará, en el siglo XX, en autores como Schmitt, una vez más, o Martin Heidegger. Pero aquí Fichte no es completamente innovador y no hará más que explorar algunas tendencias en la filosofía del lenguaje del romanticismo.

3 Cf. lo que dice Fichte al final de la *Staatslehre* (1845, p.599): “el estado actual de constricción morirá pacíficamente, sin estar sujeto a ninguna manifestación de fuerza, debido a su propia nulidad causada por el tiempo y será necesario que el último heredero de la soberanía, si todavía existe, se disuelva en la igualdad universal, yendo a la escuela del pueblo y viendo lo que ella puede hacer por él».

Libertad y propiedad

El modo como el *Zwingherr* ejerce su acción educativa no se presenta, sin embargo, con la claridad de un proceso lógico. Por supuesto que hay cosas que son absolutamente claras, como, por ejemplo, el hecho de que la libertad de alguien no puede verse obstaculizada por la libertad de otra persona; o el hecho de que cada uno de ellos debe tener un ámbito en el que su acción libre sea posible. Pero las dos proposiciones anteriores no se dejan fácilmente compatibilizar. La propiedad es el ámbito de acción de cada uno en el mundo sensible. ¿Cuál debe ser la exacta dimensión de ese ámbito? Contestaremos que el estado debe garantizar a cada uno el mínimo de propiedad que haga posible su acción. Pero ¿cómo determinar exactamente lo que es el mínimo para cada uno?

Fichte evolucionó en relación con este asunto. Primero, en 1796 decía que cada uno es el señor absoluto de su propiedad y sólo debe contribuir al estado con lo mínimo necesario para que el estado asegure la supervivencia de los otros. Más tarde, en 1800 el derecho de propiedad es el derecho de cada uno de obtener de sus acciones lo que esperaba. Para ello, el estado debe realizar dentro de sus fronteras un reparto igualitario de los recursos e impedir la interferencia de los factores que no puede controlar, como por ejemplo el comercio exterior (Renaut & Savidan, 2001, p.194). La teoría de la imagen va a imponer un tercer y último cambio en la reflexión de Fichte sobre la propiedad. John Locke defendió que el derecho de propiedad era una prolongación del derecho de cada uno a su propio cuerpo. Creo que Fichte sigue reaccionando, en 1813, contra esta tesis, pero de forma diferente a como lo había hecho anteriormente. En las dos primeras fases que he mencionado más arriba, pensaba que una teoría de la intersubjetividad, basada en la acción recíproca, superaba tanto el individualismo moral como una teoría social basada en la idea de contrato.

Antes que nada, solo la propiedad permite la libertad individual, es decir, que el individuo sea la primera causa independiente de sus acciones (Fichte, 1845, p.433). Sin embargo, se trata solamente de la acción libre en el mundo sensible (ídem, p.441) a la que cada uno tiene derecho, así como al reposo y al placer. Pero, en la Sección Segunda de la *Staatslehre*, Fichte había dicho tres cosas distintas: primero, que la propiedad es un medio para la conservación de la vida y la vida es lo que se encuentra en el nivel más alto; segundo, que la perspectiva consistente en hacer del estado el garante de la propiedad, transformando así el estado en un estado de propietarios, o a su servicio, es una manera de ver estrecha y unilateral (ídem, p.403); tercero, que es posible defender (aunque no es lo que Fichte sostiene) que si los propietarios se pudieran garantizar contra el robo entonces el estado se volvería inútil. Creo que el problema de Fichte, en lo esencial, se mantiene idéntico

a lo largo de su vida: se trata de saber de qué forma una tendencia natural (la de auto-conservación) puede tener la forma de un comportamiento moral que funde la libertad de todos. Una nueva respuesta a este problema está en la base de la teoría de la educación en 1813. En el núcleo de esta teoría está la idea de que no se trata de mirar la vida social como un ser que sea una imagen de la vida absoluta, sino de hacer aparecer en la vida social una imagen de esa otra vida. Es este «hacer aparecer» que da al proyecto educativo fichteano su carácter propio.

¿Cómo se justifica la acción del *Zwingherr*?

Con el análisis de la forma en la que se procesa este «hacer aparecer» entro en la segunda parte de mi ponencia. A pesar de que Fichte dice que la acción del *Zwingherr* no puede producir efectos interiores – esto es, que no puede conducir a nadie a la moralidad -, el resultado esperado no es sólo el de una conformidad externa a lo que la ley obliga. La comunidad de los sujetos morales es superior a la comunidad jurídica y es sólo con vistas a la primera que la educación tiene sentido. Ahora bien, para que la finalidad de la educación pueda ser alcanzada es necesario que ella se apoye en la estructura de la conciencia del sujeto que debe ser educado.

Marc Maesschalck llama a este «hacer aparecer» la constitución de una «comunidad de atención» (*communauté d'attention*). Para explicarlo recurre a una comparación entre lo que dice Fichte sobre la atención en la WL de 1804 y lo que dice Husserl en *Filosofía Primera*. Esta relación establecida por Maesschalck entre Fichte y Husserl me suscita algunas dudas. La atención de la que habla Fichte, en la 5ª Lección de la WL de 1804 (Fichte, 1985, p.66), tiene que ver con la condición necesaria para la comprensión de la WL, que está siendo expuesta oralmente. No puede ser una atención flotante, más o menos intensa: una vez que el oyente se debe apropiar del pensamiento expuesto por Fichte, debe habituarse al lenguaje peculiar de la WL, debe reconocer el paso del saber factual, que ya posee, a la evidencia genética de lo que ya sabía. (O que, en realidad, no sabía, ya que sin evidencia genética el saber factual carece de valor). Husserl exigía el mismo tipo de esfuerzo a sus lectores, al punto de decirle a Dorion Cairns que las *Meditaciones Cartesianas* deberían ser leídas como un libro de matemáticas, en el que la evidencia de cada argumento se funda en la evidencia de los anteriores y en la evidencia del proceso del paso de unos a otros.

Pero no creo que sea esto lo que está en cuestión en los textos de *Filosofía Primera*, correspondientes a la Lección nº 42, los cuales cita Maesschalck. En esta Lección, Husserl, tomando como ejemplo los actos valorativos, procede a un análisis de los actos reflexivos, donde el Yo que reflexiona puede distanciarse de la valoración efectuada anteriormente por el yo que ahora es objeto de reflexión; con ello, el

interés dominante del Yo se ve alterado y el acto primitivo, de naturaleza volitiva, se transforma en un acto judicativo. Así, en un acto valorativo no se pone (*setzt*) el valor, sino la cosa valorada, mientras que en la reflexión sobre el acto primitivo es el propio valor que es puesto (Husserl, 1959, pp.105 y 315).

Sin embargo, no es un mero azar el hecho de que Maeschalck acerque estos dos textos y defienda que ambos hablan de la misma actitud que, en la *Staatslehre*, el educador quiere despertar en el educando. Esta lectura está plenamente de acuerdo con su interpretación de este texto de Fichte respecto del papel que atribuye a la atención en la formación de una comunidad de sujetos libres y con la concepción de derecho y de política que subyace a tal interpretación. Por lo demás, ni siquiera creo que esté equivocada, pues, en cierto modo, concuerda con las intenciones de Fichte. Tengo dudas de que, por un lado, la empresa de Fichte pretenda estipular las condiciones para un acuerdo posible entre las libertades y, por el otro, aunque se quisiera, según lo que nos propone la *Staatslehre*, que tal acuerdo se obtenga de forma más satisfactoria que según los principios de la teoría de la intersubjetividad defendida, por ejemplo, en 1796.

> Basta que este supremo entendimiento sea encontrado para que todo sea tomado en su primera claridad. Obedecer al entendimiento, en la medida en que hasta ahora está revelado en el mundo, es aquello a lo que todo el *ser libre* se encuentra obligado; porque se trata de la ley de la libertad y sólo en la medida en que cada uno la sigue es libre; eso es la demostración de su libertad y si no la sigue es un poder ciego de la naturaleza (Fichte, 1845, p.444).

Este es un pasaje muy importante pues Fichte plantea el problema central: ¿cómo es posible educar para obedecer? Y hablamos de educar sujetos libres, cuya libertad está en la obediencia y no en poder no obedecer. La respuesta fichteana es sin embargo muy compleja, pues Fichte no cree que el constreñimiento sea por sí solo suficiente. Ello se apoya en una posibilitad de división del yo finito, capaz de ser educado y de verse a sí mismo siendo educado y, por tanto, capaz, al mismo tiempo, de hacer un recorrido de las etapas anteriores del proceso educativo y dar un vistazo a las que aún le falta alcanzar. O, como Fichte también dice, un Yo capaz de mirar simultáneamente a los dos mundos: al mundo que ya existe y que no es más que la fijación provisional en un ser del devenir de la libertad, y al mundo que debe existir por la libertad (Fichte, 1845, p.447). Esta doble capacidad es fundamental. Ella permite a la conciencia que se educa mantener su unidad, le permite poder decir "Yo soy" en cada momento de su vida, sin que la unidad e identidad de este "Yo soy" dependa de las hipótesis metafísicas a las que, por ejemplo, el Cogito cartesiano se encontraba sujeto.

Ahora bien, para Fichte, en 1794-95, el Yo era, por un lado, posición de sí mismo y, por lo tanto, inconstruible, pero, por el otro, estaba siempre limitado

por el no-Yo y, por consiguiente, en permanente construcción. Fichte retoma estas tesis suyas y las supera de dos modos diferentes: 1) primero, poniendo de relieve la existencia de una historia del proceso de superación de las limitaciones impuestas por el no-Yo, o, en otras palabras, una historia de la sedimentación de los actos de libertad; 2) segundo, admitiendo la necesidad de un proceso gracias al cual el Yo es educado para comprender la necesidad de realizar tales actos. Esta última idea tiene aspectos interesantes, pues está en la base de una concepción de la historia en la que, a cada época, le es reconocido el valor que le es propio. Fichte incluso afirma (Fichte, 1845, p.443) que una época nunca juzgará con imparcialidad a la que la precedió si simple y llanamente se pone en el lugar de ésta desde el punto de vista superior que le es propio.

Donde Maesschalck parece tener razón (pero para mí no la tiene, por lo menos no la tiene enteramente) es que hay aquí un problema muy semejante al que Husserl también encontró. Por un lado, el Yo husserliano parece recibir su unidad de los actos de reflexión, en la que reconoce sus actos pasados como actos suyos, aunque, por decirlo así, ya sin efecto en el momento en que reflexiona sobre ellos. (Estos actos perdieron, como diría Ortega, su carácter ejecutivo.) Por otro lado, el Yo necesita de la exploración del campo trascendental, o sea, de la reducción fenomenológica, para garantizar su unidad, o mejor, para superar la mera evidencia fáctica de esa unidad. Simplemente, este proceso se lleva a cabo en la primera persona y es llevado a cabo por el que Husserl designa como un "filósofo principiante", un *anfänger Philosoph*.

Es para mí muy claro en qué punto Maesschalck no tiene razón. La reducción fenomenológica permite explorar el campo trascendental, pero no lo abre. Este campo trascendental ya se encuentra abierto y está constituido por la totalidad de los hombres comprometidos en una historia común y que buscan un sentido final para ella. El *anfänger Philosph* no es un educador del género humano, aunque un *anfänger Philosph* pueda enseñar algo sobre los procesos llevados a cabo en la historia efectiva de los hombres en la medida en qué se transformó en su espectador. (Empleo otro concepto de Ortega.) Pero la tarea que la WL atribuye al *Zwingherr* es la tarea que Husserl atribuye a cada hombre: asumir la entera responsabilidad de sus actos.

Regreso, para finalizar, a la teoría fichteana de la división del Yo, aunque su posibilitad sea más supuesta que justificada en la *Staatslehre*. ¿Podría esta teoría de los dos Yoes ser de alguna ayuda en la comprensión de la naturaleza del *Zwingherr*?

1. ¿Es acaso el *Zwingherr* el *phronimos* del que habla Aristóteles? Esta sería una respuesta posible. Téngase en cuenta que, en relación con sus deliberaciones, Fichte dice: «la medida que se toma nunca es la mejor en general, sino la mejor para la época» (Fichte, 1845, p.444). Además, Fichte insiste (ídem, p.446) en que nadie se puede autoproclamar *Zwingherr* o *Oberherr*, dando por

supuesto que sólo el reconocimiento público es capaz de instituir a alguien en tal función.[4] Y añade, un poco más adelante, que nadie se puede proclamar a sí mismo *Zwingherr* (ídem, p.446). La verdad debe hacerse vivible a través de él inmediatamente, sin que eso dependa de su albedrío (ídem, p.447).

2. Sin embargo, conviene no olvidar que el derecho, para Fichte, no es sino una aplicación de los principios de la Doctrina de la Ciencia a un dominio específico de la vida. Con estos principios definitivamente establecidos - que sólo pueden sufrir variaciones en el modo de su exposición - será siempre a la luz de ellos que la acción del *Zwingherr* deberá ser juzgada. En última instancia, por consiguiente, es a la luz de un cierto saber que se decidirá el valor de la acción del *Zwingherr*. Creo que esto es suficiente para distinguirlo del *phronimos*, pues la acción de éste (más que los principios de los que deriva) tiene siempre un papel determinante en el establecimiento de la regla por la que se juzgará lo que se hace.
3. El *Zwingherr* es quien tiene la capacidad de aplicar la ley eterna de la libertad para el momento concreto (ídem, p.444). Aquella ley dice: un ser libre no puede ser sometido a procesos que se deriven de las leyes causales de la naturaleza. Pero como Fichte sostiene que tal aplicación tiene la forma de un juicio infinito (ídem, íbidem), los problemas aumentan en vez de disminuir. Un juicio infinito - y aquí sigo lo que dice Kant al respecto - tiene en su base un juicio negativo. Así, al juzgar su época, el *Zwingherr* dirá, para empezar, que ella es una de las que aún no han alcanzado el ideal de la justicia. Será necesario – si estoy leyendo bien a Fichte - un segundo juicio que diga en qué época, de hecho, nos encontramos y cuál es el grado de coacción que le corresponde; es decir, que diga hasta qué punto los individuos aún no son libres, para ser coaccionados con vistas a la libertad.

Lo importante, por lo tanto, no es, en mi opinión (al contrario de lo que dijo Maesschalck), la atención a los actos fundadores de la comunidad – ya que nadie puede garantizar su validez permanente -, sino la atención a su posible inadecuación al presente, es decir, a la permanencia o no de su validez intersubjetiva. Las comunidades políticas tienen que refundarse periódicamente sobre la base de acuerdos siempre nuevos intersubjetivamente garantizados. Sin embargo, Fichte acusa a las filosofías como las de Locke o Rousseau de ser «ein Grübeln (…) auf gutes Glück» ("un cavilar… al buen tuntún") (Fichte, 1845, p.436). Para él, tales acuerdos tienen validez solo si se basan en principios posibles de deducir *a priori*. Tal deducción no se deriva de

4 Por esta razón (Bazzan, 2019, p.245), es legítimo hablar de la «torsión semántica» al que Fichte somete el término *Zwingherr*, que ya había caído en desuso en el vocabulario político y jurídico de la época, bajo su crítica por las ideas de la ilustración. Es decir, Fichte le da a la palabra un significado positivo que ya no tenía.

los hechos históricos contingentes, aquellos que todos pueden conocer por sí mismos un poco como quien ha nacido con la capacidad de ver sabe cómo distinguir formas y colores. La deducción de tales principios comienza con una reflexión sobre lo que hizo posible tales hechos, es decir, la capacidad del hombre para autodeterminarse y transformar esa autodeterminación en un motivo para la acción. En el lenguaje de Fichte desde 1804, que Fichte recuerda en 1813, esta declaración significa: solo Dios es; fuera de él o de su vida, solo es su manifestación (ídem, p.431), la libertad humana según las leyes de la moral y del derecho.

Esto tiene como resultado, sin embargo, el lugar incierto pero inevitable del *Zwingherr* en la filosofía del derecho y del estado de Fichte. Él no es necesario para nada en una deducción *a priori*. Pero imaginemos a alguien capaz de ver formas y colores, pero y ciego a la visión con la que los ve. Tal persona sabe lo que existe, quizá lo conoce según leyes de la naturaleza, pero no sabe cómo surgió. Por esa razón es necesario enseñarle a ver de manera diferente. Es una situación similar a la que, según Fichte, requiere la presencia de un *Zwingherr*: su necesidad depende de ciertas condiciones históricas que impiden la completa actualización de la capacidad humana de autodeterminación.

Referencias

Bazzan, M. R. (2019). «El enigma del Zwingherr». In: Ferrer, D. (coord.), *A Filosofia da História e da Cultura em Fichte*. Coimbra: Imprensa da Universidade, pp.241-257.

Druet, P.-P. (1974). La "politisation" de la métaphysique idéaliste: le cas de Fichte. *Revue Philosophique de Louvain*, *72*(*16*), 678-712.

Fichte, J. G. (1845). *Der Staatslehre*. *Sämtliche Werke* (hrsg. von J. H. Fichte) Band IV. Berlin: Verlag von Veit und Comp., pp.369-600.

Fichte, J. G. (1985). *Wissenchsftslehre 1804 / II*. In: Gliwitzky, H. und Lauth, R. (hrsg.). *J. G. Fichtes Gesamtausgabe* Band II / 8. Stuttgart: Bad-Cannstatt.

Fichte, J. G. (1994). *Wissenchsftslehre Nova Methodo*. Hamburg: Felix Meiner.

Heine, H. (1834). De l´Allemagne depuis Luther. *Revue des Deux Mondes*, *IV*.

Husserl, E. (1959). *Erste Philososphie*. Zweiter Teil. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Lauth, R. (1994). «L'action historique d'après la philosophie transcendantale de Fichte». In: *Vernünftige Durchdringung der Wirklichkeit*. Neuried: Ars Una, pp.373-406.

Maesschalck, M. (2006). «Introduction: Situation et enjeu de la Doctrine de l'État dans la dernière philosophie de Fichte». In : Fichte, J. G. *La Doctrine de l'État*. Paris: Vrin, pp.29-55.

Piché, C. (2003). «La doctrine de l'état et la question de l'éducation». In: Goddard, J.-Ch. et Maesschalck, M. (ed.). *Fichte. La Philosophie de la Maturité (1804-1814)*. Paris: Vrin, pp.159-174.

Renaut, A . & Savidan, P. (2001). «As luzes críticas: Rousseau, Kant e Fichte». In : Renaut, A. *História da Filosofia Política*, 3. Lisboa: Instituto Piaget.

Recebido em: 29.03.2020
Aceito em: 19.07.2020

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-ShareAlike 4.0 Internacional.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

¿Formación en la debilidad? (*Selbst*)-*Aufhebung* y Tú en Novalis, lector de Fichte*

Education towards Weakness? *Selbstaufhebung* and You in Novalis' Study of Fichte

Giovanni Panno

giovanni.panno@gmail.com
(Universität Tübingen, Tübingen, Alemanha)

Resumo: Hablar de la educación del Yo, es decir, de su formación, es hablar de la co-formación y co-educación del mundo. Traicionando y respetando al mismo tiempo el espíritu de la primera *Wissenschaftslehre*, Novalis muestra la correspondencia micro-macrocósmica de Yo y Mundo. Para lograr esta correspondencia es necesaria una acción del Yo que, aparentemente, va en contra de su propia actividad, revelándose como una especie de "debilidad". El siguiente trabajo aplica la categoría de *debilidad* para interpretar el movimiento de *Selbstentäußerung* que hace posible la nueva posición necesaria de Yo que permitiría al mundo de ser simple mundo y al *anthropos* de ser *macroanthropos*. Este mismo mecanismo de *debilidad* es el que actúa en el contexto político (*Glaube und Liebe*) e histórico (*Die Christenheit oder Europa*).

Palabras clave: Novalis; Fichte; Tú; formación; imaginación productiva.

Abstract: Novalis develops the Fichtean ideas of dialectic between I and Not-I showing a micro-macrocosmic relation between I and World. Education of I corresponds here to forming of I within the World. This paper applies the category of *weakness* to describe the new necessary *position* of I as a movement outside itself (*Selbstentäußerung*): this would allow the world to be *world* as such without being only a product of I. The paper shows further that the same mechanism of *weakness* is at work in a political (*Glaube und Liebe*) and historical context (*Die Christenheit oder Europa*).

Keywords: Novalis; Fichte-Studien; You; formation; imagination.

DOI: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i2p137-153

* Retomo y reelaboro aquí algunos temas de los cuales ya me había ocupado in G. Panno (2007), *Relazione e Schweben nelle Fichte Studien di Novalis*. Padova: Imprimitur, al que me permito remitir. Las citas de Novalis corresponden a la edición de Robert Caner-Liese (2007), *Estudios sobre Fichte y otros escritos*. Madrid: Akal (EF seguido de número de fragmento y página); para el *Allgemeines Brouillon*, dado que no existe traducción castellana, me baso en la edición italiana de Moretti y Desideri (*Scritti Filosofici* 2019, citada como SF, número de fragmento y página). En cualquier caso, siempre señalo la referencia a la edición crítica de Samuel y Mähl (NS, volumen, línea y página). Por la traducción agradezco el trabajo de Jorge Retamal, la preciosa ayuda de Carla Miotto. El texto se ha enriquecido con los comentarios de los presentes al Congreso Fichte y Educación, organizado por Oscar Cubo a quien expreso aquí mis agradecimientos.

Nun, fragt ihr, und was zeigte sich ihm hier?
Ich weiß es nicht […]
Was er all da gesehen und erfahren,
Hat seine Zunge nie bekannt. […]
„Weh dem, der zu der Wahrheit geht durch Schuld,
Sie wird ihm nimmermehr erfreulich sein".

(Entonces, preguntáis, ¿qué se le mostró ahí?
No los é […]
Todo lo que él vio y experimentó allí
Su lengua nunca lo dio a conocer. […]
"Ay de aquel que va a la verdad mediante la culpa,
Ella nunca le será gratificante").

Schiller, F. *Das verschleierte Bild zu* Sais.
Philosophische Gedichte, *74*.

Introducción

¿Me pongo en la medida que me sustraigo [*aufhebe*]? (EF 278, 112; NS II, 196, 4)

La propuesta novalisiana "*statt N[icht] I[ch]=Du*" (SF 820, 876; NS III, 429-30, 13) es el resultado de una parábola teórica concebida a partir de la lectura de la *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre* 1794/5 - de los llamados *Fichte Studien* (1795/6) - que aparece también en escritos de diversa naturaleza, incluidos algunos fragmentos posteriores (*Blüthenstaub*, 1797-8), el *Allgemeines Brouillon* (1798-9) y los escritos sobre el estado y la historia (*Glaube und Liebe*, 1797-8, y *Die Christenheit*, 1799).

El No Yo fichteano no solo es renombrado, sino elevado a *Tú*. Esto es posible porque Novalis elabora una nueva concepción del Yo, a cuya posición pertenece una autosustracción. No se trata aquí de una abolición del Yo: este continúa siendo «fundamento de la permanencia en aquello que es mutable – es principio de la multiplicidad suprema» y hace posibles las determinaciones, aun no siendo «límite y determinación» (SF II, 876, 820; NS III, 429-30, 13). Con la expresión '*formación en la debilidad*' me refiero aquí al movimiento de sustracción que hace posible la relación "Yo-No Yo" como "Yo-Tú". Novalis utiliza expresiones diferentes para este proceso,[1] pero la más precisa sería *Selbst-Aufhebung*, que es posible extrapolar de la siguiente observación:

> Yo *no soy* en la medida en que me pongo, sino en la medida en que me supero [*sondern inwiefern ich mich aufhebe*] – Yo no soy en la medida en que estoy en mí, que me aplico a mí mismo (EF 278, 112, NS II, 196, 4).

1 Novalis utiliza los términos *Selbstfremdmachung* y *Selbstveränderung* (SF 820, 876; NS III 429, 13); *Entäußerung* (EF 566, 173; NS II, 270, 28); *Selbstentäußerung* (EF 26, 204, traducida como *autoalienación* NS II 24, 423); *Alienation* (SF 118, 396; NS II, 34, 551).

En realidad, en esta alienación el Yo se *forma*, levantándose y enriqueciéndose al mismo tiempo. Con el término "*Yo*" Novalis entiende casi de inmediato *anthropos*, que será, entonces, en el estadio más amplio de su *Bildung*, un *macroanthropos*. Traicionando y respetando al mismo tiempo el espíritu de la primera *Wissenschaftslehre* y previendo proféticamente algunos resultados posteriores, como los del segundo 'Vortrag' de la *Wissenschaftslehre* 1804,[2] Novalis muestra la correspondencia micro-macrocósmica de Yo y Mundo. Hablar de la formación del Yo es, entonces, hablar de la co-formación del mundo.

Sin embargo, no es este el lugar para un análisis filológico específico de las apariciones fichtianas en los escritos de Novalis. Un trabajo de este tipo ha sido ya realizado con más o menos éxito por algunos intérpretes (Wanning, 1997; Loheide, 2000; Stanchina, 2002; Waibel, 2006; Panno, 2007). Tampoco es este el momento para discutir el sentido del "Yo - No Yo" en la primera *Wissenschaftlehre*; no solo por razones de espacio, sino por las razones temáticas ya mencionadas anteriormente. Por desgracia, no existen trabajos de referencia que tematicen el concepto de educación "en la debilidad" en relación con el primer romanticismo, por lo que me limitaré a señalar algunos textos esenciales para la comprensión de la perspectiva política del pensamiento novalisiano, ya que este es un ámbito claramente afín al aquí analizado (Schmitt, 1981, Panno, 2005). Central para la elaboración del presente tema han sido los textos de Desideri (1998), sobre el concepto de actividad-pasividad en la conciencia, y el de Frank (2002) sobre la conexión autoconocimiento-sentimiento de sí (entendido justamente en modo activo y pasivo).

Sin embargo, creo pertinente mencionar aquí algunas observaciones semánticas: se podría vincular el concepto de *formación en la debilidad* con el de *Selbstbeschränkung* del *Fundamento del derecho natural* (1796). La inspiración teórica de la división interna del Yo se modera en este contexto para convertirse en una autolimitación que garantiza una relación política. Con el término *Selbstbeschränkung* Fichte se refiere aquí a la sustracción del propiamente teórico *ius in omnia* y a la producción de un espacio que permita la libertad del Yo, partiendo de la hipótesis de que el otro hará lo mismo (*Grundlage des Naturrechts*, § 4). Ahora bien, en Novalis no se encuentra un uso similar de este concepto: la autolimitación como asunción de un ser libre *por fuera* del Yo es superada –no resuelta– por un concepto de Yo del que no se sale sino expandiendo paradójicamente su esfera al infinito.

Otro elemento que pudo haber sido determinante desde la primera lectura de Fichte, a saber, el *Tú*, aparece en Novalis en unas pocas líneas y, como veremos más adelante, únicamente en el *Allgemeines Brouillon*. Parece que Novalis se refiere, en particular, a un pasaje de la *Segunda Introducción:*

2 Me refiero aquí a las metáforas visisbles en el segundo „Vortrag" de 1804 (véase V. Vortrag, SW 130, Meiner 53 y IX Vortrag, SW 156, Meiner 86). Novalis profundiza ya desde los *Fichte Studien* en el concepto de duplicación de la imagen y de la visión (EF160, 476; NS II 476, 255).

> El concepto del tú surge por medio de la unión del ello y del yo. El concepto del yo en esta oposición, o sea, como concepto del individuo, es la síntesis del yo consigo mismo. Lo que en el acto descrito pone a sí mismo, y lo que pone no en general, sino lo que pone *como un yo,* soy yo, y lo puesto en el mismo acto *por mí,* y no *por sí* mismo, como un yo, eres tú. De este producto de una síntesis a exponer puede abstraerse, sin duda alguna, pues lo que uno mismo ha sintetizado ha de poder también analizarlo. Y lo que queda después de esta abstracción es el yo en general, es decir, lo no-objeto (Fichte, Segunda Introducción, p. 84).

Es posible que Novalis, en la lectura del *Allgemeines Brouillon,* postergase el debate con los críticos las ideas que Fichte desarrolla en este pasaje. Ciertamente uno de los puntos de tensión de la reflexión de Novalis es precisamente la producción de un *no-objeto* y la posibilidad de hacer emerger las cosas *sin volverlas objeto* –y esto no solo a nivel teórico, sino también antropológico en el sentido más amplio–. Pero este resultado, que aparece en los escritos posteriores a los *Fichte Studien,* es posible gracias al trabajo realizado allí en torno al concepto de negación – o de *formación a la debilidad*.

De acuerdo con lo anterior, el primer ámbito en el que es posible centrar la atención es la relación del Yo con sus propias subdivisiones internas y con el No Yo, es decir, la formación desde un nivel más estrictamente teórico. En segundo lugar, me ocuparé de la figura de una aparente alteridad, el tú respecto del "Yo".

Los dos ámbitos restantes que se pueden pensar esquemáticamente tratan del concepto de debilidad en la formación del Estado (3) y, en última instancia, de la idea de formación desde el punto de vista del devenir histórico (4). Estos ámbitos son subdivisibles para Novalis solo desde el punto de vista analítico, porque todos ellos se compenetran el uno con el otro.

1. La relación del Yo con sus propias subdivisiones internas y con el No Yo

1.1 «Representamos [lo idéntico] mediante su no-ser, mediante un no-idéntico» (EF 1,33; NS II 104, 6)

La estructura de la conciencia que Novalis elabora en los *Fichte Studien* muestra cómo *para* el Yo mismo, separado desde el principio de su ser puro, y *en* el Yo, imagen reflejada del ser, estos ámbitos son siempre estructurales respecto a un único movimiento de mediación. Esta emerge tanto más fuerte cuanto más *se* supera el Yo, compenetrado en el mundo, para hacerlo emerger, cuanto más expone, por decirlo así, su *no,* produciendo reflexivamente el movimiento originario de la posición (EF 278, 112; NS II, 196, 4).

El ser puro, elemento originario, es para Novalis aquello Idéntico que *nosotros* abandonamos para representarlo. Habiendo requerido la exteriorización de la cosa en sí, no podemos conocerla más que de modo negativo, como aquello que queda

después de la operación de abstracción. Tal es el carácter del Yo, cuya determinación es estructuralmente posterior respecto al *mero ser* (*nur Seyn*), puesto que este mismo no está sujeto a ninguna determinación.

En el proceso de redenominación que recorre los *Fichte Studien* hay que considerar, entonces, el *Yo puro*, el *Yo absoluto*, el *ser puro*, el *mero ser* y la acción originaria misma (*Urhandlung*, EF 22, 48; NS II, 13, 119). Lo Idéntico que cede el lugar a su representación no manifiesta la presencia de 'propiedades', sino las de su representación.

1.2 Salida del ser puro: reflexión y sentimiento. Reflexión como negación del sentimiento

Siguiendo la relación proporcional que emerge reiteradamente en los *Fichte Studien* entre ser y representar, se puede decir que la acción originaria no sería la del pensamiento, sino la del sentimiento. De hecho, por un lado están el ser y el sentir, por otro, el pensar y el representar (cfr. EF 379, 140; NS II 22, 232). Estas dos últimas constituyen acciones de la alienación de la cosa en sí, pero no se trata de una exteriorización que ocurra en un hipotético 'otro' del Yo. En efecto, el saber (en el cual incluyo aquí provisionalmente sin diferenciarlos tanto el pensar como el representar) es definido como ser *fuera del ser* (*absoluto, idéntico*), pero aun siempre *en el ser* (SF 2, 36; NS II 106, 5). ¿A qué corresponde, entonces, este segundo ser, en el que ocurre la acción de *salida* de lo Idéntico y de la representación? Asumiendo que es imposible salir del círculo del Yo y que el único lugar donde este saber puede formarse es precisamente la conciencia, Novalis distingue entre un Yo absoluto y un Yo relativo, entre un Yo puro y un Yo que tiene tesis/antítesis/síntesis, que presenta divisiones internas, que sabe y que es presentante (y representante). La sustancia de tal Yo está constituida ciertamente por la reflexión, por lo tanto, en cuanto actividad en la que se presenta el Yo mismo. Sin embargo, esta no es la *Urhandlung* en la que Novalis identifica paradójicamente también una *pasividad*, pues el Yo percibe sus límites y de algún modo los padece: la conciencia es originariamente la conciencia de un sentimiento, la conciencia de sí, un sentirse (*Selbstgefühl*, cfr. Frank 2002, 233). En la acción originaria reflexión y sentimiento se pertenecen, y así se produce una «interacción del yo consigo mismo de un modo aparentemente indirecto» (EF 48, 22; NS II 119, 6).

Pensamiento y representación pierden al Yo como sentimiento, exponiéndolo en cuanto sentimiento atravesado por la reflexión. Por lo tanto, esta representación es el *no* del Yo en su completitud de sentimiento *activo* y reflexión *pasiva*, es decir, aún no concretada. En la dinámica del intercambio, que más adelante analizaremos brevemente, a la actividad de la reflexión le corresponde la pasividad del sentimiento,

en el sentido de que este, en cuanto reflexionado, se presenta según la categoría de saber, que arroja fuera del ser originario – pero siempre dentro del ser del Yo –. El sentimiento es, entonces, el No (Yo) de la reflexión, que a su vez es el No (Yo) del sentimiento. Al primer Yo absoluto, por lo tanto, constituido por sentimiento *y* reflexión, se opone aquí un Yo relativo; más bien se podría decir que hay dos, pero solo a nivel hermenéutico, porque, de hecho, al primero se le opone cada vez solo un Yo. La misma esfera-ser es la esfera conciencia cuando la reflexión se opone al sentimiento – la división interna del Yo que así se forma es denominada por Novalis Yo analítico –. En oposición al Yo analítico, el Yo sintético recoge, en un proceso reflexivo ulterior, tanto la primera reflexión en la que fueron producidos (separados) sentimiento y reflexión, como la *x* de donde provienen separadamente como una abstracción del uno y del otro y como producto de la imaginación.

Separar y unir, tal como la diaíresis platónica del *Sofista* (Platon, *Soph*. 226d-e y 248c-d), son aquí verbos de una acción de oposición que saca a la luz el ser a través de su *no*. Por lo tanto, en la estructura de la conciencia hay relaciones recíprocas en las cuales un extremo determina al otro. Incluso el Yo sintético es, a su vez, solo producto de una operación de reflexión en la conciencia, no es absoluto, sino *schlechthin* sólo una idea. Naturalmente, este juego impone a Novalis una ampliación ulterior de los límites del Yo, de manera que para incluir el plexo constituido por el Yo analítico (sentimiento + reflexión distintos del ser puro) y el Yo sintético (Yo analítico + conciencia de la salida de la esfera de lo Idéntico), los fragmentos posteriores del *Allgemeines Brouillon* invoca a un gran Yo=Tú (SF II, 398, 771; NS III 314, 19).

Recorrer las divisiones internas del Yo corresponde a una exposición de la acción originaria en su irrepresentabilidad o, mejor dicho, en su ficcionalidad, mostrarlo en su plexo de «verdad, ficción o apariencia [*Schein*]» (EF 234, 97; NS II 179, 23).

> Abandonamos lo idéntico para exponerlo [Wir verlassen das Identische um es darzustellen]. O esto sólo sucede de forma aparente –y la imaginación consigue que nos lo creamos– sucede lo que ya es [es geschieht, was schon ist] –naturalmente, gracias a un separar y unir imaginarios– o lo representamos mediante su no-ser, mediante un no-idéntico [Oder wir stellen es durch ein Nichtseyn, durch ein Nichtidentisches vor] –un signo– algo determinado para algo análogamente determinante (EF 1,33; NS II 104, 6).[3]

La conexión entre estos niveles debe ser *construida*: el Yo que conecta es obra de la imaginación (EF 553, 169; NS II 13, 265), de manera que la filosofía opera como producción de una imagen trascendental en cuanto arte de la composición (SF 847, 881; NS III 14, 433). El medio de tal arte es, *ordo inversus*, la reflexión de

3 El Hölderlin del fragmento sobre el «significado de las tragedias», datado en 1803, en el cual el signo debe ser =0 para que lo Originario se represente, es sin duda intérprete de esta necesidad, que por ello se configura como trágica. El *Urpunkt* tiene que volverse entonces un *Nullpunkt* husserliano, llevando en un movimiento de reflexión a aquellos límites de la conciencia que deben ser reconstruidos artísticamente. Lo Idéntico novalisiano, lo Originario hölderliniano, desde siempre perdidos, son, de hecho, un lugar solo *sentido*. Cfr. Hölderlin, SW, Band X, 93.

la reflexión, que permite poner en evidencia cómo se juega la construcción de la conciencia a partir de una serie de contraposiciones y ayudar a la re-articulación.

1.3 Wechsel y Schweben

Hasta ahora el *no* ha aparecido como estructural a la historia de la conciencia en su desarrollo *natural* de salida del puro ser, del Yo absoluto fichteano, y, en este sentido, como sustracción estructural de lo Idéntico. Por otra parte, las acciones que la conciencia lleva a cabo para poder definirse, denominarse 'conciencia', no descansan en una apofática, sino en la exposición de este *no* como condición de la construcción misma. En tanto que ficticia, esta imagen de sí basada en el *no* del ser es la única cosa que la conciencia puede tener de sí. A la intuición y a la reflexión las acompaña necesariamente la producción de aquella imagen que es la conciencia, función de aquella *Einbildungskraft* (imaginación) ya definida por Fichte como un *Schweben* (oscilar) entre determinación y no determinación, entre finito e infinito (Fichte, *Grundlage*, 217).

La novedad de la lectura novalisiana radica en el vínculo entre el momento imaginativo y esa libertad que mueve al Yo en el intercambio. También en este caso el término medio es la negación o, mejor dicho, la negación determinada del *Yo* mismo. *Partiendo* del principio de que «ser intercambio y determinación de intercambio son una y la misma cosa» (EF 284, 118; NS II 32, 203), y que el Yo es en la medida en que se efectúa el intercambio, Novalis se enfrenta al problema de esta inalcanzable infinitud asumiendo la oscilación como punto de producción de la realidad misma.

> Ser libre es la tendencia del yo – la capacidad de ser libre es la imaginación productiva – la *armonía* es la condición de su actividad – del *oscilar* entre opuestos [...]. De este punto luminoso de la oscilación fluye toda la realidad […] La yoidad o la fuerza immaginativa productiva, el *oscilar* – determina y produce los extremos entre los cuales se oscila […] (EF 555, 169; NS II 234-5, 555).

Si el Yo es capaz de ser este punto, no hay aquí una infinitud maligna, ni un regreso al infinito, ni tampoco un recurso al momento de lo sublime que es extrínseco al tiempo y al espacio. En este sentido, esta recuperación del pasaje fichteano de los *Fichte Studien* tiene un resultado, una repercución más allá de este conjunto de estudios: la oscilación entre opuestos produce toda la realidad, porque es en ella donde el Yo es libre, es decir, libre de expandirse en todas las direcciones, pero, sobre todo, libre de su ser *mero* Yo. Para ser la potencia de sí mismo debe, en efecto, sustraerse. La *Aufhebung* ya propuesta en los *Fichte Studien* se convierte en los fragmentos posteriores en la *Selbsttödtung* como acto filosófico por excelencia (EF 54, 291; NS II 1, 395). Solo de este modo el Yo puede entrar en una relación universal y ser *intercambio* (EF 455, 153; NS II 247, 19). «En el mundo temporal, el ser es

una relación rítmica» (EF 456, 153; NS II 247, 28)», esto es, un modo de vibración/ oscilación entre los dos extremos, donde la posición está siempre vinculada a la contraposición.

En cuanto lugar de la oscilación, la *yoidad* incluye una reflexión determinada, libre –que va del No Yo al Yo– y otra también libre que va del Yo al No Yo. Los dos Yoes son, en un mismo movimiento, Inteligencia y Yo puro. Su actividad se separa de la esencia del Yo y permite una nueva compenetración. Pero ¿cuál de los diversos Yoes aquí presentados está llamado a aplicar sobre sí mismo el *no* de la *Selbstaufhebung*)?

1.4 Libertad e imaginación productiva

Explotando la fuerza formativa simbólica de la imaginación el Yo en cuanto tal puede elevarse más allá de su *Allzumenschlickeit* en el momento en que se hace él mismo símbolo («Fuerza formadora simbólica. Imaginación» EF 226, 92; NS II 5, 171). En este sentido, la imaginación es realmente el bien más grande y la fuerza que lleva a trascender la relación de objetivación unidireccional respecto al objeto-yo y al objeto-mundo, aun siendo, al mismo tiempo, inmanente (EF 325, 134; NS II 26, 224). Ambos ámbitos son internos y externos al Yo, por un lado, porque no hay salida del yo; por otro, porque ambos presentan límites sobre los cuales la reflexión se convierte en auto-reflexión y la conciencia puede volverse auto-conciencia. Conectar estos límites e intercambiar lo interno-externo significa revelar una interdependencia presente desde siempre, pero oculta bajo la presunta dirección de la actividad desde lo interno hacia lo externo (EF 630, 183; NS II, 11, 282).

> El yo siempre es uno consigo mismo y siempre es lo opuesto de sí – es Uno y lo mismo dicho […]. La autoconciencia sólo está aparentemente ligada a un individuo determinado […]. La perfección más elevada de la inteligencia pensante consiste en ser libre incluso respecto de aquello que nos resulta extraño, lo dado, en asimilar libremente, esto es, en permitir que lo recibido llegue a ser algo autónomo y eficaz, algo libre, lo extraño como algo libre (EF 646, 188; NS II 286, 30).

Se puede comprender, entonces, el *fichtismo sin golpe* (*ohne Anstoß*) como aquella superación del límite interno, en términos fichteanos, gracias a la cual la *fórmula Yo* se desarrolla y se expande (SF 639, 832; NS III 385, 12). Se conserva ciertamente su contraposición ontológica, pero ya no se trata de contraponerse al No Yo *«in seinem Sinn»*, sino de un movimiento compuesto en el que se reconoce el *Schein* de la imagen de sí producida por el Yo y del ser del que deriva, para negar la sustancialidad a este Yo, poniéndolo como abstracto en el juego de reflejo con su No Yo. Para la *Entfremdung* es necesaria la primera *Entäußerung*, allí donde el Yo no se reconoce como otro de un hipotético No Yo externo, sino de la imagen de sí. El *Anstoß*, en realidad, no es aquí *tout court* evitado, sino que es reconocido como

un evento *interno* al Yo. Entonces, el Yo debe reconocer, *hysteron proteron*, que el primer momento por sí corresponde, en realidad, a un segundo momento, porque la reflexión que lo ha colocado como Yo ya ha tenido lugar *antes* de que se viese contrapuesto a un No. De este modo, el primer dato es la salida de sí, como se ha señalado más arriba, entendida como una negación que, a su vez, es reflejada (de algún modo *negada*) para obtener, *via abstractionis*, el original.

De este modo, ¿cómo puede ser libre el Yo? Novalis indica la necesidad de ser libre en lo ajeno. Pero incluso este *fremd* no es otra cosa que una falta de comunicación del Yo consigo mismo o, mejor dicho, una falta de actividad de la imaginación productiva que no ha tenido la fuerza de levantar el velo de la diosa de Sais.[4]

No se trata, en efecto, de una producción de alteridad, sino más bien de un desvelamiento de lo extraño presente en lo proprio. Ciertamente es difícil no tener presentes las categorías psicológicas freudianas de lo *Unheimlich*, ya que el mismo Novalis a menudo involucra en el discurso sobre el Yo el discurso de *este* yo sujeto (cfr. Freud, *Das Unheimliche*, 249). No obstante, el carácter del *no* es primariamente ontológico –esto podría ayudar a sortear el riesgo psicologizante no solo en los *Fichte Studien*, sino también en los escritos posteriores–, porque la conciencia niega estructuralmente su verdad originaria para poder representarse, tarea que le es propia, sustrayéndose a sí misma, para desarrollar así aquella *esfera polar* en la que sujeto y objeto se intercambian (SF 634, 831; NS III 10, 384). La auto-conciencia plenamente desarrollada no será, entonces, aquella que toma posesión del mundo expandiéndose y com-prendiéndolo, sino aquella que ve el mundo como un gran Yo, con el que se establece una relación con las *propias* divisiones. Por lo tanto, es esta experiencia de lo negativo lo que permite la exposición de este nexo microcosmos-macrocosmos, como intercambio entre lo interno y lo externo del mundo-Tú.

2. Yo-Tú

2.1 Contra un Yo de buenos sentimientos

El punto de fuga de la subjetividad de los *Studien* es a menudo identificado con una formación orientada a superar las relaciones internas del Yo en una suerte de inspiración intercultural (cfr. Buber 1993, Waldenfels 1997). Analizando las dos ocurrencias más significativas del término Tú en el *Allgemeines Brouillon,* el fragmento 398 y el fragmento 820, intentaré mostrar cómo la realización de una

4 Así lo muestra la narración gnóstica con la cual Novalis responde a Schiller, dejando que Hyazint, protagonista de una salida de lo propio y de un alejamiento de la amada para cruzar lo diverso, descubra detrás del velo de la diosa el rostro de la amada (o a sí mismo, según un pasaje de los *paralipomena* a los *Discípulos*). Con menos suerte (el mutismo o la muerte) terminaba el camino del viandante en Schiller. Cfr. Schiller, Philosophische Gedichte, p. 72-74 y Novalis, NS I, 108-9.

relación recíproca (*Wechselwirkung*) no objetivante no está dirigida a una formación del Yo, sino a una formación del mundo *a través del* Yo. No obstante, este "*a través de*" debe hacerse como una mediación *no* mediada, sin poder suprimirse realmente en cuanto tal.

> El Yo común [das gew(önlilche) Ich] y el Tú común son solo suplementos. Cada Tú es un suplemento del gran Yo. Nosotros no somos, de hecho, un Yo –pero podemos y debemos volvernos Yo-. Somos gérmenes del volverse-Yo [Wir sind Keime zum Ich werden]. Tenemos transformar todo en un Tú –en un segundo Yo-; solo de esa manera nos elevamos al gran Yo –que es Uno y Todo al mismo tiempo [*Eins und Alles zugleich*] (EF 398, 771; NS III 20, 314; trad. Carla Miotto).

Del segundo fragmento, el n. 820, se le suele dar importancia solo a la segunda parte, que indica el paso del No Yo al Tú («Du – Statt Nicht Ich – Du»), pero es precisamente la primera la que le confiere sentido a esta fórmula, que de lo contrario se reduciría a un mero *Zauberwort*:

> Nosotros nos vemos en el sistema como *miembros* –es decir, en una línea ascendente y descendente, desde lo infinitamente pequeño hasta lo infinitamente grande- *hombres* con infinitas variaciones. Nosotros comprendemos naturalmente todo aquello que es extraño solo mediante el *autoextrañamiento* [*Selbst*fremdmachung] – la *autotransformación* – la *autoobservación* [...] (EF 820, 876; NS III 429-30, 13; trad. Carla Miotto).

No se supone aquí una fuga –efectivamente romántica– del Yo, sino una autotransformación que vuelve verdadera la *Wechselwirkung* de la *Doctrina de la ciencia* (Fichte, Grundlage, 268). Resulta necesario, entonces, un doble movimiento de descomposición del Yo empírico en su posición como absoluto y en su recomposición artística integrada del Tú. Ambos movimientos son propios de la filosofía novalisiana, que se configura como arte de la división del Yo empírico y su reunión con el gran Yo, a condición de un gesto hacia el mundo que debe trascender la actividad misma –y este es el verdadero elemento de proyección del pensamiento novalisiano sobre algunas poéticas del siglo XX, como las de Rilke y Pessoa–. Por lo tanto, constituye un error ver en la romantización del mundo una mera proyección del Yo; pero también sería inadecuado interpretar el pasaje del No Yo al Tú como una abdicación del Yo, una suerte de *debilidad* última de la posición. Ambos movimientos son necesarios: la expansión del Yo va de la mano con su autorreducción en tanto que subjetivación. El Yo se debe hacer referencia jeroglífica, porque en el símbolo es posible asumir su objetivización y su autoreducción.

2.2 Lo verdadero es lo Entero – un entero múltiple (EF 234, 100; NS II, 177, 5)

El movimiento de salida de sí y la compenetración del Mundo parece establecer una dialéctica triádica casi hegeliana. Sin embargo, lo que se podría reconocer como hegeliano *ante litteram* en Novalis, forzando los cánones de una correcta

interpretación histórico-conceptual, es la verdad de lo entero, desde siempre presente, pero nunca completamente accesible, salvo en la *Verwirklichichung* de la esfera polar, en la cual los opuestos remiten el uno al otro.

La totalidad, en la que también la androginia se vuelve superación de la malvada infinitud que separa Yo y No Yo, es pensada a partir de una *automodificación*. Solo en el recorrido simultáneo de las dos vías, tanto hacia el interior como hacia el exterior, el Yo no absolutiza ninguna de ellas, manteniéndose en la oscilación que lo hace vital («La autoalienación es el origen de todo rebajamiento, como también, al contrario, el fundamento de toda verdadera elevación», EF 26, 204; NS II, 24, 423). Este andar en lo diverso, en lo desconocido, planteando una incógnita donde antes había un concepto sólido, es el movimiento de *romantización* que lleva al «Yo inferior» a ser identificado con el «mejor» y a reconocer una «serie cualitativa de potencias» (SF 105, 391; NS II, 545, 14) donde sólo parecía haber escisión. «Saltar encima/más allá de sí mismos» no es simple alienación, sino sustracción de sí respecto al movimiento que pone el mundo según este mismo yo.

A la *Entäußerung* como salida del Yo le corresponde una *Entfaltung* del Yo a través de la naturaleza como su cometido histórico. En una carta a A. W. Schlegel (NS IV, 245, 1), Novalis señala con el concepto de *Entfaltung* un elemento esencial del espíritu poético –allí donde lo poético, entendido como trascendental, está elevado a potencia y compenetrado filosóficamente–. El «misterio del bello despliegue» es una acción simultánea de intuición y descripción, de comprensión y creación, una suerte de *Wechselwirkung* (llamada en la carta *Wechselvollendung*), donde están unidas la acción hacia el interior (*Hineinwirken*) y la acción hacia el exterior (*Herauswirken*).

2.3 Los Paralipomena en Sais: ¿un enfrentamiento imposible con la Sittenlehre?

En el relato iniciático central de *Los discípulos en Sais* tiene lugar un juego de desvelamiento del Yo a través de una vía que se hace cargo del mundo. Hyacinth abandona lo originariamente suyo, a saber, a su amada Rosenblüthchen, para atravesar lo *Fremd,* de lo cual le había dejado huella la historia de un antiguo viajero. Al llegar al templo de la diosa de Sais, se atreve a levantar su velo, acto que ya en Schiller implicaba la afonía y la clausura con respecto a la relación con el mundo (cfr. Schiller, Philosophische Gedichte, pp. 65 y 71). Bajo el velo el protagonista de Novalis, no obstante, encuentra a su amada. En un pasaje de los *Paralipomena* a *Los Discípulos en Saïs,* Novalis ofrece una versión diferente del mismo final, según el cual Hyacinth se ve a *sí mismo* bajo el velo (NS I, 25, 66).

De la misma manera nos hablan otras importantes declaraciones poéticas, como las de *Astralis,* composición inserta en *Heinrich von Ofterdingen* (obra recientemente revalorizada por su fuerte carga panteísta y spinoziana). En la experiencia de quien

sabe acoger en sí mismo lo diverso a través de la propia alienación, domina una idea de mezcla que no parece, sin embargo, dar razones de lo diverso especifico en el interior del producto. Ya no existe el reconocimiento de una alteridad que el Yo mismo produce, sino la conservación de la virtualidad en ella implicada como una suspensión sobre la ausencia de fundamento.[5]

Aquí se reconoce una de las dos principales dificultades presentes en la antropología novalisiana, junto a aquella vinculada a la estructura de la representación simbólica: el *Schweben* de la imaginación productiva parecería no conceder la posibilidad de una identidad permanente que no sea esa misma yoidad (*Ichheit*), en la que naturaleza y Yo, Tú y Dios se deben fundir. De hecho, parece ser prerrogativa exclusiva del genio poder mantener la unidad en la diversidad. El hombre de Novalis está llamado él mismo a hacerse genio, a «asimilar más individualidad» y transformarse «en un individuo sustancial», que requiere su artificialidad, su ser compuesto artísticamente.

> Un hombre natural y modélico es el sueño de un poeta. Así pues, ¿qué nos queda? – la composición de uno artificial. Los hombres más excelentes de la nación se completan mutualmente. – En esta sociedad arde un espíritu social puro […] (EF 66, 238; NS II, 502, 10).

De hecho, al ser el genio la realización de la naturaleza intrínseca del Yo como Yo trascendental, su misma composición artística está más allá del artificio, constituye el retorno al hombre natural. El motivo plotiniano, que Novalis había elevado a numen tutelar próximo a Fichte, es evidente: se trata del retorno a ese Uno que conserva nuestra alma no descendida (Plotino, *Enn.* V, 6, 6). Aun así, el aspecto místico, no del todo ausente, es realizado en Novalis de otra manera: la tarea de romantizar el mundo no es una proyección hacia algo ultramundano, sino la liberación de la mundanidad (*Weltlichkeit*) de este mundo.

En este sentido, una comparación con Fichte, por ejemplo, con los *Deberes del artista creador de obras de arte* de el *Sistema de la doctrina moral,* pone a la vista más de un elemento en común: la formación del hombre en su unidad por medio del arte bello (Fichte, Sittenlehre, § 31). Del mismo modo, el cometido del filósofo para Fichte se corresponde, en parte, con la idea del genio novalisiano: «hacer común el punto de vista trascendental». Incluso el aspecto vagamente platónico del *ideal*, que el filósofo debe esforzarse por representar, no es extraño a Novalis, y no es del todo distinto el papel del arte en su aplicación educativo-política (cfr. Traub, 2006, p. 50), sobre todo por lo que respecta a la necesidad que el arte o, mejor dicho, que quien puede educar *mediante* el arte, contribuya a superar las formas esclerotizadas para liberar el espíritu.

5 Se establece, entonces, una dialéctica análoga a la baaderiana entre *Begründung* y *Entgründung* como elementos constitutivos de una reconciliación que en Novalis está presente y es infinita. Cfr. Baader, PhE p. 42.

3. Formar y educar al pueblo con *Fe y amor* [*Glaube und Liebe*]

> Cuando Novalis [habla del Estado como obra de arte] diciendo que el Estado es un *macroanthropos*, expresa un pensamiento milenario. El romanticismo radica precisamente en eso, en considerar dicho hombre-Estado como una «bella» individualidad, convirtiéndolo en objeto de amor y de sentimientos análogos (Schmitt, 1981, p.179, cfr. Novalis: SF 261, 747; NS III 286, 31).

El escrito novalisiano *Glaube und Liebe*, objeto de la crítica de Schmitt, no fue bien recibido por Federico Guillermo III; ciertamente no podía más que resultarle odiosa la idea de una monarquía republicana o de una república monárquica. No es que pueda sospecharse en Novalis un retorno al jacobinismo, pero incluso una interpretación literal del escrito bastó probablemente para aconsejar a Novalis que usara otro pseudónimo en caso de volver a publicar.

El tema de la superación de la forma estatal –o de una forma institucional respecto a su espíritu– no es nuevo, pero va acompañado de una utilización del símbolo (rey, pareja, monarquía) que es peculiar.

En este sentido Novalis retoma el tema de *Algunas lecciones sobre el destino del sabio* de Fichte: «el Estado, así como todo el resto de las instituciones humanas, que no son otra cosa que instrumentos, está dirigido hacia la propia autodestrucción: el propósito de todo gobierno radica en hacer superfluo al gobierno» (Fichte, Bestimmung des Gelehrten, p. 28). El mecanismo es el mismo que está en juego en la pareja iglesia invisible-iglesia visible del Kant de la *Religión dentro de los límites de la mera razón* y que Novalis tendrá especialmente presente en el texto sobre *La Cristiandad* (brevemente más adelante).

En *Fe y amor* el rey está llamado a ser *más que rey*, a saber, garante simbólico de la unidad del Estado más allá de su propio cargo. Es un rey que «se pone cada día la corona y su reconocimiento no precisa negociación» (EF 33, 232; NS II, 18, 494), y que por su valor representa un Yo trascendental, constituyendo así una referencia a lo que cada súbdito puede tomar como modelo. Aquí la forma adquirida, como la del rey, no debe constituir un obstáculo –se trata de una transposición de aquel Yo que debe suprimirse o, mejor dicho, debe superar simbólicamente su propia auto-representación para comunicarse de verdad. Y para eso, primero debe ser reconocida como representación.

> Todo el Estado conduce a la representación. Toda representación se basa en un hacer presente –lo no presente, y así sucesivamente – (fuerza milagrosa de la ficción). Mi fe y mi amor se basan en la fe representativa. Así, la hipótesis –la paz eterna ya está aquí- Dios está entre nosotros – América está aquí o en ningún sitio – la edad de oro está aquí – somos magos – somos morales, y ¿así sucesivamente? (SF 782, 868; NS III, 421, 16; trad. Carla Miotto).

La reducción del todo a la representación del Yo no es un acto, sino un dato estructural, un límite que debe ser superado infinitamente como cometido moral. La «productividad esencialmente estética de los románticos» (Schmitt, 1981, 212) no constituye, por tanto, el diseño de una relación simbólica capaz de contener la alteridad, sino la representación de un metateatro político en el que el Yo intenta hacerse infinitamente otro: la estética es el instrumento asignado para esta tarea, en la que ella misma se funde con la moral y la política. Según Schmitt es precisamente la ausencia de una *Trennung* entre filosofía y política, la superposición de ambas, la que genera el paso de un ocasionalismo filosófico a una ineficacia política, al dejar caer en las manos de un tercero infinito la polaridad y la contradicción sin resolverla o enfrentarla de otra manera. «Para él [el romántico y ocasionalista] todo el mundo está suspendido dentro de Dios, su modo de pensar no es panteístico, sino panenteístico» (Schmitt, 1981, 141). De esta manera Schmitt comprende equivocadamente el concepto de símbolo en Novalis. Se trata de un tercero infinito, porque el sujeto que lo atraviesa no puede cristalizar el significado –la tarea de la formación, es decir, de la transformación del Yo y del mundo, a saber, del Mundo porque del Yo es necesariamente un cometido in-finito–. Esto conoce una representación simbólica en los periodos históricos abordados en *Cristiandad o Europa*.

4. La superación de la letra en *El Cristianismo (La Cristiandad o Europa)*

La narración introduce, primero en forma de fábula («es waren schönen glänzenden Zeiten», EF 243; NS III, 4, 507), el tema de una alternancia de épocas, definibles como positivas y negativas en relación con la misma *Bildung*, aunque no del individuo, ni de un pueblo en el interior del Estado, sino de la humanidad en cuanto tal. Estas diferentes épocas están marcadas por cesuras en las cuales el anquilosamiento de la época precedente se fractura por un movimiento revolucionario o de reforma. Los dos elementos que alternan aquí son letra y espíritu. Allí donde la letra sustituye al espíritu, tiene que haber una destrucción de la letra.

> La verdadera anarquía es el elemento generador de la religión. De la destrucción de todo lo positivo alza su gloriosa cabeza como nueva fundadora universal [*Weltstifterin*] (EF 251; NS III, 517, 19).

El ritmo vital de la historia necesita una reforma con la condición de que ninguna de ellas se proponga como 'sistema' o como Iglesia, es decir, que permita la seducción del espíritu por la letra.

El medioevo de los tiempos auténticamente católicos (*ächt katholischen Zeiten*) es un momento fundamental de la historia, como lo sería, desde el ámbito teórico, la figura de lo Idéntico no diferenciado, lo inefable que se conoce a sí mismo sólo a costa de perderse como totalidad y de escindirse en partes. En cierto sentido, esto

es lo que sucede con el texto sobre Europa: la totalidad subsumida jerárquicamente en un *único* jerarca remite a la ya citada primera observación de los *Fichte Studien*, según la cual «abandonamos lo *idéntico* para exponerlo [*darstellen*]» (EF 1, 33; NS II, 104, 6).

Si la separación en el interior del Cristianismo ha transformado la sede pontificia en trono, disputado luego por Estados surgidos de la desintegración de la unidad originaria, la Reforma, capaz de disolver lo cristalizado, se convierte ella misma en un elemento negativo desde el momento en que sustituye a la vieja letra por una nueva: el espíritu de la revolución, en cierto sentido, es sustituido por la estabilización de su movimiento. La introducción de la «filología» aplasta el espíritu en su posibilidad de movimiento, ya que busca iluminar aquello que, como «sentido de lo sagrado», debe mantenerse en penumbra, conservar su «misterio», no convertirse, como la traducción luterana lo permite, en un texto «popular». Lutero es culpable de establecer un paradójico «gobierno revolucionario permanente» (EF 247; NS III, 6, 512). Los efectos de la institucionalización de la Reforma son similares a aquellos que operan en la Ilustración, donde la filosofía es la que se contrapone a la fe:

> El odio a la religión se extendió de forma natural y conseguente a todo aquello que fuera objeto de entusiasmo, se difamó el sentimento y la fantasía [...] y se convirtió la eterna música creadora del universo en el monótono tableteo de un enorme y mostruoso molino que, impulsado por la corriente de la causalidad, flota sobre la misma; un molino en sí, sin arquitecto ni molinero, en realidad un auténtico perpetuum mobile, un molino moliéndose a sí mismo (EF 250; NS III, 515, 23).

A este *perpetuum mobile* responde la *romantización* que debe reformar la cristalizada Ilustración. De hecho, solo en la aceptación de su debilidad es posible fundar una nueva filosofía.

Así como con la autosustracción del Yo, la formación en la debilidad de un complejo estatal y de una época les permite instaurar una relación verdadera y órganica con sus partes y el movimiento de la historia. Esto significa una liberación de las cristalizaciones y una comunicación macrocósmica y universal.

Referencias

Fuentes primarias

Baader, Filosofia Erotica: Baader F. Von. (1982). *Filosofia erotica*. Edición de L. Procesi Xella. Milano: Rusconi.

Fichte: *Grundlage*: Fichte, J.G. (1971). *Grundlage der gesammten Wissenschaftslehre 1794*. In: *Fichtes Werke*, I, ed. de I. H. Fichte. Berlin: de Gruyter.

Fichte: Segunda Introducción: Fichte, J.G. (1971). Zweite Einleitung. In: *Fichtes*

Werke, I, ed. de I. H. Fichte. Berlin: de Gruyter. Trad. *Primera y segunda introducción a la Teoría de la Ciencia*. (1984). Ed. de J. Gaes. Madrid: Sarpe.

Fichte: Sittenlehre: Fichte, J. G. (1971). *System der Sittenlehre*. In: Fichtes Werke, ed. de I. H. Fichte. Berlin: De Gruyter (1834 ff.). Trad. it. *Il sistema di etica secondo i principi della Dottrina della scienza*. Ed. de C. de Pascale, Roma-Bari: Laterza 1994.

Fichte, J. G. (1979). *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre* (1796). Hamburg: Meiner.

Fichte: Bestimmung des Gelehrten: Fichte, J. G. (1991). *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten*. Trad. it. *La missione del dotto*. Pordenone: Studio Tesi (Editori Riuniti 1982).

Hölderlin: SW: Hölderlin, F. (1996). *Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausgabe*. Edición de D. E. Sattler. Frankfurt a. M.: Roter Stern 1974 ss. (Darmstadt: WBG 2004). Trad. it. de R. Ruschi, *Scritti di* estetica, Milano: Mondadori.

NS: Novalis (1960). *Novalis Schriften*. Edicción de R. Samuel, J. Mähl et a. Stuttgart: Kohlhammer 1960 ss.;

ES: Novalis (2007). *Estudios sobre Fiche y otros escritos*. Edición de R. Caner-Liese. Madrid: Akal.

SF: Novalis (2019). *Opera filosofica*. Edición de G. Moretti y F. Desideri. Torino: Einaudi 1993. Nueva edición *Scritti filosofici*. Brescia: Morcelliana.

Plotino: Enn.: Plotino (1999). *Enneadi*, edición de G. Faggin. Milano: Rusconi (1992).

Schiller: Philosophische Gedichte: Schiller, F.(1990). *Philosophische Gedichte*. Stuttgart: Reclam 1978, trad. it. de G. Moretti, *Poesie filosofiche*, Milano: SE.

Literatura secundaria

Brandt, A. (2010). "Weltbürgertum und Nationalidee in Fichtes Bildungskonzept". In: Stolzenberg, J. y Ulrichs, L. T. (ed. de). *Bildung als Kunst: Fichte, Schiller, Humboldt, Nietzsche*. Berlin: De Gruyter, pp. 59-68.

Buber, M. (1993). *Il principio dialogico ed altri saggi*. Milano: San Paolo.

De Mazza, M. E. (1999). *Der verfaßte Körper. Zum Projekt einer organischen Gemeinschaft in der Politischen Romantik*. Freiburg im Breisgau: Rombach.

Desideri, F. (1998). *L'ascolto della coscienza. Una ricerca filosofica*. Milano: Feltrinelli.

Frank, M. (2002). *Selbstgefühl. Eine historisch-systematische Erkundung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Freud, S. (1992). Das Unheimliche. In: *Gesammelte Werke*. Edición de A. Mitscherlich, A. Richards, J. Strachey. Frankfurt am Main: Fischer 1982, Band XII, pp. 241-274. Trad. it. *Il Perturbante*. En: *Opere 1905-1921*. Roma: Newton & Compton, pp. 1049-1070.

Loheide, B. (2000). *Fichte und Novalis. Transzendentalphilosophisches Denken im romantisierenden Diskurs*. Amsterdam-Atlanta: Rodopi.

Panno, G. (2005). "Urkönig-Urmensch: romanticismo politico e katechon del re". In: *Ethics*, pp. 55-81.

Panno, G. (2007). *Relazione e Schweben nelle Fichte Studien di Novalis*. Padova: Imprimitur.

Schmitt, C. (1981). *Politische Romantik*. Berlin: Duncker & Humblot 1919. Trad. it. *Romanticismo politico*, a cura di C. Galli. Milano: Giuffrè.

Summerer, S. (1974). *Wirkliche Sittlichkeit und ästhetische Illusion. Die Fichte-Rezeption in den Fragmenten und Aufzeichnungen F. Schlegels und Hardenbergs*. Bonn: Bouvier V. Herbert Grundmann.

Stanchina, G. (2002). *Il limite generante*. Milano: Guerini e Associati.

Traub, H. (2006). Über die Pflichten des ästhetischen Künstlers. Der § 31 des Systems der Sittenlehre im Kontext von Fichtes Philosophie der Ästhetik. En: C. Asmuth y Wilhelm Metz (eds.). *Die Sittenlehre J. G. Fichtes 1798-1812*. Amsterdam, pp. 55-106.

Waibel, V. (2006). Filosofiren muß eine eigne Art von Denken seyn«. Zu Hardenbergs ›Fichte-Studien‹ In: *System und Systemkritik. Beiträge zu einem Grundproblem der klassischen deutschen Philosophie*, hrsg. von Birgit Sandkaulen. Würzburg: Königshausen und Neumann, pp. 59-90.

Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wanning, B. (1997). Statt Ich-Du! Die Umwendung der Fichteschen Wissenschaftlehre ins Dialogische durch Novalis (Friedrich von Hardenberg). *Fichte Studien*, *12*, 153-169.

Recebido em: 06.03.2020
Aceito em: 27.07.2020

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-
-Compartilhalgual 4.0 Internacional.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Fichte y Pestalozzi. Sobre la educación del pueblo

Fichte and Pestalozzi. On the education of the people

Jacinto Rivera de Rosales

jrivera@fsof.uned.es
(Universidade Nacional de Educação à Distância, Madrid, España)

Resumen: Fichte, en sus *Discursos a la Nación alemana*, consideró que la pedagogía de Pestalozzi era la correcta para los nuevos tiempos y la adecuada para entender su filosofía. Ambos pensaban que la educación había de ser accesible a todos, sin distinción de estamentos o clases, una educación del pueblo que Fichte convierte en educación nacional. Se ha de educar equilibradamente todas las fuerzas y capacidades del ser humano, atendiendo asimismo a las etapas de su desarrollo evolutivo. La intuición ha de ser la base de esa educación, que ha de potenciar la capacidad de pensar y actuar por sí mismo.

Palabras clave: Fichte; Pestalozzi; educación; intuición; acción.

Abstract: Fichte, in his *Addresses to the German Nation*, considered that the pedagogy of Pestalozzi was the right one for the new times and the right one for understand his philosophy. Both thought that education was to be accessible to all people, regardless of states or classes, an education of the people that Fichte turns into national education. All human forces and capacities must be educated in a balanced manner, also attending to the stages of their evolutionary development. Intuition must be the basis of that education, which must enhance the ability to think and act for himself.

Keywords: Fichte; Pestalozzi; education; intuition; action.

DOI: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i2p155-171

Fichte y Pestalozzi compartían algunos elementos que les acercaron el uno al otro. En primer lugar, la ciudad de Zúrich, donde nació Pestalozzi y en la que Fichte residió algún tiempo y encontró a la que fue mujer, Johanne, amiga de la de Pestalozzi. En 1788 Fichte había ya apreciado la novela de Pestalozzi *Leonardo y Gertrudis*, en donde, según él, se abordaba de manera apropiada el tema de la miseria del pueblo (GA II/1, p.104). En ese relato rural se defendía la educación como medio para resolver los males sociales y políticos. Pestalozzi había obtenido un gran éxito con ese libro, llegando a ser el único suizo nombrado Ciudadano de Honor por la Asamblea Nacional Francesa. En 1793-4, ambos llegaron a conocerse personalmente y a estimarse (Fuchs, 1978, pp.66-74), y Fichte, a principios de 1794, proyectó escribir una reseña de la novela (GA III/8, p.152). Según Pestalozzi, Fichte le hizo ver por aquel entonces que sus experiencias pedagógicas le habían conducido cerca de la filosofía kantiana (Pestalozzi, 1949, p.307); pero él declaró después: “desde los

veinte años he abandonado la filosofía en el estricto sentido de la palabra […], que me parece tan compleja" (Pestalozzi, 2009, p.94), y que Fichte se encontraba por encima de sus capacidades (Pestalozzi, 1949, p.342). Sin embargo, bajo el impulso de él, Pestalozzi publicó sus pensamientos filosóficos en *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en el desarrollo de la especie humana* (1797), para el que parece que fue importante el *Derecho natural* de Fichte (1796-7).

Hay que reseñar que ambos eran protestantes y republicanos. Además, compartían una misma lengua, la alemana, lo que, para el Fichte de Berlín, más romántico, significaba también pertenecer a un mismo pueblo o nación, aunque ésta estuviera dividida en diversos Estados independientes. Por último, compartieron un interés común por la educación de todos los ciudadanos. Pestalozzi la tomó como la vocación de toda su vida, en cuanto medio para salvar al pueblo de sus miserias (Pestalozzi, 2009, pp.23-24), como ocurría en su novela. Para Fichte, la educación era un elemento esencial para devenir un ser humano y racional y para la construcción de una sociedad de hombres libres.

En sus *Aforismos sobre la educación, del año 1804*, escritos con motivo de la crianza de su hijo, aún no hace referencia a Pestalozzi, ni en las tres exposiciones que escribió sobre el destino del erudito (1794, 1806 y 1811), pues estaban destinadas a los universitarios. El encuentro se produjo en 1807-8 en el contexto de los *Discursos a la Nación alemana*, a raíz del proyecto de Fichte de salvar a Alemania tras su derrota frente a Napoleón por medio de una revolución cultural. Ya en *La República de los alemanes* (inicios de 1807, no publicado) se dice a sí mismo que para avanzar en el tema de la educación "tengo que leer a Pestalozzi" (GA II/10, p.390). En carta del 3-6-1807 le aconseja a su mujer que lea *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* de Pestalozzi, con el que éste había obtenido su segundo gran éxito: "Ahora estudio el sistema educativo de ese hombre y encuentro en él el verdadero remedio para la humanidad enferma, así como también el único medio para hacerla apta a la comprensión de la Doctrina de la Ciencia" (GA III/6, p.121). Se conservan las notas que fue tomando Fichte durante esa lectura, con comentarios y observaciones, también críticas a la idea que tiene Pestalozzi de la abstracción, a su empirismo, su no distinción entre sentimientos e intuiciones, su falta de filosofía (GA II/10, pp.431-457). Le interesaron igualmente los escritos de Pestalozzi *El libro de las madres*, de 1803 (Fichte, 1988, pp.165-6), e *Ideas, experiencias y medios para la promoción de una manera de educar adecuada a la naturaleza humana* de 1807 (GA III/6, p.121). Al final del segundo diálogo sobre *El patriotismo y su contrario* (1807), que tampoco publicó, Fichte habla en sentido elogioso de Pestalozzi, resaltando su pedagogía de la intuición, aunque critica de nuevo su empirismo (GA II/9, pp.436-444), de modo que Fichte juzga a Pestalozzi como antes lo hizo con Kant: conoce los resultados, pero no ha captado los principios, es decir, no ha entendido bien sus propios fundamentos,

de manera que su genial pensamiento, creado en realidad por la razón eterna, es superior a él mismo (ídem, p.438).

Mas el momento cumbre se produce en los *Discursos*, que fueron publicados con gran éxito (1808). Para construir una nación alemana libre y liberadora Fichte propone una nueva educación (Discursos 1-3), y declara que ésta ya ha sido diseñada y felizmente practicada por Pestalozzi (Discursos 9-12; ver también GA IV/6, p.344). Esto supuso un significativo espaldarazo para Pestalozzi, que ese mismo año fue nombrado Miembro externo de la Academia de Ciencias de Baviera. Veamos, articulado en 6 puntos centrales, ese nuevo concepto de educación que Fichte elabora leyendo a Pestalozzi.[1]

1. Una educación para todos

La primera idea, la que fundamenta todo el discurso de ambos, es que la educación representa un momento esencial en la formación del ser humano libre. "El hombre únicamente puede llegar a ser hombre por medio de la educación" a través de otros seres humanos, dice Kant en su *Pedagogía* (AA 9: p.441), pues sólo así llega a ser capaz de ejercer su razón. "El hombre […] sólo por el arte [de educar] llega a ser hombre", escribe Pestalozzi (2009, p.84). Únicamente así puede elevarse de las intuiciones confusas a los conceptos exactos (ídem, p.85). Por eso la educación es esencial para el ser humano y la sociedad, de manera que todos tienen igual derecho a ella (ídem, pp.115, 125). Por eso él se dedicó a la enseñanza de los niños abandonados y pobres, viendo en la educación el mejor medio para superar la miseria y alcanzar la virtud y la felicidad (ídem, p.170). Para ese fin era preciso una nueva educación, dado que la enseñanza escolar de su tiempo él no la consideraba apta para las clases inferiores (ídem, pp.114-5). Ha de ser una enseñanza fácil de llevar a la práctica por el educador, que popularice las ciencias y suministre la capacidad mental necesaria para una vida independiente y sabia (ídem, pp.48-50). En consecuencia, era necesario que los materiales de estudio no fueran caros (ídem, pp.50-1). Más aún, había que proveer a las madres de procedimientos y materiales pedagógicos, a fin de que ellas educaran a sus hijos desde la cuna.

En los primeros parágrafos de la *Fundamentación de derecho natural*, Fichte deduce la naturaleza intersubjetiva o comunitaria del ser humano como fundamento del derecho. El destino del hombre es saberse y realizarse como un ser libre y racional y eso únicamente es alcanzable en comunidad, o sea, en interacción con otros seres humanos, en la que opera el requerimiento (*Aufforderung*) de los unos a los otros a actuar racionalmente:

1 Una visión general de la pedagogía de la época con traducción de textos se puede encontrar en Quintana, 2013.

> El ser humano […] sólo entre seres humanos llega a ser un ser humano; y como no puede ser otra cosa que un ser humano, no existiría si no lo fuera. Luego si deben existir seres humanos en general, entonces han de ser varios. […] El requerimiento a la actividad propia libre es lo que se llama educación (GA I/3, p.347).

Por consiguiente, la educación es una condición transcendental de la subjetividad racional, de todo ser humano. El Yo transcendental, como primer principio del Fichte de Jena, es acción real e ideal, libertad y saber, y de él se deduce tanto el individuo como la comunidad, ambos igualmente necesarios. En consecuencia, esa educación atañe y afecta a ambos, de manera que tiene que ver no sólo con la génesis y desarrollo de cada uno, sino también con la evolución histórica de la humanidad. La plena realización de esa libertad y del saber es una tarea infinita, siempre estamos en camino, y debemos acercarnos asintóticamente a ese ideal (*El destino del erudito*, GA I/3, p.32), una tarea que ha de pasar de unas generaciones a otras por medio de la educación.

Lo mismo ocurre en el segundo Fichte (1801-1814),[2] en donde están enmarcados los *Discursos a la Nación alemana*, pues todos los seres humanos y el mundo entero no son sino el desarrollo del saber absoluto, el cual es manifestación e imagen del Ser absoluto o Dios, y el saber es esencialmente un saber-se. Los seres humanos deben por ende llegar en sí mismos a la plena realización de dicho saber / saber-se en cuanto lugares privilegiados de esa vida divina (Fichte, 1988, p.49), para lo cual la educación constituye un elemento indispensable. En consecuencia, todos han de tener acceso a la educación, y por eso ésta ha de estar organizada y financiada por el Estado (Fichte, 1988, pp.189 ss.), lo cual en ese momento histórico estaba lejos de ser realidad. "Hasta ahora, esta formación limitada llegó solamente a una pequeña minoría" (ídem, p.25) y aspiraba únicamente a conseguir cierta habilidad en las cuestiones materiales. La que ahora se requiere es una formación de todo el pueblo y en cierto sentido una educación nacional que no prescinda del ámbito del sentir ni de la filosofía (ídem, p.59).

2. Educación del pueblo, educación nacional, educación superior

La educación del pueblo (*Volkserziehung*) que quería Pestalozzi se transforma en Fichte en educación nacional (*Nationalerziehung*), pues ella debe hacer posible la recuperación de la Nación alemana subyugada por Francia y, más aún, hacer desaparecer los estamentos (*Stände*), las clases sociales, tareas que no había previsto Pestalozzi. Todos deben tener por igual una educación, así como todos han de poder

2 Para una exposición general de Fichte y distinción de sus dos etapas, véase Rivera de Rosales, 2017, y para el paso de una etapa a otra véase Rivera de Rosales, 2019a. En Fichte, 2019, pp. 7-21, se ha traducido, con notas aclaratorias, la única Doctrina de la Ciencia del segundo Fichte que él llegó a publicar, a saber, el resumen de su exposición de 1810.

vivir de su trabajo (eso es lo que sostiene Fichte en *El Estado comercial cerrado*), configurándose de esa manera una verdadera comunidad nacional.

> Con la nueva educación nosotros queremos hacer de los alemanes un todo […] una formación de la nación y sin exceptuar a ninguno de sus miembros, y que así desaparezca […] toda diferencia de estamentos […] hasta el punto de que surja entre nosotros no una educación del pueblo [a diferencia de las clases altas], sino una educación nacional propia de alemanes (ídem, p.25).

D. Tröhler sostiene que "Pestalozzi es la figura principal de un particular cambio cultural que se produjo en torno a 1800 y que se puede etiquetar como un 'giro educativo'" (2014, p.11) en Europa y en Estados Unidos, consistente en tomar la educación como clave para la resolución de problemas sociales y políticos.

> Tanto Pestalozzi como Fichte vieron en la formación del pueblo el presupuesto necesario para una democracia. Su acción fue revolucionaria bajo ese punto de vista. Sin la recepción de Pestalozzi por parte de Fichte no hubiera sido posible el movimiento democrático alemán, que encontró un desenlace provisional en la Paulskirche (Taver, 2012, p.418),

o sea, en el Parlamento de Fráncfort en 1848-9, congregado en la iglesia de San Pablo de esa ciudad, y su Constitución para una Alemania unida.

Fichte distingue entre la educación nacional y la educación superior (*Gelehrtenerziehung*), la universitaria, la dirigida a los que han de convertirse en eruditos (*Gelehrten*). Ésta se apoya en la primera, mas no es para todos los ciudadanos, sino sólo para aquellos más capacitados, los que muestren "dotes excelentes para aprender y una inclinación muy marcada hacia el mundo de los conceptos", pero sin diferencia de clase social o económica, "pues la clase de origen no diferencia realmente las aptitudes" (ídem, p.172) y "todo talento es una propiedad estimable de la nación que no le debe ser arrebatada" (*ídem, pp.*186-187). Estos alumnos más aventajados no deben hacer trabajos manuales durante la educación nacional, sino ocupar ese tiempo con el estudio, porque su misión es promover el saber que nos constituye. Por eso, dicha educación superior es necesaria para la humanidad, y dado que esa tarea de la razón es inmensa, se deben distribuir los individuos en los distintos ámbitos del saber, al igual que ocurre con los otros trabajos necesarios para la sociedad (unos son carpinteros, otros albañiles o labradores, etc.), y es en realidad una labor de toda la humanidad. Por consiguiente, aunque sólo algunos harán esa educación superior, todos han de beneficiarse de ella. En *Iniciación a la vida bienaventurada* (1806) Fichte sostiene que no es necesario ser filósofo para alcanzar una vida plena, pero el destino y la tarea del hombre es llegar al pensar puro y autónomo para ser persona libre (GA I/9, pp.68-9) y lograr la máxima claridad en el saber, "pues la claridad lograda en todas las direcciones pertenece a la imagen y expresión de Dios" (ídem, p.112) que es lo que ha de llegar a ser el hombre. Por

eso, aquel que no pueda alzarse a los principios filosóficos de manera sistemática y escolar mediante estudios superiores, ése ha de recibir al menos noticia de ellos mediante una exposición popular de los mismos (ídem, pp.70-71), y esto es lo que intenta hacer Fichte con sus escritos populares, como son la *Iniciación* y sus *Discursos*. Pestalozzi únicamente se dedicó a la educación primaria, mas Fichte consideró que su pedagogía era la que ponía la base más adecuada para la superior y para la comprensión de su Doctrina de la Ciencia, justamente porque se apoyaba en la intuición y en la actividad del educando, como veremos.

La siguiente distinción se establece entre la educación del pueblo y la educación nacional. El término de "educación nacional" señala la mayor ambición con la que Fichte proyecta el sentido y el alcance de la educación. Según él, el proyecto de Pestalozzi era demasiado corto, y las malas interpretaciones que había cosechado procedían del "objetivo insuficiente y limitado que sirvió de punto de partida" (Fichte, 1988, p.163). Pestalozzi no buscaba reformar la sociedad, la dejaba como estaba, sin afectar su división en estamentos, y sólo pretendía "prestar la ayuda mínima necesaria a los niños procedentes del pueblo totalmente abandonados" (ídem, p.163) y que dejaran pronto la escuela para ganarse la vida. Fichte, por el contrario, juzga que "el educando tiene que permanecer en la educación de manera incondicional y a costa de cualquier riesgo todo el tiempo necesario para que ésta se termine […] Una educación a medias no es mejor que la ausencia total de ésta" (ídem, p.164). Por eso hay en Pestalozzi, según Fichte, una excesiva valoración del saber leer y escribir como el máximo objetivo, que por sí solos contradicen su principio fundamental de la intuición directa y dejarían al hombre en las sombras y la arrogancia, con el riesgo de quedarse en la letra sin intuición, sin comprender su significado; el simple signo lingüístico no eleva al hombre a la claridad y la precisión del conocimiento (ídem, pp.164-8). Pestalozzi no vio la carga revolucionaria de su nueva pedagogía, porque le faltaba estudios filosóficos para comprender esa posibilidad y necesidad de transformar a los hombres por medio de ella (ídem, p.169). Había buscado sus principios pedagógicos por caminos empíricos, aunque veremos que también partió de principios racionales en esa búsqueda. Pero su método puede conducir a una meta más alta, sostiene Fichte; su idea es mejor que él. Pestalozzi y Lutero "representan los rasgos fundamentales del espíritu alemán" (ídem, p.161), puede servir para el ambicioso proyecto de crear una nación y una nueva humanidad libre y consciente.

> Nosotros, por nuestra parte, hemos hablado no de la educación del pueblo en contraposición a la de las clases superiores, ya que no deseamos tener por más tiempo pueblo en el sentido de plebe baja y común, ni su existencia puede ser permitida por más tiempo dentro de los asuntos nacionales alemanes, sino que hemos hablado de educación nacional (ídem, p.164; véase también 25).

Dos objetivos, por tanto, le asigna Fichte a esa nueva educación que Pestalozzi

no tenía en mente. Primero, hacer resurgir a Alemania de su postración. Ante su derrota militar y política frente a Napoleón, la única salida que ve Fichte para el renacimiento de su nación es una revolución cultural, en el espíritu, por medio de una diferente comprensión del mundo (*Weltansicht*). "El presente ya no nos pertenece [… hay que] esperar un futuro mejor [… ése] es el único elemento en el cual todavía podemos respirar" (ídem, p.195). Los alemanes han de dejar atrás lo que Fichte califica como el tercer período de la historia: el de la Ilustración, cuyo principio consiste en la búsqueda de la mera utilidad por parte del individuo, en su egoísmo, pues éste únicamente puede beneficiar a los vencedores. Hay que pasar decididamente a la cuarta fase de la historia, que consiste en comprender y encarnar individual y colectivamente la nueva filosofía, la iniciada con Kant y llevada a su plenitud por la Doctrina de la Ciencia. Hasta ahora se ha tenido al mundo sensible, al físico, como lo verdaderamente real, pero la nueva filosofía hace ver que el único mundo verdadero es el del espíritu, o sea, que lo más alto no es poseer cosas, sino el saber y la acción libre y creativa, y no es el individuo empírico, aislado y para sí, sino la vida común racional y divina (ídem, pp.159-160). No deseemos otra cosa que la libertad de todos (ídem, p.209). Captar y realizar esa idea es ya vivir la vida divina aquí y ahora. Eso es lo que precisa Alemania, y la pedagogía de Pestalozzi, aderezada con algunos nuevos elementos filosóficos esclarecedores, lo hace posible. De esta manera se alcanzaría la libertad del espíritu y Alemania además iluminaría el camino a las otras naciones, porque el buen patriota comienza con su nación, con lo más cercano y a la mano, pero el fin último es que esa libertad alcance a toda la humanidad[3]. Fichte parte del presupuesto que no es factible ofrecer resistencia militar a los franceses, de manera que únicamente queda salvarse mediante la nueva educación (ídem, pp.29, 194), como individuos y como nación (ídem, pp.23, 157).[4] Preparémonos para esa nueva generación (ídem, pp.207-209), para "la formación de un yo completamente nuevo" (ídem, p.23), de un yo nacional y comunitario, de un "ciudadano pacífico y auténtico" (ídem, p.160),[5] dado que el mundo del espíritu "lleva directamente consigo el mayor patriotismo, la concepción de la vida terrena como eterna y de la patria como portadora de esa eternidad" (ídem, p.159).

Por consiguiente, esta educación nacional debe ser un asunto de Estado, como

3 Sobre esta articulación entre nacionalismo y cosmopolitismo en el segundo Fichte véase Rivera de Rosales, 2008, pp.345-345.

4 En Rivera de Rosales 2019b se explica que en 1813 Fichte ve ya posible la derrota militar de Napoleón tras el desastre de su campaña de Rusia, y proclama contra él una guerra que considera justificada. También se expone en ese artículo la idea que Fichte tiene de la educación por esos años.

5 "Que el hombre no está en el mundo para sí mismo, que sólo se perfecciona por la perfección de sus hermanos" (Pestalozzi, 2009, p.193). "¡Nada para mí, sino para mis hermanos! ¿Nada para la propia individualidad, sino para la especie! Este es el fallo absoluto de la ley divina en nuestro interior; en su inteligencia y observancia, se halla lo único noble de la naturaleza humana", decía Lavater (citado por Pestalozzi, 2009, p.196).

también lo pensaba Pestalozzi (2008, pp.177-9). Más aún, su principal tarea y el amor a la patria que procura debe interesarle (Fichte, 1988, 189ss). Hasta ahora la educación ha sido sobre todo una tarea de la Iglesia, pero ella está más interesada en la salvación eterna del hombre, y es "más bien una colonia del cielo aquí en la tierra" (ídem, p.190). Eso debe desaparecer, ya que "la educación para la vida en la tierra es imprescindible, y de la educación esencial para esta vida surgirá por sí misma fácilmente la educación para el cielo" (ídem, p.192); a la religión por la moral, como ya había propuesto Kant. Pero el Estado no se ha preocupado de esa educación, "la respuesta ha sido siempre la misma: el Estado no tiene dinero para esos fines" (ídem, p.191), y sólo ha atendido a veces a la Universidad para prestigio propio. Sin embargo, la educación del pueblo constituye la base del género humano y de ella se nutre la educación superior. En realidad, este gasto en la educación nacional le será muy productivo al Estado: preparará una juventud dispuesta a defender la patria incluso con las armas, mejorará la economía nacional y las instituciones judiciales y policiales, disminuirán las penitenciarías y los reformatorios y no serán necesarias las instituciones benéficas (ídem, pp.191-3).

El segundo propósito de la pedagogía de Fichte es formar una nueva humanidad mediante la visión de la realidad que proporciona la filosofía transcendental y la nueva pedagogía.

> Lo único que quería Pestalozzi era ayudar al pueblo; pero su creación, tomada en toda su amplitud, eleva al pueblo, elimina todas las posibles diferencias entre éste y la clase culta, proporciona una educación nacional en vez de la pretendida educación popular y sería capaz de rescatar a los pueblos y a todo el género humano de la profunda miseria actual (ídem, p.162).

La Nación alemana posee la filosofía correcta, o sea, el modo de pensar adecuado a nuestro modo de ser, y además ofrece la pedagogía apropiada para hacérselo entender y vivir a los jóvenes, entonces ésa es su misión dentro de la marcha de la historia humana, y "si la Nación alemana no salva el estado cultural de la humanidad, apenas ninguna otra Nación europea lo hará" (*Patriotismo*, GA II/9, 436). La nueva educación conduce a la "recreación total del género humano" (ídem, p.159). Con ella "empezaría un orden de cosas totalmente distingo y un mundo nuevo. Para esta nueva configuración la humanidad se crearía a sí misma y por sí misma precisamente al educarse" (ídem, p.57). Para formar esa nueva humanidad, Fichte proponía incluso que el Estado creara centros educativos donde los niños vivieran separados de sus progenitores y del mundo de los adultos, a fin de que éstos no les contagiaran sus angustias, sus mezquindades, su pobre visión del mundo (*ídem, pp.*42-44, 166, 181-183, 196);

> se trata de emprender una transformación total de la humanidad, entonces habrá que arrancarla por completo de sí misma y realizar en ella un corte que la separe de la

> continuidad de su existencia pasada. Solamente después de que toda una generación haya pasado por la nueva educación se podrá deliberar qué parte de la educación nacional se quiere confiar al hogar (ídem, p.166).

Se podría comenzar por los niños abandonados e indigentes, y la escuela de Pestalozzi ha formado ya a educadores competentes (ídem, pp.203-4). Pero en esto Fichte no coincide con Pestalozzi, que da primacía a la educación en la familia, pues el amor, sobre todo el de la madre, es el mejor vehículo para una formación afectiva, ética e incluso intelectual.

3. Una educación completa y equilibrada

La educación pública y para todos ha de ser completa, es decir, no una educación meramente intelectual, como solía ser la ilustrada, sino también afectiva, moral y física. Pestalozzi se dirigía hacia un desarrollo completo del alumno, hacia un aprendizaje por la cabeza, la mano (habilidad) y el corazón, decía, que hiciera posible una vida intelectual, moral y técnica de manera equilibrada.

> Hay que cultivar de tal modo las facultades de la persona que ninguna de ellas predomine a costa de otra, sino que debe estimularse a cada una según el grado de actividad que justamente le corresponde. Esta situación de ajuste constituye la naturaleza espiritual del hombre (Pestalozzi, 2012, p.20).

En pro de esto, Pestalozzi abogaba además por una educación conjunta de niños y niñas; igualmente Fichte (1988, 182-183). Buscaban, por tanto, una educación del querer, del conocer y del poder o habilidad a fin de conseguir una unidad de inteligencia, sentimiento y moralidad, incluyendo también una educación física que fortalezca el cuerpo y le capacite para los diversos fines (ídem, pp.169-171). Pestalozzi ponía especial interés en enseñar a las madres cómo educar, pues el amor materno es el gran recurso educativo (ídem, pp.6-8). La primera instrucción es más un asunto del corazón y de la madre, sólo después lo será de la razón y del padre (Pestalozzi, 2009, p.190).

Fichte, por su parte, piensa que más fuerte que el amor materno es el respeto al padre y la necesidad que tiene el niño de su aprobación como soporte para el esfuerzo necesario en el aprendizaje (1988, pp.173-182). Pero está de acuerdo con la idea de que hay que formar al hombre entero, descuidado en la educación anterior, que únicamente había proporcionado términos y locuciones intelectuales y frías (ídem, pp.23-24, p.434).[6] La educación es "el arte de formar al hombre en su

6 Schiller, en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795), había criticado la educación meramente intelectual de la Ilustración, culpable de haber llevado a Francia a la época del Terror, y proponía completarla con una educación estética del sentir, que, según él, ponía en armonía sentimiento y razón, el impulso material y el impulso formal del hombre.

totalidad, perfecta e íntegramente", lo cual significa, en cuanto "a la forma, que se modele al hombre auténtico y vital hasta las mismas raíces de su vida", y en cuanto al contenido, "que todos los componentes del hombre sean formados por igual y sin excepción. Estos componentes son el entendimiento y la voluntad; la educación tiene que perseguir la claridad del primero y la pureza de la segunda" (ídem, p.52). Ha de perfeccionar al hombre en todas sus partes (ídem, p.160), convertirle en señor de su fuerza completa, "pues la fuerza de un ser humano es una y es un todo relacionado en sí" (*Aforismos*, GA II/7, p.12). Tal educación ha sido descubierta y practicada felizmente por Pestalozzi, proclama Fichte (1988, pp.160-1).

Pero si hay que poner el acento en algún aspecto, éste sería la formación ética y cívica, "capaz de determinar y formar las emociones e impulsos vitales de una manera segura e indefectible y de acuerdo con unas normas" (ídem, p.30). Hay que configurar

> una generación impulsada simplemente por la complacencia en lo justo y lo bueno y no por otra cosa, dotada de una capacidad intelectual que reconozca siempre con seguridad lo que es suficientemente justo para su punto de vista y que disponga de la fuerza espiritual y física para realizar siempre ese deseo (ídem, p.207).

Esa es la verdadera esencia de la nueva educación, formar al educando en pura ética, de modo que surja "como una obra maestra firme e inmutable" (ídem, p.47). Pues se ha de saber que el educando no es sólo miembro de la sociedad humana en la tierra, sino también y sobre todo "un eslabón de la cadena eterna de la vida espiritual dentro de un orden social superior", y la nueva educación ha de inducirle a que "cree en su pensamiento la imagen de ese orden inmaterial" (ídem p.48). Comprenderá entonces que nada existe realmente a excepción de esa vida divina, que se manifiesta en el pensamiento y en la recta acción, de la que él es un eslabón eterno (ídem, p.49). Para la organización de la sociedad basta la vida ética, pero "la educación en la verdadera religión es la última tarea" (ídem, p.50), ya que gracias a ella el hombre se comprende plenamente y encuentra armonía, claridad y libertad respecto a todo vínculo extraño (ídem, pp.50-51).

4. Una educación atenta al desarrollo evolutivo del niño

Esta es la idea pedagógica central de Rousseau: el niño no es un adulto en pequeño, sino que su desarrollo pasa por etapas que la educación ha de tener en cuenta para adaptarse a sus capacidades en cada momento[7]. Siguiendo esa máxima,

7 Rousseau, admirado por Fichte en su escrito de 1793 *Contribución a la rectificación del juicio del público sobre la Revolución Francesa* (GA I/1, p.229), no es citado en estos *Discursos* porque era necesario evitar lo francés en este "libro de combate" (Philonenko, 1984, p.176), pero, según Philonenko, "una gran parte de las modificaciones aportadas a las tesis de Pestalozzi vienen de Rousseau, ya presente en las notas personales de Fichte en 1788. […] Es necesario encontrar el

Pestalozzi piensa igualmente que la educación del niño consiste en el desarrollo progresivo y sistemático de todas sus facultades, de modo que se esfuerza en confeccionar un método o arte pedagógico que se adapte a la evolución mental, psicológica y física del niño, es decir, a lo que él es capaz de aprender, comprender y hacer en cada etapa de su vida. Ésta es una idea que Fichte tenía que encontrar muy cercana a su método genético de filosofar, aunque éste se situaba en el plano transcendental y aquél en el empírico. "Tarde o temprano seguro que la naturaleza se vengará de todo lo que los hombres hagan en su contra", pensaba Pestalozzi, y por tanto hay que seguir su ritmo, observar una "gradación de las fuerzas y capacidades a desarrollar" y de los objetos a enseñar (Pestalozzi, 2009, p.163). La educación ha de mantener una armonía con la marcha de la naturaleza sensible, todos los principios pedagógicos han de estar acordes con sus leyes eternas (ídem, pp.83-85, 148). "Solo la naturaleza nos hace buenos; únicamente ella nos conduce recta y firmemente a la sabiduría y a la verdad" (ídem, p.41), lo que no impide que se tenga que actuar en contra de algunas inclinaciones. Ha de haber por tanto una colaboración entre la naturaleza y el arte de educar, en la que el arte ayude y coopere con el desarrollo natural del educando y lo tenga en cuenta a la hora de introducir sus contenidos. Esta educación progresiva debe comenzar ya en la cuna (ídem, p.168), aprovechando el "inmenso círculo de los conocimientos intuitivos que la naturaleza lleva a la conciencia del niño desde su más tierna edad" (ídem, p.160), pues sea o no consciente de ello, "la madre instruye al niño desde el instante en que le toma en su regazo" (ídem, p.153).

Para descubrir las etapas de ese desarrollo del niño, Pestalozzi no partió de un sistema teórico, sino de sus experiencias (2012, pp.22-3). Mi método, nos dice, es "el producto de un empirismo limitado y extraordinariamente penoso, y -tengo que agregar- raramente afortunado" (Pestalozzi, 2009, pp.170-171). Buscaba las leyes psicológicas y físico-mecánicas del espíritu humano, de su organización general, de su intuición sensible y de su capacidad de conceptos, de su desarrollo y de su cultura, a fin de aplicar los mejores medios y técnicas educativas. "La esencia de la naturaleza, de donde emana la forma del desarrollo necesario a nuestra especie, es en sí misma eterna e inmutable y, referida a la educación, es y ha de ser su fundamento inmutable y eterno" (ídem, p.85; ver también 86-87). Por eso hay sólo un método pedagógico bueno: el que tiene en cuenta las leyes de la naturaleza (ídem, p.163). "Obra de modo que eleves el arte […] a la necesidad física" (ídem, p.88) sería el imperativo pedagógico.

Rousseau pensaba que hay un despliegue sucesivo de las facultades en el ser

hombre nuevo de Rousseau en Pestalozzi y eso porque es indispensable permanecer en el espacio alemán" (ídem, p.192). Un panorama general de la influencia de Rousseau, que incluye también a Pestalozzi y a Fichte, se puede encontrar en Soëtard, 2012.

humano: primero surgen las sensitivas, después las intelectuales y finalmente las sociales, morales y religiosas. Pero para Pestalozzi el despliegue de las facultades es simultáneo:

> Un niño es un ser dotado con todas las facultades de la naturaleza humana, si bien ninguna de ellas ha alcanzado aún su desarrollo: es como un capullo no abierto aún. Cuando el capullo hace eclosión, se despliegan todas las hojas, sin que ninguna deje de hacerlo. Algo así debe ser el progreso de la educación. Ha de atenderse con idéntica solicitud a todas las capacidades de la naturaleza humana, pues sólo el cultivo simultáneo de todas ellas puede asegurar el éxito (2012, pp.9-10).

5. La intuición como base de la educación

Éste es un punto central para ambos pensadores. La pedagogía de Pestalozzi se la denomina justamente pedagogía de la intuición, porque él la pone a la base de todo proceso: "he asentado firmemente el principio más alto y supremo de la instrucción al reconocer a la intuición como el fundamento absoluto de todo conocimiento" (Pestalozzi, 2009, p.147); todo conocimiento debe partir de la intuición y referirse a ella (ídem, p.151). "La intuición no es otra cosa que la simple presentación a los sentidos de los objetos exteriores y la mera conciencia de su impresión. Con ella empieza la naturaleza toda instrucción" (ídem, p.153). La idea es que los niños no deben aprender palabras, frases y fórmulas cuyo contenido no comprendan y que únicamente puedan repetir de memoria como en charlatanes, el mal de nuestra escuela (ídem, pp.31 y 161). Como dijo Kant, pensamientos sin contenido sensible son vacíos (*Crítica de la razón pura* A 51, B 75). En eso consiste el método catequístico de la escuela, en repetir como papagayo palabras sin intuiciones (Pestalozzi, 2009, pp.60, 111 y 121). La intuición proporciona un contacto directo con lo real, con los objetos, y consigue que el educando sepa de qué se está hablando; por consiguiente, hay que tener un conocimiento intuitivo de los conceptos que usamos y la enseñanza de cualquier tema ha de comenzar por ella (ídem, p.161). "La exactitud de la intuición es el fundamento propio del juicio más exacto" (ídem, p.124). En consecuencia, el elemento esencial no es tanto la memoria, sino la comprensión mediante la intuición. "La primera regla a la que debe atenerse la madre es la de enseñar sirviéndose siempre de cosas más que de palabras" (Pestalozzi, 2012, p.115). Se ha de comenzar por aquello que el niño pueda tener experiencia sensible para ir después a las ideas. Lo contrario mata el espíritu, destruye en la especie humana la fuerza de la personalidad y la posibilidad de llegar a conceptos exactos (Pestalozzi, 2009, p.148), robándole toda capacidad intuitiva, hundiéndola en un estado antinatural (ídem, pp.150-1).

Se debe comenzar por la intuición, sí, pero la mera naturaleza nos va proporcionando intuiciones de un modo desordenado, azaroso, asistemático,

irregular, confuso, fragmentario, lento (ídem, pp.122, pp.166-168). El mundo es "un mar moviente de intuiciones mezcladas unas con otras" y el arte de educar, en su colaboración con la naturaleza, tiene que introducir claridad, orden y relación (ídem, p.95). De ahí "la necesidad de una dirección psicológica desde sus años más tempranos para la intuición racional de todas las cosas" (ídem, p.37). El pedagogo ha de presentar al alumno las intuiciones en un orden lógico y psicológico, conforme a la evolución del niño, y de ese modo consigue también acelerar el aprendizaje. Ése es el orden: observación, descripción y conceptos, experimentación y razonamiento, a fin de pasar de intuiciones oscuras a conceptos claros (ídem, pp.160-6). Ese orden en el arte de enseñar, fundado en la organización general de nuestro espíritu, es el siguiente. Se tiene que "empezar por lo más bajo para llegar a lo alto" (ídem, p.35). Eso implica que se ha de ir de lo simple a lo complicado (ídem, p.40), como aconsejaba Descartes, y por tanto hay que reducir los conocimientos a sus elementos más simples, conocer éstos primero bien, y a partir de ahí caminar hacia lo más complejo, de manera que en el paso siguiente se añada algo más al anterior, pero acompañando, nunca violentando a los niños (ídem, pp.62-63). De igual modo se debe partir de las formas esenciales de las cosas, las cuales ejercen "una impresión más consistente sobre el alma del niño que sus circunstancias variables" (ídem, pp.89-90, 160), y conectar a ellas las cosas no esenciales, sin confundirlas. Con esa misma lógica, hay que tener en cuenta primero lo más próximo al niño, pues posee más intensidad, para pasar después a lo lejano, extendiendo cada vez más el círculo de la intuición y de los conceptos (ídem, pp.43, 87, 160). Igualmente se debe proporcionar libros intuitivos, ilustrados, no sólo con letras (ídem, pp.37-40, 43, 148-9), y subordinar la lectura al conocimiento del lenguaje, dado que la naturaleza va del sonido a la palabra, y de ésta al lenguaje, y de igual modo hacer depender la escritura del dibujo y éste del arte de la medida (ídem, p.94). Se ha de unir la intuición real de las cosas con el lenguaje y aprender a hablar antes que a leer. El razonar y juzgar vienen después, con el conocimiento maduro y completo, con el conocimiento de causas (G I, 47, 87, p.90). De ahí que Pestalozzi no fuera partidario del método socrático en los niños, pues se requiere para ello un desarrollo previo (ídem, pp.57-58).

Este principio de la intuición como base de un conocimiento de la realidad no podía ser sino alabado y subrayado por Fichte. Él, sobre todo en su enseñanza en Jena, ponía el acento en que todos los oyentes debían intuir aquello de lo que hablaba su Doctrina de la Ciencia: la actividad libre y espontánea del Yo, del espíritu, reflexionando sobre la propia actividad de pensar. Quien no alcanzara a captar en la intuición intelectual esa actividad, para ése no podía tener realidad aquello de lo que habla la Doctrina de la Ciencia, sino que se quedaría en una mera filosofía de fórmulas (*Formular-Philosophie*). En consecuencia, él era partidario de partir de

una intuición viva y no quedarse en ninguna repetición de frases muertas y vacías (*Aforismos* GA II/7, 12-14). Se quejaba de que la presente generación no estaba preparada para su filosofía, porque "no participa ni es sensible a la intuición de la vida inmediata" (*Patriotismo*, GA II/9, p.430), sino se queda en fórmulas que no comprende (ídem, p.431). Felizmente el niño nace de por sí

> con la capacidad y el impulso hacia la intuición. Ellos mismos no desean el mundo de sombras; es sólo nuestro desalmado arte [educativo] el que los impulsa hacia él en contra de su tendencia. Ese arte tiene que desaparecer y en su lugar ha de venir otro que los conduzca adecuadamente en la intuición, de manera que asegure su adherencia a la realidad y desarrolle su libertad para manejar la intuición adecuadamente. […] que se aprenda las reglas del arte [pedagógico] de dirigir la intuición correctamente y de acuerdo con el orden natural (ídem, p.435).

En consecuencia, una pedagogía de la intuición como la de Pestalozzi era para él la mejor preparación para captar la realidad y comprender su propia filosofía (Fichte, 1988, pp.23-24): "el educando de nuestra educación se ha familiarizado ya desde un principio con el mundo de la intuición" y esa educación es la única posible para la filosofía (ídem, p.172).

6. Una enseñanza activa

Hemos visto que se ha de poner a la base del aprendizaje la intuición, o sea, el contacto directo y personal con la realidad, con vistas a alcanzar una compresión desde sí mismo e incluso pensar por uno mismo la realidad y no sólo por medio de la palabra de otro, que se queda por tanto vacía. Igualmente se ha expuesto la necesidad de acompañar pedagógicamente el desarrollo evolutivo del niño, mostrándole los conocimientos, actividades y sentimientos de los que él es capaz desde sí en cada etapa de su vida, a fin de desarrollar progresiva y simultáneamente todos los aspectos que configuran el ser humano. Pues bien, todo ello conduce al concepto de una pedagogía activa, que apela y se apoya en la actividad física y reflexiva del educando. Éste no debe limitarse a repetir mecánicamente lo leído o escuchado, sino que debe pasar a una elaboración propia de los contenidos, las actitudes, las valoraciones, los comportamientos. Hay que formar a seres humanos libres y capaces de hacer y de pensar por sí mismos. Pestalozzi propone que el niño descubra también las cosas por sí mismo (2012, pp.125-9), conducirles a la reflexión personal. "Buscaba únicamente la elevación de las fuerzas internas de los niños" (Pestalozzi, 2009, p.68), "fortalecer de un modo sencillo y general la capacidad íntima" (ídem, pp.59-60). El niño por naturaleza quiere aprender, y si está distraído y sin interés, el maestro debería empezar a buscar la causa en él mismo (Pestalozzi, 2012, p.122). No hay que implantar pasivamente los conocimientos, sino que los

educandos deben adquirirlos mediante su actividad personal en la medida de sus capacidades y según su evolución natural (Pestalozzi, 2009, p.122), pues el fin de toda instrucción es "el desenvolvimiento de las capacidades y la precisión de los conceptos" (ídem, p.163). Pestalozzi propone y practica incluso la enseñanza de los alumnos menores por los más avanzados, también para solventar el problema de que él estaba solo con 80 niños de diversos niveles (ídem, pp.28-30). Por eso, otra de sus máximas pedagógicas reza así: "Obra también de modo que los resultados del arte y de la instrucción, elevados a la necesidad física, lleven impreso el sello de la libertad e independencia, mediante la riqueza y variedad en estímulos y juegos" (ídem, p.88).

Fichte no puede sino apoyar esta pedagogía que estimula y favorece la actividad creativa y libre del ser racional, pues el sujeto sólo puede comprender algo mediante su esfuerzo y su actividad ideal dentro de una acción práctica. En su filosofía lo primero no es la cosa, sino la acción, la acción propia del saber y de la libertad, que no pueden ser efecto de nada exterior. El saber parte desde sí como actividad espontánea, de manera que la enseñanza no puede ser mecánica, sino que en ella el niño debe emplear su propia fuerza espiritual (*Aforismos* GA II/7, p.13). En ese principio filosófico se basa la pedagogía de Pestalozzi. La forma de la nueva educación reside en que no procede arbitrariamente, como tampoco lo hace la subjetividad transcendental, sino conducida con seguridad por reglas firmes. Ella consiste en "estimular la actividad espiritual del educando, su pensamiento" (Fichte, 1988, p.162, véase también 43). Pestalozzi quiere intuición, e

> 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, hacerlo aprender todo lo que aprende; pues la intuición sólo es posible a partir de aquello que se ha diseñado libremente (ídem, p.163; véase también pp.34-35).

Fichte introduce la actividad del espíritu no sólo al aprender desde la intuición, sino en la configuración misma de la intuición, que requiere igualmente una acción ideal del sujeto.

Es el ejercicio de esa actividad propia lo que produce el placer de estar siendo y de aprender y lo aviva poderosamente. "El educando siente placer al aprender […] dado que cuando está aprendiendo es espontáneo y eso le produce ya el mayor placer" (ídem, p.35). Eso es lo que provoca esta nueva educación, que estimula la inclinación genuina por aprender, dado que impulsa la espontaneidad del educando y la convierte en la base de todo conocimiento, que hay que mantener por medio de avances regulados. Ésa es "la ley fundamental, eterna y de validez universal, de la naturaleza espiritual del hombre, la de tender directamente a la actividad espiritual" (ídem, p.36). La nueva educación se dirige a avivar adecuadamente esa actividad, que está en permanente desarrollo, conociendo sus leyes. Por el contrario, la educación

que hasta ahora se ha practicado ha tenido como único objetivo la adquisición de una cantidad determinada de conocimientos de manera pasiva, mecánica y memorística; les era imposible captar el espíritu como principio autónomo y primordial de las cosas, y en consecuencia el educando aprendía de mala gana, poco y lentamente (ídem, pp.38-9). Por eso se servía de promesas de utilidad para la adquisición del honor o para el sustento futuro, o bien de castigos, puestos al servicio de lo material, y por tanto era incapaz de generar una mentalidad ética (ídem, p.40).

> Sólo desarrollando la actividad espiritual mediante la enseñanza se produce el placer por el conocimiento en cuanto tal, manteniendo de ese modo el ánimo abierto a la formación ética, mientras que, por el contrario, la recepción puramente pasiva entumece y mata el conocimiento (ídem, pp.40-41).

El alumno de la nueva educación no olvidará lo aprendido, pues todo lo capta dentro de una coherencia y lo practica activamente y con placer interior (ídem, p.41).

Referencias

Fichte, J.G. (1964-2012). *Gesamtausgabe*. Stuttgart/Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog. Citaré esta obra como es preceptivo: GA, serie, tomo, página.

Fichte, J.G. (1988). *Discursos a la nación alemana*. Traducción de L.A. Acosta. Madrid: Tecnos.

Fichte, J.G. (2019). Doctrina de la Ciencia expuesta en su bosquejo general (1810). Traducción de Jacinto Rivera de Rosales. *argumenta philosophica*, *1*, 7-21.

Fuchs, E. (ed.). (1978). *J.G. Fichte im Gespräch* 1. Stuttgart/Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.

Kant, I. *Pedagogía*. Akademie Ausgabe 9. Berlín: Walter de Gruyter.

Quintana Cabanas, J. Mª. (2013). *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. Madrid: UNED.

Pestalozzi, J.H. (1949). *Briefe* 3. Zürich: Füssli.

Pestalozzi, J.H. (2009). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Traducción de J.M. Quintana. Barcelona: PPU.

Pestalozzi, J.H. (2012). *Cartas sobre la educación infantil*. Traducción de J.M. Quintana. 3ª ed. Madrid: Tecnos.

Rivera de Rosales, J. (2008). Nationalisme et cosmopolitisme. In: Goddard, J.Ch. et Rivera de Rosales, J. (ed.) *Fichte et la politique* (pp. 325-345). Monza, Italia: Polimetrica.

Rivera de Rosales, J. (2017). *Fichte*. Barcelona: RBA.

Rivera de Rosales, J. (2019a). La filosofía del segundo Fichte. *argumenta philosophica*, *1*, 23-35.

Rivera de Rosales, J. (2019b). Fichte: la guerra verdadera y los principios del Estado de derecho (1813). In: Ferrer, D. (ed.). *A filosofia da história e da cultura em Fichte* (pp. 175-196) Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Philonenko, A. (1984). *L'œuvre de Fichte*. Paris : Vrin.

Soëtard, M. (ed.). (2012). *Méthode et philosophie. La descendance éducative de l'Émile : Condorcet, Kant, Pestalozzi, Fichte, Herbart, Dilthey, Dewey, Freinet*. Paris : L'Harmattan.

Taver, K. (2012). Fichtes Bildungsideal in den Reden an die deutsche Nation (1808) und der Rückgriff auf Pestalozzis Lehren. *Fichte-Studien*, *36*, 417–429.

Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro.

Recebido em: 29.03.2020
Aceito em: 29.05.2020

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-
-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

El cristianismo como educación del género humano en Fichte

Christianity as an education of humanity in Fichte

Salvi Turró

salvi.turro@ub.edu
(Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanha)

Resumen: A partir del precedente de Lessing, se analiza la comprensión del cristianismo en Fichte como proceso educativo de la humanidad, subrayando la proximidad y diferencias entre ambos autores. Religión del mundo antiguo, mensaje de Cristo y cristianismo racional son las fases de tal desarrollo. Finalmente, se destaca la herencia cristiana en la comprensión en del método genético de la Doctrina de la Ciencia, así como el horizonte hermenéutico que también caracteriza la posición de Fichte.

Palabras clave: Fichte; Lessing; filosofía de la religión; filosofía de la historia; cristianismo.

Abstract: Starting from Lessing's precedent, the understanding of Christianity in Fichte as an educational process of humanity is analysed, underlining the proximity and differences between the two authors. Ancient world religion, message of Christ and rational Christianity are the phases of such development. Finally, the Christian heritage is highlighted in the understanding of the genetic method of the Doctrine of Science, as well as the hermeneutical horizon that also characterizes Fichte's position.

Keywords: Fichte; Lessing; Philosophy of Religion; Philosophy of History; Christianity.

DOI: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i2p173-191

I

El título de esta contribución remite al conocido ensayo de Lessing de 1777/1780. Que Lessing pueda ofrecernos un hilo conductor para exponer a Fichte no es casual.[1] El filósofo, durante sus últimos años en Pforta y primeros en la universidad, no sólo se familiarizó con las polémicas teológicas de los *Antigöze* hasta el punto de hacer de Lessing "objeto de veneración" y proyectar incluso un viaje para conocerlo personalmente, sino que, según testimonio filial, el "modo de pensar" del Fichte de madurez contiene indudables "trazas de afinidad espiritual" con Lessing (Fuchs, 1978, p. 17). Y, en efecto, no ya el tema de la educación en general, sino específicamente el papel de la religión en la formación del género humano recorre todo Fichte: desde

1 Este articulo puede considerarse una explicación detallada de lo que apunté en otro lugar: que el "milenarismo religioso-filosófico de Fichte no deja de ser un fruto maduro de la simiente sembrada por Lessing y su 'nuevo evangelio eterno' de la 'tercera edad del mundo'" (Turró, 2019b, p. 291). Si allí me ocupaba del papel político del cristianismo en el desarrollo histórico del Estado y su necesaria superación final, aquí abordaré la vertiente estrictamente educativa del tema a partir de su indudable matriz lessingniana.

la apelación de 1793 al "gran educador de la humanidad" que ha dispuesto "todos los acontecimientos del mundo como cuadros aleccionadores para que la humanidad aprenda cuanto le es preciso saber" (BfR, 203),[2] hasta la vinculación entre moralidad y papel educador de la iglesia en 1812 con una referencia explícita a que "el género humano ha sido educado por Dios" (SL, 337), o hasta la definición del cristianismo en 1813 como auténtica "institución educativa" (VaPh, 171). Expresiones todas ellas que se sitúan claramente en el horizonte conceptual abierto por el ensayo de Lessing.

No me interesa discutir aquí si *Die Erziehung des Menschengeschlechts* constituye una obra "impenetrable" y "en modo alguno unívoca" en relación al pensamiento de su autor (Barr, 2013, p. 85), o si por el contrario es perfectamente conciliable con las tesis de sus otros textos como, p.e., con la parábola del anillo en *Nathan der Weise* (Vollhardt, 2018, p. 345). Al margen de cuál sea el significado de ese ensayo en relación al conjunto de su pensamiento, lo cierto es que en aquel ensayo "se lleva a cabo una síntesis de lo histórico y lo racional; lo histórico no constituye ya lo contrario de lo racional, sino que es el camino de su realización y de su lugar propio, único posible de su cumplimiento" (Cassirer, 1943, p. 219). Perspectiva que no podía pasar desapercibida a Fichte, en especial el de la segunda época, con su comprensión de la historia como *Erscheinung* de lo Absoluto. Y, en efecto, una tesis es manifiesta en el texto de Lessing: que la "revelación es la educación que ha acontecido y aún acontece al género humano" (EM, §2)[3] o, de modo menos ambiguo - como se lee en la nota preliminar del autor camuflado en *editor* de la segunda edición[4] -, que "en todas las religiones positivas" puede vislumbrarse "el curso según el cual, única y exclusivamente, podía desarrollarse el entendimiento humano en cada lugar" (EM, Vorbericht). Esta historicidad de la razón se concreta en tres períodos: el Antiguo Testamento con su religión de premios y castigos externos, el Nuevo Testamento como religión vinculada a la interioridad de la conciencia y la culminación del proceso en la tercera edad del mundo o nuevo evangelio eterno.

A mi parecer, estas tres fases de la historia religiosa como educación del género humano coinciden con el modo de proceder de Fichte en los textos sobre esa temática en su segunda época:[5] básicamente, *Die Grundzüge des gegenwärtigen*

2 Citamos las obras de Fichte según se indica en la bibliografía. Las traducciones son todas mías.

3 Citamos el ensayo de Lessing según se indica en la bibliografía. Las traducciones son todas mías.

4 Andreu (1982, p. 595-597) ha explicitado el sentido que pueda tener para Lessing editar su propio texto como si fuera de otro autor.

5 Sólo nos referiremos tangencialmente a la *Anweisung zum seeligen Leben* de 1806 porque su tratamiento de la religión y del cristianismo no se hace desde la perspectiva histórico-educativa de la humanidad, sino que se ocupa de la experiencia cristiana de lo divino en relación a los principios rectores de la Doctrina de la Ciencia según las exposiciones de 1804 y 1805 y, por tanto, en continuidad con la disciplina fundamentadora última: "la *Anweisung* es, de los tres escritos populares [publicados en 1806], el único que delata explícitamente el desarrollo de la Doctrina de la Ciencia […]; es, por tanto, la mejor introducción pensable a la misma Doctrina de la Ciencia; además es doctrina de la religión" (Asmuth, 1999, p. 19).

Zeitalters de 1805, la parte final de la *Sittenlehre* de 1812 y la última sección de las *Vorlesungen aus der angewendeten Philosophie* de 1813. Ciertamente tanto la fundamentación como muchas de las tesis concretas de Fichte van más allá de Lessing y se insertan conceptualmente en el corazón de la Doctrina de la Ciencia, pero, como mostraremos, el *esquema* general del despliegue histórico de la religión y su sentido formativo es común a ambos: cosa no baladí en un autor para el que *pensar* es esencialmente *esquematizar*. Centrándonos en las tres obras antes mencionadas, haremos uso del esquema lessingniano como hilo conductor para la reconstrucción de la doctrina de Fichte sobre la religión en tanto que acontecer histórico-pedagógico y, en especial, acerca del papel educativo del cristianismo. Dividiremos la exposición en tres apartados: el cristianismo como educción moral, el cristianismo como enseñanza especulativa, implicaciones de la convergencia entre cristianismo y Doctrina de la Ciencia.

II

A un pueblo, como el israelita primitivo, "rudo, inhábil para pensamientos abstractos y sumido en la infancia" sólo podía corresponder una educación moral "mediante castigos y recompensas sensibles" (EM, §16). Por ello su religión consistía en una "heroica obediencia ciega que observa las leyes de Dios meramente porque son leyes de Dios" (EM, §32). *Diktat* sin restricciones ni condiciones, que implica una divinidad que "da testimonio de sí a través de milagros, siendo más poderosa que cualquier otro dios" (EM, §12). Y todo ello sin el menor atisbo de conciencia o responsabilidad individuales, pues aquella religión versaba sobre "promesas y amenazas divinas que se referían al Estado en su conjunto" (EM, §29). Tal es la caracterización que ofrece Lessing del Antiguo Testamento como mera religiosidad externa-estatutaria propia de la infancia humana.

La similitud con la caracterización fichteana del *mundo antiguo* en las VaPh casi no precisa de mayores comentarios: "el Estado y su constitución son un mandato divino absoluto sobre el cual no hay que cavilar más, y que recusa completamente al entendimiento; una cuestión de fe para todos: fe natural en el fundador, fe en la autoridad en sus subordinados" (VaPh, 113). La divinidad, como dios tutelar del linaje o ciudad (VaPh, 116) que se manifiesta en portentos y prodigios (VaPh, 113), es inherente a una organización social basada en un culto a la vez político y religioso (VaPh, 111-112) y que sólo reclama obediencia ciega (VaPh, 110). Totalidad teológico-política en que "los individuos sólo existían en el orden estatal, como miembros de la unión y como medios para ese fin; por la voluntad de Dios el individuo era absorbido por el Estado" (VaPh, 113).

Volvamos a Lessing. Una vez disciplinado externamente, el hombre se encontró en situación de "necesitar y poder disponer de motivaciones más nobles que las

recompensas y castigos temporales con que había sido dirigido hasta entonces" (EM, §55). Ello exigía la aparición de un "pedagogo mejor" (EM, §53), Cristo, "el primer y auténtico maestro práctico" (EM, §58) que puso el criterio de moralidad en "una pureza interior del corazón en vistas a otra vida" (EM, §61). Con Cristo y el mensaje de los escritos neotestamentarios, segundo "libro elemental para el género humano" (EM, §64), se deja atrás la era de la mera coacción político-religiosa para entrar en la segunda edad del mundo, la de la verdadera moralidad.

Subrayando aún más que Lessing la diferencia radical, si no ruptura, entre estos dos períodos, también para Fichte el *nuevo mundo* se inaugura con la predicación y enseñanza de Cristo.[6] Con él se altera de raíz la comprensión de la divinidad, del hombre y del mismo Estado. En lugar del Dios-autoridad que dicta arbitrariamente las normas conductuales y cultuales, se pone un "ser santo determinado por su esencia interna" que no precisa de "ningún intermediario" (VaPh, 132) y, por tanto, un Dios que nos libera de la fe y obediencia ciegas y de los rituales externos como instrumento de santificación. El evangelio es una enseñanza de libertad, igualdad, reconciliación y perdón dirigida a todo el género humano (VaPh, 132). Es la humanidad, y no la pertenencia al linaje o la ciudad (VaPh, 117-118), lo que ahora constituye el fundamento de las instituciones religiosas y políticas. Por ello, el *reino de los cielos* es la "visión fundamental del cristianismo" (VaPh, 131), su "*unidad conceptual esencial*" (VaPh, 136), que determina el sentido último de la predicación de Cristo y de la evolución histórica de la humanidad formada en su seno: conseguir progresivamente que "todos los seres humanos sean simplemente verdaderos cristianos y ciudadanos del reino de los cielos, y que todo otro dominio sobre los hombres desaparezca pura y completamente" (VaPh, 163).

Fichte expone detalladamente los efectos determinantes que ha tenido el cristianismo en el proceso formativo de la humanidad. De entrada en la humanidad europea:[7] los pueblos germánicos que irrumpieron en el Imperio Romano se educaron en el seno de la iglesia cristiana y, por ello, más allá de su fragmentación en naciones rivales, se fraguó una verdadera comunidad fundada en los valores de la libertad y la igualdad de todo ser humano. En expresión de Fichte, se conformó un auténtico

6 La reconstrucción del mensaje de Cristo por parte de Fichte es deudora de los inicios de la crítica neotestamentaria debidos a Reimarus y popularizados por Lessing en sus *Fragmentos de un desconocido* (1774-1777). No obstante y como se verá a continuación, su comprensión del texto evangélico y de su enseñanza coincide sorprendentemente con resultados de las investigaciones histórico-críticas recientes: los Evangelios no suministran ninguna biografía de Jesús y, por tanto, no pueden ser leídos como informaciones históricas literales; Jesús manifestó poseer una intimidad especial con Dios que dotaba a su menaje de la autoridad de una experiencia vivida; la categoría central de la predicación de Jesús fue la del *reino de los Cielos/de Dios* entendido según la estructura proyectiva del *ya está entre vosotros, pero todavía no se ha realizado íntegramente*. Véase al respecto: Bultmann (1958) y Jeremias (1971).

7 Para una exposición más detallada de la comprensión fichteana de la historia europea y del desarrollo del Estado racional, véase Turro (2013 y 2019a).

"imperio cristiano" (GgZ, 349) o una "república cristiana" (GgZ, 350) de pueblos, pudiéndose afirmar que "los pueblos cristianos europeos constituyen en esencia un solo pueblo, reconocen en Europa su única patria verdadera" (GgZ, 358). En esta comunidad "la religión se convirtió en la supervisora del derecho de gentes" estableciendo sus principios básicos: aceptación de la soberanía de cada territorio, prohibición de guerras de exterminio y necesidad de instaurar progresivamente una paz permanente (GgZ, 349). Por ello, aún después de disolverse el imperio medieval en las nuevas monarquías nacionales, aquella herencia pervivió en la medida que "cada Estado tiende a la monarquía universal cristiana o, cuanto menos, a tener la capacidad de tender a ella" (GgZ, 357).

Por otro lado, el evangelio de reconciliación nos orienta a lograr una organización interna del Estado según los principios políticos del republicanismo: "el reino del derecho exigido por la razón y el reino de los cielos en la tierra prometido por el cristianismo son uno y el mismo" (VaPh, 164). Pero también exige, por la dimensión irreductiblemente universal de ese reino, que el derecho se extienda a todos los Estados del mundo y que, a su vez, esos Estados establezcan relaciones jurídicas y no violentas entre ellos. De este modo, la formación de los pueblos europeos en el crisol del cristianismo deviene dinamismo teleológico de la humanidad entera: "así, todo el género humano sobre la tierra será abarcado por un único Estado cristiano internamente federado" (VaPh, 177).

Ahora bien, el mensaje de Cristo no se limita a predicar un comportamiento según leyes universales, sino que exige la pureza de corazón, afecta a la intención de la voluntad: hay que actuar por la "intelección clara del entendimiento individual de cada cristiano" (VaPh, 132). Ahí radica precisamente la inversión radical del mundo antiguo y de su legalismo externo. El cristianismo forma la conciencia para la verdadera y única moralidad interior auténticamente libre. En este punto fue decisiva, según Fichte, la labor de Lutero: con la Reforma, "el pueblo alemán" ha llevado a cabo su "última gran acción completa y universal" (RdN, 171). Frente a la decadencia espiritual y el poder temporal del papado se restauró el principio cristiano en su integridad original, que "nada tiene que ver con cambiar sólo el mediador externo entre el hombre y Dios, sino que simplemente no se requiere mediador alguno, pues tal vínculo se ha de hallar en uno mismo" (RdN, 175). Con esta reactualización de la pura moralidad interior, se hace del todo evidente que la noción del reino de Dios sobrepasa el ámbito del derecho y del Estado como institución necesariamente coactiva (VaPh, 171) y que, por tanto, la formación de la humanidad no puede detenerse en lo meramente jurídico, sino que ha de avanzar hasta que, *ad limitem*, "en algún momento y lugar en el reino del cristianismo languidecerá de forma gradual el gobierno tradicional de la coacción […]; y así, el actual Estado coactivo, al no manifestarse ninguna fuerza en su contra y por su propia futilidad,

fallecerá sosegadamente a lo largo del tiempo" (VaPh, 176). Ante este ἔσχατον moral del género humano fomentado por el cristianismo, no es de extrañar que el editor de las VaPh[8] anotara los pasajes finales del texto fichteano con citas de *Apocalipsis* (VaPh, 204): "Y los pueblos, que allí [en la Jerusalén celestial] serán bienaventurados, marcharán en su luz; y los reyes de la tierra le llevarán en su gloria" (Ap 21, 24).

III

Ahora bien, en el esquema histórico-educativo formulado por Lessing, la predicación de Cristo como maestro [*Lehrer*] no sólo tiene una dimensión práctica en tanto que educación moral de la humanidad, sino que es también enseñanza [*Lehre*] porque transmite una doctrina [*Lehre*]: doctrina sobre la inmortalidad del alma (EM, §58-62), sobre la unidad y trinidad de Dios (EM, §71-73) y sobre la satisfacción del pecado por el Hijo de Dios (EM, §74-75). Ciertamente estas tesis religioso-metafísicas no fueron formuladas por Cristo y sus discípulos a modo de pura "especulación filosófica" (EM, §60). Como en toda religión positiva tales enseñanzas se transmitieron, no como "verdades abstractas", sino con el "revestimiento de alegorías y de aleccionadores casos concretos contados como efectivamente acaecidos" (EM, §48). No obstante, por tratarse de doctrinas necesariamente verdaderas por vincularse a la más perfecta moral, en su misma formulación inicial como *revelación* (religión positiva) se hallaba contenido el sentido de su evolución futura: alcanzar un "estadio superior de ilustración y pureza" (EM, §48). De pureza porque se realizará plenamente la moralidad interior, de ilustración porque se conseguirá "la transformación de las verdades reveladas en verdades racionales" (EM, §76). Según Lessing estamos justamente entrando en esta "tercera edad del mundo" (EM, § 88), que ya profetizaron algunos exaltados del siglo XIV como tránsito a un *nuevo evangelio eterno* (EM, §86-87): "tiempo de plenitud" (EM, §85) en que la educación religiosa recoge sus frutos en el advenimiento íntegro de la racionalidad teórica y práctica del género humano.

También en Fichte la enseñanza de Cristo no es sólo práctico-moral sino teórico-doctrinal: "el cristianismo es así y ante todo una *enseñanza*; se impone la tarea de formar el entendimiento de los hombres […] para una intelección cierta y absoluta de la relación de la humanidad con Dios" (VaPh, 133). Por eso el cristianismo, en relación a las cinco visiones del mundo detalladas en la AsL, va más allá de la moralidad superior para situarse propiamente en la *visión religiosa,* definida por su íntimo parentesco con la ciencia filosófica: "el punto de vista científico y religioso son simplemente reflexivos y contemplativos, en modo alguno prácticos y activos; son una visión firme y serena que permanece en el interior de la mente" (AsL, 112). Veamos

8 En Turró (2017, p. 48-54) se analiza detalladamente la génesis e historia editorial de este curso, así como su significado teológico-político.

cómo tematiza Fichte el modo como se formuló la enseñanza doctrinal cristiana, los mecanismos educativos de su transmisión y su elevación final a verdad filosófica por la Doctrina de la Ciencia: en suma, cómo el cristianismo ha sido también educador *racional*, y no sólo moral, del género humano.

La sección final de la SL está consagrada en gran parte a comprender el sentido de la transmisión del cristianismo desde su fundación. En Cristo "acaeció, de manera inconcebible y sin vinculación con ningún elemento precedente, la *irrupción originaria* de algo que aún no existía en lugar alguno del mundo" (SL, 382). El mensaje absolutamente novedoso de Cristo sólo puede entenderse por su genialidad, por su inspiración, por su carácter revelado (SL, 382, 390). Y, en efecto, desde las lecciones públicas de 1794-95, Fichte ha definido la producción genial del espíritu como "la capacidad […] de elevar a conciencia sentimientos relativos a un orden suprasensible de cosas" (VGB, 323) que permite una experiencia inmediata de la belleza originaria, lo sublime primordial, la verdad eterna o la divinidad (VGB, 319). Por ello se decía ya entonces que para el "desarrollo de la humanidad" es preciso que su "guía y educador tenga espíritu" (VGB, 322). Se comprende que ahora se afirme que Cristo, verdadero "genio artístico o práctico" (VaPh, 139), tenía de su doctrina una certeza que emanaba directamente de sí mismo y de su intimidad con Dios: "él obtiene su convicción mediante la experiencia inmediata de sí mismo" (VaPh, 146) y apela a una "prueba *interior*" (VaPh, 145) que procede de una "mirada intelectiva clara [*klare Einsicht*]" (VaPh, 132).

Ahora bien, la transmisión histórica, en tanto que "*reciprocidad continuada*" que atraviesa la "memoria viva eterna del género humano que conecta lo nuevo con lo viejo" (SL, 381), sólo se produce si el *espíritu* se hace *letra*, siendo la letra el lenguaje compartido por la comunidad. Todo proceso educativo y de transmisión cultural está mediatizado así por la tradición y la escritura (SL, 381). El mensaje de Cristo tuvo, pues, que hacerse escritura: "los escritos inmortales del Nuevo Testamento" (VaPh, 137). Necesariamente la escritura ha de ser leída e interpretada: se requiere, pues, un acuerdo en lo esencial de la doctrina común, un *símbolo* que exprese las verdades fundamentales del mensaje cristiano (SL, 381)[9]. Con ello, empero, lo que en Cristo era clara evidencia interior se convierte en objeto de creencia para sus sucesores: creencia en la verdad histórica de los textos neotestamentarios y *credo* o *símbolo de la fe* que delimita la comunidad eclesial. Fijación del canon de escritos sagrados, formulación del símbolo de fe en los primeros concilios y la Reforma como retorno a la escritura son sendos momentos históricos de este proceso institucionalizador (GgZ, 272-273).

9 En estos pasajes Fichte reúne fructíferamente dos sentidos de término *símbolo*: por su connotación estética, todo proceso de esquematización simbólica remite a lo suprasensible y puede atribuirse así a Cristo como genio fundador; por su connotación teológica remite al uso del término por los padres griegos de la Iglesia, designando entonces la fórmula de fe (*Credo*) en que se expresa la identidad y pertenencia a la comunidad.

Pues bien, desde que el evangelio y el símbolo se constituyen en instrumento formador de la comunidad y transmisor de la doctrina de Cristo, sucede lo que toda *letra* necesariamente conlleva: apropiación exterior del mensaje y desvirtuación de su sentido originario. El "abismo entre la doctrina auténtica de la revelación y el símbolo de la iglesia" (SL, 383) es la fuente de la imperfección, confusiones e incluso errores que acompañan el desarrollo histórico del cristianismo (SL, 383-384). Si la doctrina de la creación es ciertamente uno de los errores fundamentales denunciados por Fichte (AsL, 118), en los GgZ indica la causa última de tales deformaciones: la interpretación paulina de la figura de Jesús. Partiendo del Dios terrible y vengativo del Antiguo Testamento que, como en el mundo antiguo en general, se reserva un pueblo mediante un pacto y un sistema legal-coercitivo de conductas y culto, Pablo hace de la muerte de Jesús la clave del cristianismo: ella significa el fin del pacto con los judíos y el establecimiento de uno nuevo con los gentiles (GgZ, 270). En una posición diametralmente opuesta a lo que será la hermenéutica hegeliana, para Fichte esta *theologia crucis*, lejos de ser asumida especulativamente por la razón - viernes santo como imagen de la positividad de la negación dialéctica -, corrompe el sentido liberador del evangelio de la igualdad y la reconciliación.[10] Y, en efecto, amparándose en aquella teología, Pablo restauró, por un lado, la imagen del Dios antiguo que sólo se satisface con "sacrificios de lo que es más apreciado por los hombres, mortificaciones, incluso la sangre del hijo unigénito si es necesario" (GgZ, 227); y por otro, instituyó un nuevo legalismo, la autoridad eclesial y la creencia como base de la religión.

Ahora bien, la revelación original de Cristo llevaba en su seno la apelación a la libertad y la mirada intelectiva [*Einsicht*] como base del convencimiento interior de cada cristiano y, por tanto, a pesar de las deformaciones, "en el símbolo radica una verdad, tan cierto como que es símbolo" (SL, 383). Por tanto, el auténtico cristianismo no podía consistir sólo en la repetición mecánica del símbolo como objeto de una fe coactiva externa, sino que exigía la reactualización de la evidencia originaria que tuvo Cristo de su doctrina: "el símbolo es perfectible" (SL, 381). Consiguientemente, el objetivo formativo último de la iglesia sólo podía consistir en alcanzar la intelección de la verdad oculta en su símbolo: sus maestros "no han de quedar cautivos del símbolo", lo han de elevar a lo que hay "sobre todo símbolo y toda iglesia", a la ciencia filosófica (SL, 381). Con ello, lo que para Cristo era verdad presente inmediatamente a su espíritu genial se convertirá para nosotros en "algo metafísico" (VaPh, 140), i.e. algo fundado racionalmente. En clara afinidad al esquema de Lessing, también para Fichte ese momento de racionalización de la fe

10 Tilliette subraya certeramente esta eliminación completa del valor redentor de la cruz en Fichte: "el cordero lleva el pecado del mundo, pero no es inmolado; su sangre se mezcla con la sangre de nuestras venas, es su vida en nosotros y no su sangre derramada; metamorfosearnos en Cristo es, como él, transformarnos en Dios, revestirnos de la luz y de la vida divina" (2003, p. 252).

ha llegado: gracias a la existencia "de un público científico en el seno de la iglesia" (SL, 385) - la ilustración transformada en Doctrina de la Ciencia - finalmente "el entendimiento gana terreno a la fe hasta que la haya aniquilado completamente y haya acogido su contenido en la forma más noble de la intelección clara" (VaPh, 108).

A diferencia de Lessing, Fichte no sólo enuncia esta tarea sino que emprende su realización. La labor implica metodológicamente dos operaciones: por un lado, la crítica de los textos bíblicos y de su interpretación para aproximarse al sentido original (SL, 388-389); por otro lado, la transformación del sentimiento religioso y de la fe moral en auténtica mirada intelectiva capaz de dar razón de lo creído (SL, 389-391). En la AsL el evangelio de Juan - "maestro del auténtico cristianismo" y "el único con el que el filósofo puede coincidir, pues sólo él respeta la razón y apela a la única prueba que vale para el filósofo, la interior" (AsL, 116) - permite elaborar una doctrina filosófica de la religión en torno a la relectura del Lógos y el amor joánicos. A su vez, en las VaPh los dogmas centrales del cristianismo se interpretan a la luz de la metafísica de la manifestación.[11] Fichte los reduce a tres: como en el caso de Lessing, la Trinidad y la doctrina de la justificación; a diferencia de Lessing, la inmortalidad del alma cede su puesto a las profecías milenaristas que afectan a la humanidad entera - modificación que, sin duda, obedece a la dimensión necesariamente intersubjetiva del reino de Dios y su consumación escatológica, como intersubjetivos son también, en el plano racional, la moralidad y el derecho.

El dogma trinitario, eje del símbolo de fe, expresa que lo Absoluto, "lejos de ser el Dios abstracto del concepto puro, que no se manifiesta", es en verdad "el Dios vivo inmediatamente en el interior del hombre - el Dios que así se manifiesta" (VaPh, 148): expresa, por tanto, que la divinidad *ex-siste* en la conciencia como su imagen. Si la figura del Padre simboliza el ser eterno e inconcebible de Dios, el Hijo y el Espíritu se refieren al ámbito de la manifestación. La manifestación fáctica e histórica del Dios vivo es lo que acaeció con la figura del Hijo-Cristo. Él es el primer hombre que tuvo una intelección clara de la presencia liberadora de Dios en el interior de la conciencia, y su mensaje determinó la historia posterior de la humanidad. Pero su mirada intelectiva era experiencia vivida, en absoluto doctrina demostrada. Pues bien, el Espíritu es la "disposición natural para lo suprasensible que radica en el conjunto del género humano" (VaPh, 157). Esta disposición universal -también manifestación de Dios -, al ser despertada por Cristo de su somnolencia legal-ritual en el mundo antiguo, pudo elevarse progresivamente - por la mediación de la forma intelectiva socrática y el impulso decisivo de Kant (VaPh, 158) - a conciencia explícita y filosóficamente demostrativa de la verdad del mensaje del fundador: merced al Espíritu, la visión fáctica de Jesús se convierte en metafísica. En suma,

11 El estudio histórico y sistemático más completo sobre la dogmàtica cristiana y su reelaboración por parte de Fichte es el de E. Brito (2004).

> el Padre es lo natural, lo absoluto en su manifestación, lo universalmente pre-dado; el Hijo es la elevación fáctica de ello a imagen del mundo suprasensible; el Espíritu es el reconocimiento y descubrimiento de este mundo por la luz natural del entendimiento (VaPh, 157).

La doctrina de la justificación también muestra su verdad si se interpreta a la luz de la cesura entre el mundo antiguo y la novedad del evangelio. El descubrimiento de la libertad y el perdón puso de manifiesto que el hombre no necesita de "la circuncisión, inclusión en los misterios, la consagración a Isis, Osiris, etc." (VaPh, 151) para salvarse, sino que Dios nos acoge a todos por igual. La enseñanza de Cristo nos redimió ciertamente de la religiosidad basada en la "distinción entre excluidos y elegidos, pecadores y justos […], la circunstancia de nacimiento y de linaje" y, por tanto, de la imagen de un Dios "déspota arbitrario, obstinado, que ordena sin razones y al que hay que obedecer sin intelección" (VaPh, 151). Pero es erróneo pensar la justificación como redención del pecado personal a la manera del luteranismo. Cristo redime de la religión del culto externo, pero con ello abre el ámbito de la verdadera santificación como ejercicio exclusivo de la libertad personal. Afirmar que Cristo salva del mal obrar porque cada uno es justificado por la fe es lo que "dicen insensatamente los modernos creyendo que así hablan de manera piadosa y edificante" (VaPh, 151).

Respecto a la escatología apocalíptica, hay que reconocer que sus imágenes, aun afectando al sentimiento y moviendo así a la actuación en pro del reino de Dios, en la literalidad con que eran afirmadas por la tradición - fin del mundo en fuego, reaparición personal de Jesús, resurrección de los muertos o Juicio final (VaPh, 162) -, han quedado superadas y son hoy claramente ininteligibles (VaPh, 162). Ahora bien, releídas como expresión simbólica del ἔσχατον moral-jurídico de la humanidad en su unión final en una sociedad cosmopolita, "concuerdan con lo que al comienzo de esas lecciones, a partir de la filosofía, hemos reconocido como la tarea de la libertad" (VaPh, 163). De modo semejante a Lessing, las doctrinas milenaristas, adecuadamente reinterpretadas, pueden "ser retomadas como la verdadera clave de bóveda y punto culminante del cristianismo" cuya verdad y necesidad muestra la Doctrina de la Ciencia (VaPh, 163).

Con el tránsito del símbolo a su explicitación racional se da cumplimiento a la llamada evangélica a la libertad y a la convicción interna de la mirada intelectiva como única fuente de certeza. Pero, con ello, se abre una nueva etapa en el proceso educativo del género humano: ahora es el filósofo quien hereda y asume la tarea formativa como progresiva racionalización del mensaje cristiano que, en su literalidad fáctico-histórica, queda de algún modo atrás. El mismo Jesús, aun siendo un momento único y necesario en el proceso de manifestación de Dios, ha de ceder su puesto al Espíritu o entendimiento universal del que emana la Doctrina de la Ciencia: llegados aquí en la educación del género humano, la fe eclesial-positiva

"aparta del verdadero cristianismo exactamente igual que la insistencia en la fe en la persona de Jesús" (VaPh, 149).[12] Como en Lessing, pues, el libro elemental del Nuevo Testamento culmina en el evangelio eterno de la razón. Lo cual significa que a partir de ahora habrá de distinguirse entre una iglesia centrada en la "absoluta inmodificabilidad del símbolo" y en la "fe en la autoridad del testimonio" (SL, 385) y la "verdadera iglesia" que, reelaborando filosóficamente la verdad fáctica del cristianismo, configura un nuevo "eslabón en la cadena de formación progresiva del género humano" (SL, 388). En suma, se inaugura el tiempo de plenitud de la "cuarta confesión" o "religión cristiana universal", que constituía una de las tesis proyectivas de *Die Republik des Deutschen*.[13] Este nuevo cristianismo está llamado a convertirse en la "religión civil" del Estado de derecho y, dada la incardinación de éste en las estructuras internacionales, será el fermento futuro de la necesaria superación moral del Estado en una única sociedad cosmopolita y en una sola iglesia como "comunidad puramente moral y creyente" (PhM, 440). El filósofo, ciertamente, "permanece miembro de la iglesia por haber sido engendrado en su seno" (SL, 390), pero ello sólo expresa su situación fáctica de partida. Atendiendo a su misión de elevar a ciencia la manifestación histórica de la verdad, el filósofo está destinado a una tarea más elevada: convertirse en el maestro del nuevo cristianismo racional. El mismo estamento académico que legitima la soberanía con su tarea formativa (VaPh, 77) es llamado, pues, a ser el cuerpo educativo de la conciencia religiosa de la humanidad. Fichte cierra así el círculo de su vocación vital: de la llamada juvenil a convertirse en "predicador" del kantismo (B, 172) a la comprensión madura de sí mismo como "sacerdote de la ciencia" (WG, 131).[14]

IV

¿Cómo interpretar el sentido último de esa transformación del cristianismo en educación religioso-racional del género humano mediante los principios de la Doctrina de la Ciencia? De hecho este interrogante afecta no sólo a la comprensión

12 En este sentido, según Tilliette (2003, p. 259), en Fichte debería hablarse más de *Jesusología* que de Cristología. Rametta (2003, p. 154) se ha ocupado de la relación entre esta reducción de Cristo a lo fáctico-histórico y la tesis paralela de la superación del Estado como fin de la historia.

13 "Los legisladores, por un lado, encuentran las tres confesiones reconocidas. Por otro lado, consideran como necesario que se ha de promulgar y reconocer claramente una cuarta confesión, y elevarla a auténtica religión civil, a religión legítima para la tarea del Estado. Esta nueva confesión se denomina religión cristiana universal, expresada con el nombre alemán y dejando al margen el [nombre griego] de católica. Se caracteriza por reconocer como verdadera la doctrina de Dios del cristianismo porque y en la medida que concuerda con la propia razón. Contrariamente, los que permanecen en la confesión antigua no lo sostienen por sí mismos, sino porque le dan crédito. [El cristianismo universal] rememora la persona de Jesús con honor, sin entrar en modo alguno en la polémica histórica que [considera] una banalidad; respeta a cualquiera [de las otras confesiones] y las reconoce" (RD, 397).

14 X. Léon (1922) ha expresado certeramente esta dimensión profético-sacerdotal de la obra fichteana en el subtítulo de su primer volumen: "Establecimiento y predicación de la Doctrina de la Libertad".

de la historia de la formación de la humanidad, sino al estatuto de la misma filosofía primera como metafísica de la manifestación del Absoluto en su imagen y, por tanto, al núcleo especulativo del proyecto fichteano al menos en su segunda época. Al respecto las posiciones de los comentaristas son divergentes. Por la *derecha* tenemos la interpretación que ve en la Doctrina de la Ciencia una filosofía cristiana, aunque no se trate literalmente del cristianismo ortodoxo: según X. Tilliette (2003, p. 255), "Fichte ha afirmado ciertamente la identidad substancial del cristianismo y de la Doctrina de la Ciencia que constituye un cristianismo depurado"; en palabras de F. Gili (2007, p. 204),

> no debemos afirmar, pues, que la religión sea sólo un estadio transitorio para la consecución de la Doctina de la Ciencia completa; por el contrario, la religión juega un papel fundamentalmente filosófico para poder prestar atención legítimamente a lo *oculto* e *inconcebible*.

La lectura de *izquierda* sostiene la independencia completa de la racionalidad filosófica respecto a religión y, por tanto, la definitiva superación de lo religioso; en palabras de R. Marszalek (2006, p. 128):

> el progreso se encamina hacia una absorción completa de la fe por el entendimiento, se orienta a la conversión de la fe en una intelección clara y, con ello, a una división sin concesiones de ambos principios; en las últimas formulaciones de Fichte se ve cómo la aparente religiosidad profunda en la Doctrina de la Ciencia tardía es meramente verbal.

En el *centro* de ambas parece situarse Ch. Asmuth (1999, p. 126): "la teoría fichteana del cristianismo no se dirige a valorar su propia filosofía por su acuerdo con el cristianismo, sino a la inversa, a asegurar al cristianismo una pretensión de verdad por la demostración de su contenido racional". Dirimir entre estas lecturas es harto difícil, si no imposible. A la vista de los textos fichteanos y la reconstrucción que hemos ofrecido hasta aquí pueden hallarse argumentos en pro de cada una de ellas según qué lado se acentúe de la temática: lo fáctico-histórico o lo metafísico-racional.

En lugar de decidir entre esas interpretaciones puede resultar más fructífero atender a un punto omitido por ellas: la relación que establece Fichte entre el cristianismo (y su educación del género humano) y el momento final de la racionalidad filosófica sólo tiene sentido respecto una cierta noción de lo *racional* (y, por tanto, de lo *científico*). Ello se hace patente si retomamos la comparación con Lessing: *formalmente* ambos autores sostienen la traducción racional de las enseñanzas de Cristo, pero no están hablando *materialmente* de la misma racionalidad ni comprensión de la filosofía. Como se evidencia en los diversos ensayos teológicos y metafísicos de Lessing, su intento por traducir los dogmas cristianos a nivel filosófico se sitúa en el marco conceptual de Spinoza y Leibniz: se trataría de reducir las *verdades de hecho* de las religiones positivas a una *verdad de razón more spinoziano*.

Pues bien, para Fichte tal racionalidad no es más que la ilusión vacía de contenido de un pensar formulario que "pretende nada menos que ampliar su esfera creando, por la fuerza de sus silogismos, nuevos objetos del pensar" (RAF, 111); y, cuando tal filosofía pretende expresar lo real, por su naturaleza formal-objetivadora no puede más que construir sistemas deterministas y dogmáticos opuestos radicalmente a la Doctrina de la Ciencia. La misma observación vale para los pasajes en que Fichte sostiene que la filosofía vierte el *contenido* del cristianismo en la *forma* exigida por el entendimiento (VaPh, 158) o por el saber (SL, 389): la cientificidad de que se habla aquí es exclusivamente aquel "ver la ley por la que un cierto ser tiene lugar: conocimiento *genético*". Por tanto, la relación entre cristianismo y filosofía en Fichte sólo puede esclarecerse adecuadamente si tenemos en cuenta que no hablamos de la *razón en general* - si es que existe tal cosa -, sino del *proceder genético* inherente, al menos, a la Doctrina de la Ciencia de la segunda época.

¿Qué caracteriza, no ya las tesis concretas, sino la forma de operar del conocimiento genético? La respuesta es clara y precisa: es un modo de ver. Ver significa dirigir la mirada de cierta manera. Según el ángulo de visión y el enfoque, se ve algo o no, comparece a la mirada una cosa u otra. Pues bien, la visión filosófica, contrapuesta a la visión no-filosófica (VaPh, 19), consiste en tener una clara y diáfana *Ein-sicht*, una mirada que lee dentro [*inte-lectio*]. La mirada común (dogmatismo, naturalismo) se limita a ver el "ser muerto, fijo y subsistente" (VaPh, 19) y, por tanto, ve los objetos pero no los procesos constituyentes que los hacen posibles. La mirada filosófica ve que las cosas sólo pueden aparecer en el esquematizar de la conciencia - i.e. que las cosas, en verdad, son "imágenes o conocimientos como determinaciones de la conciencia" (VaPh, 21) - y que el esquematizar es producto de la disociación [*Entspaltung*] originaria en que lo Absoluto ex□siste en la conciencia:[15] la filosofía "entiende el conocimiento en su *origen*" y así "ve su propio *hacerse*, es conocimiento genético" (VaPh, 22). Por ello, en lugar de aquel ser muerto, ve "un ser espiritual, libre, viviente, que sólo se hace imagen determinada mediante la limitación de la libertad" (VaPh, 19). Pues bien, para que esta construcción genética pueda llevarse a cabo se requiere de entrada, antes de la reflexión sistemática de la Doctrina de la Ciencia, que el sujeto ya *sienta* en sí mismo su pertenencia al Absoluto y a la vez su distancia de él, que se sienta *imagen* de Dios en su doble sentido de identidad y diferencia. Este *sentirse sintiendo* la pertenencia a lo Absoluto es el "órgano de sentido espiritual" (AsL, 68), es "*el ojo de su vida, que él no ve* […], *pero a través del cual ve todo cuanto ve*" (PhM, 449): sólo este sentimiento nos da el ángulo de visión requerido para ver lo verdadero. Aquí radica aquel "sentido natural de la

15 Valga esta descripción como síntesis del núcleo de Doctrina de la Ciencia de la segunda época: Widmann (1977) es un excelente estudio sobre la exposición de 1804, y Janke (1999) ofrece una reconstrucción sistemático-histórica de la exposición de 1805.

verdad" presente inmediatamente en la conciencia del que depende la "exposición científica" y en el que la ciencia comprueba su verdad (AsL, 72): el conocimiento genético de la filosofía no es más que la reconstrucción conceptual, mediante esta mirada interior como ὄργανον, de nuestro sentirnos *imago Dei*.

Ahora bien, por más que la posibilidad de esta mirada intelectiva radique virtualmente en toda conciencia, el legalismo moral-religioso y la disposición ritual del mundo antiguo (con el substancialismo metafísico correspondiente) impedían ejercitarla, pues yacía adormecida por la obediencia ciega a los preceptos y a la autoridad externa. Sólo con la experiencia interna de Cristo y su evangelio de la libertad y de la intimidad con Dios se despertó ese órgano espiritual en el género humano. Se produjo así una auténtica μετὰ-νοια en el sentido griego originario: no una mera *conversio morum*, como reza la traducción latina, sino un cambio radical del percibir-comprender que transciende la objetualidad de lo real para ver el mundo como "el material disponible, la esfera sobre la que opera la libertad" (VaPh, 27) para realizar el reino de Dios. Este nuevo modo de ver es precisamente el que hace posible la *Einsicht* de la Doctrina de la Ciencia: considerar el mundo desde la génesis de la subjetividad en tanto que imagen de lo Absoluto. Sin el poder espiritualmente transformador de la μετάνοια cristiana no dispondríamos (en acto) del órgano de visión necesario para el conocimiento genético. Se entiende así que sólo una filosofía racional-genética puede acoger en su seno el contenido del cristianismo y mostrar su verdad.

Obsérvese ahora lo siguiente. La traducción de las enseñanzas de Cristo a la forma metafísica o genética deja ciertamente atrás la forma inmediata -alegórica, mítica, en suma, su vestimenta narrativa o simbólica - de su aparecer fáctico en la experiencia del fundador y en el símbolo de fe, adoptando la forma superior de la racionalidad demostrativa. Pero lo que nunca queda atrás, porque constituye el ángulo que posibilita la *Einsicht* y es definitivamente incorporado a ella, es el órgano de visión que nos ha despertado el Cristo de Juan. Aquí lo fáctico se incorpora definitivamente a lo genético: el punto de visión religioso cristiano, para el hombre formado, no es meramente "*objeto de su acción*, sino, si se me permite expresarlo así, órgano e instrumento de toda su actividad" (PhM, 449).[16]

Si atendemos a este punto capital, la racionalización fichteana del cristianismo - la culminación de la educación del género humano - adquiere una tonalidad específica. El filósofo transcendental, o mejor el *Wissenschaftlehrer*, educa y dirige el progreso humano mediante la claridad de una mirada intelectiva capaz de despertar a sus alumnos para que reproduzcan los actos de autoconocimiento genético en sí mismos:

16 De ahí la afirmación de F. Gili: "la doctrina de la religión (en el sentido de doctrina, intelección y no unión mística) puede iluminar nuestro ojo justo en el punto vivo del que parte la derivación genética filosófica" (2007, p. 204).

presenta ciertamente una verdad racional - las doctrinas teóricas y prácticas de la filosofía - pero sólo puede exponerlas con toda su certeza demostrativa como *llamada* [*Beruf*] o *solicitud* [*Aufforderung*] a que los alumnos adopten el ángulo de visión de la *Einsicht* transcendental, esto es, que produzcan el conocimiento genético por sí mismos y comprueben su verdad en sí mismos. Se introduce así en el corazón de la Doctrina de la Ciencia y como rasgo inseparable de ella, la dimensión profético-inspirada (como en Cristo o Lutero) propia de una subjetividad para la que Dios es *interior intimo meo:*[17] anuncio de un "renacimiento completo en un nuevo mundo superior" (VGB, 327), promesa de una "vida espiritual superior del ser humano" (VGB, 312), transfiguración del sujeto en "auténtica fuerza fundamental que forma mundo" (VaPh, 30). Por ello el *Wissenchaftlehrer* no es meramente un teórico de la ciencia sino un auténtico predicador, sacerdote, miembro de un cuerpo docente que "se constituye por la gracia de Dios" (VaPh, 76). Si hay disolución del símbolo cristiano en la racionalidad genética, es porque esa razón opera con una *Einsicht* que es indisolublemente μετὰνοια al modo cristiano. Puede afirmarse, pues, con J.L. Villacañas (1993, p. 136) que

> en la obra de Fichte se presentan todas las características del tipo ideal [weberiano] del carisma aplicadas a la filosofía; el intelectual es, para Fichte, el portador del carisma […]; este modelo cristiano exige que lo divino viva en la forma de un *yo* y, consiguientemente, que todo cuanto se manifiesta como divino ha de presentarse en la inmanencia de la interioridad del hombre.

Desde esta perspectiva, lo que tiene lugar en la última fase de educación del género humano no es simplemente una racionalización del cristianismo sino, en todo caso, su transmutación en una peculiar "razón idealista carismática" que es así auténtica *transfiguración* [*Verklärung*] de la ilustración [*Aufklärung*] (Villacañas, 1993, p.146).

Los textos de Fichte obligan, no obstante, a introducir un elemento complementario que compensa, en cierto modo, aquella subjetividad carismática. Dada la dimensión intersubjetiva de la conciencia, el momento inspirado-carismático de la *Einsicht* se hace letra, a partir del momento fundante, en el símbolo de fe de la comunidad. Atiéndase al término *sym-bolon*: signo de otra cosa. En su tercera crítica, Kant había detallado cómo en una exposición simbólica el signo visible remite a lo suprasensible, mientras que en una exposición esquemática se refiere a la experiencia objetiva (KU, 351-352).[18] Frente al carácter regulado y *cerrado* del

17 R. Lauht subraya así este trasfondo agustiniano en la filosofía de Fichte: "Sería ciertamente insensato aceptar que la gran confrontación entre agustinismo y aristotelismo, que dominó la Edad Media, haya enmudecido simplemente con la mayoría de edad de la filosofía moderna. Eso significaría, sin duda, que en aquella confrontación nada habría habido de realmente fundado en la naturaleza de las cosas. Aquella confrontación ha proseguido y no es realmente demasiado difícil encontrar de nuevo el aristotelismo en el sistema de Hegel y el agustinismo en el de Fichte" (1963, p. 269).

18 Citamos a Kant según se indica en la bibliografía. Las traducciones son mías.

esquema, el símbolo es una exposición que activa las ideas estéticas de la imaginación y, apuntando de forma *abierta* a lo suprasensible, "da mucho que pensar" (KU, 314). Por eso, cuando Fichte sostiene la perfectibilidad del símbolo (SL, 385), señala que lo expresado en él se abre a una dinámica interpretativa por avanzar progresivamente en su clarificación. La comunidad eclesial no se identifica *literalmente* con el símbolo de fe, sino que, dado el exceso significativo de lo simbólico, lo *reinterpreta y reactualiza*: su identidad consiste, en cierto modo, en una continuidad hermenéutica que se nutre de la fuente originaria que la funda. Y, en efecto, Fichte explicita cuál es el único criterio que puede regir la exégesis de los textos fundacionales: "comprenderlos como si efectivamente hubieran querido decir algo y, en la medida que lo permiten sus palabras, como si hubieran dicho lo correcto y verdadero" (AsL, 116), esto es, que, a través de lo alegórico, metafórico o mítico de la expresión simbólica, hay algo que pensar que debe ser progresivamente desvelado. Evangelios, primeros concilios, iglesia medieval y Reforma, pero también la Doctrina de la Ciencia como su resultado racional, no son a la postre más que momentos sucesivos de esta continuidad histórica de reactualización del símbolo originario.

Desde esta perspectiva la relación entre el cristianismo y su culminación en la intelección racional se muestra próxima a la comprensión de la *tradición* formulada por Gadamer: sin el horizonte abierto por las posibilidades interpretativas del símbolo fundante no sería posible la *Einsicht* filosófica y, en este sentido, la educación del género humano es un proceso permanente de reactualización de aquella potencialidad significativa originaria. Fichte lo expresa nítidamente: "todo nuestro tiempo y todas nuestras investigaciones están situados sobre el suelo del cristianismo y de él han surgido […], no seríamos absolutamente nada de lo que somos si este poderoso principio no nos hubiera precedido en el tiempo" (AsL, 122). Es más, el carácter determinante del símbolo como eje de esta tradición no ha de entenderse a modo de una decisión voluntaria por parte de los miembros de la cadena histórica, sino que todo miembro se encuentra ya de entrada siendo lo que es porque pertenece a la cadena y comparte su horizonte comprensivo. En términos de Fichte: se trata de un "dominio universal inconsciente" del símbolo a modo de "auténtico principio impulsor de la vida pública" (GgZ, 369-370). Y añade, subrayando aún más el carácter de supuesto último e implícito de esa fuente originaria de sentido: no se trata ya de que "el cristianismo enseñe esto o aquello", sino que "el cristianismo vive verdaderamente y [yace] oculto, de hecho, en la mente de los hombres exteriorizándose en todos sus actos" (GgZ, 370).

En el seno de la tradición abierta por el Cristo joánico y el consiguiente símbolo de fe se ha educado el género humano. Y esa educación está alcanzando finalmente la clarividencia racional acerca de la verdad que radicaba en el mensaje evangélico en su oposición al mundo antiguo. La Doctrina de la Ciencia y su cristianismo racional

son, a la postre, la reconstrucción intelectivo-genética de lo que fácticamente nos constituye desde el origen. ¿Círculo virtuoso hermenéutico o círculo vicioso lógico? Para el *Wissenschaftlehrer* tal círculo sería la prueba de su verdad, ya que lo fáctico y lo genético son dos aspectos del *als*[19] en que se manifiesta lo Absoluto, *en tanto que* historia y *en tanto que* intelección, pues Dios no puede exteriorizarse más que en la disociación: "el mundo es la imagen de Dios, y tal como el mundo *es*, es su imagen entera y nunca puede devenir, no puede ser creado un nuevo ser; si bien, no obstante, el ser *uno* se despliega paulatinamente hacia la conciencia" (SL, 392). Para quien no se ha elevado a la plena intelección filosófica, bastaría con recordarle que "no podemos prescindir de parte alguna de nuestro ser, herencia de acontecimientos anteriores, y ninguna persona sensata se preocupa por investigar qué existiría si no existiera lo que existe" (AsL, 122).

Referencias

Fuentes

Fichte, J.G. (1964ss). *Gesamtausgabe*. Stuttgart/Bad Constatt: Bayerische Akademie der Wissenschaften.

Hemos citado las obras de Fichte indicando la abreviatura del título y el número de página del volumen respectivo de la GA, que se indican aquí:

AsL: *Anweisung zum seeligen Leben* (vol. I/9).

B: *Briefe* (GA, III/1).

BfR: *Beiträge zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die Französische Revolution* (GA I/1).

GgZ: *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters* (vol. I/8).

PhM: *Philosophie der Maurerei. Briefe an Konstant* (GA, I/8).

RAF: *Rückerinnerungen, Antworten, Fragen* (GA, II/5).

RD: *Die Republik des Deutschen* (GA, II/10).

RdN: *Reden an die Deutsche Nation* (GA, I/10).

SL: *Sittenlehre* (vol. II/13).

VaPh: *Vorlesungen aus der angewendeten Philosophie* (vol. II/16).

VGB: *Vorlesungen über Geist und Buchstabe in der Philosophie* (GA, II/3).

WG: Über das Wesen des Gelehrten (GA, I/8).

Kant, I. (1968). *Kritik der Urteilskraft*. Akademie-Textausgabe, vol. V. Berlín: Walter de Gruyter.

Citamos el texto con la abreviatura KU seguida de la página del volumen.

19 Estructura que define, en la Doctrina de la Ciencia de 1805, el momento de aparición de la unidad absoluta como disociación en la conciencia.

Lessing, G.E. (1965). *Die Erziehung des Menschengeslechts*. Stuttgart: Reclam.

El texto es citado con la abreviatura EM y el número de parágrafo.

Literatura secundaria

Andreu, A. (1982). "Notas al pie de página". En: Lessing, G.E. *Escritos filosóficos y teológicos*. Traducción de A. Andreu. Madrid: Editora Nacional.

Asmuth, Ch. (1999). *Das Begreifen des Unbegreiflichen. Philosophie und Religion bei J.G. Fichte 1800-1806*. Stuttgart: Frommann Verlag.

Barr, H. (2013). "Gotthold Ephraim Lessing". En: Hofmann, M. (ed.). *Aufklärung. Epoche, Autoren, Werke*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buschgesellschaft.

Brito, E. (2004). J.G. *Fichte et la transformation du christianisme*. Lovaina: University Press & Peeters.

Bultmann, R. (1958). *Theologie des Neuen Testaments*. Tubinga: J. Mohr.

Cassirer, E. (1943). *Filosofía de la Ilustración*. Traducción de E. Ímaz. México: FCE.

Fuchs, E. (1978). *Fichte im Gespräch. Berichte der Zeitgenossen* (vol. I). Stuttgart: Frommann Verlag.

Gili, F. (2007). Die Präsenz der "Populärphilosophie" im Spätwerk Fichtes. *Fichte-Studien*, *31*, 195-204.

Janke, W. (1999). *J.G. Fichtes Wissenschaftslehre 1805*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Jeremias, J. (1971). *Neutestamentliche Theologie*. Gütersloh: G. Mohn.

Lauth, R. (1963). Die Bedeutung der Fichteschen Philosophie für die Gegenwart. *Philosophisches Jahrbuch*, *70*, 252-270.

Léon, X. (1922). *Fichte et son Temps* (3 vols.). París: Arman Colin.

Marszalek, R. (2006). Fichtes Religionstheorie im Licht der Schellingschen Gedanken zur Mythologie. *Fichte-Studien*, *26*, 121-129.

Rametta, G. (2003). "Doctrine de la science et Doctrine de l'État. La dissolution de la théologie politique chez le dernier Fichte". En : Goddard, J.Ch. y Maesschalck, M. (eds.). *Fichte. La philosophie de la maturité*. París: J. Vrin.

Tilliete X. (2003). *Fichte. La science de la liberté*. París: J. Vrin.

Turró, S. (2013). La idea de Europa en Fichte. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía de la Universidad Complutense*, *30*, 107-135.

Turró, S. (2017). "Estudio preliminar". En: Fichte, J.G. *Lecciones sobre filosofía aplicada. Doctrina del Estado*. Traducción de S. Turró. Salamanca: Sígueme.

Turró, S. (2019a). El establecimiento del reino de la razón. *Argumenta Philosophica*, *1*, 53-69.

Turró, S. (2019b). "Estado, cristianismo e historia en Fichte". En: Ferrer, D. (ed.). *A Filosofia da História e da Cultura em Fichte*. Coimbra: Imprensa da Universidade

de Coimbra.

Widmann, J. (1977). *Die Grundstruktur des transcendentales Wissens nach J.G. Fchtes Wissenschaftslehre 1804*. Hamburg: Meiner.

Villacañas, J.L. (1993). Fichte und die charismatische Verklärung der Vernunft. *Fichte-Studien*, *5*, 117-148.

Vollhardt, F. (2018). *Gotthold Ephraim Lessing. Epoche und Werk*. Gotinga: Wallstein Verlag.

Recebido em: 30.03.2020
Aceito em: 21.05.2020

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-
-Compartilhalgual 4.0 Internacional.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Educación al revés de la letra en las Lecciones Sexta y Séptima de los *Grundzüge* (1806)

Education on the back of the letter in the Sixth and Seventh Lessons of the *Grundzüge* (1806)

Luciano Carlos Utteich

lucautteich@terra.com.br
(Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, Brasil)

Resumo: Fichte abordó en las Lecciones Sexta y Séptima de *Los Caracteres de la Edad Contemporánea* [*Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, 1806] una importante cuestión relativa al intervalo entre dos períodos o edades, la tercera y la cuarta edad de la humanidad, en su relación de oposición y complementariedad. Para él había llegado el momento de preparar la necesaria transición de la tercera a la cuarta edad de la humanidad, ya que la tercera representaba una falsa autonomía lograda por la letra (por la imprenta) frente al espíritu, siendo éste la verdadera fuente de vivacidad en los asuntos humanos desde su marco inicial, la comunicación oral. En nuestro texto contextualizamos brevemente el tema de los criterios de lectura que presupone la verdadera ciencia de la razón como requisito que apunta a este momento previo en el que la propia letra (discurso escrito o impreso) se genera en la dimensión del espíritu, como la actividad verdaderamente viva que satisface todas las necesidades del pensamiento, ya sea filosófico o literario, en la sociedad.

Palabras-claves: Doctrina de la Ciencia; educación; Espíritu; autonomía.

Abstract: Fichte deals, in the Sixth and Seventh Lessons of the *Characteristics of the Present Age* [*Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, 1806], with an important question concerning the interval between two periods or ages, the third and fourth ages of humanity, in its relation of opposition and complementarity. For him, the time had come to prepare the necessary transition from the third to the fourth age of humanity, since the third represented a false autonomy acquired by the letter (by the press) in relation to the spirit, which was the true source of vitality in human affairs from its initial setting, oral communication. We briefly contextualize the theme of the criteria of reading that the true science of reason presupposes in order to reach the fourth age of humanity, as a requirement that points to the elucidation of this moment before the letter itself (in written or printed discourse) in which oral communication is generated in the dimension of the spirit, as a truly living activity that meets the needs of thought, whether philosophical or literary, in society.

Keywords: Doctrine of Knowledge; education; Spirit; autonomy.

DOI: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i2p193-221

«Para entender la regla es necesario
entender el espíritu de ésta.»
Stanley Ford Rous

I. Introducción

La escasez de trabajos sobre la filosofía de la historia de Johann Gottlieb Fichte, a pesar de su valor indudable, demuestra que no se le ha prestado la debida

atención, si se compara con el respaldo de sus otras obras. La dificultad en integrarla en el conjunto de su obra se ha convertido en una tarea inacabada incluso para los comentaristas clásicos.[1] No se debe entender por ende que ella desarrolle un papel de categoría menor. El reconocimiento de las bases que la mueven posibilita entenderla cómo no solo un enfoque histórico a más desde la filosofía, a la cual podría ser un competidor más, sino que, así como en las líneas generales por las cuales Fichte forneció en el mismo período su filosofía de la religión en *La Exhortación a la vida bienaventurada* [*Anweisung zum seligen Leben*], los datos que constituyen su estudio sobre la historia, aparentemente apartado de su sistema, pueden ser rastreados en el interior de lo propuesto al llevarse en cuenta la intención presentada por él en *Los Caracteres de la Edad Contemporánea* [*Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*], una intención científica expuesta de manera popular, cuyos vínculos se remontan, tanto a sus obras tempranas (del primero Fichte, el de Jena) como a sus obras más maduras (el Fichte de Berlín).[2]

A su vez, delante de la crisis por la cual pasan hoy las propuestas de abordaje especulativa de la historia,[3] arrojar luz sea de su propósito general, sea de sus partes constituyentes, interesa a nosotros en vista de demarcar la peculiaridad de esta concepción de la historia y hacia desentrañarla, en particular, el papel asignado a la Educación desde la diferencia entre espíritu y letra en el enfoque de la filosofía transcendental. Habiéndose considerado a sí mismo responsable de llevar adelante el legado de la filosofía kantiana, en su concepción de la historia Fichte se mantiene dentro de las pautas del método transcendental, alineado con el enfoque regulativo de Kant y en una síntesis muy propia del pensamiento de Herder.[4] Fichte nunca

1 Uno de los principales, Reinhard Lauth, por ejemplo, afirmó: «El lugar de la doctrina de la historia no está claramente explicado en el sistema ideal de Fichte» (Lauth, 1962, p. 327, nuestra traducción). En cierto modo, este problema trajo consigo la dificultad de incorporar también la noción de naturaleza, aparentemente rechazada por Fichte (y entonces recuperada por Schelling). Esta modificación fue lograda por la interpretación de Helmut Girndt, que incorporó el pensamiento de la naturaleza y la historia en el esquema de la quintuplicación fichteana, colocándolos en su lugar en su sistema. Véase Girndt, 1990, pp. 108-120 y Girndt, 2002, pp. 253-262.

2 A diferencia de las lecciones teóricas, el enfoque de la historia y la religión está destinado a ser exposiciones aplicadas de la filosofía transcendental, es decir, tiene un propósito práctico en el sentido de ser una praxis. Dice Lauth: «si se proporciona al hombre *no científico* la ciencia aplicada empíricamente, entonces la comunicación teórica se vuelve popular. *Sólo aquí está el sitio sistemático de lo popular*, que tan a menudo se entremezcló con lo filosófico-aplicado» (Lauth, 1968, p. 45).

3 Esa crisis se ha revelado ruptura de uno de los últimos bastiones del ímpeto especulativo de la razón. Por ende, una primera cosa a atentar es a la distinción entre los diferentes enfoques filosóficos de la historia, los que caen en el ámbito de la más pura especulación racional y los que admiten sólo un principio regulador, no determinante. En línea con Kant, el enfoque fichteano de la historia encaja en la última propuesta, pues, cómo dice Fichte, «el concepto de un plan del universo es un supuesto de nuestra investigación, el cual, por la causa indicada, en modo alguno puede aquí derivar [*abzuleiten*], sino sólo señalar [*anzuzeigen*]». (GA, I/8, 198; Fichte, 1976, p. 24). Según una investigación necesariamente no determinante como la de la historia, Kant ya había declarado: «No tengo necesidad de demostrar esta suposición; es el adversario de ella quien ha de proporcionar una prueba» (Kant, 1923, 309; Kant, 1986, p. 54).

4 Para un debate más detallado sobre eso, véase Sisto, 2009a y Marín, 2019.

trató de dirigir su pensamiento de modo subordinado y arbitrario al concepto de especulación, en comparación al que persiguió Hegel al proponerse un enfoque objetivo (lectura objetivizante) de la historia y que, por su fuerza, estandarizó la escena durante un largo período.[5] Por lo contrario, buscó extraer las novedades del método transcendental de su maestro y aun insertó en ese método su propio modo a fin de facilitarle en claridad y mejorar su aprensión por los demás.

En ese contexto dos componentes tienen directamente relación al legado kantiano: primero el modo de tratar la historia solo desde un abordaje no determinante, sino solo regulativa; y secundo, el de la filiación de la necesaria reforma del pensamiento, requerida por Kant en el *Respuesta a la pregunta: ¿qué es Ilustración?*,[6] con el primado de la razón práctica encabezado ahora en los moldes de Fichte, en un sentido más existencial y ontológico, mientras hace surgir la concepción de la acción humana «no del puro deber (o no solamente de él), sino de la necesidad existencial del ser»,[7] como apuntó Oswaldo Market (1980, p. 116). Este carácter existencial de la voluntad puede verse ya en los añadidos de la edición danesa (publicada en 1796) de las *Lecciones sobre el destino del sabio* en que Fichte afirma: «Algo no es un bien para nosotros simplemente porque nos haga felices; sino, a la inversa, nos hace felices porque era un bien previo a nosotros, a nuestro sentimiento, a nuestra felicidad» (GA, I/3, 31; Fichte, 2002, p. 163). Ese elemento

5 Es interesante contrastar, por un lado, la lectura inmanente de la filosofía hegeliana de la historia y, por otro, el uso que hacen de ella sus herederos. En cuanto al primero vale las conclusiones de Martín Sisto, según las cuales, aún que «en la historia puede haber razón […] que la historia sea racional es difícil de aceptar, al menos en cuanto la filosofía nos pretenda revelar su secreto», pues, completa él, «las graves limitaciones que padece el hombre tienen una razón de ser que escapa a nuestra comprensión» (Sisto, 2009b, p. 252). Para un amplio enfoque sobre la crisis del concepto de la historia desde el ocaso de la filosofía de Hegel, véase Schnädelbach, 1991.

6 Así como en el *Respuesta a la pregunta: ¿qué es Ilustración?* Kant tendrá en mente no al ser humano individual, sino a la especie (o sea, el ser que merece hacerse público), Fichte toma como base de la exposición narrativa hacia cada una de las cinco épocas el hombre como especie, y no como individuo. Y así como Kant subrayó que la revolución no puede hacer ningún bien para el desarrollo del hombre como especie, sino que sólo la reforma íntima (del modo de pensar) puede lograrlo, Fichte somete en el *Grundzüge* la elevación de la individualidad a la especie como medio de expresar la adopción de este camino de reforma, por la cual el hombre se vuelve a la idea, el concepto nuclear de los *Grundzüge*.

7 Según Market, la razón kantiana «como encarnación de nuestra autonomía, ha suprimido el fundamento objetivo, la *ratio essendi*», y al hacer eso «corre el riesgo de entrar en conflicto con el logos», por el hecho de solo salvar al «*cómo* […] del conocimiento», y no al *qué* de él. (Market, 1980, p.114). Siguiendo a Market, la doctrina fichtiana del Bien, buscada mediante el primado práctico de la razón, hará entonces «una reimplantación del pensar en el Ser» (idem, p. 118), por lo cual se arrojará la luz a la nueva etapa de la metafísica de la voluntad en la Filosofía, no más de una voluntad como facultad apetitiva, sino como fundada por los impulsos (*Trieben*). En esa crítica vale la pena recordar a Ortega y Gasset: «Kant no se pregunta qué es o cuál es la realidad, qué son las cosas, qué es el mundo. Se pregunta, por el contrario, cómo es posible el conocimiento de la realidad, de las cosas, del mundo. […] La filosofía moderna adquiere en Kant su franca fisonomía al convertirse en mera ciencia del conocimiento. Para poder conocer algo es preciso antes estar seguro de si se puede y cómo se puede conocer. […] En esta tradición de la desconfianza, Kant representa la cima. No sólo fabrica de la precaución un método, sino que hace del método el único contenido de la filosofía. Esta ciencia del no querer saber y del querer no errar es el criticismo» (Ortega y Gasset, 1958, p. 7-11).

previo a nosotros presenta la voluntad como deudora de la teoría del impulso [*Trieb*], mientras que, dice él, no es posible que surja un impulso hacia el objeto,

> sólo en virtud de esta intelección teórica. [..] Éste, sin embargo, no es el proceder que hay que seguir, sino justamente el inverso. El impulso es lo primero y supremo en el hombre. El impulso reclama su objeto antes de cualquier tipo de conocimiento y antes de la existencia del objeto. Simplemente exige algo incluso si lo que exige no existe en absoluto. Lo que nos puede hacer y nos hará felices está determinado de antemano por nuestro impulso. Un don nos hace felices porque era un bien para nosotros antes de que lo recibiéramos. Así es como operan todos los impulsos humanos, los físicos y los morales (GA I/3, 31; Fichte, p. 163-165).

En la Lección Primera de los *Grundzüge* Fichte apunta a la tensión o paridad que hay en el instinto racional del individuo, dentro de lo cual se discuten el instinto del individuo propio y el instinto del individuo extraño, que, como una autoridad coactiva [*zwingende Autorität*] que usurpa de los derechos del impulso [*Trieb*] de la libertad personal, requiere la intermediación del impulso de liberarse del instinto racional como solución contra la intromisión de cualquier instinto extraño. Según él, es así que se despierta por la primera vez la razón [*Vernunft*]. Dice: «ante todo en su forma de impulso de la libertad personal, que no se rebela nunca contra la dulce violencia del propio instinto [*Instinkt*], por él amada, pero sí contra la intromisión de un instinto extraño que usurpa sus derechos» (GA, I/8, 200; Fichte, 1976, p. 26).

Ese tema conduce a una comparación con lo dilucidado en la segunda proposición de la *Idea de una historia universal desde un punto de vista cosmopolita* de Kant[8], que trata del desarrollo de las disposiciones naturales humanas cuyo énfasis recae en que tal desarrollo hace verdaderamente diferencia solo en la especie, no en el individuo. Allí Kant apunta que son las generaciones las que dejan atrás una base para que cada uno continúe construyendo el edificio de la especie, por lo tanto, subyace en ellas un acto continuo que solo tiene lugar en vista de «todos los principios prácticos» (Kant, 1902, 18; Kant, 2008, p. 31) mientras que depende del hombre individual (la individualidad) necesariamente dominar esta herencia para hacerla suya, es decir, depende de él elevar su individuo a la especie, sea a partir de su arreglada y constante adaptación a ella, sea por una reforma íntima (de su modo de pensar) debido a la aplicación de los principios prácticos con consecuencias directamente existenciales.

Si se piensa ahora en poner en marcha la inmensa unidad de un plan general que subyace a todos los objetivos individuales se vislumbra en qué dirección los *Grundzüge* de Fichte imprimen una dinámica a la concepción conjunta de la realidad humana de un punto de vista práctico, de acuerdo con lo que era latente en el tema de la historia en Kant. Fichte introduce en la Lección Primera el tema del conjunto de todas las

8 Dice Kant: «En el hombre (entendido como la única criatura racional de la Tierra) aquellas disposiciones naturales, que se refieren al uso de la razón, no se desarrollan completamente en el individuo, sino en la especie» (Kant, 1902, 18; Kant, 2008, p. 30).

secciones del libro (compuestas de diecisiete Lecciones) en que problematiza el modo por lo cual la humanidad llega a la ciencia de la razón (consciencia de la razón) como el paroxismo de todas las épocas [*Zeitalter*] de la vida de la humanidad en la tierra. Por un lado, semejante edad se refiere a uno de los extremos en que puede ser pensada la humanidad en su desarrollo lleno, a que se llamará la quinta edad, mientras que en ella «la especie [humana] vive y es» (GA, I/8, 198; Fichte, 1976, p. 24) tiendo organizado con libertad y según la razón todas las sus relaciones. Pero, por el otro extremo es justamente lo contrario: es el de la edad en que la vida da especie humana sobre la tierra ocurre «sin haber organizado todavía con libertad y según la razón sus relaciones» (GA, I/8, 198-199; Fichte, 1976, p. 24), en virtud de la cual esa queda caracterizada como la primera edad de la humanidad sobre la tierra.

Así, ese tema de las etapas de la vida humana en la tierra trata de los modos del pasaje del hombre, como especie, en las etapas intermediarias entre esos extremos; semejantes pasajes se constituyen por la segunda, tercera y cuarta edades. Nuestra edad actual se halla aún muy lejos de la quinta edad; a su vez estamos conscientes de que todo comenzó en la primera edad y la tarea filosófica es pensar como cada época se escindió desde el concepto unitario de la totalidad de la vida. (GA, I/8, 266; Fichte, 1976, p. 24) El propulsor para ejecutar o seguir esta ruta, que ya ocurrió por lo menos desde la primera hasta la edad actual (tercera edad) siempre se ha regido por la máxima que reza: «*el fin de la vida de la Humanidad sobre la tierra es el de organizar en esta vida todas las relaciones humanas con libertad según la razón*» (GA, I/8, 198; Fichte, 1976, p. 24). Del mismo modo esa máxima debe conducirnos adelante, pues la meta del hombre como especie y la su puesta en práctica implica llegar a concebir la especie como «una perfecta imagen de su eterno arquetipo en la razón», desde lo cual, completa Fichte, «se habría alcanzado el fin de la vida terrena, se habría llegado a su término, y la Humanidad pisaría las altas esferas de la eternidad» (GA, I/8, 200; Fichte, 1976, p. 26). Así, del modo asintótico nos aproximamos al acceso de la cuarta e la quinta edades.

Al par introduce Fichte para tema central de esas conferencias el de tratar los motivos por los cuales la humanidad se queda actualmente en la tercera edad, como en una transición hacia la cuarta edad, pero aún en el tratamiento de los dolores del alumbramiento de un tiempo que se avecina. Ese es el problema discutido en el interior de cada una de las diecisiete lecciones, haciendo del progreso de la especie humana un tema importante y a la vez desafiador en su registro por el filósofo transcendental. En eso consiste la exposición filosófica de la historia de la humanidad, dice Fichte: se trata de una visión de las cosas que «reduce una multiplicidad dada en la experiencia a la unidad del principio singular y común, y que, a la inversa, explica íntegramente por esta unidad todo lo múltiple y lo deriva de ella» (GA, I/8, 196; Fichte, 1976, p. 22). Para tanto presupone un concepto unitario del tiempo en que, dice él,

> cada miembro esté condicionado por el anterior; o […] supone un *plan del universo* que se pueda concebir claramente en su unidad y partiendo del cual se puedan derivar íntegramente las épocas capitales de la vida humana sobre la tierra y se puedan comprender distintamente en su origen, así como en su conexión mutua (GA, I/8, 197; Fichte, 1976, p. 23).

Como las épocas capitales de la vida humana sobre la tierra, que asignan «los conceptos unitarios de cada edad determinada […] de los cuales hay que derivar, a su vez, los fenómenos de ella» (GA, I/8, 197; Fichte, 1976, p. 23), desde ahí se establecen las cinco edades fundamentales, mientras que se adopta la noción subyacente de un plan del universo como «el concepto unitario de la totalidad de la vida humana» (GA, I/8, 197; Fichte, 1976, p. 23).

Así, escindido el concepto unitario de la totalidad de la vida en varias épocas, esas épocas – hay que así considerarlas – son concebibles unas con otras y unas por otras por medio de su conexión en la totalidad del tiempo (como el intervalo de los dos extremos), en virtud de lo cual se requiere entender, para comprender la etapa actual (tercera edad) y a cada una de ellas, siempre las inmediatamente anteriores. Pues, pregunta Fichte: «¿cómo podría la Humanidad ni siquiera querer liberarse de la ley de su vida […] del instinto racional [natural]?» (GA, I/8, 199-200; Fichte, 1976, p. 25). O también: «¿cómo podría en la vida humana entrar en disensión y pugna consigo misma la razón una que habla en el instinto y que actúa igualmente en el impulso de liberarse de él?» (GA, I/8, 200; Fichte, 1976, p. 25). La contestación de Fichte es clara: la humanidad y la razón pueden realizar ambas las cosas, pero solo de modo mediato e indirecto. Por eso las cinco épocas se suceden unas a las otras y agotan la vida entera de la especie sobre la tierra. Son ellas:

> 1. Aquella en que las relaciones humanas, sin violencia ni trabajo, está ordenadas por el mero instinto racional. 2. Aquella en que este instinto, debilitado y expresándose aún solo en unos pocos elegidos, se convierte para todos, por obra de estos pocos, en una autoridad exterior y coactiva. *3. Aquella en que se rechaza esta autoridad y con ella la razón en la única forma en que existe hasta ahora*. 4. Aquella en que entra en la especie la razón en la forma de la ciencia en general. Y 5. Aquella en que a esta ciencia se socia el arte para dar con mano firme y segura a la vida una forma ajustada a la ciencia, y en que por medio de este arte se perfecciona libremente la organización de las relaciones humanas conforme a la razón, y se alcanza el fin de la vida terrena entera, y nuestra especie pisa las esferas superiores de un mundo distinto (GA, I/8, 243; Fichte, 1976, p. 69-70 [el subrayado es nuestro]).

En particular, esa es la tesis fundamental del texto fichteano: «la época acabada de mencionar en tercero término era aquella cuya característica nos propusimos trazar como tema principal de estos discursos, sospechando, según confesamos, que el tiempo presente se halla justamente en esta época» (GA, I/8, 243; Fichte, 1976, p. 70).

En efecto, Fichte la caracteriza de este modo: esta tercera edad,

> como declarado adversario de todo ciego instinto racional y de toda autoridad, sentaba […] la siguiente máxima: *no admitir como válido absolutamente nada más que lo que concibe* – se entiende al punto, como el sano entendimiento humano ya existente y que ha heredado sin ningún esfuerzo ni trabajo propio» (GA, I/8, 243; Fichte, 1976, p. 70 [el subrayado es nuestro]).

Es decir, lo que simboliza y resume el total sistema de pensamientos y opiniones de esta edad es «el resultado forzoso de que pudiésemos sacar a la luz del día este entendimiento que le sirve como patrón de medida en todo su pensar y opinar» (GA, I/8, 243; Fichte, 1976, p. 70). Y acá recibe el concepto de razón una ampliación muy consistente visto que, en contraste a ella, se destacan las incongruencias y disonancias de una época determinada, que resiste a adaptarse a la razón, pues «la razón […] se dirige siempre a la vida de la especie como especie», independiente de la forma del instinto o de la ciencia, es decir, «abolida y extirpada la razón, no queda nada más que la mera vida personal individual» (GA, I/8, 243; Fichte, 1976, p. 70).

El talón de Aquiles de esa tercera edad es a la vez esto que ella erige como su verdadero activo: sólo queda la vida individual para la tercera edad, es decir, «el mero, puro y nudo egoísmo» (GA, I/8, 243; Fichte, 1976, p. 70). En efecto, ¿cómo queda delante de eso el entendimiento? Queda uno innato y estático que «no puede ser absolutamente otra cosa, ni contener absolutamente ninguna otra cosa que la inteligencia suficiente para fomentar el provecho personal» (GA, I/8, 244; Fichte, 1976, p. 70). Casi como si fuera generada una ley práctica para perpetuar máximas de validad exclusivamente subjetiva, el proceder en esa tercera edad tiene en vista «los medios para conseguir la conservación y el bienestar de la vida personal» encontradas sólo «por medio de la experiencia», ya que sobre eso no enseñan nada «ni un instinto, como en el animal, ni la razón, que tiene por solo fin la vida de la especie» (GA, I/8, 244; Fichte, 1976, p. 70). Por eso la única fuente del saber, como trazo fundamental de esa edad, es la experiencia.

En el entramado de los temas capitales de la filosofía – las ciencias, el arte, las relaciones sociales del hombre, la moralidad y la religión – tomados por el modo de ver de la tercera edad, presenta su carácter problemático al creer que solo por el criterio personal del individuo, sin apostar en uno de la especie, se pueda alcanzar resultados efectivos; al contrario, la tercera edad produce el opuesto al requerido por el principio de una vida racional: él requiere que todos sacrifiquen su vida personal a la vida de la especie, pues es así solo que la vida de la especie entra en la consciencia y se convierte «en fuerza e impulso en la vida del individuo» (GA, I/8, 244; Fichte, 1976, p. 71), cómo el principio que se exprime efectivamente como idea (*Idee*). Lo que distingue la vida racional de la irracional es el cumplimiento de este principio: «entre que se ponga la vida simplemente en lo personal y en ello se agote, o se la sacrifique a la idea» (GA, I/8, 244; Fichte, 1976, p. 71).

Como edad llenamente irracional por su contenido, la tercera edad se halla «enfrente del resto entero del tiempo, como el racional por el contenido en igual

modo, sólo que cada vez en distinta forma exterior» (GA, I/8, 244; Fichte, 1976, p. 71). Mientras eso la edad racional sale a la luz siempre desde formas constantes debido adoptar el contenido en su forma interior. Queda acá el acento que hallaremos en el tema de las Sexta y Séptima Lecciones, al cual nos interesa tratar aquí. Es desde la forma interior que se puede alcanzar no solo una claridad verdadera respecto a la materia que se envuelve la ciencia, sino que desde ella tiene que ser encarados todos los temas capitales de la filosofía, las ciencias, el arte, las relaciones sociales del hombre, la moralidad y la religión.

Abajo destacamos cómo se desarrolla un sentido distinto en la historia la perspectiva de las cosas desde el espíritu o desde la letra. Visto que la noción de razón [*Vernunft*] está presente siempre en el desarrollo de la historia [*Geschichte*], discutiremos en qué en el ámbito de la Educación el embate entre espíritu y letra aclaró la dimensión fundamental y original del pensamiento humano de lo cual se derivan todos sus productos, como las obras escritas, los periódicos y las actividades de la Imprenta. Es decir, si la comunicación oral tiene su primado de modo radical con relación a los productos humanos que aparezcan en la historia, se pregunta por los motivos de haber ocurrido actualmente la inversión entre lo producido por esa actividad originaria y los productos de ella. En seguida presentamos algunos principios del privilegio de la letra desde el punto de la separación histórica en el Cristianismo, por la diferencia de apropiación del mensaje del evangelio por los discípulos Juan y Pablo, enfrente al novedoso traído por el Protestantismo. Y concluimos con la profundización de la doctrina de Juan como la que puso en destaque, al contrario de las demás, el elemento de la comunicación interior como la forma por la cual la humanidad puede sentirse desde ya en vínculo estrecho con la única concepción posible de la creación y del creador, es decir, desde la idea, cuyo acceso se da solo por el espíritu. Para empezar, traemos en más detalle la caracterización fichteana de la época actual, también llamada de tercera edad.

II. El elemento vacío de una edad sin espíritu: la Tercera época

En el contexto del pasaje de la tercera edad hacia la edad siguiente se muestra relevante la posición de la libertad mientras que por ella es verdaderamente elucidado el significado de la razón: si esta fuera manifestada como exclusivo dominio del elemento del instinto [*Instinkt*] en la primera edad y por la conversión del instinto en una autoridad exterior y coactiva (segunda edad), por fin, por la recusa de esa autoridad y de la única forma de la razón en esas condiciones (aún no racionales) se estableció la tercera edad, delante de la cual resta aún a alcanzarse la época de la auténtica razón en la nueva edad, representadas por la cuarta y quinta edades.

Solo hay la tercera edad porque se ha pasado por la segunda; si en aquella hay una recusa de la autoridad en la única forma que la razón se había manifiesto antes, a saber, como fuerza ciega [*blinder Kraft*], eso no significa decir que por manifestarse

como fuerza ciega no hay razón en lo que se sucedió o que nunca la hubo. Es que, en sentido auténtico, solamente si la libertad de la especie fue tomada después de haber sido promovida la razón en la forma de la ciencia en general, entonces la especie participa propiamente (conscientemente) de la razón.

En la Lección Quinta Fichte expuso más detalladamente su crítica a la tercera edad y a las faltas o problemas que ella trae consigo. Se trata de que ella presupone como válido solo aquello ya existente y aquello de lo que, sin cualquier esfuerzo o trabajo, es heredera. Pero, como resultado de esa carencia de esfuerzo – o contra-esfuerzo cero delante de aquello del que es heredera – su carencia estriba en que admite como máxima «no admitir como válida absolutamente nada más que lo que ella concibe» (GA, I/8, 243; Fichte, 1976, p. 70), como un modo de pensar que hace con que impere la individualidad (vida personal individual) y sus idiosincrasias.

Este es un modo de pensar vacío y en que la razón ha sido extirpada, pues se refiere directa y de modo explícito a la falta de significación para ella de la expresión: «vida de la especie» (GA, I/8, 244; Fichte, 1976, p. 70); ahí el entendimiento sirve solo para promover el provecho personal. ¿Cómo es posible que ocurra al entendimiento operar de ese modo? Por el hecho de una clase de empirismo haber sido tomada como patrón del entendimiento, ya que viene de ahí «el elogio de la experiencia como la única forma del saber» a que alcanzó esa época (GA, I/8, 244; Fichte, 1976, p. 70).

A fin de vislumbrar dentro de esa edad actual la nueva edad es menester ponderar donde se asienta la idea de la especie, que en la primera edad se presentaba interiormente como instinto obscuro [*dunkle Instinkt*] y en la secunda edad, como suscitada exteriormente por una autoridad imperativa. Como un eslabón perdido a apuntar a la realización de la libertad por un salto, para diferenciar entre la vida irracional y la vida racional en general, en el sentido ya mencionado de la segunda proposición del texto kantiano (*Idea de una historia universal desde un punto de vista cosmopolita*) sobre el desarrollo de las disposiciones naturales de la especie en vista de su edificio como tal, eso significa la ciencia para la cuarta edad: la comprensión del significado de la idea (*Idee*), pues, «todo lo que puede haber en un espíritu humano es idea» (GA, I/8, 246; Fichte, 1976, p. 72).

La idea es el elemento necesario para tener acceso y entrar en la consciencia la vida de la especie (y convertirse con eso en fuerza e impulso en la vida del individuo). De modo breve, el modo de pensar según la idea – que es el de acordar con que el individuo se sacrifique a la especie – es un modo por lo cual la humanidad tendrá que pasar una vez (GA, I/8, 245; Fichte, 1976, p. 72). La tercera edad carece justamente de eso: ella mantiene para contenido de su época el elemento antirracional de la admisión de cada manifestación en lo tiempo como asumiendo una distinta forma exterior. Es decir, admite no haber cualquier racionalidad en lo que ocurre delante de sí en lo tiempo.

Pero, ni toda clase de pensamiento, pondera Fichte, puede llamarse idea [*Idee*]. De ahí que se debe distinguir entre los conceptos que llegan al entendimiento

sin necesidad de ninguna experiencia (exclusivamente eso es la idea) de aquellos que llegan por el camino del hombre meramente sensible, que es lo que se toma propiamente por individualidad («la existencia sensible personal del individuo» (GA, I/8, 246; Fichte, 1976, p. 73)). La tesis de Fichte es que, por sus propias leyes, y sin ser determinado desde lo sensible, la idea una y eterna se revela – a cada individuo – en una nueva forma. O por otras palabras: se revela mediante la aniquilación de la individualidad sensible, a fin de llegar a determinar puramente por sí misma una individualidad original (individualidad ideal) (GA, I/8, 246; Fichte, 1976, p. 74).

En su relación con las demás edades, la tercera edad apunta entonces a un concepto vacío sobre cómo operar para el provecho de la especie, pues mantiene en su horizonte el sólo individuo y llega por eso al grado máximo de una forma vacía de ciencia o, como dice Fichte, llega a uno *concepto del concepto*, ya que le falta la «idea», la única materia con la cual la ciencia presenta un contenido. Ese concepto vacío o concepto del concepto significa que el pensamiento que sirve de materia es siempre solamente un concepto empírico, según lo cual va a juzgar y apreciar el método científico por la adopción exclusiva de su criterio (GA, I/8, 247; Fichte, 1976, p. 74). El problema gana acento cuando se colocan delante de ese criterio todas las producciones humanas: las ciencias, las artes, las relaciones sociales del hombre, la moralidad y la religión, como los trazos igualmente fundamentales de esa edad. Debido a ese criterio, queda más claro que la tercera edad opera todo mediante una inversión. Según Fichte, ella «cree que basta invertir exactamente lo falso para llegar a la verdad» (GA, I/8, 248; Fichte, 1976, p. 74), a través de lo cual considera estar en condiciones de alcanzar la sabiduría. Es cierto que aquellos que lo piensan así son productos de esa misma edad: ellos parten de esa edad, más exprimen a la vez una reacción de esa edad contra si propia, donde la vaciedad de la máxima a que se aplican. No están seguros cómo solo la quinta edad podrá garantir mientras la edad en que la ciencia en general va de mano con el arte [*Kunst*] y en que actúan vida y ciencia en conjunto, donde las organizaciones humanas conforme la razón se perfeccionan por medio del arte.

Al contrario, actuando en contra a la idea (como lo que «da una inmensa fuerza y energía», pues solo de ella «emana la fuerza») (GA, I/8, 249; Fichte, 1976, p. 75), hacía la especie una edad que carece de ideas hará un desdoble de las fuerzas (disposiciones) solo de un modo débil y lánguido y alcanzará de modo superficial a los objetos de conocimiento, pues «será arrastrada por la ciega inclinación de la asociación de ideas» (GA, I/8, 249; Fichte, 1976, p. 75), ya que «no será intensamente atraída por ningún [objeto], ni lo penetrará también intensamente, pero hablará hoy de esa, mañana de aquella otra situada en la superficie, a tenor del capricho del momento» (GA, I/8, 249; Fichte, 1976, p. 75). En suma, no alcanzará estar de acuerdo consigo misma, pues sus fuerzas (disposiciones) estarán dispersas y sin encadenarse con su vida, lo que es el mayor indicio de tener delante de sí la condición para despertarse para la presencia de la idea, del concepto de la especie (imposible de ser obtenido

de modo sensible), ya que el saber solo se torna claro si una luz se difunde sobre lo mismo.

Haciendo mención a la invención de la matemática Fichte destaca que la ciencia no ha sido cultivada desde siempre solo de un tal modo superficial como muestra en la tercera edad. Pero esa edad queda marcada por eso: en su exposición y comunicación, sea oral o escrita, no está presente el subyacente carácter orgánico del todo que promueve el enlace de la comunicación con la resolución y de la exposición con el retorno de todas sus partes hacia un término medio. Es decir, esa época no puede traer claridad en sus exposiciones, sino que le resta repetir lo mismo innúmeras veces. Y más que eso: no busca ofrecer nada que pensar al lector, ni pode estimular su actividad, pues semejante época no cree en esa clase de participación. Todavía, del mismo modo también han pasado otras épocas en que ni siempre pareció problemático «estimular el lector o el oyente», como lo demuestran las obras clásicas que están conservadas hasta hoy, y donde se sucedieran exposiciones con espíritu. Así, como un cierto sagaz de la época, Fichte identifica el actuante en la tercera edad: para que solamente ella reine y siempre desde sus productos, para derivar de ella misma «todos los honores» (GA, I/8, 250; Fichte, 1976, p. 76), hace suprimir las obras clásicas y disuadir el aprendizaje de las lenguas de ellas. Como conclusión se tiene entonces que esta es una época impregnada de un aburrimiento (tedio) infinito, pues solo con y por la idea (GA, I/8, 250; Fichte, 1976, p. 76) el espíritu puede ser llenado, satisfecho y feliz; solo la atención que se presta a la idea puede hacer posible vislumbrar el crespúsculo matinal de la nueva edad (GA, I/8, 248; Fichte, 1976, p. 74).

III. La Educación delante de la tercera edad de la historia de la vida terrena

Delante de lo visto se constata que el contenido comunicativo de la tercera edad está alejado de contacto directo con su fuente, la idea, pues no solo no la reconoce internamente, sino que expresa total resistencia a asimilarla como suya para entonces pasar por ella y llegar a una etapa siguiente. Con efecto, ¿de qué modo Fichte presenta la situación de la educación en ese período de transición de la tercera para la cuarta edad?

Es cierto que el tema de la Educación apareció en otros textos del mismo período, pero del punto de vista filosófico la tematización llevada a efecto en *Los Caracteres…* parece bastante apropiada por colocarla en una perspectiva más amplia que, por ejemplo, en los *Discursos a la Nación Alema* (1806), que se dedica a tematizarla en la perspectiva de los objetivos nacionales de la nación particular, la alemana, mientras que en los *Grundzüge* el interés es exponerla desde una perspectiva histórica universal.[9] El tema de la educación en los *Grundzüge* hace hincapié en el

9 Según Janke, algo que se ha pasado por alto con frecuencia es que los *Discursos a la Nación Alemana* «están concebidos […] como continuación de los *Grundzüge*. Según estos escritos, la nación alemana tiene su lugar histórico en un plan universal, en el que en cada época el pueblo

impacto que tiene el contenido comunicativo no relacionado con su fuente en la expresión del tema de aprendizaje no vinculado a la idea. Y en ese debate aparece de nuevo, tal vez aún con mayor profundidad, el sentido del tema de la diferencia entre el espíritu y la letra, que la primera vez que reunió a Fichte y Schiller.

En la Sexta Lección de *Los Caracteres de la Edad Contemporánea*, en la exposición de las directrices sobre el modo justo de leer y pensar los escritos producidos por una cierta edad, en que el estado de la ciencia aún sea un estado como algo que *debe ser*, puesto que aún no lo es, concluyó Fichte: «Sabemos cómo ha debido razonar y decir, pues hemos comprendido su conjunto» (GA, I/8, 266; Fichte, 1976, p. 90). Además de incluir, en ese razonar, una comprensión del conjunto o visión de conjunto y del todo para tener bajo control la idea global de la obra, como había ya postulado Kant (en el *Prefacio* de la segunda edición de la *Crítica de la razón pura*),[10] Fichte puso en marcha, en el texto de los *Grundzüge* (redactado entre 1804 y 1805 y publicado en 1806), la tarea de hacer comprender su época como perteneciente a la Edad de la humanidad de un tiempo muy apropiado, por él llamado de tercera edad, en contraste con una edad futura – la cuarta edad –, a ser aún producida por la pura razón.

Acá apuntamos hacia el elemento vinculante de las Lecciones Sexta y Séptima de los *Grundzüge*, en que la Educación a ser producida para la próxima edad será – hay que ser – una que produzca el rescate de la aspiración científica de la edad que llama a nuestra puerta, cuyo comienzo debe entenderse como producido «de dentro hacia fuera y no a la inversa, de fuera hacia dentro» (GA, I/3, 89; Fichte, 2007a, p. 178), es decir, desde el espíritu. Para eso Fichte fue llevado a poner a su debido lugar el papel de la letra en esta edad futura (cuarta edad), contrastándola con el lugar por ella ocupado en la edad para él contemporánea, la tercera.

Transcurridos 10 años desde que se detuvo en la diferencia entre el espíritu y la letra en la filosofía (en la pelea con Schiller en el episodio de *Las Horas*), habiendo también sucedido el período del *Atheismusstreit* (1799-1800) y su ida a Berlín; el cambio de perspectiva del abordaje transcendental en la *Doctrina da Ciencia Nova Methodo;* su separación del trabajo colaborativo con Schelling (1802), el reemplazo del concepto del Yo por el concepto del Saber como distinto del Absoluto, iniciado con la *Doctrina de la Ciencia 1801-02*; la transfiguración del lugar de la *Doctrina da*

menos deteriorado en su naturaleza, lenguaje y religión es el que está llamado a aproximar a la humanidad a su fin, a saber, coordinar todas sus relaciones con libertad según la razón» (Introducción a la Doctrina de la Ciencia Nova Methodo, p. XVII).

10 Kant había dicho que, concerniente «a la naturaleza de una razón pura especulativa […] esta posee una auténtica estructura en la que todo es órgano, esto es, una estructura en la que el todo está al servicio de cada parte y cada parte al servicio del todo […]» y en que «el mero intento de modificar la parte más pequeña produce inmediatamente contradicciones, no solo en el sistema, sino en la razón humana en general», obteniendo-se de ahí su confianza, inspirada, dice él, en «la evidencia que ofrece el comprobar la igualdad de resultado, tanto si se parte de los elementos más pequeños para llegar al todo de la razón pura, como si se retrocede desde el todo (ya que también éste está dado por sí mismo a través de la intención final en lo práctico) hacia cada parte» (Kant, XXXVII-XXXVIII; Kant, 1997, p. 31).

Ciencia en la *Segunda Exposición de 1804*, según la cual, como apuntó Ludwig Siep, el pensamiento de Fichte se mostró tan renovado a punto de escapar a todas las críticas que en el *Differenzschrift* (1801) le había direccionado Hegel (Siep, 1970); y, además de eso, aún concomitante a su exposición madura sobre la Doctrina de la religión (*die Anweisung zum seligen Leben*, 1806), como exposición popular de los principios desarrollados en la *Doctrina de la Ciencia de 1804*, hacia el tema de los *Grundzüge* Fichte evalúa lo que llamó – en las lecciones que la constituyen – la perplejidad causada por la tercera Edad.

La tercera edad se ha convertido, a pesar de haberse beneficiado del progreso técnico debido a la invención de la Imprenta, en la causa del retraso en el desarrollo de las conciencias debido al propio papel, que acepta todo. Debe recordarse – en el entonces 1794 – que Fichte había presentado la oposición entre los literalistas [*geistlose Buchstäbler*], partidarios de la letra – que poco caso o ninguno hacían del espíritu en la filosofía (cuyo único ingenio [*Witz*] es hacer juegos de palabras e indirectas) –, y aquellos que tienen espíritu o escriben con espíritu. Él había definido *espíritu* ahí como la facultad «de elevar sentimientos [en el recóndito representaciones] a la conciencia» (GA, II/3, 317; Fichte, 2007b, p. 137). Y observó que, a medida en que los sentimientos pueden referirse sea a la vida animal o a la vida racional-espiritual, esa facultad interesa verdaderamente y con exclusividad en ese último caso como «facultad de llevar ideas a la conciencia; una facultad de representarse ideales» (GA, II/3, 318; Fichte, 2007b, p. 139), mientras que, a su vez, la falta de espíritu «podría describirse como una incapacidad [*Unfähigkeit*] para la representación de ideales, una incapacidad que, por desgracia, siempre ha estado presente entre los hombres» (GA, II/3, 318; Fichte, 2007b, p. 139). Contrastado a los sentimientos que se refieren a la vida meramente animal del hombre («que no son muy profundos, no están en mucha profundidad, y elevarlos a la conciencia es la cosa más fácil» (GA, II/3, 318; Fichte, 2007b, p. 138), se destacan los sentimientos que tratan de la «mera representación de un mundo sensible de fenómenos bajo leyes naturales» (GA, II/3, 317; Fichte, 2007b, p. 138), a los cuales «les sirven de fundamento a su vez otros sentimientos que no se refieren a la vida meramente animal del hombre, sino a su vida racional y espiritual» (GA, II/3, 318; Fichte, 2007b, p. 138). Aquí se destaca marcadamente su efecto, pues, afirma Fichte,

> más que referirse al simple orden de los fenómenos bajo leyes naturales, estos otros sentimientos se refieren *a la subordinación de los fenómenos y de todos los espíritus a las* leyes del orden ético [*sittlichen*], las leyes que gobiernan la armonía espiritual y la unificación [*Vereinigung*] de todos en un reino de la verdad y la virtud (GA, II/3, 318; Fichte, 2007b, p. 138-9).

En ese contexto nos alzamos a la mención hacia el espíritu, en las Lecciones Sexta y Séptima de los *Grundzüge*, con provecho de la paridad entre las concepciones de *humanidad* de Schiller y Fichte de aquellos años de pelea (1794). Por su propuesta de rescate de la «aspiración científica de la edad» (GA, I/8, 263; Fichte, 1976, p.

88), Fichte apunta ahora – en los *Grundzüge* – al movimiento que hay en el interior de la humanidad solo subjetivamente considerada, para rescatarle de su interior la humanidad objetiva, que también Schiller había propuesto con la colaboración de Fichte, como mencionó en la Carta IV de las ästhetischen Erziehungsbri*efen*, bajo la influencia recibida para la deducción del concepto de hombre puro e ideal, a la base del concepto empírico del hombre individual, en las *Lecciones sobre el destino del sabio* (1794).

Así como Schiller pensaba la idea del Estado como debiendo ser «una organización formada por sí y para sí, [y que] no podrá llegar a realizarse, sino cuando las partes se hayan acomodado a la idea del todo» (Schiller, 2000, S. 15; s/d, p. 107), del mismo modo Fichte apunta, para que se dé la elaboración del concepto de humanidad objetiva, que sea llevado en cuenta el tipo de emulación ahí presente: ella es el resultado del trabajo del género humano, puesto que, dice él, «en el género humano el espíritu se desarrolla constantemente mediante esta lucha de unos espíritus con otros» (GA, II/3, 320; Fichte, 2007b, p. 142), en favor del cual «la especie entera se vuelve más espiritual» (GA, II/3, 320; Fichte, 2007b, p. 142) o la materia es a cada vez intelectualizada. Así que, continua Fichte, «con el primer intento burdo de comunicación espiritual el espíritu de las épocas futuras está [acá] preparándose a sí mismo» (GA, II/3, 320; Fichte, 2007b, p. 142).

En esas Lecciones el tema de la perplejidad de la tercera edad remite al modo actual para lograrse llegar a lo más esencial y más importante para la humanidad desde el punto de vista de la filosofía. Ya que no podríamos fiarnos en la mera invención de la Imprenta y al avanzo técnico como garantía de que todo saldrá bien en las ciencias; al contrario, muchos desabores han venido gracias al elevado valor que pasó a tener la letra (al papel que todo acepta) en ese período moderno, donde el *hacer imprimir* ganó por ende «un mérito en sí y por sí» (GA, I/8, 260; Fichte, 1976, p. 85) en lo científico y en las artes de la palabra, dejando de interesar el fin [*Zweck*] «por lo cual se imprimía» (GA, I/8, 260; Fichte, 1976, p. 85)

¿En qué este diagnóstico permite ofrecer una solución para ese impase – si la meta es conducirse para la cuarta Edad, como la edad de la ciencia de la razón, de la ciencia real y verdadera? Fichte evalúa que la actitud de adjudicar a la palabra escrita el supremo fundamento decisivo de toda la verdad y como el único maestro del camino (a conducir a la bienaventuranza) – como ha dicho en la Lección Séptima – coaduna acertadamente con la admisión del lado sólo formal de la ciencia y el grado de la consciencia en la edad anterior (tercera edad) (Lección Sexta). Y eso es el síntoma de una disfunción o inversión en que se ha convertido en fin [*Zweck*] lo que primero fue sólo un medio (GA, I/8, 273; Fichte, 1976, p. 97), como lo que retrata propiamente, dice, «el destino universal de todas las cosas humanas, después de haber durado algún tiempo» (GA, I/8, 273; Fichte, 1976, p. 97).

Lo que se espera que suceda en la cuarta Edad es lo que falta (el motivo de la perplejidad) y de lo que carece la edad actual: la capacidad de comunicación oral

[*mündliche Mittheilung*] y de ser comunicada según un grado de mejoramiento que ultrapase – supere, anule o contrarreste – el carácter meramente formal de la ciencia en ese período, es decir, de una actividad aún no completamente desarrollada, a la cual carece ser implantada. Pues, delante de ese nivel meramente formal de la ciencia, pregunta Fichte: ¿en qué se asientan los conceptos de la libertad de conciencia, de cátedra, de expresión del pensamiento? ¿De dónde surgen? (GA, I/8, 257; Fichte, 1976, p. 82) El «campamento solo formal de la ciencia» (GA, I/8, 259 y 260; Fichte, 1976, p. 84-85) ha proporcionado la oportunidad del asiento de la autoridad, de la fe ciega en la autoridad (GA, I/8, 256; Fichte, 1976, p. 81), vinculada al predominio de la letra (GA, I/8, 256; Fichte, 1976, p. 81). Según Fichte, ese terreno fue ganado por «el campamento de la ciencia formal» o para la ciencia meramente formal.

Aquí una pista puede ayudarnos, según corrobora Hannah Arendt acerca del rescate de la raíz de la «autoridad». Dice ella: «El sustantivo *auctoritas* deriva del verbo *augere*, «aumentar», y lo que la autoridad o los que tienen autoridad aumentan constantemente es la fundación» (Arendt, 1996, p. 133) Teniendo eso en cuenta, hay que ponderar con Fichte que con la fe ciega en la autoridad lo que ha sido aumentado fue solamente la capacidad de la Imprenta de expandirse y ganar más terreno, sin atención para aquello que estriba a su base.

El tipo de fundación con la cual se contentaron los hombres de esa tercera Edad fue el simple acto de apropiarse del arte del «concebirse en cuanto tal» (GA, I/8, 256; Fichte, 1976, p. 81) por sí mismos – lo que llamé arriba de *humanidad* sólo *subjetiva* (o Estado subjetivo) –, sin que pudieran elevarse a partir de ahí «por encima de algo que les enseñaron en la niñez» (GA, I/8, 255; Fichte, 1976, p. 80) y en virtud de la cual también ahora les será imposible inculcárseles, concluye Fichte. Para llegar a salir de esta ciega compulsión («cargada por el sentimiento opresor de su vaciedad» (GA, I/8, 258; Fichte, 1976, p. 83), de la fe ciega en la autoridad), el camino es encontrar la ciencia de la verdadera (entera) razón, es decir, de aquella razón que faculte la aprensión del todo del pensamiento o del pensamiento racional en su conjunto.

La Educación adentra en esa tarea[11] – y por lo tanto en esas lecciones – primero con el objetivo negativo, de constatar lo que parece haber sido confundido por adrede, la confusión entre «el mero saber» [*Wissen*] y el «hacer» [*Machen*].

11 Para un enfoque detallado sobre la Educación o la Pedagogía en Fichte, véase Toro (2008), (2009) y (2010). Sin embargo, en contraste con la propuesta de defender el carácter mesiánico de la Educación traída por el autor, hay que prestar atención a los dos diferentes enfoques de la Educación, uno externo y otro interno, con los que trata la Filosofía aplicada. En palabras de Lauth (1968, p. 46), se debe tomar la Educación no como «ciencia de la pedagogía, sino pedagogía como *praxis* del formar», razón por la cual, como praxis de la razón, ella debe conducir al estado de arte de la razón, asignada en los *Grundzüge* como quinta edad de la humanidad. En nuestra exposición trataremos exclusivamente el aspecto interno de la pedagogía, aquello que la hace dependiente del funcionamiento de la conciencia en el descubrimiento dentro de sí misma de su actividad autónoma y espiritual, es decir, de la comunicación oral en su reunión a la comunicación interna, como fuentes que tienen distintos alcances, uno histórico y otro religioso.

Es decir, el carácter del «hacer» («hacer, hacer, esta es la cosa» (GA, I/8, 255; Fichte, 1976, p. 80)) no debe ser concebido solo como otro modo de aprender, sino como un modo de proceder que remonta a las bases (cimientos) y logre corregir el carácter abstracto (meramente formal) del concepto. Cabe a la Educación, como tarea positiva, quedar lista para «enjuiciar sobre este punto» (GA, I/8, 255; Fichte, 1976, p. 80) y conducir al integral y verdadero desarrollo de él, puesto que, hacia la comprensión conjunta de la relación entre el saber y el hacer, deben primeramente ser evaluados los principios de ese saber.

A la vez que ese saber no debe ser repetitivo y puesto a remolque de estamentos estanques, la perspectiva de la Educación que dé el pasaje de la tercera a la cuarta Edad deberá alcanzar, dice él:

> a) evitar a que los niños leen de corrido;
>
> b) evitar a que escriban hasta donde sea asequible;
>
> c) y que se posea la ciencia de aquel estamento al cual se confía su educación (se posea una dogmática sistemática y tabular, cuando su educación se encomienda a los escolásticos, bajo el nombre de catecismo);

Para Fichte ese modo de proceder, como máximas de la educación popular, no es algo originario o algo que pueda conducir a los fundamentos: se trata antes de mera reacción, que oculta bajo sí misma la regla general como condición para que se manifieste esa reacción (GA, I/8, 255; Fichte, 1976, p. 80). Al par del peligro que ronda ese contexto, de que los hombres vengan a conducirse de modo a retornar siempre a una nueva autoridad (GA, I/8, 259; Fichte, 1976, p. 84), la tarea urgente es probar que el modo individual de reflexionar y pensar no debe ser visto como un progreso.

Fichte apunta como esencia de su diagnóstico que el hecho de ser aún un campamento de la ciencia formal, el modo individual de pensar solo consigue mostrarse ser aspiración a un saber universal. Así arrojar luces hacia la verdadera concepción de humanidad (o del destino de la especie, de la razón) es el camino para atravesar la tercera edad, haciendo apelo a la ciencia de la razón, en lugar de a las idiosincrasias humanas.[12]

12 Como Francis Bacon asignó en el *Novum Organum* con respecto a los ídolos (nociones falsas) de la Caverna, en el fragmento XLII (cuarenta y dos): «[…] son los ídolos del hombre individual, pues cada hombre tiene (además de las aberraciones comunes a la naturaleza humana en general) un antro o caverna individual [p. 87/88] donde se quiebra y desbarata la luz de la naturaleza: o por el temperamento propio y singular de cada uno, o por la educación y comercio con otros, o a consecuencia de la lectura de libros o de la autoridad de aquellos que cada uno respeta y admira, o motivado por la diversidad de impresiones, según que estas tropiecen con un espíritu predispuesto y dominado por las preocupaciones o con un espíritu ecuánime y reposado, o cosas por el estilo. De modo que el espíritu humano (tal como se dispone en cada uno de los hombres), es una cosa *variable*, sujeta a toda clase de perturbaciones y casi a merced del momento. Por eso dijo con razón Heráclito [Frag.2] que los hombres buscan las ciencias en sus mundos menores privados y no en el Mundo mayor y universal» (Bacon, 2003, pp. 87-88).

Mientras que en esa tercera edad el hombre (la ciencia formal, la Imprenta) solo «se limita a recoger una gran riqueza de opiniones para un juego futuro» (GA, I/8, 259; Fichte, 1976, p. 84), trabajando en favor de un «gran depósito del general opinar» (GA, I/8, 259; Fichte, 1976, p. 84) (el reino de las opiniones) – logrando un lugar para sí aquél que opine como es debido, apto para ser el conductor de las masas –, pondera Fichte, la tarea es entonces arrancársele a esta *edad de la perplejidad*: aún que esa edad no esté preparada para juzgar en general sobre la importancia de las investigaciones o la verdad de sus afirmaciones que alcancen a todos, el medio para la salida de esta perplejidad (en el arte de la escritura y de la Imprenta) es reconocer ese reino de opiniones como resultante sólo de esa edad. Pues, ha sido inventado, según Fichte, «un medio para fijar el acto de opinar […] [y] la opinión misma para documentarse acerca de lo opinado y del opinante» (GA, I/8, 259; Fichte, 1976, p. 84), obteniéndose – para remedio de la amnesia – un permanente recordatorio de lo que había opinado, en virtud de lo cual tiene destaque en ese campamento de la ciencia formal el lugar del lector; puesto que la anhelada independencia del espíritu no fue alcanzada en el interior de las «artes de la palabra hablada» (GA, I/8, 260; Fichte, 1976, p. 85), hay que se preguntar – y Fichte lo hice - sobre «el primer propósito al hacer imprimirse algo» (GA, I/8, 260; Fichte, 1976, p. 85). Aunque no se trate de que esa libertad venga para algunos de modo colectivo o mismo empaquetada, él reconoce que una cierta independencia fue sí resultado del registro de opiniones por el hacer imprimirse como prueba pública y documentación (aún que esas «opiniones que se parezcan nuevas y que pugnan por nuevas formas» (GA, I/8, 260; Fichte, 1976, p. 85) nada más son que un afán).

Sin embargo, tanto en la ciencia como en las artes de la palabra lo que merece salir a la luz, afirma, es la «expresión de una vida entera, dedicada de un modo [...] nuevo y original de la idea» (GA, I/8, 261; Fichte, 1976, p. 86). Para elemento mediador respecto a ese cambio – para salida de la perspectiva de la tercera edad – y para garantizar un común intercambio entre el lector y el escritor, Fichte propone el desarrollo de la comunicación oral. La ventaja de la comunicación oral (GA, I/8, 263; Fichte, 1976, p. 87) – por sobre las letras muertas (Platón, Fedro (274 a), 1988, p. 400) – es evidente por medio del discurso o del diálogo científico; el tornarse receptivo a esta forma de comunicación – hasta al nivel del arte, el arte de la comunicación oral (las actividades de seminarios en clase, los congresos con las ponencias, etc.) parece ser aquello particularmente instructivo al hombre. ¿En qué sentido? No solamente en que ella, la comunicación oral, es irreemplazable…

En su relato acerca del mito del surgimiento del lenguaje, en el *Fedro* de Platón, Sócrates contemporizó que estaba lista ya la constatación de ser una señal de decadencia sustituir la comunicación oral por la escritura,[13] puesto que esta

13 Sobre la señal de decadencia de nuestra filosofía a respecto de la filosofía para los antiguos pondera Giorgio Colli: «Platón llama filosofía, amor a la sabiduría, a su investigación, a su actividad educativa, ligada a una expresión escrita, a la forma literaria del diálogo. Y Platón contempla con veneración el pasado, un mundo en que habían existido de verdad los sabios. Por otra parte, la

había sido inventada justamente para tal.[14] Obviamente la ponderación fichteana sobre el carácter previo de la comunicación oral se refiere a que la conciencia sea desarrollada respecto a lo que viene por primero: el lector debe, al sacar el discurso del papel – creyendo inicialmente cogerlo originariamente de allí – entenderle que reposa a su base justamente la comunicación oral.

De lo contrario él se perdería para la comunicación oral, a saber, «por dejarlo pasivamente delante de un discurso a lo cual le escapa la actividad de corrección viva» (GA, I/8, 263; Fichte, 1976, p. 88), mientras que, por otro lado, habiendo aprendido que lo impreso es solo medio, y no puede nunca ser considerado como un fin en sí (algo sustantivo en sí), abre precedente para otra vía: torna disponible al lector la instrucción para cambiar eso y asumir activamente el entero discurso en su proceso, «coger en una sola unidad y abarcar cada uno de los períodos» (GA, I/8, 263; Fichte, 1976, p. 88), haciendo valer la llegada del tiempo «de empezar algo nuevo», que es: «que se recoja de un lado el medio de la comunicación oral y se le desarrolle hasta la destreza, hasta el arte; por el otro, que se trate de adquirir receptividad para esta forma de la comunicación» (GA, I/8, 264; Fichte, 1976, p. 88)

El lector que ha convertido el discurso *desde* su estructura fijada en períodos para pensarlo antes en una estructura fijada (por primero cogida y entonces fijada) segundo una sola unidad, en lo cual quedan abarcados cada uno de los períodos – ese lector se califica y se muestra en condiciones de comprender aquello que es la verdadera aspiración científica: él comprende – en el contexto de una edad entera – lo que diferencia las condiciones de imprimir y las condiciones de escribir (y de

filosofía posterior, nuestra filosofía, no es otra cosa que una continuación, un desarrollo de la forma literaria introducida por Platón; y, sin embargo, esta última surge como un fenómeno de decadencia, ya que 'el amor a la sabiduría' es inferior a la 'sabiduría'». Efectivamente, amor a la sabiduría «para Platón, significaba la tendencia a recuperar lo que ya se había realizado y vivido, y no aspiración a algo nunca alcanzado» (Colli, 1977, p. 11-12).

14 Así relata Platón en el *Fedro*: «Pero, cuando llegaron a lo de las letras, dijo [p. 402/403] Theuth: 'Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría.' Pero él [Thamus] le dijo: ¡Oh artificiosísimo Theuth! A unos les es dado crear arte, a otros juzgar qué de daño o provecho aporta para los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú, precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos.» Cómo Emilio Lledó Íñigo comenta en la nota, la estructura ambivalente del *pharmakon* puede ser constatada «en los diálogos platónicos: Cármides 155e, Crátilo 394a, Protágoras 354a, Fedón 63d, República 469c, Timeo 89c, Leyes 649a. Y, visto que conocer es recordar (Menón 81b). Pero desde dentro, acá la exterioridad de la escritura y la insistencia en este hecho, alude a uno de los problemas esenciales de la 'pedagogía'.» Sigue el rey para Thamus: «No es, pues, un fármaco de la memoria [mnêmé] [p. 403/404], lo que ha hallado, sino un simple recordatorio [hypómnêsis]. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas [àneu didachês/sin didáctica]», pues, comenta Íñigo, «esta didáctica sería, pues, un elemento del proceso de interiorización que constituye la pedagogía 'viva', la que no presta sólo 'apariencia de sabiduría'»; esto es, concluye el rey: «parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad» (275 b).

pensar).

Como elucidado en la Doctrina de la Ciencia de 1794,[15] Fichte observó cómo haciendo parte del entendimiento la actividad de *fijar*; y a la imaginación transcendental el papel o la *actividad de coger* todo en una sola unidad. En ese contexto él propone como alternativa para esa época – en la salida de la tercera Edad – un modo de leer *distinto* del habitual, a saber, un modo de leer según el cual se extrae el espíritu *de* su letra, es decir, que una individualidad ideal – y no sensible – hable como el espíritu del tiempo y en que las obras del tiempo se manifiesten como la propia ciencia (su estado) en cada momento actual del tiempo.

Puesto que *el primer fin de la lectura* es entender y conocer históricamente la intención del autor y el segundo fin, *juzgar* si esta intención es conforme a la verdad (lo cual sólo será posible después de un estudio tan penetrante), eso parece valer aquí, concerniente a las obras científicas, como reapropiación de lo ya dicho por Kant, de que «comparando los pensamientos expresados por un autor acerca de su tema, tanto en el lenguaje ordinario como en los libros, lleguemos a entenderle mejor de lo que él se ha entendido a sí propio» (GA, I/8, 265; Fichte, 1976, p. 90).

En ese dominio Fichte reinserta la noción de espíritu, ahora no solamente como la facultad de «llevar ideas a la conciencia; una facultad de representarse ideales» (GA, I/8, 318; Fichte, 1976, p. 139), en el sentido general, sino como la facultad de captar *la intención* del autor, de captarla el su conjunto en la totalidad de su obra, como espíritu de conjunto. Así que para Fichte el espíritu, como contenido oculto en el *pharmakon* platónico, en esa evaluación de la transición de la tercera para la cuarta edad, representa un cambio: a despecho de que para Platón el *pharmakon* representaba una estructura ambivalente (remedio o veneno, posibilidad de aclarar o de intoxicar), Fichte pondera que no nos engañemos más desde que se considere la base del *pharmakon* la comunicación oral, lo que había sido la señal de los sabios de antaño.

Fichte aplica en la Séptima Lección de *Los Caracteres*… lo que diagnosticó en la Sexta, desde la observación que permite una visión más completa de lo que estaba diciendo, es decir, que «en una misma edad pueden coexistir, e entremezclarse, y mezclarse partes integrantes de las más diversas edades» (GA, I/8, 268; Fichte,

15 En la explicación que elucida su concepción de las facultades, en la *Grundlage* (1794), Fichte afirmó ser necesarias tres cosas para fijación de un contenido vivo como lo de la intuición: 1) la acción de fijar o sujetar, pues «[…] el fijar acaece por espontaneidad para la reflexión […]», y «[…] el acto de fijar corresponde a la facultad absolutamente ponente del Yo, o a la razón […]»; 2) «[…] lo determinado o lo que deviene determinado – y se trata […] de la imaginación, en cuya actividad es puesto un límite»; y lo que surge por determinación («el producto de la imaginación en su oscilación pendular»); 3) y, debiendo ser posible la fijación exigida, para esa fijación hay una facultad; entra en escena la facultad intermedia entre razón e imaginación (productora) – «[…] es la facultad en la que lo que cambia subsiste (*besteht*) y se encuentra asimismo entendido <(igualmente establecido como presente [*zum Stehen gebracht*])>, por lo cual se llama justamente entendimiento [*Verstand*]); «el entendimiento es entendimiento sólo en la medida en que algo es fijado en él; y todo lo fijado es fijado sólo en el entendimiento» (GA, I/2, 373-374. Fichte, 1975, 102).

1976, p. 93). Tras subrayar el carácter transcendental de su perspectiva, partiendo de la base de que esta visión sobre las edades se produce acordada con la capacidad propia de la «naturaleza humana en general», y no con un ser externo que podría existir como exponente propio de cada edad, señalando así el elemento asintótico de la visión humana, evalúa que ha extraído el estado de las letras en la situación actual, en la tercera Edad, de una deducción racional y no de forma empírica.

En su análisis de la cuarta edad, con el objetivo de abrir el camino para exponer cómo debe ser el estado de la ciencia en el futuro, Fichte busca una brecha entre las dos edades para mostrar que la etapa misma de la tercera edad fue algo que también se logró y que, por lo tanto, no siempre fue así. Él procede en ese análisis por los datos históricos para comprobar lo que ha dicho; según él, los reformadores llevaron el camino a la tercera edad, produciendo un *Teufelkreis*, donde la Escritura, tomada para único fundamento decisivo, produjo el cuidado de que «la letra escrita encontró el alto y universal valor que tiene desde entonces» (GA, I/8, 273; Fichte, 1976, p. 98), es decir, por el Cristianismo «suscitado por el Protestantismo, fundado en la Biblia» (GA, I/8, 273; Fichte, 1976, p. 97).

Al exigir al adversario (Protestantismo) «el principio […] negado por él» mismo (GA, I/8, 273; Fichte, 1976, p. 97) – el Catolicismo (que «puso término […] a la exigencia de pensar y concebir por uno mismo» (GA, I/8, 272; Fichte, 1976, p. 96)) ha allanado el camino para el apelo al pueblo en apoyo de la causa de la Reforma Protestante.[16] Así, como acto para contornar la no-aceptación de esa causa, por parte del público docto y versado, los reformadores llegaron a «ponerle en las manos la Biblia, traducida a su lengua» y, en lo sucesivo, que el pueblo fuera requerido para leerla (a) y fuera requerido para juzgar por sí mismo si se hallaba o no, realmente en ella, con claridad, lo que los reformadores encontraban en ella (b). Por el derecho que se le concedía el pueblo se encontró entonces aleganado y de él se sirvió todo lo que le fue posible. Y los príncipes no se opusieron o buscaron medios contra eso: no impidieron que las traducciones de la Biblia y las obras de los protestantes cayeran en manos de la gente y del pueblo, razón por la cual la Reforma puede apoderarse de toda la Europa cristiana. Es decir: el propio protestantismo, por su cuidado por el cristianismo, fundado en la Biblia, ha fornecido el modelo hacia el alto y universal valor que tiene «la letra escrita». Y a la vez, el alto valor que llegó a tener a letra aún hacía referencia al nuevo gnosticismo, que quería todo asentar y explicar (la Biblia) de modo puramente racional, haciendo oposición a las doctrinas cristianas de la iglesia (catolicismo) y al protestantismo.

Según Fichte, seguirá de aquí la bifurcación del camino en el establecimiento de la teología cristiana por la forma del Evangelio de Juan y la del Pablo: es la forma del Evangelio del primer que apunta al camino a que se debe llegar – la cuarta edad – como camino que conduce a la bienaventuranza, puesto ser el de la ciencia real y verdadera como ciencia de la razón, en que suele bastar la evidencia íntima,

16 Para un enfoque histórico contemporáneo sobre la Reforma Protestante, véase Elton, 1974.

subministrada directamente por el espíritu. Es decir, llevada a su verdadero plan, la capacidad de comunicación oral [*mündliche Mittheilung*] como comunicación de una interioridad, en ello lo presentado por la doctrina de Juan se aproxima a las teses metafísicas de la *Doctrina de la Ciencia de 1804*. A su vez, la forma del Evangelio de Pablo apunta al estacionamiento en la tercera edad como una edad aún sin espíritu, puesto que mantiene la palabra escrita como fundamento decisivo de toda la verdad y como el único maestro del camino.

La tarea de percibir el cambio entre las distintas edades como algo que ocurre también a través de la emulación del trabajo del género humano, por la cual se desarrolla constantemente el espíritu mediante esta lucha «de unos con otros» (GA II/3, 320; Fichte, 2007b, p. 142) significa un paso en favor de que la palabra sea cada vez más intelectualizada (y que la especie entera se vuelve más espiritual), es decir, tenga su fundamento en la idea, como la verdadera interioridad, aquella en que la especie aparece en su lugar fundante. Aún en eso hay la señal de la presencia de la cuarta edad en la tercera, ya que pueden coexistir «en una misma edad [...] partes […] de las más diversas edades» (GA, I/8, 206; Fichte, 1976, p. 93), sea percibida como dependiente, en particular, de la facultad de captar la intención del autor en las ciencias e en las artes, de captarla en su conjunto y en la totalidad de cada obra, como verdadera señal en la Imprenta de que el espíritu de las épocas futuras «está preparándose a sí mismo» (GA II/3, 320; Fichte, 2007b, p. 142) aquí y ahora.

En la producción en Berlin Fichte ha hecho suceder al texto de los *Grundzüge*, y vinculado al debatido en la Séptima Lección, el texto de *La Exhortación a la vida bienaventurada* [*Anweisung zu seligen Leben*], en cuyas Sexta y Undécima Lecciones profundizó el tema de la comunicación (interior) y de la evidencia interna, que está estrechamente relacionado con el tema de la comunicación oral o el acceso al espíritu que subyace en el texto escrito. Veamos eso a continuación.

IV. La ley de la razón y las tradiciones del espíritu (Juan) y de la palabra

En el contexto de *Anweisung*, en relación con lo que señalé anteriormente en la Séptima Lección de *Los Caracteres…*, juega un papel fundamental el evangelio de Juan. Dice Fichte:

> En las lecciones del pasado invierno [a saber, en las que se presentaron *Los Caracteres de la Edad Contemporánea*] di ya la razón de por qué yo tengo a Juan Evangelista por el maestro del auténtico cristianismo. […] Solo con Juan puede concordar el filósofo, ya que solo este tiene respeto por la razón y se atiene a la única demonstración que el filósofo da por válida: la [demonstración] interna (GA, I/9, 116; Fichte, 1995, p. 106).

Ha sido puesto en destaque, como elemento común en nuestro recorrido, la dificultad de la tercera edad en tratar con el contenido comunicativo de los trazos fundamentales de la edad, en general, a partir de su modo propio de ver: las ciencias, las artes, las relaciones sociales del hombre, la moralidad y la religión. Se presentó anteriormente

el movimiento de oscilación de esa edad, que vacila en hacer el pasaje de la tercera a la cuarta edad y que no acepta, sino rechaza la idea de la especie como lo primero a buscarse hacia el individuo, en vista de salir directamente para privilegiar la individualidad sensible en el hombre.

También en la religión se observan[17], por lo tanto, características semejantes con respecto del comportamiento establecido en la tercera edad: relativamente a ella se produce al par, a partir de la superstición, una inversión, en que asumen no solamente representaciones sensibles, sino vale la máxima de hacer valer lo que simplemente logra concebir. Allende semejante inversión vincularse a la carencia de concepto por reproducir meramente representaciones no vinculadas a la idea, hay aún el desprecio (desprecio incondicional) por la religión debido al no querer desafiar ciertas verdades que se imponen por su grado de pureza y clareza: si desde el punto de vista de la historia de la vida humana en la tierra lo objetivo fuera organizar todas sus relaciones con la libertad de acuerdo con la razón, en la religión ese objetivo es, del punto de vista de todos los impulsos y movimientos del hombre (individualidad), «mejorar sus circunstancias exteriores» (GA, I/9, 184; Fichte, 1995, p. 202). Por ende, para Fichte, un adecuado entendimiento de la religiosidad pasa necesariamente por comprender la comunicación en su posible interioridad. (GA, I/9, 175; Fichte, 1995, p. 189-190), visto que desde ella se establece el fundamento seguro para el pasaje a la próxima edad.

Mediante el par pasividad-actividad Fichte tematizó en la *Anweisung* el vínculo de unión entre el emisor y el receptor de una doctrina (que a la vez puede extenderse a un mensaje o una lección). Del punto de vista de ese trazo particular, la religiosidad, se establece para el que se comunica el problema de la insuficiencia en la interioridad del receptor, que se da cuando uno, por un lado, «no se entrega, como debería, a la lección con todo el espíritu, sino quizá solo con el entendimiento y la fantasía. […] Y por otro, por la máxima dominante en la época de no querer tomar partido, y no decidirse ni a favor ni en contra; modo de pensar que se llama escepticismo […]» (GA, I/9, 176; Fichte, 1995, p. 191). Mientras que el en primero se pasa por alto la lección por el hecho de haber sido estimulado a sí mismo el receptor solamente el en apetito de saber o apetito de novedad, indiferente por lo demás acerca de si el contenido se muestra de un modo y de otro, concerniente al entendimiento y a la fantasía la entrega del receptor tiene en vista el disfrute «meramente de la serie de imágenes, de manifestaciones, de palabras que agradan y modos de hablar» desplegados de la fantasía, «indiferente por lo demás acerca del contenido». (GA, I/9, 176; Fichte, 1995, p. 191).

Es decir, royendo la indiferencia sobre el contenido y desarrollando atención solo por la corrección de la forma, el propio entendimiento es tomado desde una consideración fría e indiferente, sobre la cual todo desarrollo efectivo de la ciencia

17 Para un contraste sobre la tematización de la religión desde la disputa entre Fichte y Schelling, véase Utteich, 2019.

habrá de pasar. Concerniente a la máxima de no querer tomar partido, esa tiene directa relación con el grado «más profundo de la dispersión del espíritu […] donde el hombre no es capaz de preocuparse sobre su propio destino» (GA, I/9, 177; Fichte, 1995, p. 191-192) y, en una perspectiva aún peor, tiene relación con «la opinión […] brutal de que la verdad no es un bien y que nada yace en el conocimiento de ella» (GA, I/9, 177; Fichte, 1995, p. 192). Se trata ahí de un sentido obtuso para las cosas, cuyo grado máximo revela no ser posible un acuerdo de que «hay verdad, de si ésta es alcanzable por el hombre, y si es un bien» (GA, I/9, 177; Fichte, 1995, p. 192).

Y así como han sido para el propio Fichte – serán para los demás hombres –, las condiciones para «estar convencido de haber comprendido por sí mismo esa verdad a partir de un cierto estadio propio y un cierto grado de claridad», se requiere primero estar cierto de que hay verdad y que ella es concebible al hombre «y que es claramente concebible por él» (GA, I/9, 177; Fichte, 1995, p. 192). De modo breve, tales son las circunstancias de la época que se muestran obstáculos para una comunicación interior, mientras que «se los encuentran uno siempre de nuevo frescos y renovados, incluso en aquellos que tienen fuerzas y ganas de elevarse sobre ellos» (GA, I/9, 179; Fichte, 1995, p. 194). De este modo, completa él: «toda religiosidad permanece atrapada en la superficie de las cosas y en la apariencia vacía, e que, por tanto, presupone una carencia de fuerza y de energía del espíritu, a lo que necesariamente conduce la debilidad, tanto de la cabeza como del carácter» (GA, I/9, 181; Fichte, 1995, p. 197).

Hacia el punto de vista de las bases inspiradoras para la comunicación interior, Fichte hace referencia a la figura de Juan y de su evangelio (a su modo de expresar que *Theos Agapé estin*, *Dios es amor*), en contraposición a la teología de Pablo. Sin adentrar acá en el intrincado del atrito de Fichte contra aquellos que toman las

> expresiones más serias y categóricas de este escritor [Juan] por meras imágenes y metáforas y las explican según ellas, hasta que no queda más que trivialidad y superficialidad, tal como estos mismos intérpretes las habrían podido encontrar y presentar (GA, I/9, 116; Fichte, 1995, p. 107),

interesa percibir la razón por la cual Fichte encuadra a todos los contemporáneos («la mayoría de los contemporáneos se pueden comparar entre sí, y estos de nuevo con un público sabio, precediéndolos y siguiéndolos […]» (GA, I/9, 116; Fichte, 1995, p. 107) cuando busca avaluar el novedoso de lo traído por el evangelio de Juan. Pues, observa él, «el cristianismo y, muy especialmente, Juan permanecen desvinculados, como una manifestación temporal maravillosa y misteriosa, sin precursores ni auténticos sucesores» (GA, I/9, 117; Fichte, 1995, p. 107-108). Es decir, hay algo en la doctrina de Juan que «es verdadero en sí, absolutamente y válido para todo tiempo» (GA, I/9, 117; Fichte, 1995, p. 108).

La antes mencionada relación de unión entre el emisor y el receptor ilustra también el modo por lo cual Juan extrajo su doctrina desde la atención dedicada a

escuchar y a oír las palabras de Jesús y en seguida explicarlas.[18] Es decir, la doctrina de Juan está redactada de tal modo (su uso de la palabra está puesto de tal manera) que esa doctrina no es de Juan, sino del propio Jesús. Dice Fichte:

> El autor, a lo largo de todo el evangelio, introduce a Jesús como hablando de sí de una cierta manera, que luego diremos. Y es sin duda el convencimiento de Juan que Jesús, y no otro, ha hablado, y que él lo ha oído hablar. Y su más seria voluntad es que nosotros debemos creerle. Ahora explica el prólogo la posibilidad de cómo ha podido Jesús pensar y hablar de sí, de cómo habla él de sí. Por tanto, es necesario el supuesto de Juan de que no solo él, este Juan, para sí mismo y según su mera opinión, quiere explicarse y comprender Jesús, sino que el mismo Jesús se ha pensado y comprendido tal como él [Juan] nos lo muestra. […] Tampoco el prólogo, según la interpretación de Juan, es la doctrina de Juan, sino la de Jesús. Y concretamente el espíritu y la raíz más íntima de la doctrina completa de Jesús (GA, I/9, 117; Fichte, 1995, p. 108-109).

Así pasa a hacer parte de lo recorrido por el hombre individual una verdad que tanto Juan como Jesús (como «carne y existencia personal sensible y humana») (GA, I/9, 120; Fichte, 1995, p. 113) inculcan, y que se muestra opuesta a la fe meramente histórica (GA, I/9, 126; Fichte, 1995, p. 120), cuyo comienzo tiene inicio en la escisión que la perspectiva de Pablo ha causado respecto de los judíos.

En el fondo, para asentar el carácter previo de la comunicación interior Fichte hace hincapié sobre la imposibilidad de utilizarse medios lógicos exteriores para forzar a la comprensión: se trata de que esta y «el convencimiento solo surgen de lo más íntimo de la vida y de su amor» (GA, I/9, 178; Fichte, 1995, p. 194). Por el contenido del prólogo del Evangelio de Juan se puede comprender, asegura él, «cómo la humanidad completa procede de la esencia divina», del mismo modo se comprende la hipótesis de «cómo el individuo Jesús, como individuo, ha procedido de la esencia divina» (GA, I/9, 189; Fichte, 1995, p. 209). Recordemos parte del prólogo:

En el principio existía la Palabra
la Palabra estaba junto a Dios,
y la Palabra era Dios.
Ella estaba en el principio junto a Dios.
Todo se hizo por ella,

18 Es sabido que Fichte ha frecuentado estudios teológicos en su juventud en Jena, Leipzig y Wittenberg. Como observa Ivaldo (2003, p. 97), en recordación del propio hijo, Immanuel Hermann, Fichte había hecho la confesión de que «todas as sus pesquisas filosóficas tenían partido originariamente 'de la exigencia de constituir-se una dogmática sustentable'» y que, por lo tanto, la razón para esta sería que él había tropezado «en puntos obscuros en la teología de su tiempo, a propósito de las doctrinas fundamentales de las propiedades de Dios, de la creación, de la libertad». En vista de ello es que, completa Ivaldo, él «se percatara la necesidad de pasar 'del punto de vista teológico al filosófico' – en las palabras del propio hijo – para encontrar un abordaje más adecuado de esos temas teológicos» (ídem, ibídem). Por lo tanto, así como concluye Marco Ivaldo al decir que la filosofía de Fichte tiene «proveniencia teológica», a partir de la influencia que sobre él tiene la doctrina de Juan se puede asentar aún que ella busca sobre todo partir del puro Espíritu (o de la Palabra, del Logos) y hacia él retornar.

y sin ella nada se hizo.
Lo que se hizo en ella era la vida,
y la vida era la luz de los hombres;
y la luz brilla en las tinieblas,
y las tinieblas no la vencieron.
[…]
La Palabra era la luz verdadera
que ilumina a todo hombre,
cuando viene a este mundo.

En el mundo estaba,
Y el mundo fue hecho por ella,
pero el mundo no la conoció.

Vino a los suyos,
mas los suyos no la recibieron.
Pero a todos los que la recibieron
les dio poder de hacerse hijos de Dios,
a los que creen en su nombre;

estos no nacieron de sangre,
ni de deseo de carne,
ni de deseo de hombre,
sino que nascieron de Dios.

Y la Palabra se hizo carne
y puso su Morada entre nosotros,
y hemos contemplado su gloria,
gloria que recibe del Padre como Unigénito,
lleno de gracia y de verdad.[19] […]

A partir de ahí Fichte tematiza la imposibilidad del modo de pensar propiamente humano explicar la existencia por un interés cognitivo. El hombre tiene que alcanzar el modo de comprender su procedencia divina solamente por una comunicación interna (realidad interna, no lógica, más asentada en el sentimiento del amor, como amor a Dios y sacrificio de su propia vida personal exterior, en cuanto su identidad con Dios es entrega y amor a la especie). A diferencia del humano, Jesús por su propia existencia poseía su conocimiento – «que todo ser solo se fundamenta en Dios y procede inmediatamente de Él» (GA, I/9, 191; Fichte, 1995, p. 212) –; la existencia «era para él lo primero y lo absoluto, sin otro miembro con el que entrara en relación: sólo por inspiración [*durch Inspiration*]» (GA, I/9, 191; Fichte, 1995, p.

19 Biblia de Jerusalén, 2018, p.1542-1543.

212). Todavía, hace necesario al filósofo transcendental buscar alcanzar por mediación lo autoconocimiento como verdad racional pura y absoluta, «salida genéticamente a partir de otro estadio» (GA, I/9, 191; Fichte, 1995, p. 212), por lo tanto, por medio de un concepto general.

En ese sentido se constata en el carácter del Jesús juánico, dice Fichte, que no quiera saber nada de tal escisión (lo tener que haberse separado de Dios) «de su persona respecto de su Padre, y a quienes lo intentan hacer les reprende» (GA, I/9, 192; Fichte, 1995, p. 213-214), pues lo «haberse puesto escindido, y maravillarse acerca de sí mismo» le entendió de manera equivocada, pues el hecho es que «no hubo un Jesús independiente», sino un todo-uno: «era Dios-Jesús, que apareció como Jesús» (GA, I/9, 192; Fichte, 1995, p. 214).

Visto que esa verdad Jesús la sabía de modo inmediato (por su propia existencia), no es posible de ser comunicada exteriormente. Por eso el único camino es profundizar el medio de entrar en la interioridad y en ella realizar la comunicación. Relativo a eso Fichte elucida la diferencia entre dos modos de pensar, uno activo y otro pasivo: el primero, el que hace una «vuelta y recogimiento en el uno» (GA, I/9, 130; Fichte, 1995, p. 124) y que para tanto presupone la conciencia inmediata de la energía interior espiritual, como siendo ese «comprenderse y contraerse de un espíritu disperso en un punto, y como el fijarse en este punto su unidad» (GA, I/9, 130; Fichte, 1995, p. 125). Y su contrario, el pasivo como el de quien se fija «más en los múltiples objetos exteriores sobre los que se dispersa» (GA, I/9, 116; Fichte, 1995, p. 125) mientras la conciencia inmediata del hombre convierte ahí las condiciones de ser independiente y viene a ser dependiente, se presenta él por ende, solo «como una composición casual de la naturaleza», es decir, llega a una dispersión y a perderse «no de una manera que él quiera y se haga a sí mismo […] sino de una manera en que él es hecho y en que la pasividad sin ley e incomprensible lo hace» (GA, I/9, 116; Fichte, 1995, p. 124). Concierne al modo de pensar activo, que presupone el «comprenderse y contraerse de un espíritu disperso en un punto, y como el fijarse en este punto su unidad» como siendo la conciencia inmediata de la energía interior espiritual, que se interprete y entienda la tesis de que desde siempre «Dios era la Palabra» o que Dios era la Razón. Pregunta-se Fichte: «¿Qué es, según la intención del autor, este Logos, esta Palabra? […] Era al comienzo, dice; era en Dios; era el mismo Dios; era al comienzo en Dios» (GA, I/9, 118; Fichte, 1995, p. 110). Es decir, Dios era la Palabra, y a través de ella están hechas todas las cosas. Afirmar eso es, según Fichte, lo mismo que decir: «Dios no creó, ni necesitaba de ninguna creación, sino que ya era» (GA, I/9, 118; Fichte, 1995, p. 110).

Por eso, «respecto de una doctrina religiosa, la afirmación de una creación es el primer criterio de falsedad. [Y] La negación de tal creación, ha sido afirmada por una doctrina religiosa precedente, es el primer criterio de verdad de esta doctrina religiosa» (GA, I/9, 118; Fichte, 1995, p. 109). Así cabe a Juan, «el conocedor originario» del cristianismo, la evidencia de «la absoluta unidad e inmutabilidad

de la esencia divina en sí misma» (GA, I/9, 118; Fichte, 1995, p. 109), razón por la cual es por un acceso exclusivamente interior que se concluye que «la existencia inmediata de Dios es necesariamente consciencia, en parte de sí mismo, en parte de Dios» (GA, I/9, 119; Fichte, 1995, p. 111). De ahí que sólo si se entrega a la doctrina con todo el espíritu puede el hombre ascender al interior del sí mismo como hogar del Ser uno (Dios), por medio de su existencia y de sus manifestaciones, y por el modo de pensar correcto entrar con eso en comunión con lo divino.

V. Conclusión

Vimos en el primer apartado que el tema de la historia reservó la tarea de aniquilar la vida sensible individual como medio de el hombre hacer racionalmente (conscientemente) parte de la idea y, con eso, del desarrollo de la especie, en cuanto que apareció como subyacente a los actos del aprendizaje en la Educación la noción de espíritu como actividad corriente proveniente del flujo verdadero de la comunicación oral. A su vez en el último apartado vimos que para comprender en su esencia la religiosidad como uno de los trazos fundamentales de la época, que el hombre podía alcanzar solo interiormente la forma de comunicación que es por sí mismo el amor, ya que el hombre no necesita de un Dios fuera de sí. Por eso, como medio para entregarse y sacrificarse a la especie, a fin de poner en práctica la Palabra, la Razón o Dios, le fue exigido ese carácter original espiritual que tiene sus anclas en la idea, más claramente expresa por Juan, que Dios es y se exprime por esa íntima y directa unión o comunicación interior que se llama amor. Así, desde un punto muy particular, la Educación demostró ser ante todo una tarea interna, como una praxis del formar que depende del espíritu como la originalidad viviente que funda todo lo que puede ser registrado, sea por escrito, sea por la Imprenta, y que en eso puede poner a la humanidad en el acceso al ser espiritual que se da en la comunicación interna.

Referencias

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Trad. Ana Poljak. Barcelona: Península.

Bacon, F. (2003). *Novum Organum*. Trad. Clemente F. Almori. Buenos Aires: Losada.

Biblia de Jerusalén. (2018). Nueva Edición. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Colli, G. (1977). *El nacimiento de la Filosofía*. Trad. Carlos Manzano. Barcelona: Tusquets.

Elton, Geoffrey R. (1974). *La Europa de la Reforma* (1517-1559). Trad. Jesús Fomperosa. Madrid: Siglo XXI.

Fichte, J. G. (1962-1991). *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Reinhard Lauth, Erich Fuchs, Hans Gliwitzky und Peter K. Schneider (Hrsg.). Stuttgart/Bad-Cannstatt: Frommann, 42 Bänden.

Fichte, J. G. (1975). *Fundamento de toda la Doctrina de la Ciencia (como manuscrito para sus oyentes)*. Trad. Juan Cruz. Argentina: Aguilar.

Fichte, J. G. (1976). *Los Caracteres de la Edad Contemporánea*. Trad. José Gaos. Madrid: Revista de Occidente.

Fichte, J. G. (2002). *Algunas Lecciones sobre el destino del sabio*. Trad. Faustino Oncina Coves y Manuel Ramos Valera. Madrid: Istmo.

Fichte, J. G. (2007a). Sobre el Estímulo y el Incremento del puro Interés por la Verdad. Trad. Manuel Ramos y Faustino Oncina. In: *Filosofía y Estética* (pp.169-180). Colección estética & crítica. Valencia: Universidad de Valencia.

Fichte, J. G. (2007b). Sobre la Diferencia entre el Espíritu y la Letra en la filosofía. Trad. Manuel Ramos y Faustino Oncina. In: *Filosofía y Estética* (pp.135-167). Colección estética & crítica. Valencia: Universidad de Valencia.

Girndt, H. (1990). Die fünffache Sicht der Natur im Denken Fichtes. *Fichte-Studien*, *1*, 108-120.

Girndt, H. (2002). Quintuplicity in Fichte's Philosophy. In: Gil, F.; López-Domínguez, V.; Soares, L. S. Fichte: *Crença, Imaginação e Temporalidade*. Porto: Campo das Letras, pp. 253-262.

Ivaldo, M. (2003) Johann Gottlieb Fichte. Jesús "punto fundamental y punto de unidad da historia" (Staatslehre 1813). In: Zucal, S. (org.). *Cristo na Filosofia Contemporânea*. Vol. I: De Kant a Nietzsche. Trad. José R. Vidigal. São Paulo: Paulus, pp. 95-122.

Janke, W. (1987). Introducción a la Doctrina de la Ciencia Nova Methodo. In: Fichte, J.G. *Doctrina de la Ciencia Nova Methodo*. Trad. José L. Villacañas y Manoel Ramos. Valencia: Natan.

Kant, I. (1902). Akademie Ausgabe (AA) (*Kants gesammelte Schriften: herausgegeben von der Deutschen Akademie der Wissenschaften*). Berlin: Walter De Gruyter.

Kant, I. (1986). En torno al tópico: "Tal vez eso sea correcto en teoría, pero no sirve para la práctica". In: *Teoría y Práctica*. Trad. M. Francisco P. Lopez y Roberto R. Aramayo, pp. 03-60.

Kant, I. (1997). *Crítica de la razón pura*. Trad. Pedro Rivas. Madrid: Alfaguara.

Lauth, R. (1962). Le problema de l'intersubjetivité chez Fichte. *Archives de Philosophie*, *25*, 325-344.

Lauth, R. (1968). *La Filosofía de Fichte y su significación para nuestro tiempo*. Trad. Barnabé Navarro B. Universidad Nacional Autónoma de México.

Marin, V. S. (2019). Ética y Filosofía de la historia en Fichte. *Pensamiento*, *75*(*284*), 621-638.

Market, O. (1980). Fichte y Nietzsche. Reflexiones sobre el origen del nihilismo. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, *1*(*1*), enero, 105-119.

Ortega Y Gasset, J. (1958). *Kant. Hegel. Dilthey*. Madrid: Revista de Ocidente.

Platón (1988). *Fedro*. Trad. Emilio Lledó Íñigo. Barcelona: Gredos.

Schiller, F. (2000). *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Brifen*. Stuttgart: Reclam.

Schiller, F. (s/d). *Sobre la Educación Estética del Hombre*. Trad. Manuel G. Morente. Madrid: Tecnos.

Schnädelbach, H. (1991). *Filosofía en Alemania* (1831-1933). Trad. Pepa Linares. Madrid: Cátedra.

Sisto, M. (2009a). El "aporte" de Herder en 1774, y sus ideas (1784-1791). In: Brauer, D. (ed.). *La historia desde la teoría*. Vol. 1. Buenos Aires: Prometeo, pp. 255-285.

Sisto, M. (2009b). Plan humano y plan divino. In: Brauer, D. (ed.). *La historia desde la teoría*. Vol. 1. Buenos Aires: Prometeo, pp. 225-253.

Toro, G. L. (2008). La educación como labor mesiánica, según el filósofo alemán, Juan Teófilo Fichte. (Primera Parte). *Revista Educación y Desarrollo Social*. Bogotá. vol. 2, n. 2, julio-diciembre, 143-155.

Toro, G. L. (2009). La educación como labor mesiánica, según el filósofo alemán, Juan Teófilo Fichte. (Segunda Parte). *Revista Universidad Militar "Nueva Granada"*, julio-diciembre, 148-163.

Toro, G. L. (2010). La educación como labor mesiánica, según el filósofo alemán, Juan Teófilo Fichte. (Parte Final). *Revista Universidad Militar "Nueva Granada"*, *4*(*1*), 168-183.

Utteich, L. C. (2019). O Ser κατ' ἐξοχήν y e o Lugar da Religião na Filosofia Transcendental. In: Ferrer, D. (org.). *A Filosofia de História e da Cultura em Fichte*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 59-86.

Recebido em: 29.03.2020
Aceito em: 28.07.2020

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-
-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Summary

Editorial 9

Articles

From *Perfectibility* to *Formability*. The Rousseaunian Ancestry of Fichte's Antropology 13
MARCO RAMPAZZO BAZZAN e MATTEO VINCENZO D'ALFONSO

Bronson Alcott: the impact of Fichte's idealism in the pedagogical program of an American transcendentalist 33
MONICA CARBO

Is there a conceptual and systematic place for education in Fichte's philosophy? Notes on the "Deductive Plan" for the University of Berlin 51
JOÃO GERALDO MARTINS DA CUNHA

The Centrality of Education in Fichte's *Addresses* 67
MARIANO LUCAS GAUDIO

Fichte and the destiny of man 85
JOSÉ MANUEL HELENO

About the topicality of Fichte and his idea of an education for freedom 105
VIRGINIA LÓPEZ-DOMÍNGUEZ

Summary

The problem of education in Fichte's *Staatslehre* from 1813 121
CARLOS AURÉLIO MORUJÃO

Education towards Weakness? *Selbstaufhebung* and You in Novalis' Study of Fichte 137
GIOVANNI PANNO

Fichte and Pestalozzi. On the education of the people 155
JACINTO RIVERA DE ROSALES

Christianity as an education of humanity in Fichte 173
SALVI TURRÓ

Education on the back of the letter in the Sixth and Seventh Lessons of the *Grundzüge* (1806) 193
LUCIANO CARLOS UTTEICH

Summary 223