

AVISO DE I. KANT SOBRE LA ORIENTACION DE SUS LECCIONES EN EL SEMESTRE DE INVIERNO DE 1765-1766

Introducción y notas de Alfonso Freire
Traducción de Xabi Intxausti y Alfonso Freire

INTRODUCCION

KANT Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

I. El ejercicio de la educación

Antes de comenzar su docencia en la universidad, Kant se vio obligado a dar clases como preceptor privado a los hijos de tres importantes familias de Königsberg y de zonas próximas. Esta actividad, que en el caso de Kant se prolongó por espacio de más de diez años, fue un oficio muy común de los estudiantes de filosofía, y también de los de teología que no se decidían a continuar como párrocos o que, por cualquier avatar, no conseguían completar sus estudios. En una época anterior, los filósofos procedentes de la nueva clase burguesa habían desempeñado cargos dentro de la administración estatal. Habían sido diplomáticos, bibliotecarios o simples secretarios de algún gran señor, o bien habían practicado alguna profesión liberal, gozaban de una pequeña renta o del apoyo de un príncipe. Así en Alemania encontramos los magníficos ejemplos de Leibniz o Lessing. Pero a partir de comienzos del siglo XVIII, hay un progresivo aumento del número de filósofos que se procuran el sustento a través de la enseñanza, ya fuera ésta privada o pública, ya fuera elemental o universitaria. Esta tendencia se acentúa al acabar el siglo, de tal manera que la mayoría de los nombres importantes de la filosofía clásica alemana han estado siempre ligados a distintas tareas relacionadas con la docencia. Cuando esta labor se llevaba a cabo en el seno de la universidad, las aspiraciones del filósofo podían encontrar su cumplimiento, pero, en general, una gran parte de los intelectuales mediocres o con poca fortuna tuvieron que resignarse a aceptar los puestos de preceptor. Incluso, este fue el triste destino provisional, recién terminados sus estudios, de Fichte, Hölderlin o de Hegel, por citar únicamente a los más importantes. Y todos ellos recuerdan esta experiencia como algo extremadamente desagradable¹.

¹ De todos ellos nos han quedado amargos escritos sobre problemas inherentes a esta actividad. Fichte, por ejemplo, trabajó como preceptor a partir de 1784. Seis años más tarde, suspirando por una mayor independencia espiritual, Fichte escribe a sus padres comunicándoles su decisión de dejar su

Una cita extraída de un libro sobre buenos modales, titulado *Del trato con los hombres*, que tuvo un gran éxito en su época -se reeditó tres veces en el plazo de dos años-, describe claramente la penosa situación en la que se encontraban estos hombres de letras.

«Me conmueve el alma cuando veo al preceptor del alguna casa noble sentado a la mesa de sus señores, humilde y callado, no atreviéndose siquiera a mezclarse en la conversación, ni a situarse, de algún modo, a la misma altura que el resto de los presentes, ya que incluso los niños que están a su cuidado son tratados, por padres, extraños y servidores, por encima de él debido a su rango; por encima de él que, en el caso de cumplir bien con su tarea, tendría que ser considerado como el más importante bienhechor de la familia»².

Las desventuras de estos preceptores eran motivo de conversación en la buena sociedad e incluso sirvieron de argumento a una tragicomedia titulada, precisamente, *El Preceptor* y que, con el irónico subtítulo de *Las ventajas de la educación privada*, fue publicada en 1774³. Esta pieza teatral fue muy bien acogida por el público culto, y los críticos incluso llegaron a saludar a su autor como el Shakespeare alemán. Valoración algo apresurada que quizás fuese debida a ese afán que sentía, en aquel momento, la intelectualidad alemana por encontrar figuras literarias propias que se pudieran oponer con éxito a los grandes genios extranjeros. La obra ejemplifica ese uso, habitual en aquella época entre las familias nobles o las burguesas más pudientes, de responsabilizar a un licenciado en humanidades de la educación privada de sus hijos, y las tensiones que esto provocaba. Como educadores, estos filósofos tenían que intentar sacar algún provecho de sus pupilos; pero, al mismo tiempo, como servidores de la casa, estaban tiranizados por los caprichos de esas criaturas. Al mismo tiempo, el ideal de libertad que se consolidaba con la Revolución Francesa se veía traicionado por esta dependencia de un patrón, que el preceptor, en la mayoría de los casos, consideraba inferior a sí mismo en cultura y pensamiento. El autor de esta pieza teatral, J.M.R. Lenz, perteneciente al movimiento *Sturm und Drang*, también tuvo que cumplir con esa tarea desagradecida, y quizás fue de sus propias experiencias de donde sacó el material para escribir la obra. Lenz sólo soportó esas circunstancias algunos pocos meses, ya que en seguida optó por una «libertad pobre» pero más digna, eligiendo ganarse el sustento con su pluma, una nueva salida profesional, todavía más difícil y apurada, que se iba consolidando en aquel momento gracias a la proliferación de nuevas publicaciones que tenían que satisfacer los nuevos hábitos del «lector extensivo».

trabajo y buscar fortuna en el mundo de las letras como escritor (carta del 20 de junio de 1790). De todas maneras, Fichte llegó a preparar una serie de apuntes sobre los objetivos de la educación y sobre la mejor manera de alcanzarlos. Los manuscritos se han conservado y han sido publicados recientemente en el tomo II, 1, de la *Gesamtausgabe*. En líneas generales podemos decir que su contenido todavía está inspirado en la máxima kantiana, que Fichte hace suya en este escrito, «ten el valor de utilizar tu propio entendimiento» (*op. cit.* p. 181). Respecto a Hegel y Hölderlin se encuentran documentos sobre su rechazo a la profesión de preceptor en su correspondencia. Se puede consultar, por ejemplo, la selección de cartas publicadas por el profesor Ripalda: Hegel, *Escritos de juventud*, FCE, México, 1978, pp. 48 y 56-57.

² Knige, Freiherr Adolph von, *Ueber den Umgang mit Menschen*, citado por K.S. Guthke en su «Epílogo» a la edición de Lenz, *Der Hofmeister*, Stuttgart, 1984, pp. 89-90 (Traducción de A. F.).

³ Obra citada en la nota anterior.

Como Lenz y muchos otros, Kant también tuvo que renunciar, en su caso durante 10 años, a su libertad y a gran parte de su tiempo de estudio para dedicárselo a los vástagos de su patrón. Sin embargo, no conocemos ningún documento en el que Kant se haya quejado de estas circunstancias. Sólo en un pequeño pasaje de sus lecciones de pedagogía se habla de la función del preceptor, sugiriendo que su tarea es complicada debido a que comparte con los padres la autoridad sobre los niños. Con esa «autoridad dividida» es muy difícil llevar a buen puerto la formación de los niños, sobre todo cuando los padres muestran muchas veces unos criterios muy volubles o caprichosos⁴. Acaso por su natural acomodaticio o por su férrea disciplina moral, Kant no encontró en su trabajo como preceptor los problemas de aquellos otros filósofos más impacientes que aspiraban a alcanzar la gloria al instante.

Finalmente, en el otoño de 1755, Kant inicia su actividad docente en la Universidad de Königsberg como *Privatdozent*. Parece ser que la fama del filósofo en esta ciudad portuaria era ya muy grande, antes incluso de que empezara a enseñar, por lo que en esa primera lección, que tuvo lugar en una casa privada, el espacio fue insuficiente para acomodar a tantos oyentes como asistieron al acto. Borowski, uno de los amigos más fieles de Kant y testigo presencial de esta primera lección, y seguramente de muchas otras, es el que nos relata todos estos pormenores⁵. En su biografía sobre el filósofo también nos informa sobre la gran capacidad pedagógica de su amigo y de la modestia con que éste utilizaba su enorme erudición, ya que siempre evitaba el uso de aquellos recursos retóricos con los que se hubiera podido ganar fácilmente el aplauso del auditorio.

Al inicio de su actividad docente en la universidad, Kant tuvo que sobrecargarse con una gran cantidad de horas lectivas. Impartirá clases de Lógica, Metafísica y Ética, entre otras; más adelante, añadirá a éstas las de Geografía Física y Antropología, e incluso llegará a disertar sobre temas tan alejados de su especialidad como fortificación o pirotecnia. Esta «fatigosa labor»⁶ se debía, sobre todo, a su precaria situación dentro de la universidad. Los primeros años como «docente privado» fueron para Kant años de gran penuria económica, ya que no recibía de la universidad un sueldo fijo, sino que cobraba sus pobres emolumentos en función del número de asistentes a sus clases. Finalmente, en 1770, tras varios intentos anteriores totalmente infructuosos, Kant consiguió ganar una plaza estable como catedrático de Metafísica y Lógica. En suma, durante más de cuarenta años -la mitad de su vida- Kant se dedicó a la enseñanza universitaria. La última clase la impartió cuando ya contaba con setenta años de edad.

Si a los años de universidad le añadimos los que estuvo Kant de preceptor, resulta que una gran parte de su tiempo tuvo que dedicarlo, no al estudio y redacción de sus obras filosóficas, por las que será conocido en la historia de la filosofía, sino a

⁴ Kant, *Pedagogía*, trad. de L. Luzuriaga y J.L. Pascual, Akal, Madrid, 1983, pp. 40 y 41.

⁵ Borowski y otros, *Immanuel Kant. Sein Leben in Darstellung von Zeitgenossen*, Reprint, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1980, pp. 40 y 41.

⁶ Kant, *Akademie Ausgabe*, tomo XIII, 13, 8. Sin embargo, en una carta a Lagarde fechada el 25 de marzo de 1790 (*Akademie Ausgabe*, carta nº 414), Kant se refiere a esos primeros años en la universidad como «los más agradables de mi vida». Retrospectivamente, Kant no recuerda los agobios materiales, sino que incluso afirma haber podido pagar siempre un criado.

la educación y a la comunicación oral de sus conocimientos, y también de los conocimientos que, en ese tiempo, eran los usuales y preceptivos en las universidades alemanas. Incluso su fama como profesor fue muy anterior a su fama como revolucionario de la filosofía, y de ello son ejemplo los apuntes de sus lecciones que se vendían por toda Alemania mucho antes de que sus libros empezaran a leerse. Además, Kant se preocupó siempre por la calidad de sus clases ya por la forma de hacer más accesible a sus estudiantes los contenidos de sus lecciones, y siempre le concedió un valor especial a la educación por ser el medio que hace que el hombre sea lo que es⁷.

Una relación tan larga y tan estrecha con la profesión de enseñante es un motivo más que suficiente para provocar una reflexión seria sobre «el problema más grande y difícil que puede ser propuesto por los hombres»⁸, y hubiera sido extraño, sobre todo en el caso de Kant, que de ese contacto intenso y de ese interés por la enseñanza no hubieran surgido finalmente algunos frutos teóricos concretos. Sin embargo, apenas existen documentos, sean libros o artículos, que Kant haya redactado preocupado exclusivamente por cuestiones pedagógicas. Esta escasez quizás es debida a que Kant consideraba que la teoría de la educación es un «un noble ideal» todavía no alcanzado⁹. Sus escritos pueden ser tomados, entonces, como meros tanteos en la búsqueda de esa ideal.

El texto más importante que trata estas cuestiones es, sin duda, las *Lecciones de Pedagogía* recogidas y publicadas por Rink en 1803, poco antes de la muerte de Kant, y de las cuales desconocemos la fecha exacta de su redacción. Al lado de estas lecciones, que ya hemos citado varias veces a lo largo de esta «Introducción», podemos poner los artículos escritos hacia 1776, en apoyo del *Instituto Filantrópico de Dessau*¹⁰, y también el pequeño opúsculo cuya traducción castellana introducimos con estas líneas¹¹. A parte tenemos todos aquellos textos que tocan tangencialmente el problema como son los dedicados a la Ilustración y a la idea de progreso del género humano, temas que, como hemos de ver, están en íntimo contacto con el problema de la educación¹².

Existe, sin embargo, una diferencia de enfoque entre la *Pedagogía* y el *Aviso*, lo cual los convierte en escritos complementarios. Mientras que la primera está dedicada a cuestiones relativas a la educación de los niños y de los jóvenes, y, por lo tanto, se refiere sobre todo a la función del preceptor o del maestro, el *Aviso* se centra especialmente en las cuestiones particulares de la enseñanza universitaria,

⁷ Kant, *Pedagogía*, p. 31.

⁸ *Op. cit.* p. 34.

⁹ *Op. cit.* pp. 32 y 33.

¹⁰ Estos artículos se encuentran traducidos en la edición citada de la *Pedagogía*, pp. 95 y ss.

¹¹ El título completo de este opúsculo es *M. Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesung in dem Winterhalbenjahre, von 1765-1766*. Para nuestra traducción, tras cotejarla con la de la Academia, hemos seguido la edición de Weischedel en Suhrkamp, por ser la más accesible y, al mismo tiempo, la más rigurosa que conocemos. La referencia completa es Kant, *Werkausgabe*, tomo I, Suhrkamp, Frankfurt, 1984, pp. 907 y ss.

¹² Los artículos más conocidos son los siguientes: «¿Qué es la ilustración?» e «Idea de una historia universal en sentido cosmopolita», ambos son del año 1784. Hay traducción castellana de E. Imaz en Kant, *Filosofía de la historia*, FCE, México, 1978.

con especial mención del lugar que ocupa, dentro de ésta, la filosofía.

El origen del *Aviso* se remonta a una costumbre bastante extendida en la universidad alemana de anticipar por escrito los contenidos de las lecciones del siguiente semestre¹³. Kant se acogió a esta costumbre en tres ocasiones, creyendo, sin duda, que éste era un buen medio para atraer a posibles oyentes, puesto que, recordémoslo, al comienzo de su carrera académica sus pobres ingresos dependían directamente del número de éstos. Los dos primeros anuncios, que datan de 1757 y 1758, es decir, al poco de comenzar Kant sus tareas en la universidad, no son más que apéndices que acompañan a un artículo más largo en el que se desarrolla un tema científico concreto¹⁴. El *Aviso*, en cambio, es un escrito con una identidad propia. Borowski, en la biografía citada, aconseja leer este pequeño escrito a todos aquellos que quieran conocer las ideas pedagógicas de Kant.

«Bajo este título absolutamente carente de pretensiones, Kant presenta sus ideas -muy dignas de leerse- sobre la enseñanza en la escuela y en la universidad. Para mí siempre ha sido, y todavía lo es, uno de sus escritos más importantes. El forastero que no haya tenido ocasión de asistir a las lecciones de Kant, puede encontrar en este escrito, de la manera más clara, cómo instruía Kant a sus oyentes sobre Metafísica, Lógica, Ética, etc. El mismo dice al final que, a partir de este escrito, uno se puede hacer una idea de su modo de enseñar»¹⁵.

En esta cita ya encontramos señalados dos aspectos que, a nuestro modo de ver, son los más importantes del texto que presentamos. Ante todo, la idea de que el profesor tiene que acomodarse a las posibilidades del oyente. Es decir, Kant vincula el lento desarrollo de las facultades superiores intelectuales del hombre, con la formación progresiva y adecuada que el estudiante tiene que recibir. Este aspecto fundamental se podría complementar destacando el valor que tiene la enseñanza para la ilustración de los hombres y, por lo tanto, para el progreso de la Humanidad, y, a la vez, se podría concretar analizando el lugar de la filosofía en todo este proyecto. Esto último enlazaría, a su vez, con una segunda cuestión importante como es la justificación de los distintos cursos que se ofrecen y su relación con la filosofía que se estaba haciendo en aquel momento en Alemania y en otros países. Es difícil determinar hasta qué punto el ideal formativo de la Ilustración se podía llevar a cabo dentro de la estructura pública de la universidad. A continuación explicaremos con más detenimiento estas cuestiones.

¹³ El texto más paradigmático es uno del primer gran ilustrado alemán, Christian Thomasius, que escribió un anuncio con motivo de sus lecciones de invierno de 1702, titulado «Erinnerung wegen seiner künftigen Winter-Lectionen». El texto se encuentra recogido parcialmente en Thomasius, *Deutsche Schriften*, edición de P. von Düffel, Reclam, Stuttgart, 1970.

¹⁴ Se trata del «Esbozo y anuncio de una lección sobre geografía física, acompañado de un corto ensayo sobre la pregunta sobre si los vientos del oeste, en nuestra región, son húmedos porque pasan por encima de un gran mar» (1757) y de «Nuevos conceptos sobre el movimiento y el reposo, con algunas consecuencias para los primeros fundamentos de la ciencia natural, anunciando, al mismo tiempo, las lecciones para este semestre» (1 de abril de 1758). Ambos textos se encuentran recogidos en el primer tomo de la edición de la Academia.

¹⁵ Borowski, *op. cit.*, p. 33 (Traducción de A. F.).

II. La teoría de la educación

Cualquier teoría de la educación tiene que comenzar preguntándose por el modo en que los hombres son capaces de adquirir conocimiento, pues una vez explicada esta cuestión, será mucho más sencillo determinar las formas de transmitir, a través de la enseñanza, los resultados culturales de sus predecesores a las nuevas generaciones. Generalizando se pueden imaginar dos teorías extremas -con todas sus variantes- que se disputan el privilegio de poder explicar con sencillez el mecanismo de adquisición del saber. La primera defenderá que el saber como tal ya nace *con* el hombre y, por lo tanto, está *en* el hombre desde siempre. En este caso, lo único que tiene que hacer el maestro o el filósofo es poner al descubierto eso que el discípulo guarda en sí mismo y que, de alguna manera, *ya* sabe. Basta con que el maestro levante el velo que oculta los tesoros que cada hombre guarda en su seno, para que la ignorancia se desvanezca. Podemos comparar al maestro, en este caso, con un escultor que desbasta pacientemente un bloque de *mármol*; al cabo va apareciendo la figura que, por así decirlo, ya estaba dentro de la masa informe de la piedra.

Por contra, la segunda teoría defiende una posición rival. Ahora, el saber procede de fuera, siendo el alma del hombre una superficie receptiva desprovista de cualquier contenido; sobre esta superficie, las distintas impresiones van dejando sus huellas. Como en la primera teoría, también en ésta podemos imaginarnos que el maestro es un escultor. Ahora bien, en este caso se trata de un artista que moldea el barro; gracias al trabajo de sus manos, el *barro* acabará tomando una figura.

Ambas teorías nos explican, pues, la forma de adquisición del saber, aunque cada una muestra su preferencia por una de las facultades del hombre, bien sea por la razón, en el primer caso, bien sea por la sensibilidad, en el segundo. Ambas además dejan bien claro que tiene que haber un elemento externo que favorezca esa adquisición, ya sea a través del *desocultamiento*, ya a través de la *inculcación*. En efecto, el hombre por sí mismo difícilmente puede llegar a *formarse*. El maestro, por lo tanto, posee, en ambos casos, siguiendo con nuestra imagen, la voluntad de un Pigmalión que trata de dar vida a sus propias ensoñaciones, lo cual, no tenemos que decirlo, siempre comporta un grave riesgo.

A nuestro modo de ver, la oposición entre estas dos explicaciones de cómo el hombre conoce, es resuelta por los autores de la época de la Ilustración a través de la aceptación reconciliadora de elementos de ambas teorías. Por ejemplo, Locke consideraba que educar no es más que dirigir, con mucho cuidado, el desarrollo armonioso de las distintas *disposiciones naturales* del niño, que se va convirtiendo poco a poco en un joven y luego en una persona adulta¹⁶. Esto significa sencillamente que la *formación* no es más que la reconciliación de esos dos elementos, a veces tenidos por opuestos, que son lo recibido en *herencia* al nacer y lo sufrido en *experiencia* al vivir. El maestro tiene que obrar con mucha sutileza para que estas disposiciones naturales se desarrollen de manera óptima.

Ahora bien, el punto de partida de este ideal educativo lo encontramos en una

¹⁶ Locke, *Algunos pensamientos sobre la educación*, (1963).

tesis francamente optimista. Los ilustrados confían en el hombre porque éste es bueno por naturaleza o, como dirá más tarde Kant, porque, en el origen, el hombre sólo está dotado con «gérmenes para el bien». Sin esta confianza, común a muchos pensadores de la época, no sería posible ilusionarse con la idea del mejoramiento del género humano a través de una educación correcta.

El esbozo general de todas estas ideas ilustradas era presentado en su expresión más vigorosa por el tratado de pedagogía más importante e influyente del siglo XVIII. Nos referimos el *Emilio* de Rousseau, cuya primera edición data de 1762¹⁷. En escritos anteriores, como por ejemplo en su *Discurso sobre las ciencias y las artes*¹⁸ de 1750, Rousseau había criticado duramente el estado en el que se hallaba el hombre en la sociedad de aquel momento. La cultura -las ciencias y las artes- no habían mejorado en absoluto la naturaleza del hombre sino que, por el contrario, la habían pervertido. De todos es conocido el espíritu de esta crítica, y se admite, por supuesto, que Rousseau no postulaba con ella la necesidad de regresar a esa edad inocente, donde el hombre natural estaba en total armonía con la Naturaleza. Esto no es posible ya que no se puede desandar el camino ya hecho. Sin embargo, Rousseau proclamaba la necesidad de dar forma a otro tipo de hombre, un hombre libre de la volubilidad y del capricho, que viviría en una sociedad en la que cada uno se identificaría con los demás bajo la creencia en una voluntad general.

Dado que la educación juega un papel importantísimo en la preparación de ese nuevo orden social, es determinante aclarar cómo se tiene que entender ésta. Así, Rousseau recalca que el hombre tiene que ser educado, dejando que sus potencias naturales se desarrollen libremente, y para ello es imprescindible evitar que los individuos jóvenes entren en contacto con esa sociedad falsa y rebuscada. La educación, sin embargo, tiene que conducir al individuo más allá del mero estado natural y buscar un camino intermedio en el que ni se contradiga a la Naturaleza ni se acepte o consienta, por otro lado, cualquier impulso o tendencia natural. Ni el buen salvaje, ni el niño mimado, son del agrado de Rousseau. Se da, pues, un difícil equilibrio entre la vigilancia y la libertad. El preceptor simplemente tiene que indicar el camino del descubrimiento y favorecer todas aquellas disposiciones innatas en el hombre, que por sí mismas tienden, según la fe ilustrada, hacia el bien. Esta teoría no hace más que subrayar, pues, la posible vía intermedia entre el mero *desocultamiento* del saber y su *imposición*.

Todas estas ideas sobre la educación también están presentes en la *Aufklärung* alemana. Lessing, Basedow, Nicolai o Sulzer, al igual que Kant, son claros representantes de ese nuevo ideal de «formación del género humano»¹⁹. Estos autores vieron, con perspicacia, que el triunfo de las ideas ilustradas dependía en gran medida de la educación, pues ésta es el único instrumento con el cual se pueden desarraigar las ideas preconcebidas o los prejuicios. En Alemania, el interés por los temas pedagógicos se acrecienta continuamente a lo largo de todo el siglo, sobre todo tras la publicación del ya citado *Emilio*.

¹⁷ Rousseau, *Emilio o de la educación*, traducción de L. Aguirre, Edaf, Madrid, 1988.

¹⁸ Rousseau, *Del contrato social. Discursos*, traducción de M. Armiño, Alianza, Madrid, 1980.

¹⁹ Cfr. Möller, H., *Vernunft und Kritik. Deutsche Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert*, Suhrkamp, Frankfurt, 1986, pp. 135 y ss.

Esta voluntad pedagógica se llevaba a la práctica a través de vehículos bien diversos. Proliferan los semanarios morales dirigidos a las mujeres, así como los textos especialmente concebidos para los niños, se representan obras de teatro con la clara intención de influir en la conciencia moral de los espectadores, pero también se publican ensayos o libros para un público más adecuado. Finalmente, la cátedra o el púlpito podían ser asimismo un buen instrumento para divulgar las intenciones de la Ilustración, y para encaminarla hacia su cumplimiento²⁰.

El optimismo que defiende a ultranza la posibilidad de que el hombre, a través de un esfuerzo dirigido, consiga desarrollar todas sus disposiciones naturales es compartido por Kant, que en este aspecto, sin lugar a dudas, es un meritorio representante de la *Aufklärung*. Ahora bien, para poder dirigir a ese hombre concreto en la dirección correcta es imprescindible saber cuál es el *fin o destino* que hay que alcanzar. Según Kant, es la misma Naturaleza la que le ha concedido al hombre un instrumento de orientación bien distinto al de los animales. En éstos, el *instinto* les conduce al desarrollo armónico de sus fuerzas, en el hombre, por el contrario, no es el instinto sino la *razón* la que lo dirige²¹. La razón «necesita tanteos, ejercicios y aprendizaje, para poder progresar lentamente de un peldaño a otro del conocimiento»²².

En efecto, el hombre tiene que desarrollar sus capacidades a partir de esa misma razón. Y, como quiera que el hombre no puede poseer razón antes de haber sido educado, sólo otro hombre con razón podrá formar al primero. El hombre recibirá, entonces, una razón propia, tras haber sido disciplinadas las fuerzas instintivas que lo conducían hacia la animalidad, y esta es, en definitiva, la tarea concreta de la *formación*: despertar en el hombre su humanidad²³.

Ahora bien, Kant es consciente de que la perfección del hombre todavía es una ilusión, sobre todo porque éste, como hemos visto, no es capaz de formarse a sí mismo, pero además porque la cortedad de la vida humana convierte todo este proceso en algo muy lento que necesita de

«una serie incontable de generaciones que se transmitan unas a otras sus conocimientos para que, por fin, el germen que lleva escondido la especie nuestra llegue hasta aquella etapa de desarrollo que corresponde adecuadamente a su intención»²⁴.

Este anuncio del destino de la Humanidad, de su necesario *progreso* dirigido por la razón, no puede explicarse más que como un «secreto plan de la Naturaleza» cuyo fin último es la «realización de una constitución estatal interiormente perfecta»²⁵. Por lo tanto, los avatares y los sufrimientos del hombre concreto, que ahora

²⁰ Cfr. Bürger, C., «Literarischer Markt und Öffentlichkeit am Ausgang des 18. Jahrhunderts in Deutschland», en Bürger, C., Bürger, P. y Schulte-Sasse, J., (comp.), *Aufklärung und literarische Öffentlichkeit*, Suhrkamp, Frankfurt, 1980, pp. 162 y ss.

²¹ Esta tesis la utiliza Kant en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Espasa-Calpe, Madrid, 1977, p. 29), para rebatir el objetivo material de todas las éticas anteriores a la suya.

²² Kant, «Idea de una historia universal...», p. 43.

²³ Kant, *Pedagogía*, pp. 30 y 31.

²⁴ Kant, «Idea de una historia universal...», p. 43.

²⁵ Kant, *op. cit.*, p. 57. Esa Naturaleza tan astuta, «que sabe mejor lo que le conviene a la especie (humana)», recuerda la idea de Historia que más tarde defenderá Hegel: «la razón rige el mundo y,

se considera esencialmente histórico, están determinados por la tendencia general de la Humanidad que es lo único que hay que tener en cuenta. Al igual que en Rousseau, Kant considera que hay momentos históricos durante los cuales los hombres deben padecer los peores males, para poder alcanzar, más tarde, ese destino común, que sólo se podrá cumplir cuando ningún hombre sea excluido de él. Este camino, según Kant, conduce desde la «civilización» a la «moralización»²⁶. Por lo tanto, el optimismo ilustrado no se basa en los logros ya alcanzados, sino en los que se espera conseguir, ni tampoco preserva el interés del individuo, sino el de la especie. Y con vistas en este fin esperanzado, a esa sociedad moral, la responsabilidad que tiene la tarea educativa es crucial.

En el *Aviso*, Kant confirma estas ideas y resalta que esa construcción de lo humano en cada hombre se tiene que regir por el progresivo aumento de las capacidades intelectuales. Ese aumento no es sólo cuantitativo, sino sobre todo *cualitativo*. De tal modo que el entendimiento pase de un uso limitado de las experiencias concretas, a otro en el que rijan los conceptos, derivados, en primer lugar, de las semejanzas que se descubren en lo concreto, y que se convierten, luego, en conceptos cada vez más generales; en el último peldaño se encuentra la razón y la ciencia. En todo este análisis, por tratarse de las disposiciones naturales del hombre, lo que conviene es favorecer su maduración, *no* a través de la obligación de asimilar unos contenidos concretos, esto es lo de menos, sino a través del ejercicio de esas capacidades, de la forma más correcta. En efecto, para Kant, el maestro tiene la misma función que para Locke o Rousseau, a saber, la de encauzar los esfuerzos y tanteos del estudiante, sin que por ello le evite la experiencia de la búsqueda de lo apropiado. El ideal de la enseñanza como la ejercitación de las disposiciones naturales, y no como la asimilación indiscriminada de contenidos, se expresa en un conocido *lema* kantiano, lema que exige imperativamente «no aprender pensamientos, sino a pensar»²⁷.

III. «Aprender a filosofar»

En el momento de escribir el *Aviso*, Kant tenía ocupada toda su atención en un problema crucial de aquella época. El problema de determinar el valor de la verdad en filosofía. Su estrategia para resolverlo se centraba especialmente en el análisis de la naturaleza propia de la filosofía, de su valor y alcance, y con este fin la situaba en relación con las demás ciencias. Naturalmente, esta preocupación aflora en dis-

por tanto, ha regido y rige también la historia universal ... Todo lo demás está subordinado y sirve de medio a esto, que es lo más general y sustancial en sí y por sí». La cita la hemos sacado de Hegel, *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, traducción de J. Gaos, Alianza, Madrid, 1980, pp. 84 y 85.

²⁶ «El arte y la ciencia nos han hecho *cultos* en alto grado. Somos *civilizados* hasta el exceso, en toda clase de maneras y decoros sociales. Pero para que nos podamos considerar *moralizados* falta mucho todavía». En Kant, «Idea de una historia universal...», p. 56.

²⁷ En la *Pedagogía*, el objetivo de la educación es el mismo: el niño tiene que «aprender a pensar» (*op. cit.* p. 39).

tintas ocasiones en el mismo *Aviso*, tal como hemos señalado en algunas notas a la traducción.

Si la filosofía tiene un método distinto al método matemático, que es lo que se empieza a sospechar en contra de la filosofía dogmática de Wolff, y si ese método se acerca más al método aplicado por Newton a la filosofía de la naturaleza, esto tendrá que ser así porque la filosofía tiene una *forma* bien distinta a la de las matemáticas. Esta constatación es fundamental para entender el giro posterior en el pensamiento de Kant, ya que la forma de las matemáticas y la de la filosofía se explicarán, como veremos, por oposición²⁸.

Ahora bien, toda esta disquisición sobre la forma de la filosofía se mezcla, en un momento determinado, con el lema que citábamos como conclusión del apartado anterior. Kant afirma que no se debe aprender pensamientos sino a pensar, pero también formula la misma frase en relación con la filosofía. El lema se aprestará a decir de forma más concreta «no se debe aprender filosofía, sino a filosofar»²⁹. De esta manera, la exigencia adquiere un tono muy distinto. Por un lado, es cierto que se mantiene su fuente en la voluntad pedagógica de la ilustración, por lo que se puede distinguir entre una enseñanza de la filosofía, centrada en la narración insulsa de las distintas doctrinas filosóficas que se han ido sucediendo en el pasado -cosa poco recomendable, pues no hace más que inculcar una serie de datos sin vida en el estudiante y, como mucho, sirve para halagar la vanidad del erudito-, y otro tipo de enseñanza en la que se aspira a que el estudiante no sólo aprenda filosofía sino que llegue a *filosofar*, es decir, se vea capaz de hacer uso de la razón por sí mismo. Pero, por otro lado, esta frase se debe poner en relación con esa indagación kantiana sobre el método en filosofía, y entonces el significado de la frase varía enormemente.

«No aprendas filosofía, sino a filosofar» es un lema que aparece por primera vez en el *Aviso*, pero que quince años más tarde vuelve a ser formulado con las mismas palabras, al final de la *Crítica de la Razón pura*, en el apartado de la *Arquitectónica*³⁰. Como su mismo título deja adivinar, este apartado es una indagación sobre la manera de estructurar orgánicamente todos los conocimientos de la razón con vistas a componer con ellos un sistema. La estrategia más conveniente para lograrlo, según Kant, es la de descubrir el hilo conductor o idea que pone en relación cada uno de los saberes regionales con el resto, construyendo así un edificio de «todo el saber humano» (B 863). En consecuencia, Kant examina la filosofía en relación con los distintos tipos de conocimiento racional, resaltando cuál es la *forma* característica de ésta. Y es en este momento cuando se repite la afirmación de que no hay que aprender filosofía, sino a filosofar.

Pero todavía encontramos otro texto donde Kant vuelve a formular por tercera vez la misma idea referida a la filosofía y a su aprendizaje. En las *Lecciones de Lógica*³¹, publicadas por Jäsche en 1800, nuestra cita aparece en un momento se-

²⁸ Cfr. las notas 10 y 12 a la traducción.

²⁹ Cfr. Kant, *Aviso*, A 5.

³⁰ Kant, *Crítica de la Razón pura*, traducción de P. Ribas, Alfaguara, Madrid, 1978, pp. 639 y ss. A partir de esta nota seguiremos la costumbre usual de citar la *Crítica de la Razón pura* por la paginación original de la primera (= A) o de la segunda edición (= B).

³¹ Kant, *Sobre el saber filosófico*, traducción de J. Marías, Adán, Madrid, 1943. Se trata de una traducción de la «Introducción» de la *Lógica Jäsche*. A partir de ahora la citaremos como *Lógica*.

mejante al de la *Crítica de la Razón pura*. En el apartado tercero de la *Introducción* a estas lecciones, Kant analiza el concepto de filosofía en general y lo pone en relación, una vez más, con los otros tipos de conocimiento y repite textualmente esta idea del aprendizaje concreto de la filosofía.

En consecuencia, descubrimos que los tres textos, a pesar de su gran distancia en el tiempo, hablan de lo mismo, incluso utilizando expresiones muy semejantes. Los tres definen la filosofía dentro del sistema del saber y deducen, a partir de su peculiar naturaleza o forma, cuál es la *única* manera correcta de transmitir los conocimientos filosóficos. Será imprescindible, por lo tanto, profundizar primero en la forma de la filosofía tal como se entiende desde una perspectiva kantiana, para luego poder explicar con detenimiento cómo es deseable la enseñanza de ésta.

En la *Arquitectónica*, Kant nos dice que el conocimiento en general tiene dos orígenes. Un origen *objetivo*, que se refiere a las dos únicas fuentes que hacen posible el conocimiento, concretamente, la experiencia y la razón, y otro origen *subjetivo*, que determina «el modo como un conocimiento puede ser logrado por los hombres»³². Desde esta segunda perspectiva el conocimiento, o bien es adquirido a través de experiencias, relatos o enseñanzas, recibiendo el nombre de *conocimiento histórico*, o bien surge de unos principios, y constituye el *conocimiento racional*. Las matemáticas son, como la filosofía, conocimientos racionales, pero, a diferencia de ésta, las matemáticas pueden aprenderse, de la misma manera que un conocimiento histórico, y, por lo tanto, es posible su adquisición a través de la memoria. Esta característica es la fuente de la famosa «diferencia formal» (B 742) entre el conocimiento matemático y el filosófico. El primero se realiza a través de la *construcción* de conceptos, es decir, tiene su origen en las intuiciones puras de la sensibilidad, espacio y tiempo; mientras que la filosofía necesita de los conceptos y de su análisis por ser un pensar *discursivo*.

Pero además, según Kant, la verdadera filosofía como «la legislación de la razón humana» (B 868) no es más que «la mera idea de una ciencia posible que no está dada en concreto en ningún lugar» (B 866), y, por lo tanto, todos los conocimientos filosóficos concretos son realizaciones siempre imperfectas que tienden a ese ideal, a ese «concepto cósmico» que nunca se puede realmente alcanzar, y, por tanto, su transmisión, su enseñanza, también tiene que estar determinada por ese ideal.

En efecto, a partir del análisis del origen subjetivo del conocimiento racional se fundamenta el rechazo de la enseñanza de la filosofía en el primer sentido que explicábamos antes, porque este tipo de enseñanza histórica no crea filósofos, sino meros eruditos. Este rechazo de la enseñanza memorística se hace patente, por ejemplo, en la siguiente cita de la *Crítica de la Razón pura*.

«Quien haya *aprendido*, en sentido propio, un sistema de filosofía, el de Wolff, por ejemplo, no posee consiguientemente, por más que sepa de memoria todos sus principios, explicaciones y demostraciones, juntamente con la división del cuerpo doctrinal entero, y por más que sepa enumerarlo todo con los dedos, sino un conocimiento *histórico* completo de la filosofía wolfiana» (B 864, trad. Ribas 650).

³² *Lógica*, p. 39.

Pero, por otro lado, si la filosofía se entiende como ideal, no existe ningún libro en el que se recoja la totalidad de los conocimientos objetivos que pertenecen a esta ciencia. Y, en consecuencia, sólo resta la enseñanza de la forma de hacer filosofía. Llegamos nuevamente a la misma conclusión: no conviene aprender filosofía, sino a filosofar.

Ahora bien, estas consideraciones particulares sobre la filosofía se pueden integrar nuevamente en aquel lema más amplio que pedía que se aprendiese, sobre todo, a pensar. Esta integración es inmediata si tenemos en cuenta, por ejemplo, que Kant mismo dice que la clave de la enseñanza del filosofar conduce a «hacer de la razón un uso libre y no meramente imitativo y, por así decirlo, mecánico»³³. En esta cita, la imagen del filósofo-enseñante se entronca claramente con la voluntad ilustrada de Kant. Es el mismo motivo ilustrado que hallábamos anteriormente en el *Aviso*. En este texto se quería exponer la utilidad de una nueva concepción pedagógica que se basa en el desarrollo armónico de las facultades y que, por lo tanto, renunciaba a la asimilación memorística de contenidos o pensamientos, valorando sobre todo la comprensión del arte de pensar. Desde esta perspectiva se puede dar al filosofar, que nace de la forma concreta de la filosofía, un significado mucho más amplio, con lo cual ya no nos referiríamos únicamente a la simple actividad del profesional de la filosofía, sino a la acción genérica del pensamiento emancipado, que dirige al hombre según fines racionales. Filosofar es, por lo tanto, el peldaño más elevado de ese atreverse a hacer uso de la propia razón, que comienza con la disponibilidad a meditar detenidamente sobre los acontecimientos y las cosas, antes de emitir un juicio. En efecto, se trata simplemente de evitar, en este nivel elemental del uso del entendimiento, cualquier apresuramiento al valorar las cosas, quizás motivado por algún prejuicio; se trata, en definitiva, de cancelar toda idea previa que limite el vuelo del propio pensamiento³⁴. Por lo tanto, la enseñanza de cualquier materia tiene que suministrar al aprendiz, siempre y ante todo, los elementos necesarios para su emancipación intelectual y física. Pero además, esta idea no hace más que señalar la dirección del futuro proyecto crítico, que tan central será dentro de la filosofía kantiana. Cualquier conocimiento o ciencia sólo puede merecer nuestro respeto si demuestro su capacidad para «resistir un examen público y libre» (A XII).

Resumiendo, la enseñanza del filosofar como ideal expresado por Kant en el *Aviso*, es el producto de varias tendencias que se juntan armoniosamente en este lema. La investigación sobre la *forma* de la filosofía, el valor de la enseñanza bien entendida, en tanto que vehículo de ilustración, y, finalmente, la idea central de una crítica o tribunal de la razón que anuncia sencillamente los objetivos que luego serán el centro de la filosofía kantiana.

³³ *Lógica*, 40.

³⁴ Cfr. Kant, «¿Qué es la Ilustración?», *op. cit.* pp. 25 y 26.

IV. Enseñar a filosofar

Ahora bien, toda esta constelación de motivos, impulsados por el ideal optimista de la ilustración, encuentran su limitación cuando se quiere llevar a la práctica. En efecto, no se puede olvidar que Kant ejercía su magisterio dentro de la Universidad y, por lo tanto, se encontraba atado a una función ordenada por la legislación estatal. Los profesores todavía no gozaban explícitamente de libertad de cátedra, por lo que las distintas asignaturas se tenían que impartir siguiendo los manuales que eran más o menos preceptivos en aquel momento. Como funcionario, Kant, de acuerdo con su propia doctrina³⁵, no era libre para explicar en sus clases universitarias aquellos descubrimientos filosóficos, aquel «giro copernicano», posterior al *Aviso*, que significaban para él una concepción de la filosofía absolutamente novedosa. Kant debía atenerse a su propia máxima del «uso privado de la razón», es decir, seguir la legalidad cuando se estaba revestido de lo que hoy llamaríamos una función pública. Por lo tanto, la frase que es el motivo que nos guía desde el comienzo de esta «Introducción», no podía ponerse en práctica tan fácilmente. Realizar el ideal del filósofo-enseñante conllevaba sus tensiones al intentar conjugar la obligación de transmitir las doctrinas filosóficas dominantes, en este caso, de la escuela de Wolff, con las pequeñas aportaciones al margen y las referencias a las nuevas ideas filosóficas que llegan de Francia y sobre todo de Inglaterra, pero que también están naciendo en aquel momento en la misma Alemania.

Tras su reflexión teórica sobre la mejor manera de encaminar a los jóvenes en el estudio de la filosofía, y tras haber resaltado el objetivo primordial de la enseñanza de esta ciencia, Kant presenta, en la segunda parte del *Aviso*, una enumeración y explicación de las clases que ofrece para el nuevo curso semestral. Ahora descubrimos que lo viejo, la tradición de la escuela wolfiana, todavía exige su parte, y convive con lo nuevo. El equilibrio es difícil de sostener y Kant lentamente irá decantando su enseñanza hacia las nuevas corrientes filosóficas que le seducen por su mayor radicalidad. Conforme se vaya sintiendo más seguro de su propio trabajo, Kant irá despojándose de lo viejo, aunque nunca abandonará definitivamente esos manuales de Baumgarten o Meier como guías de sus clases.

Este pequeño escrito de Kant recoge, pues, todas estas cuestiones que hemos apuntado de forma muy breve en esta «Introducción». De ellas surge el valor del *Aviso* como documento para entender un poco más la génesis de la filosofía kantiana en su contexto histórico concreto. Al hilo de lo expuesto se puede resaltar ahora, de forma resumida, esos dos aspectos importantes que ya han sido citados. Por un lado, este opúsculo nos presenta las ideas pedagógicas de Kant. Las capacidades intelectuales de los estudiantes tienen que ser despertadas de manera progresiva y, por lo tanto, Kant tiene en cuenta las limitaciones del propio individuo que quiere formar, a la hora de determinar los temas y las asignaturas que deben estudiarse. El otro aspecto se refiere a las limitaciones que, como hemos visto, son inherentes

³⁵ «Por lo tanto, el uso que de su razón hace un clérigo ante su feligresía, constituye un *uso privado*; porque se trata siempre de un ejercicio doméstico, aunque la audiencia sea grande; y, en este respecto, no es, como sacerdote, libre, ni debe serlo, puesto que suministra un mandato ajeno». Kant, «¿Qué es la Ilustración?», *op. cit.* p. 31.

al sistema universitario, y aparecen también en el *Aviso*. Kant nos informa de los distintos manuales de los que va a hacer uso, pero ya no tiene reparos en anunciar que, por ser éstos insuficientes o por quedarse cortos en el tratamiento de algunas cuestiones, se servirá de otros textos o autores complementarios. Por consiguiente, en el *Aviso* se da la mano una teoría pedagógica que surge de los ideales de la ilustración con una necesidad práctica de hacer llegar la filosofía a unos estudiantes. Si el opúsculo es digno de leerse, tal como decía Borowski, es debido, sobre todo, a la capacidad de Kant para reconciliar esa vertiente teórica con esta otra práctica.

AVISO DE I. KANT SOBRE LA ORIENTACION DE SUS LECCIONES EN EL SEMESTRE DE INVIERNO DE 1765-1766

/A 3/ La enseñanza de la juventud lleva siempre aparejada la dificultad de que es necesario anticiparse a los años con buen tino < *Einsicht* > y, sin esperar a la madurez del entendimiento, se tienen que impartir unos conocimientos que, de seguir el orden natural, sólo podrían ser aprehendidos por una razón más ejercitada y de más experiencia. Es de ahí de donde nacen los eternos prejuicios de las escuelas, los cuales son más persistentes y a menudo más absurdos que los cotidianos, y también la charlatanería sabihonda de jóvenes pensadores, la cual es más ciega que cualquier otro orgullo y más incurable que la ignorancia. Sin embargo, esta dificultad no puede evitarse del todo porque en una época como la nuestra, en la que la constitución de la sociedad civil es tan rebuscada, los conocimientos < *Einsicht* > más sutiles forman parte de los medios del progreso y se crean una serie de necesidades que, en propiedad y dada su naturaleza, deberían contarse sólo entre los adornos de la vida, y en cierto modo entre lo bello /A 4/ y superfluo de la misma. Ahora bien, en este aspecto es posible acomodar aún más la enseñanza pública a la naturaleza, cuando no sea posible acordarla con ella totalmente. El desarrollo natural del conocimiento tiene lugar como sigue: primero se forma el entendimiento al alcanzar éste, por medio de la experiencia, juicios intuitivos y, por medio de éstos, conceptos; después, estos conceptos son conocidos por la razón en relación con sus fundamentos y consecuencias, y finalmente [son reunidos] por la ciencia en una bien ordenada totalidad; y, por lo tanto, es lógico que la enseñanza tenga que recorrer este mismo camino. De un maestro se espera, pues, que primero forme en su oyente al hombre de *entendimiento*, luego al de *razón* y finalmente al *sabio*³⁶. Esta forma de proceder tiene la ventaja de que aunque el aprendiz no alcance nunca el último nivel -como suele suceder- con todo habrá ganado algo gracias a la enseñanza recibida y, si no para la escuela, sí al menos para la vida habrá llegado a ser más experimentado e inteligente.

Si se invierte este método, entonces el estudiante englute sólo una especie de razón antes de que se haya podido formar el entendimiento en él, y carga con una

³⁶ Kant empieza a diferenciar las funciones del entendimiento < *Verstand* > de las de la razón < *Vernunft* >, cuando en esa época todavía se utilizaban indistintamente ambos nombres para referirse a una misma facultad. Esta distinción arraigará en toda la filosofía alemana posterior.

ciencia prestada que está sólo como adherida y no ha madurado en él; con lo cual su capacidad psíquica permanece todavía tan improductiva como antes, si bien ahora debido al espejismo de la sabiduría se ha echado a perder mucho más. Esta es la causa por la que con relativa frecuencia se encuentran sabios -a decir verdad, leídos- que muestran poco entendimiento y por la que las academias lanzan el mundo más cabezas absurdas que cualquier otro estamento de la comunidad.

/A 5/ En consecuencia, nuestra norma de actuación va a ser la siguiente: ante todo hacer madurar el entendimiento y activar su desarrollo, ejercitándolo en juicios de experiencia y obligándole a prestar atención a lo que las sensaciones de los sentidos, comparadas entre sí, pueden enseñarle. Desde estos juicios o conceptos no se debe dar ningún paso atrevido hacia otros más elevados y alejados, sino que conviene llegar a ellos a través del sendero natural y allanado de los conceptos más elementales, que conducen al entendimiento cada vez más lejos. Ahora bien, todo [se alcanza] en conformidad con la capacidad que el ejercicio anterior ha tenido que producir necesariamente en el entendimiento, y no siguiendo esa capacidad que el docente percibe o cree percibir en sí mismo y que supone, falsamente, en sus oyentes. Brevemente, [el estudiante] no tiene que aprender *pensamientos* sino a *pensar*; no se le debe *llevar* sino *guiar*, si se quiere que en el futuro sea capaz de *andar* por sí mismo³⁷.

Esta forma de docencia es requerida por la propia naturaleza de la filosofía. Pero como quiera que la filosofía, en realidad, sólo es una ocupación de la edad adulta no es de sorprender que surjan dificultades cuando se quiere acomodarla a la capacidad aún no ejercitada de la juventud. El joven que ha terminado la enseñanza escolar ha sido acostumbrado a *aprender*. A partir de ese momento piensa que va a *aprender filosofía*, lo cual es imposible, ya que ahora lo que tiene que *aprender* es a *filosofar*³⁸. Voy a explicarme con más claridad. Todas las ciencias que, en sentido estricto, se pueden *aprender* se reducen a dos géneros: el *histórico* y el *matemático*³⁹. A las primeras pertenecen, además de la historia en sentido estricto, la descripción de la naturaleza, la filología, /A 6/ el derecho positivo, etc. Dado que, en todo lo que es histórico, la propia experiencia o el testimonio ajeno, y, en lo que es matemático, la evidencia de los conceptos y la infalibilidad de la demostración,

³⁷ En nuestra «Introducción» hemos hecho suficiente hincapié sobre los motivos ilustrados que aparecen en este escrito de Kant. Ya se ha visto que el maestro no es más que un guía que indica el camino correcto a su pupilo, dándole total libertad para que lo recorra por sí mismo.

³⁸ Como ya hemos indicado en la «Introducción», esta idea aparece expresada con las mismas palabras en la *Crítica de la Razón pura*, A 837 (trad. cit. p. 650) y en la *Lógica*, «Introducción», III (trad. cit. p. 40).

³⁹ Kant sigue la distinción que hace Wolff entre el conocimiento empírico (aquí recibe todavía el nombre de histórico), el matemático y el filosófico. Ahora bien, Kant señala que sólo los dos primeros tipos de conocimiento pueden aprenderse a través de la simple memorización, y esta característica hace surgir una primera diferencia entre las matemáticas y la filosofía. Esta sistematización de todos los conocimientos en un cuadro razonado fue un empeño de Bacon, que luego recogería D'Alambert en el «Discurso preliminar» de la *Enciclopedia*. La división se hace en función de las facultades del hombre. A la memoria le corresponden los conocimientos históricos, a la razón, la filosofía o ciencia («pues estas palabras son sinónimas») y, finalmente, a la imaginación se le atribuye la poesía. En este cuadro, pues, las matemáticas y la lógica todavía encuentran su acomodo dentro de la filosofía. (Cfr. D'Alambert, *Discurso preliminar de la Enciclopedia*, Aguilar, Buenos Aires, pp. 165 y ss.).

constituyen algo que de hecho ya está dado y por tanto está disponible, y, por así decirlo, sólo se ha de tomar, es posible en ambos casos aprender, es decir, imprimir o en la memoria o en el entendimiento aquello que se nos puede presentar como una disciplina ya acabada. De igual modo para *aprender* filosofía antes que nada tendría que existir efectivamente una [disciplina semejante]. Se debería mostrar un libro y poder decir: «Mirad, aquí hay sabiduría y conocimiento fidedigno; aprended a entender este libro y a comprenderlo; contad con él de ahora en adelante, y de esta manera seréis filósofos»⁴⁰. Hasta que no se me muestre ese libro de filosofía al que yo pueda remitirme tal como hago, por ejemplo, con el *Polibio* para explicar una circunstancia de la historia o con el *Euclides*, para un teorema de matemáticas, permítaseme decir que se abusa de la confianza de la comunidad puesto que, en vez de ampliar la capacidad intelectual de la juventud que nos ha sido encomendada y de formarla con vistas a un futuro juicio < *Einsicht* > propio más maduro, se la engaña con una filosofía que se pretende acabada y que habría sido ideada para la juventud por otros⁴¹. De ahí nace un artificio de ciencia que sólo en ciertos sitios y entre ciertas gentes se toma por moneda de curso legal, pero que es desacreditada en los demás lugares. El método propio de la enseñanza de la filosofía es el método *celetico*, como lo llamaron algunos antiguos (de *ζητειν*), es decir, *investigativo*, y sólo en una razón más ejercitada [este método] se hace, en ciertos aspectos, *dogmático*, es decir, *categorico* < *entschieden* >⁴². Además, el autor filosófico /A 7/ que se pone más o menos como base de la enseñanza tiene que ser considerado, no como un modelo para el juicio, sino más bien como una ocasión para que uno mismo juzgue sobre él y hasta contra él. El método de reflexionar y deducir por sí mismo es aquel cuyo dominio < *Fertigkeit* > el aprendiz busca especialmente. Este dominio, además, es el único que puede serle útil, puesto que los conocimientos categoricos < *entschieden* > así adquiridos tienen que ser considerados, al mismo tiempo, como consecuencias contingentes para cuya rica proliferación basta con que el aprendiz plante en sí mismo raíces fecundas.

Si comparásemos con éste el procedimiento usual, tan alejado del que acabamos de proponer, se podrían entender diversas cuestiones que de ordinario resultan extrañas. Como, por ejemplo, por qué motivo no existe ningún tipo de enseñanza teórica < *Gelehrtsamkeit* > en oficios en los que hay tantos *maestros* como en filosofía, por qué, por otra parte, muchos de los que han aprendido Historia, Derecho, Matemáticas y cosas parecidas admiten no haber aprendido lo suficiente todavía como para, a su vez, enseñarlo, pero raramente se encuentra a alguno de éstos que no pudiera imaginarse seriamente que, a parte de sus restantes ocupaciones, no le

⁴⁰ En los *Prolegómenos*, § 4, (trad. J. Besteiro, Jorro, Madrid, 1912) hemos encontrado un texto con una semejanza asombrosa: «No se puede presentar un solo libro, como se puede presentar un libro de Euclides, y decir: esta es la *Metafísica*, ahí tenéis el objeto más noble de esta ciencia, el conocimiento de un ser más alto y de un mundo futuro, probados por el principio de la razón pura» (*op. cit.* p. 31).

⁴¹ No hay, por lo tanto, una filosofía definitiva, debido a su propia naturaleza. Cfr. *Crítica de la Razón pura*, B 865.

⁴² Conviene recordar que Kant rechaza el *dogmatismo*, es decir, «la pretensión de avanzar con puros conocimientos conceptuales (los filosóficos) conforme a principios (...), sin haber examinado el modo ni el derecho con que llega a ellos» (*CRP*, B XXXV). La escuela wolffiana, dominante en Alemania hasta aquel momento, es en este sentido dogmática. (Cfr. *CJ*, § 74).

fuera del todo imposible enseñar, por ejemplo, Lógica, Moral o materias parecidas, en el caso de que quisiera ocuparse con tales pequeñeces. La causa de esto es que en estas ciencias existe una medida común y, por el contrario, en Filosofía cada uno tiene la suya⁴³. Del mismo modo se notará claramente que no pertenece a la naturaleza de la filosofía ser una forma de ganarse el pan, pues contradice su característica esencial de no acomodarse a la ilusión <Wahne> de la demanda y la ley de la moda, y que sólo la necesidad /A 8/, cuyo poder se halla aún sobre la filosofía, puede obligar a ésta a adaptarse a la forma del aplauso general.

Las ciencias que pienso exponer en lecciones particulares⁴⁴ y tratar en su totalidad durante el semestre que ahora empieza son las siguientes:

1. **Metafísica.** En un corto escrito⁴⁵, redactado apresuradamente, he intentado mostrar que esta ciencia, desatendida de los grandes esfuerzos de los sabios, permanece todavía tan incompleta e insegura porque no se ha comprendido bien su método <Verfahren> específico, al no ser éste *sintético* como el de las matemáticas, sino *analítico*. De acuerdo con esto, lo simple y más general en la Matemática es, a la vez, lo más sencillo, mientras que en la Metafísica <Hauptwissenschaft>⁴⁶ es lo más complicado; en aquélla tiene que aparecer según su naturaleza al principio, en ésta, al final. En aquélla la doctrina comienza con las definiciones, y en ésta finaliza con ellas, y así en otros muchos apartados⁴⁷. Desde hace tiempo vengo trabajando según este proyecto, y como quiera que cada paso sobre este camino me ha revelado las fuentes de los errores y la única norma de juicio por la cual se pueden evitar éstos, caso de que se puedan evitar, espero en corto plazo poder presentar acabado lo que me ha de servir para fundamentar mi exposición en dicha ciencia⁴⁸.

⁴³ La lucha en Metafísica de bandos enfrentados es una idea muy repetida por Kant. En el «Prólogo» de la primera edición de la *Crítica de la Razón pura* se encuentra la cita más conocida, A VIII.

⁴⁴ Ya hemos indicado el significado de estas «lecciones privadas» <Privatvorlesungen> en la «Introducción».

* El segundo de los tratados que la Real Academia de las Ciencias de Berlín ha editado con motivo del premio del año 1763 (Nota de Kant).

⁴⁵ Kant se refiere a su opúsculo *Ensayo sobre la claridad de los principios de la teología natural y de la moral. Respuesta a la pregunta que la Real Academia de las Ciencias en Berlín propuso para el año 1763* (Suhrkamp, II, pp 741 y ss.). Este escrito quedó segundo en el concurso y fue publicado al año siguiente junto al primer premio, que había correspondido a un trabajo de Mendelssohn.

⁴⁶ En aquel momento en Alemania se solía calificar a la metafísica de «ciencia fundamental». Encontramos este uso, por ejemplo, en el párrafo 14 (p. 119) de la llamada «Lógica alemana» de Wolff, cuyo título es *Vernünfftige Gedanken von den Kräften des menschlichen Verstandes*. Citamos según el «reprint» de Olms, Hildesheim, 1978.

⁴⁷ Con el *Ensayo sobre la claridad...* Kant se distanciaba de la doctrina de los wolffianos. Siguiendo a Descartes, éstos defendían la aplicación del método matemático a la metafísica. Sin embargo, en Alemania ya se habían levantado voces críticas, especialmente la de Crusius, que ponían en duda la posibilidad de fundamentar toda la metafísica en el principio de contradicción. En los trabajos de este periodo, Kant, pretendiendo recuperar los conocimientos empíricos, sitúa a la metafísica más cerca del método de la filosofía natural de Newton que de las matemáticas. Así en el *Ensayo sobre la claridad...* encontramos la siguiente la siguiente cita: «El verdadero método de la metafísica es esencialmente el mismo que el que introdujo Newton en la ciencia natural...» (*op. cit.*, p. 766). En esta parte del *Aviso*, Kant se refiere sobre todo a las ideas contenidas en los cuatro primeros párrafos de su opúsculo.

⁴⁸ Kant le anuncia este mismo proyecto a Lambert en una carta del 31-12-1765 y a Mendelssohn, en una del 8-4-1766. (El traductor prepara actualmente una selección de las cartas de Kant, que serán publicadas en breve por la editorial Anthropos).

Pero hasta entonces puedo conducir muy bien en esa dirección, con sólo una pequeña /A 9/ inflexión, al autor del manual que he elegido sobre todo debido a la riqueza y precisión de su modo de enseñar, a A. G. Baumgarten⁴⁹. Según esto voy a empezar, tras una corta introducción, con la *Psicología empírica*, que es propiamente la ciencia empírica metafísica del *hombre*, ya que en lo referente a dar una opinión sobre el alma, en esta sección no es posible todavía afirmar que el hombre tenga una. La segunda sección, que tratará de la *naturaleza corpórea* en general, la tomaré prestada de aquellos capítulos de la *Cosmología* donde se trata de la *materia*, completándola de todos modos con algunos suplementos escritos. Ahora bien, como en la primera ciencia -a la cual por analogía se le añade la zoología empírica, es decir, el estudio de los animales- se ha tomado en consideración, de forma general, toda *vida* que cae bajo nuestros sentidos, y, por el contrario, en la segunda todo lo *inanimado*, y como todas las cosas del mundo pueden ser incluidas en una de estas dos clases, pasaré lógicamente a la Ontología, es decir, a la ciencia de las propiedades generales de todas las cosas, cuya conclusión contiene la distinción entre los seres *espirituales* y *materiales*, así como su unión y su separación, y en consecuencia la *Psicología racional*⁵⁰. A partir de aquí tengo la gran ventaja no sólo de encaminar al oyente experimentado, en la más dificultosa de las investigaciones filosóficas, sino también de llevarlo todo a la mayor evidencia al considerar lo abstracto de cada indagación en lo concreto que me proporcionan las disciplinas precedentes, sin por ello anticiparme, es decir, sin tener que dar explicación de algo que sólo posteriormente tiene que aparecer, /A 10/ lo cual es una falta común e inevitable del discurso sintético⁵¹. Por último viene la consideración sobre la causa de todas las cosas, esto es, la ciencia de Dios y del Mundo. No puedo menos que recordar todavía una ventaja que ciertamente se basa sólo en causas contingentes pero que no por ello ha de menospreciarse, y que pienso extraer de este método. Todo el mundo sabe cuán aplicadamente comienzan las clases los jóvenes despiertos pero inconstantes y como, después, poco a poco, las salas se van quedando vacías. Si aceptamos, pues, que eso, que no debería pasar, ha de seguir pasando en el futuro a pesar de toda advertencia, entonces el método de enseñanza citado tiene su propia utilidad. Puesto que el oyente cuyo celo ya se hubiera evaporado hacia el final de la *Psicología empírica* -lo cual apenas se puede suponer con semejante método- habría escuchado, al menos, algo que sería comprensible por su sencillez, agradable por su interés y útil por los frecuentes casos de aplicación en la vida. Mientras que, por contra, si la Ontología, una ciencia difícil de comprender, lo hubiera desanimado a continuar, aquello que quizá él hubiera podido comprender no le podría servir absolutamente de nada más adelante.

⁴⁹ A. G. Baumgarten (1714-1762) fue uno de los más importantes divulgadores de la filosofía wolffiana. En el tomo XVII de la edición de la Academia se ha editado su *Metafísica*, que es el manual que cita Kant.

⁵⁰ La estructura del saber metafísico que presenta Kant es muy semejante todavía a la del sistema wolffiano. Cfr. Wolff, *Vernünfftige Gedanken von Gott, der Welt und der Seele des Menschen, auch allen Dingen überhaupt*, «reprint» en Olms, Hildesheim, 1983.

⁵¹ En los *Prolegómenos* (*op. cit.* § 5, nota, p. 37 y s.), Kant vuelve sobre esta distinción. El método analítico procede en su indagación desde lo dado hacia las condiciones que lo hacen posible, y, por lo tanto, es un método *regresivo*.

2. **Lógica.** En rigor pertenecen a esta ciencia dos géneros⁵². El primero de ellos es una crítica y una normativa del *sano entendimiento* en tanto que éste colinda por un lado con los conceptos burdos y la ignorancia, y por el otro, sin embargo, con la ciencia y la erudición. Este tipo de Lógica es la que se /A 11/ tiene que poner al principio de la enseñanza académica de la Filosofía. En cierto modo es la cuarentena -si se me permite la expresión- que debe guardar el estudiante que quiera pasar de la tierra del prejuicio y del error a la región de la razón ilustrada y la ciencia. El segundo género de Lógica es la crítica y la normativa del *saber propiamente dicho* < *Gelehrtsamkeit* > y no puede ser nunca tratado más que después de las ciencias, de las que tiene que ser el Organon⁵³, con vistas a que el método que se ha usado durante el ejercicio [de éstas] se vuelva más regular y que la naturaleza de la disciplina así como los medios de su mejoramiento sean examinados. De este modo añadido al final de la Metafísica una consideración sobre su método característico, como Organon de esta ciencia, que no estaría en su justo lugar al principio de la misma, ya que es imposible poner en claro las reglas cuando todavía no se tienen a mano ejemplos en los que se las pueda mostrar *en concreto*. Naturalmente, el enseñante tiene que dominar el Organon antes de exponer la ciencia para poder regirse él mismo según aquél, pero al oyente debo exponérselo exclusivamente al final. Esta Lógica completa, la crítica y normativa del conjunto de la Filosofía < *Weltweisheit* > como un todo, tendría, por lo tanto, su lugar en la enseñanza sólo al final del conjunto de la Filosofía < *Philosophie* >, pues sólo los conocimientos ya adquiridos de la misma y la historia de las opiniones humanas permiten hacer consideraciones sobre el origen de sus aciertos así como de sus errores y esbozar el plano exacto según el cual el edificio /A 12/ de la razón tiene que ser levantado de forma perdurable y regular⁵⁴.

Voy a exponer la Lógica del primer género siguiendo el manual del profesor Meier porque éste tiene presentes los límites de las intenciones antes citadas y, a la vez, da pie a incluir, al lado de la cultura de la razón refinada y erudita, la formación del entendimiento que aunque común es activo y sano; dicha cultura

⁵² Esta división de la Lógica en dos géneros es muy común en Alemania durante el siglo XVIII. El manual de Lógica más utilizado y que también seguía Kant, el *Auszug aus der Vernunftlehre* de Meier, defendía esa división. Recordemos que Meier fue el discípulo de Baumgarten que más hizo por divulgar su *Estética*, y que la división de su Lógica responde precisamente a la distinción de Baumgarten. Este se proponía crear una lógica de la sensibilidad que fuera independiente de la lógica del entendimiento. El *Auszug* de Meier está recogido el volumen XVI de la edición Kant de la Academia. Quizás fuera importante subrayar que todos estos manuales fueron anotados por Kant. La totalidad de estas anotaciones fueron publicadas por la Academia bajo el nombre de *Reflexiones*.

Más adelante Kant rechazará esta división de la lógica. Cfr., p. e., el primer párrafo de la «Introducción» a la ya citada *Lógica Jäsche*.

⁵³ Comparar estas afirmaciones con el siguiente texto de la *Crítica de la Razón pura*: «No obstante, hay algo tan tentador en la posesión de ese arte ficticio que suministra a todos nuestros conocimientos la forma del entendimiento, a pesar de ser quizá muy pobre y vacío su contenido, que aquella lógica general, que constituye simplemente un *canon* destinado a enjuiciar, es empleada como *organon* destinado a la producción efectiva, al menos en apariencia, de afirmaciones objetivas. Con lo cual se comete, de hecho, un abuso. Empleada de esta forma, como pretendido organon, la lógica general recibe el nombre de *dialéctica*» (B 85).

⁵⁴ Esta imagen del edificio y sus fundamentos ha sido muy utilizada por todos los filósofos modernos, empezando por Descartes.

antecede a la vida contemplativa < *betrachtende* > mientras que la formación antecede a la vida activa y ciudadana. Al mismo tiempo, el parentesco tan próximo de las materias es una ocasión para, junto a la *Crítica de la Razón*, echar un vistazo a la *Crítica del gusto*, es decir, la *Estética*, puesto que las reglas de la una sirven siempre para explicar las de la otra y su contraste es un medio para concebir mejor a ambas⁵⁵.

3. **Ética.** La filosofía moral tiene el destino singular de tomar, incluso más que la metafísica, la apariencia de ciencia y cierto aspecto de profundidad, aunque en realidad no puedan encontrarse en ella ninguno de los dos. La causa de esto se basa en que la diferencia entre lo bueno y lo malo en las acciones, y el juicio sobre la legalidad ética, pueden ser reconocidos fácil y correctamente, de forma directa y sin el rodeo de las pruebas, mediante el corazón humano a través del llamado sentimiento < *Sentiment* >⁵⁶. En consecuencia, dado que muchas veces la pregunta ya está decidida con anterioridad a las razones < *Vernunftgründe* > -y algo así no ocurre en metafísica- no es de extrañar que no se muestre especialmente difícil poder aceptar como idóneos principios que sólo a algunos les parecen eficaces. /A 13/ Por ello no hay nada más común que recibir el título de filósofo moral y nada más excepcional que merecer ese nombre.

Por ahora voy a exponer tanto la *Filosofía práctica general* como la *Doctrina de la virtud*⁵⁷ siguiendo a Baumgarten. Los ensayos de Shaftesbury, Hutcheson y Hume que, a pesar de inacabados e incompletos, han alcanzado, de todos modos, la máxima amplitud en la investigación de los primeros principios de toda moralidad, recibirán la precisión y el complemento que les falta⁵⁸. Y en la doctrina de la virtud, al considerar siempre histórica y filosóficamente lo que *sucede* antes de mostrar lo que *debe suceder*, podré poner en claro el método según el cual se tiene que estudiar al *hombre*: no sólo a aquél que es alterado por la forma mudable que le imprime su estado contingente y que como tal casi siempre ha sido subestimado por los filósofos, sino también a esa *naturaleza* humana que permanece eternamente, y su lugar propio en la creación, a fin de saber qué perfección le correspondería en el estado de *tosca* ingenuidad y cuál en el de una ingenuidad ya *conformada*, y cuál ha de ser, en cambio, la norma de su comportamiento cuando el hombre, yendo más allá de estos dos límites, aspira a alcanzar el nivel supremo de excelencia física y moral pero se desvía más o menos de la una y de la otra. Este método de investigación moral es

⁵⁵ Como hemos dicho en una nota anterior, la *Estética* es el nombre que Baumgarten dio a una nueva disciplina que, dentro de la tradición racionalista, tenía como objetivo el estudio del conocimiento sensitivo. En la *Crítica de la Razón pura* Kant rechaza el uso ya habitual en aquel momento de la palabra griega recuperada por Baumgarten y le da uno nuevo como ciencia de la sensibilidad. Sin embargo, en la *Crítica del Juicio*, recupera el sentido introducido por Baumgarten, quizá por haberse convertido en un término ya clásico de la filosofía. En este *Aviso*, Kant utiliza por primera vez las expresiones «Crítica de la Razón» y «Crítica del gusto». No sería descabellado suponer que Kant toma la idea de una crítica de los *Elements of Criticism* de Lord Kames (Henry Homes).

⁵⁶ Por estar utilizando la palabra francesa podemos suponer que Kant debía de estar pensando en Rousseau. También Shaftesbury y su seguidor Hutcheson (citados más adelante en el texto) sostuvieron que los juicios morales eran posibles gracias al «moral sense».

⁵⁷ Cfr. la reciente traducción de las *Lecciones de Ética* por R. Rodríguez Aramayo y C. Roldán, editadas por Crítica, Barcelona, 1988.

⁵⁸ Nótese la voluntad de mediación entre los dos movimientos filosóficos dominantes del siglo XVIII, empirismo y dogmatismo, que Kant pone de manifiesto.

un bello descubrimiento de nuestra época y, considerado en todo su alcance, era completamente desconocido para los antiguos. /A 14/

4. **Geografía física**⁵⁹. Justo al principio de mi docencia académica, al percatarme de que un gran error de los estudiantes jóvenes se basaba principalmente en que aprenden demasiado pronto a *razonar* con sutileza <vernünfteln> sin poseer suficientes conocimientos históricos que puedan sustituir a la *experiencia*, me propuse transformar la historia del estado actual de la Tierra, es decir, la Geografía en su sentido más amplio, en un resumen agradable y fácil de todo aquello que pudiera preparar y ayudar a una razón práctica, con el fin de estimular a ampliar incesantemente los conocimientos iniciados en ella. A esta disciplina la llamé Geografía física, debido a que en aquel momento mi atención estaba fijada muy especialmente sobre aquella parte. Desde entonces ha ampliado progresivamente este esbozo y ahora me propongo, unificando el apartado que se refiere a las curiosidades físicas de la Tierra, tener más tiempo para ampliar la exposición a otras partes de la misma que son, incluso, de mayor utilidad pública. Esta disciplina será, pues, una Geografía física, moral y política. En ella se mostrarán primero las curiosidades de la *Naturaleza* en sus tres reinos, pero seleccionando, de entre otras muchas, aquéllas que se ofrecen especialmente al general deseo de saber por el encanto de su rareza o también por el influjo que tienen sobre los Estados por mediación del comercio y de la industria. Esta parte, que contiene al mismo tiempo la relación natural de todas las tierras y de todos los mares, y la razón de su unión, es el genuino fundamento de toda historia sin el cual ésta poco se diferenciaría de los cuentos de hadas. El /A 15/ segundo apartado trata sobre el *hombre*, habitante de toda la Tierra, desde el punto de vista de la variedad de sus propiedades naturales y de la diferencia de lo que es moral en él. Esta es una muy importante y, a la vez, estimulante indagación sin la cual difícilmente se podrían emitir juicios generales sobre el hombre, y donde la comparación de unos con otros y con el estado moral de tiempos pasados nos pone ante los ojos un gran mapa del género humano⁶⁰. Por último consideramos aquello que puede entenderse como un resultado de la acción recíproca de las dos fuerzas antes mencionadas, nos referimos a la situación de los *Estados* y de los pueblos sobre la Tierra, no en cuanto este resultado se basa en las causas contingentes de la iniciativa y del destino de los individuos, o de la sucesión de los gobiernos, sino en relación con aquello que es más estable y contiene el fundamento remoto de esto, a saber, la situación de sus territorios, los productos, las costumbres, la industria, el comercio y la población. Incluso el achicamiento <Verjüngung>, si lo puedo llamar así, de una ciencia con unas perspectivas tan amplias a unas medidas más pequeñas tiene una muy gran utilidad ya que únicamente a través de éste se

⁵⁹ Como hemos indicado en la «Introducción», Kant había publicado con anterioridad un anuncio sobre la geografía física donde se encuentra una división de esta materia parecida a la que propone en esta ocasión. La geografía matemática y la geografía política servían entonces como simples medios auxiliares de la geografía física.

⁶⁰ Muchos elementos de la geografía física, Kant los incorpora a la segunda parte de su *Ensayo sobre lo bello y lo sublime*. A partir de 1770 aproximadamente, todos estos materiales, junto con los de la llamada *Psicología empírica*, que había sido excluida de la *Metafísica*, formarán una nueva disciplina que recibirá el nombre de Antropología. Así lo vemos reflejado en una carta de Kant a Marcus Herz, fechada a finales de 1773.

consigue la unidad del conocimiento, sin la cual todo saber sólo es fragmentario. En un siglo sociable como el nuestro, ¿acaso no podría considerar yo como una ventaja ese bagaje que nos brinda una gran variedad de conocimientos agradables, instructivos y fácilmente comprensibles, para el mantenimiento del trato social, y que además el tenerlo presente no es ninguna humillación para la ciencia? Al menos no ha de serle agradable a un sabio verse a menudo en las circunstancias en las que se encontró el orador *Isócrates*, el cual, cuando en una reunión de sociedad se le animó a que también dijera algo, tuvo que confesar: *lo que sé no viene a cuento y lo que viene a cuento no lo sé*.

Esta es la corta reseña de las ocupaciones que dedico a la Academia desde el inicio del semestre, y que sólo he estimado necesaria para poder dar una idea del método de enseñanza en el que, por de pronto, ya he considerado útil hacer algunos cambios. *Mihi sic usus est: Tibi, quod opus est factu, face. Terentius*⁶¹.

Immanuel KANT
Königsberg

⁶¹ Terencio, *Heautontimoroumenos*, vers. 80. Trad.: «Yo lo he visto así necesario, tú haz lo que consideres oportuno».