

# El Canon Filosófico y los Autores Clásicos

## *The Philosophical Canon and the Classical Authors<sup>1</sup>*

Por: Vanessa Albus<sup>2</sup>

Traducción realizada por: Fredy Hernán Prieto Galindo

Recibido: 03 de septiembre de 2025

Aceptación: 17 de septiembre de 2025

### Resumen

El texto examina la constitución y el papel del canon en la enseñanza de la filosofía, distinguiendo entre diferentes formas: el canon sistemático, el canon interpretativo, el canon de ejemplos, así como la distinción entre cánones centrales y periféricos. A través de un análisis histórico y didáctico, se muestra cómo el canon ha sido utilizado tanto como medio de transmisión del saber filosófico como instrumento de control ideológico y político, desde la filosofía wolffiana del siglo XVIII hasta los manuales de la RDA y los textos de la posguerra occidental. Adicionalmente, se subraya las tensiones entre la dimensión descriptiva y normativa del canon: ¿qué textos deben considerarse clásicos y ser enseñados en la formación filosófica? Finalmente, se plantea la necesidad de un canon pluralista y abierto, sensible a la diversidad cultural y de género, que permita un acceso más autónomo, crítico y reflexivo a la filosofía en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** Canon filosófico, filosofía, didáctica, autores clásicos.

### Abstract:

This paper examines the constitution and role of the canon in the teaching of philosophy, distinguishing between various forms: the systematic canon, the interpretative canon, the canon of examples, as well as the distinction between central and peripheral canons. Through a historical and didactic analysis, it is shown how the canon has been used both as a means of transmitting philosophical knowledge and as an instrument of ideological and political control—from Wolffian philosophy in the 18th century to GDR textbooks and post-war Western materials. Furthermore, the text highlights the tensions between the descriptive and normative dimensions of the canon: which texts should be considered classics and taught in philosophical education? Finally, it argues for the need for a pluralistic and open canon—sensitive to cultural and gender diversity—that fosters more autonomous, critical, and reflective access to philosophy within educational contexts.

**Keywords:** Philosophical canon, philosophy, didactics, classic authors.

<sup>1</sup> Este texto fue publicado en el año 2015 en una colección de textos titulada *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Fue descargado de <https://dokumen.pub/handbuch-philosophie-und-ethik-band-i-didaktik-und-methodik-1-2nbsped-9783825286908.html>

<sup>2</sup> Vanessa Albus estudió Filosofía, Alemán y Educación en la Universidad de Münster, donde obtuvo su Doctorado en Filosofía. Actualmente es profesora de Didáctica de la Filosofía en la Universidad de Paderborn y directora de la *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*.

En la enseñanza de la filosofía, por regla general antes que por error, los textos de los autores clásicos de la filosofía son el principal medio de enseñanza. Sin embargo, al mirar más detalladamente la selección de los instrumentos en la enseñanza de la historia de la filosofía y la filosofía contemporánea emerge una imagen diferente. En primer lugar, se puede constatar que en la actualidad se ha establecido un canon híbrido compuesto de diferentes clases: por ejemplo, música, imágenes, dibujos animados, películas y otros medios digitales. En segundo lugar, se trataba y se trata de textos seleccionados para la enseñanza de la filosofía, no necesariamente alrededor del trabajo de los clásicos, como aún queda por mostrar. Ahora bien, como clásico se considera el texto que no sólo se ha mantenido por largo tiempo, sino que también continúa confirmando su importancia (cf. Steenblock 2000, 17).

En general, para determinar los canones, en una investigación descriptiva se lleva a cabo o bien investigaciones empírico-cualitativas o bien lecturas analíticas ejemplares. Los defensores de las lecturas ejemplares examinan la literatura seleccionada incluida implícitamente en el canon, mientras que los investigadores empíricos del canon determinan un canon explícito por medio de encuestas cuantitativas en antologías, colección de fragmentos, listado de lecturas, planes de enseñanza, catálogo de libros, e inventarios (cf. Zelle 2009, 230). En la investigación del canon de la didáctica de la filosofía (*philosophiedidaktischen*) hasta este momento solo hay planteamientos de investigación empírica cualitativa (cf. Albus 2013a; Tiedemann 2012).

En la descripción del fenómeno de la constitución del canon, la investigación se sirve de un aparato conceptual que es reflexionado y afinado particularmente a través de iniciativas de la didáctica de la literatura (Korte 2002; von Heydebrand 1989). Sin embargo, en contraste con la literatura, el interés de la filosofía se dirigió desde sus orígenes a verdades eternas. Esto va con formas específicas de los procesos de constitución interna del canon y lleva a ampliaciones conceptuales de la nomenclatura en la investigación de este. Las

contribuciones existentes introducen en este sentido los conceptos de la investigación descriptiva del canon (cf. Albus 2013a, p. 27 y ss).

No obstante, las tareas de la investigación del canon no se limitan a la afinación conceptual y la descripción imparcial del fenómeno de la constitución del canon. En la tensión entre la pretensión científica y la necesidad de orientación se presentan ante la investigación del canon algunas preguntas normativas: ¿qué textos deben estudiarse en la enseñanza de la filosofía? El profesorado se enfrenta a diario con la dificultad específica de escoger los medios de enseñanza que, por una parte, proporcionen el contenido filosófico adecuado, por otra parte, posibiliten la práctica del pensamiento independiente. Además, la dimensión prescriptiva se vuelve cada vez más apremiante con la introducción de cobertura total del examen de final de bachillerato (Zentralabitur) y las exigencias de las políticas educativas hacia una homogeneización de la calidad. Para que el proceso de selección actual no engañe sin necesidad, la investigación del canon desarrolla propuestas vanguardistas con base en sus análisis prescriptivos, que se discuten tanto en la didáctica como en la filosofía. La dimensión normativa también se examina en esta contribución. Bajo el título fundamental de clases de canon, después de una clarificación conceptual, se discuten las ventajas y desventajas del concepto con base en un ejemplo correspondiente de la enseñanza histórica de la filosofía. De allí surgen propuestas futuristas de la concepción del canon. Finalmente, la posibilidad de la concepción del canon plantea la pregunta sobre la autoridad del mismo.

## El Sistema del Canon

Un sistema filosófico es una agrupación de proposiciones filosóficas de diversas disciplinas filosóficas que están tan relacionadas entre ellas que en su propia interacción constituyen una totalidad autónoma. Hablamos de un canon (Systemkanon) cuando un sistema filosófico determinado se muestra ampliamente como doctrina obligatoria y única verdadera. Este afirma, haber alcanzado certeza

válida en todas las preguntas filosóficas y, por tanto, ignora todas las filosofías que no se pueden integrar a su sistema. Uno de los canones (Systemkanones) más influyentes en la historia del pensamiento es la filosofía escolar de Christian Wolff, basado ampliamente en Leibniz, en la primera mitad del siglo XVIII.

Las cátedras filosóficas de su tiempo estaban ocupadas en su mayoría por wolffianos, quienes promovieron la excepcional difusión de su filosofía popular en el pensamiento de la ilustración temprana. Al aplicar el método demostrativo matemático y basado en el fundamento de la lógica, Wolff logró un sistema filosófico que consta de metafísica, ética, política, física, teología y fisiología (Wolff, 1962). Por la vía de las demostraciones silogísticas de la verdad, Wolff oculta la génesis del conocimiento filosófico en la historia del pensamiento y de esta manera logra una estructura estática de teorías filosóficas. El razonamiento interno del sistema filosófico wolffiano que se llevó al extremo a comienzos del siglo XVIII, se puede presentar puntualmente de la siguiente manera:

1. No será transmitida en la escuela ninguna falsedad, sino solamente la verdad.
2. Todo lo que se ha pensado antes en la historia de la filosofía es erróneo.
3. Solamente el sistema filosófico de Christian Wolff es verdadero.
4. Conclusión: solamente el sistema filosófico de Wolff debe ser enseñado en la escuela.

A los estudiantes les fue dictada la filosofía de Wolff para ser memorizada bajo la forma de reglas irrefutables (Büsching 1789, 47; Cf. Albus 2013a, 198). Se presentaba una imagen deformada de la filosofía y por este camino los estudiantes no podían obtener ninguna postura en la pertinencia y problematicidad ni dudar sobre las tesis dictadas. Con tal basamento no podían reconocer que se trataba simplemente de una filosofía y que había filósofos que ponían en cuestión la supuesta verdad. Entonces Wolff ingresó finalmente

en la historia de la filosofía por su arrogancia. Ya a finales del siglo XVIII escribe muy convincentemente Christoph Meiners: “difícilmente otro nuevo filósofo tenía una opinión tan alta de sus propios méritos como Wolff y difícilmente también cualquier otro habría engañado tanto, a él mismo y su era, como este sabio mundial” (Meiners 1786, 298). Sin embargo, el concepto del canon mantuvo su atractivo durante mucho tiempo.

***Sistema filosófico es una agrupación de proposiciones filosóficas de diversas disciplinas filosóficas que están tan relacionadas entre ellas que en su propia interacción constituyen una totalidad autónoma.***

Finalmente, en los años 70 del siglo XX en la didáctica de la filosofía constructivista, se intentó hacer fructífera la tradición libre proto-filosófica para la enseñanza escolar de la filosofía desde Logische Propädeutik (Propedéutica lógica) de Wilhelm Kamlahs y Paul Lorenzens –

documento fundacional del constructivismo Erlanger-. Sin embargo, incluso en el entonces plan de estudios vigente de algunos estados federales era claramente exigido el abandono de canones sistemáticos (cf. Albus 2013a, 499 ss; 510 ss.). Hoy acertadamente existe el consenso en la didáctica de la filosofía de que en la enseñanza se ha de proceder de forma pluralista y se puede tematizar todo tipo Escuelas de pensamiento y filosofías (cf. Henke: Conflictos cognitivos). La filosofía se caracteriza precisamente por el hecho de que no dispone de ningún tipo de libros de texto como compendio de conocimientos que surja exclusivamente de cierta escuela filosófica.

### **Canon interpretativo**

Un canon interpretativo (Deutungskanon) es un canon de interpretaciones de textos canónicos, por el cual se origina una comprensión autorizada del texto. A menudo en la escuela no se toma un canon en forma de fuentes primarias para el conocimiento, sino sólo en forma de interpretaciones. Pero también en momentos en que hubiera sido posible un acceso a las fuentes primarias, a menudo los maestros optaban por la lectura de fuentes secundarias. En la enseñanza de la filosofía de las escuelas del siglo XVIII se leía mucho más regularmente resúmenes de la interpretación

canónica del sistema wolffiano que fragmentos directos del trabajo de Wolff. Numerosos estudiantes o intérpretes de Wolff tal como Thümmig, Gottsched, Baumeister, Darjes y Sulzer ofrecieron versiones comprimidas del sistema (Albus 2013a, p. 200ss).

Una ventaja de esta reducción es que puede ser enseñada la composición, la estructura y el núcleo de una posición filosófica de manera condensada. El extenso trabajo de Wolff se distingue, como es sabido, por la prolijidad y cuidado obsesivo, de modo que con la lectura de interpretaciones canónicas se omiten las demoradas lecturas de las fuentes primarias extensas. En efecto, los textos de los filósofos clásicos son mayoritariamente no sólo extensos, sino también exigentes, en términos de lenguaje y contenido. Un estudiante de Kant, Johann Gottfried Carl Christian Kiesewetter, por ejemplo, intentó simplificar los escritos de Kant para la escuela donde él mismo dictaba clases de filosofía a sus alumnos. Para ello, acudió a la simplificación lingüística y reducción de contenido en forma de libros de texto al estilo recetario de cocina. Kiesewetter logró tanto un éxito editorial, como también el disgusto de Kant. Los textos de interpretación canónica no fueron autorizados por Kant (Kiesewetter 1797; Kant 1922, volumen 11, p. 266; 436).

Hay una desventaja de los cánones de interpretación: la peculiar dicción de los clásicos y su método de filosofar es víctima de la transformación didáctica. Desde que en el curso del *linguistic turn* la razón pura se desenmascara como razón lingüística, se considera que las investigaciones sobre la dicción filosófica no son más un asunto para lingüistas y filólogos, sino para la autorreflexión filosófica, así como antiguamente la crítica de la razón. Como regla general, a falta de habilidades analíticas y hermenéuticas, finalmente los estudiantes, que únicamente toman la interpretación de los cánones, no pueden inferir absolutamente nada por sí mismos de las fuentes primarias. Además, pesa mucho que en los textos del canon interpretativo la gente común no pueda diferenciar entre la interpretación de los autores

***Los textos de interpretación  
canónica tienen el potencial de  
funcionar como un instrumento  
político de manipulación.***

que didactizan y la perspectiva de los filósofos. En los textos del canon interpretativo de la filosofía popular del siglo XVIII se mezcla el sistema filosófico del Wolff y la propia posición del autor del canon interpretativo, en parte contraria al sistema filosófico, hasta la total deformación (Cf. Albus 2013a, 271 ss; Albus 2005).

Cuando el intérprete no ha leído ni una sola vez por sí mismo la fuente primaria, sino solo interpretaciones, la propensión a la simplificación de contenidos, las tergiversaciones o incluso los errores objetivos en los textos de la interpretación canónica es especialmente alta. En este caso, se trata de un canon interpretativo de segundo orden. Cuando, por ejemplo, Julius Erduin Koch solo con base en el resumen de Sulzer resumió de nuevo el sistema wolffiano, estableció un texto de interpretación canónica de segundo orden (Albus 2013a, 232; Koch 1793).

Los autores de los libros de texto de la antigua República Democrática Alemana (DDR) crearon un canon de interpretación de segundo orden, en el que no extrajeron nada de los textos primarios de Marx, sino de libros de texto ideológicos, que habían sido dispuestos para la universidad. De esta manera, desplegaron una ideología que se ajustó a cada una de las líneas actuales del partido socialista unificado alemán (SED). Los textos de interpretación canónica tienen el potencial de funcionar como un instrumento político de manipulación. En la enseñanza de educación cívica (*Staatsbürgerkunde unterrichtet*) de la antigua DDR fueron previstas las líneas de enseñanza de la historia de la filosofía, que servían a la promoción de la cosmovisión marxista-leninista. El libro de texto era el principal medio de enseñanza en el que las autoridades omniscientes sin indicación de las fuentes narraban y valoraban la historia de la filosofía desde una perspectiva marxista para examinar la orientación reproductiva de la información al final del capítulo con base en preguntas de comprensión. El didacta en el materialismo histórico presentaba la historia de la filosofía a los aprendices como el desarrollo hacia el socialismo y el comunismo



basado en la lucha de clases. El canon interpretativo abre la posibilidad de presentar y evaluar inadecuadamente las filosofías. La persona no-filósofa (*philosophische Laie*), que no está en posición de leer las fuentes primarias y por eso ni mucho menos elaborar su propio juicio sobre ellas, será puesto bajo tutela y manipulado. Así, por ejemplo, en los años 70, en los libros de texto originados en colectivos de autores bajo la dirección de Götz Redlow son elogiadas la filosofía de Tales, Anaximandro y Heráclito como la semilla de la interpretación materialista; la filosofía medieval es simbolizada como expresión de una lucha de clases entre el clero y el pueblo y la cosa-en-sí de Kant ridiculizada como una ocurrencia en un cerebro enfermo de un “capricho” del idealismo burgués (Redlow *et al.* 1973, p. 33; 39 ss; 238).

En la época de la posguerra se estableció en Occidente un canon interpretativo igualmente cuestionable, donde tenían lugar la enseñanza de la filosofía regular en los colegios científicos para niños del Norte de Westfalia. El libro de texto filosófico de Hermann Joseph Ody es el vehículo y multiplicador de un sistema valores cristiano-patriarcal filosóficamente irreflexivo. En la introducción a la filosofía política los jóvenes aprenden que por naturaleza el hombre tiene la “prioridad moral” frente a la mujer y que en el matrimonio tiene el “principio de autoridad” de dominar “en el grado más alto”. Con base en un canon interpretativo cartesiano, Ody además instruyó a los estudiantes en el área de la ética animal, que los animales no eran individuos, como se podría pensar con Leibniz, sino solo autómatas, que no sentían ningún sufrimiento. El autor establece aquí de antemano lo que es moralmente correcto y oculta en el aula de clase cada movimiento filosófico independiente. En la antropología del canon interpretativo de Ody que se basa en Agustín, Tomás de Aquino, Meister Eckhart, los estudiantes aprenden finalmente que la religión hace humano al ser humano y todos los seres humanos sin fe en Dios son animales (Ody 1955, p. 25; 56; 50 s).

***Actualmente se encuentran de nuevo elementos de interpretaciones canónicas en los libros de texto y colecciones de materiales para la clase de filosofía en forma de los llamados “textos posteriores” (Nach-Texten)***

En esta tradición del canon interpretativo se encuentra simultáneamente también el libro de texto filosófico de Arnold Rump, en el que bajo el signo de un sistema de valores cristianos patriarcales, después de una cuestionable presentación de evidencias filosóficas sobre Dios, finalmente extraerá una conclusión totalmente inaceptable: que toda evidencia de Dios era válida, lógicamente libre de errores y altamente convincente. Kant, así continuamos leyendo sorprendidos, vale en la

historiografía de la filosofía a veces erróneamente como “demoledor de la evidencia de Dios”. Esto solo se debe a que muchos intérpretes ciegos por la autoridad no se atrevían a nombrar errores de grandes filósofos (Rump 1947, 170 s). Con una profunda convicción de haber demostrado la existencia de Dios, Rump cierra con las palabras pastorales: “¿hay una cosmovisión que contiene la verdad, la segura, completa verdad? ¿Una verdad que vale para todos los tiempos y que no podrá ser falsa? Ahora finalmente podemos decir con tranquilidad y seguridad: sí, hay una tal cosmovisión y es la que se llama cristiana” (Rump 1947, 201).

Actualmente se encuentran de nuevo elementos de interpretaciones canónicas en los libros de texto y colecciones de materiales para la clase de filosofía en forma de los llamados “textos posteriores” (*Nach-Texten*). Los “textos posteriores” se dividen, según Steenbolock, en *reescritos* (*Umgeschriebene*) y *reescritos* (*Umgeschriebene*). Las interpretaciones canónicas presentadas hasta ahora pertenecen a la primera categoría. Por el contrario, en los *reescritos* las filosofías de los clásicos son puestas en un contexto ficticio en gesto de actualización y se cambian la forma textual para que sea lo más entretenida posible (Steenblock 1999; 2009). Esto es, por ejemplo, el caso en el que textos con dicción juvenil, Kant aparece en un *talk-show* o Gehlen en el teléfono (Peters, Rolf, p. 2009). También aquí surge primero la dificultad de que la interpretación de los clásicos filosóficos en los *reescritos* (*Nach-texten*) no siempre coinciden con las interpretaciones correspondientes de la ciencia y

los reescritos no son autorizados técnicamente (Cf. Peters, Rolf 2009, p. 97; Martens 2009, p. 87.). En segundo lugar, emerge el problema de que la versión actualizada lleva al ocultamiento de la historia de la filosofía. Junto a los textos clásicos, las preguntas principales son presentadas bajo circunstancias que no existieron en el contexto histórico de la filosofía. En el nivel normativo, se destaca de ahí la consecuencia actual de conceder la primacía de los textos auténticos frente a los textos del canon interpretativo y progresivamente la mejora de la formación filosófica de un grupo de aprendices reduce interés en los textos del canon interpretativo.

### Canon de ejemplos

El tipo de canon de ejemplos viene enseguida como el canon (*Kanonbegriff*) popular. En un canon de ejemplos se encuentran autores ejemplares y paradigmáticos como ejemplo o representante de una determinada época, escuela o dirección intelectual. Un canon de ejemplos puede componerse tanto de textos completos, como también de una agrupación de fragmentos de textos. En todo caso, se trata de fuentes auténticas. Un canon de ejemplos va dirigido a transmitir competencias hermenéuticas para que los aprendices puedan abrir cada vez más fuentes filosóficas. Un canon de ejemplos amplio más disperso posibilita el conocimiento de posiciones filosóficas contrarias y de esta manera estimula el filosofar orientado a problemas.

El origen del canon de ejemplos en el contexto de enseñanza aprendizaje filosófico se encuentra en la ecléctica del siglo XVII. El ecléctico no sigue, como es sabido, una escuela filosófica definida o corriente intelectual, sino que en virtud de su libre discernimiento examina todos los enfoques de pensamiento posibles, y toma los más convincentes con el fin de componer su propia filosofía. Como en el siglo XVII la enseñanza de la filosofía en esencia se había reducido a la enseñanza de la lógica y en la filosofía universitaria se establecieron diferentes escuelas lógicas, en parte compitiendo entre ellas, se originó la pregunta

***Un canon de ejemplos puede componerse tanto de textos completos, como también de una agrupación de fragmentos de textos.***

por la enseñanza de la filosofía escolar sobre la dirección a seguir. Mientras se decide la principal didáctica (*Didaktiker*) para una dirección determinada, Keckermann abogaba bajo el espíritu ecléctico por la acogida de las mejores entre diferentes corrientes. En su manual filosófico por primera vez fueron publicadas pequeñas citas y fragmentos de textos (Keckermann 1614).

En el umbral del siglo XVIII, con la nueva temporalización de la visión del mundo, se desplazó el interés por las verdades fijas y reglas de la lógica hacia el proceso de su descubrimiento y efecto. La historia de la filosofía surge como una disciplina filosófica propia y con ella la idea de tematizar la enseñanza la historia de la filosofía mediante fragmentos de textos de pensadores importantes. Gedike diferenció de este trasfondo entre “libros de enseñanza” (*Lehrbüchern*) del canon interpretativo y “libros de lecturas” (*Lesebüchern*) del canon de ejemplos. En un gesto neohumanista él quiso promover la lengua y enseñar el método para el aprovechamiento de textos auténticos en la enseñanza de la filosofía. El postulado de autenticidad llegó hasta el punto que en la colección de fragmentos (*Chrestomathien*) no fue publicada ninguna traducción alemana, sino solo contribuciones originales en griego y latín (Gedike 1787, 16 ss; Gedike 1782). En el neoaristotelismo del siglo XIX, Trendelenburg aplicó el postulado de autenticidad con igual rigor, cuando él reunió fragmentos de textos griegos de la obra de Aristóteles para la enseñanza de la filosofía (Trendelenburg, 1836). La filologización de la enseñanza de la filosofía en la experiencia escolar condujo a una reducción considerable del filosofar a favor de un penoso trabajo de traducción y finalmente compartió la carga de la eliminación de la enseñanza de la filosofía. Los contenidos filosóficos de enseñanza entonces fueron trasladados obligatoriamente en la enseñanza del alemán. En la didáctica de la literatura del siglo XIX, se había establecido el concepto del libro de lectura (*Lesebuchs*), a diferencia de la didáctica de la filosofía donde la pregunta por un canon interpretativo o de ejemplos no se había aclarado suficientemente.

Con motivo del impulso de la didáctica de la literatura, por primera vez surgió una discusión sobre cuáles autores clásicos de la filosofía deberían admitirse en un canon escolar. Para disgusto de los didactas de la filosofía, en el libro de lectura de la enseñanza de alemán fueron incluidos solo muy pocos y, sobre todo, a penas textos de autores clásicos de la filosofía. Se trataba de fragmentos de Curtius, Herder, Erdmann, Garve, Lazarus, Schlegel, Kant, Humboldt, Barni, Leuchtenberger, Fortlage und Leopold.

El canon de ejemplos se volvió un instrumento de manipulación entre 1925 y 1938 en la didáctica de la filosofía idealista como en la cristiana- misionera en el tiempo de la posguerra. Hans Richert es el representante más importante de la didáctica de la filosofía idealista vinculada con Hegel, que quiso fortalecer el espíritu nacional con base de lecturas clásicas de los pensadores alemanes más relevantes. Para Richert, las diferentes filosofías de los pensadores y de los aprendices no eran irreconciliables ni aisladas unas de otras. Es posible que los planteamientos filosóficos sean estructurados en forma de tesis y antítesis, llegan a la síntesis en un proceso dialéctico. Según Richer, las visiones filosóficas del mundo individuales se fusionan en el espíritu del pueblo, y a su vez los diferentes espíritus del pueblo en el espíritu del mundo. Tanto las visiones del mundo individuales de los aprendices como las de los grandes filósofos son características de un espíritu alemán, que se muestra como lo común en cada uno. La enseñanza de la filosofía es para Richert el lugar de aprendizaje en el que el espíritu alemán en su unidad más alta viene a sí y se presenta a los estudiantes. El yo del estudiante debe llegar a su perfección a través de la experiencia de los grandiosos pensamientos de los clásicos alemanes, al absorber el espíritu popular. (Cf. Richert 1920; 1922; 1925).

En la época de la posguerra, el canon de ejemplos experimentó una limitación a objetivos misioneros cuando Wilhelm Grenzmann y Josef Schnippenkötter se convirtieron en una instancia canónica. En un canon solo se admiten “grandes filósofos

***El canon ejemplar establecido actualmente, en efecto, cubre un sinnúmero de escuelas de pensamiento y tradiciones filosóficas.***

del credo cristiano”, pues la cosmovisión religiosa da “siempre la última orientación decisiva ... por el inevitable modo fragmentario de enseñanza” (Grenzmann 1932, Sp. 572 ss.). En consecuencia, un asunto esencial se centró en la lectura de textos de la escolástica y neoescolástica, entre ellos, fragmentos de Agustín, Tomás de Aquino y José Pieper.

De ahí resulta claro que para evitar la dogmatización y manipulación debía ser difundido un canon ejemplar ideológicamente abierto, plural y amplio. El canon ejemplar establecido actualmente, en efecto, cubre un sinnúmero de escuelas de pensamiento y tradiciones filosóficas. Empero, cada selección va acompañada inevitablemente con una pérdida de completitud. Así, en los esfuerzos actuales alrededor de una modificación del canon, resultan también en el centro de la atención las autoras y autores que hasta ahora fueron seleccionados negativamente. Ante tal trasfondo surge la pregunta de si y cómo deberían ser integrados más fuertemente los textos de la filosofía islámica en el canon ejemplar (Albus, Rudolph, 2013), y si la enseñanza de la filosofía sensible al género debería ser obligatorio solo la tematización de los estereotipos de género (Albus, 2013b), sino también la recepción de textos de filósofas (Hagen gruber 2013; 2014; Golus 2014). Las mujeres fueron bloqueadas con éxito de la formación filosófica en la historia del pensamiento (Albus, 2014a; 2014b) y así solo en casos excepcionales aparecen hoy textos de filósofas en las colecciones de materiales para la enseñanza.

### **Canon central y periférico**

En vista del limitado tiempo de enseñanza, una dificultad que se encuentra en la formación de un canon ejemplar pluralista en lo cultural y ampliamente difundido es encontrar la medida

correcta de la enseñanza de la filosofía que no pueda ser reducida a la lectura de los clásicos. Cuando, de un lado, un canon ejemplar contiene muchos elementos, amenaza un brote de una “enfermedad hermenéutica” (Schnädelbach, 1981). Por el otro lado, la arbitrariedad

en la elección de los medios de enseñanza lleva –como se comprueba mediante la historia de la educación– a la desorientación y pérdida de estabilidad de la asignatura (Albus 2013a, 354; 398; 409; 421).

El modelo estructural de canon central y periférico ayuda a superar estas dificultades. El canon central representa, en contraste con el canon periférico, la tradición más longeva y poderosa de las obras ejemplares. Esta es constante y vinculante. En el caso ideal, contiene un cuerpo de textos paradigmáticos cuantitativamente manejable. En el curso de la fuerte orientación por competencias en los actuales planes de enseñanza se renuncia frecuentemente a las indicaciones con respecto al canon central. Solamente en Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg y Thüringen hay un canon central. Se seleccionaron positivamente a: Platon (Apología, alegoría de la caverna), Epicuro, Aristóteles, Confucio o Laotse, Hume, Kant (Imperativo categórico), Hobbes/Rousseau (teoría del contrato social), Bentham, Mill, Freud, Jonas y Rawls.

***En comparación con el canon central, el canon periférico tiene un alcance más limitado de la pretensión de validez y de influencia***

En comparación con el canon central, el canon periférico tiene un alcance más limitado de la pretensión de validez y de influencia. Los textos del canon periférico deben ser recomendados en los procesos de formación escolar, pero sus lecturas no son obligatorias.

El canon periférico tiene preparada una oferta que puede ser seleccionada de lo situacional. Para marcar el nivel de urgencia en el proceso de selección del canon periférico, se distiguen distintos niveles de frecuencia. El alcance de la reivindicación de validez en el canon periférico es más grande el primer nivel de frecuencia que en el segundo.

En cuanto a la configuración específica del canon central y periférico podríamos aprender de la historia de la formación del canon, que sobre las obras contemporáneas no puede llevarse a cabo ninguna

declaración fiable sobre los resultados paradigmáticos, porque en el proceso de un movimiento de pensamiento no son reconocibles su origen ni su efecto en la historia del pensamiento. Frischeisen-Köhler afirmó lo contrario en el primer cuarto del siglo XX, cuando intentó componer un canon ejemplar de filósofos contemporáneos seleccionando los que en nuestro presente fueran considerados como homónimos de grandes pensadores como Platón o Kant (Frischeisen-Köhler, 1907). Los textos de Eugen Dühring, Rudolf Lehmann, Wilhelm Rein, Carl Stumpf o Christoph von Sigwart que él reunió, hoy en día no son considerados como clásicos. Un error similar lo representa también la opinión de un colectivo de autores de la DDR que supuso que en la filosofía actual Kusnezow, Kopnin, Kammari, Dynnik y Fedossejew serían clásicos a nivel mundial (Bittighöfer *et al.* 1968, 291). En este caso, lo paradigmático solo es verificable *ex post* y el canon central cuantitativamente manejable solo debería contener textos paradigmáticos; las obras de pensadores actuales pertenecen a un canon periférico de categoría más alta.

**Autoridades canónicas**

Las autoridades canónicas son personas o instituciones que por su poder político-social están implicados decisivamente en el proceso de formación del canon. Durante el siglo XVIII aún los reyes establecían lo que debía ser leído en la enseñanza de la filosofía; de esta manera más tarde los Ministerios y comités curriculares en conferencias de directores decidieron el canon de la enseñanza de la filosofía escolar. En el proceso de formación del canon desafortunadamente no siempre pesan buenos argumentos a favor o en contra de una elección determinada. Algunas veces resultan muy útiles simples contactos personales de filósofos o didactas de la filosofía para el poder canónico real o ministerial (Cf. Albus 2013a, 194 ss; 398 f; 409 ss, 563).

La filosofía de la universidad es en este sentido tan relevante que, por una parte, la elección de textos en la escuela a menudo representa la preeminencia de escuelas de pensamiento actuales. Por otro lado, la



ciencia hace recomendaciones sobre la organización de los cánones, en el presente raras veces implementada oficialmente, tal como la

incorporación del mito de la caverna de Platón en el canon central (Cf. Albus, 2013a, 539). Con vistas a los planes de estudio y la elección de textos en el marco del examen de final de bachillerato (*Zentralabiturs*), se puede constatar que la selección es en gran parte un trabajo de autoridades que no toman en cuenta suficientemente los nuevos resultados de la investigación. Para una mejor orientación se necesitó aquí una cooperación más fuerte de la didáctica especializada y de filósofos profesionales. Pero incluso cuando está disponible parcialmente, en algunos casos las autoridades canónicas deciden conscientemente contra tales recomendaciones. Recientemente Nietzsche no fue reconocido desde el ministerio como autor del canon para una unidad de enseñanza sobre la crítica de la moral, porque se temió a un daño moral para los jóvenes (Cf. Albus 2013a, 540).

En su lugar, cada elección de textos clásicos se lleva a cabo, por un lado, el marco de un canon de valores establecido de una sociedad y, de otro lado, la escuela funciona también siempre como multiplicador de valores y normas. En un sistema educativo orientado hacia la mayoría de edad, la ilustración y la democracia en el que filosofar sea entendido como una técnica cultural elemental, los procesos de selección no deberían ser controlados únicamente “desde arriba”, a través de Ministerios, autoridad y ciencia. La dinámica tectónica del canon central y periférico multinivel posibilita al aprendiz escoger independientemente, en cierta medida.

## REFERENCIAS

- Albus, V. (2005). Wissen ohne Bildung: Adelungs Enzyklopädie im Philosophieunterricht des 18. Jahrhunderts. En E. Martens, C. Gefert & V. Steenblock (Eds.), *Philosophie und Bildung. Beiträge zur Philosophiedidaktik* (pp. 9–22). Münster.
- Albus, V. (2013). Kanonbildung im Philosophieunterricht: Lösungsmöglichkeiten und Aporien. Dresden.
- Albus, V. (2013). Rousseaus Geschlechtertheorie: Unterrichtsmaterialien für den Ethik- und Philosophieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 7(2), 46–59.
- Albus, V. (2014). Philosophieren mit Ehemännern zwischen Küchenherd und Wochenbett. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 8(1), 13–18.
- Albus, V. (2014). Philosophieren mit Jedermann. En V. Albus & K. Altenschmidt (Eds.), *Philosophieren mit Jedermann. Ein hochschuldidaktisches Projekt zum Service Learning* (pp. 19–31). Münster.
- Albus, V., & Rudolph, U. (2013). Islamische Philosophie: Überlegungen zur Kanonmodifizierung im Ethik- und Philosophieunterricht. Ein Gespräch. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 7(2), 84–88.
- Bittighöfer, B., Hahn, E., Leitko, H., et al. (1968). *Staatsbürgerkunde 3: Die sozialistische Weltanschauung*. Berlin.
- Büsching, A. F. (1989). *Eigene Lebensgeschichte in vier Stücken*. Halle.
- Frischeisen-Köhler, M. (1907). *Moderne Philosophie: Ein Lesebuch zur Einführung in ihre Standpunkte und Probleme*. Stuttgart.
- Gedike, F. (1782). *M. T. Ciceronis historia philosophiae antiquae; ex omnibus illius scriptis collegit disposuit aliorumque auctorum cum Latinorum tum Graecorum locis et illustravit et amplificavit Frid. Gedike*. Berlin.
- Gedike, F. (1787). *Einige Gedanken über Schulbücher und Kinderschriften*. Berlin.
- Golus, K. (2014). Geschlechterblindheit und Androzentrismus in der traditionellen philosophischen Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 8(1), 19–27.
- Grenzmann, W. (1932). Philosophische Propädeutik und Philosophie als Unterrichtsfach. En *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster in Westfalen*. Freiburg.
- Hagengruber, R. (2013). 2600 Jahre Philosophiegeschichte mit Philosophinnen: Herausforderung oder Vervollständigung des philosophischen Kanons? Ergebnisse der Forschung und ihre Auswirkungen auf Rahmenrichtlinien und Schulpraxis. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 7(1), 15–27.

- Hagengruber, R. (2014). Ethik und Geschlecht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 8(2), 76.
- Heydebrand, R. von (1989). Kanon Macht Kultur: Versuch einer Zusammenfassung. En R. von Heydebrand (Ed.), *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*. Stuttgart.
- Kant, I. (1922). *Gesammelte Schriften* (Comp. Königlichen Preußischen Akademie der Wissenschaften). Berlin.
- Keckermann, B. (1614). *Operum omnium quae extant, tomus secundus: In quo speciatim, methodice & uberri-me de ethica, oeconomica, politica disciplina, necnon de arte rhetorica agitur*. Genevae.
- Kiesewetter, J. G. C. C. (1797). *Logik zum Gebrauch an Schulen*. Berlin.
- Korte, H. (2002). K wie Kanon und Kultur: Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern. En H. L. Arnold (Ed.), *Literarische Kanonbildung* (pp. 25–38). München.
- Martens, E. (2009). *Grundwissen Philosophie: Platon*. Stuttgart.
- Meiners, C. (1786). *Grundriß der Geschichte der Weltweisheit*. Lemgo.
- Ody, H. J. (1955). *Grundlegung der Philosophie: Hilfsbuch für den philosophischen Unterricht an höheren Schulen*. Bonn.
- Peters, J., & Rolf, B. (2009). *Kant & Co. im Interview: Fiktive Gespräche mit Philosophen über ihre Theorien*. Stuttgart.
- Redlow, G., Frommknecht, H., Klein, M., et al. (1973). *Einführung in den dialektischen und historischen Materialismus*. Frankfurt.
- Richert, H. (1920). *Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule: Ein Buch von deutscher Nationalerziehung*. Tübingen.
- Richert, H. (1922). *Weltanschauung: Ein Führer für Suchende*. Leipzig.
- Richert, H. (1925). *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens: Mit Anmerkungen und Literaturnachweisen, Teil 1, Grundsätzliches und Methodisches*. Berlin.
- Rump, A. (1947). *Grundfragen des Lebens: Einführung in die Philosophie*. Münster.
- Schnädelbach, H. (1981). Morbus hermeneuticus: Thesen über eine philosophische Krankheit. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 3(1), 3–6.
- Steenblock, V. (1999). Plaudern, Umschreiben, Faszinationsszenierung: Populäre Transformationsformen philosophischer Texte. *Ethik und Unterricht*, 7(3), 43.
- Steenblock, V. (2000). Philosophische Bildung als 'Arbeit am Logos'. En J. Rohbeck (Ed.), *Methoden des Philosophierens* (pp. 13–25). Dresden.
- Steenblock, V. (2009). Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität: Überlegungen zu einer Nutzung von Elementen neuerer Leseforschung für den Philosophieunterricht. En J. Rohbeck, U. Turnherr & V. Steenblock (Eds.), *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik* (pp. 47–65). Dresden.
- Tiedemann, M. (2012). Welche Inhalte, welche Methoden fordert die Praxis? Versuch einer kurzen Studienberatung auf der Basis prinzipieller Überlegungen und empirischer Evaluation. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 6(2), 160–166.
- Trendelenburg, F. A. (1836). *Elementa logices Aristotelicae: In usum scholarum ex Aristotele excerptis convertit Frid. Adolph. Trendelenburg*. Berlin.
- Wolff, C. (1962). *Gesammelte Werke* (J. Ecole, H. W. Arndt, R. Theis & W. Schneiders, Eds.). Hildesheim.
- Zelle, C. (2009). Europäischer Kanon im Zeitalter der Aufklärung? Versuch einer Zusammenfassung in sechs Thesen. En A. Lütteken, M. Weishaupt & C. Zelle (Eds.), *Der Kanon im Zeitalter der Aufklärung. Beiträge zur historischen Kanonforschung* (pp. 229–231). Göttingen.

#### LITERATURA ADICIONAL

- Albus, V. (2012). (K)ein Kanon philosophischer Bildung? En J. Rohbeck (Ed.), *Didaktische Konzeptionen. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 13/2012 (pp. 159–168). Dresden.
- Albus, V. (2013). Kanonbildungsprozesse im Philosophieunterricht: Deskriptive, evaluative und präskriptive Betrachtungen. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 7(1), 7–14.
- Albus, V. (2013). Philosophischer Kanon: Ausdruck von Beschränkung und Beschränktheit? *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 7(1), 3–6.