

**QUÉ ENSEÑAMOS CUANDO ENSEÑAMOS *FILOSOFÍA*.  
REFLEXIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DESDE UNA  
PERSPECTIVA KANTIANA**

Dra. Ileana P. Beade-UNR/CONICET

**Resumen**

En este trabajo se expone una breve reflexión acerca del objetivo central de la enseñanza filosófica (en sus distintos niveles) a partir de una consideración de una serie de textos kantianos, específicamente dedicados a la cuestión del carácter autónomo, crítico y comunicativo de la razón humana. El objetivo de esta reflexión es examinar el modelo de racionalidad implícito en tales textos, a fin de evaluar su pertinencia para la reflexión respecto de la tarea propia de la enseñanza de la filosofía, entendida como una actividad que ha de estar fundamentalmente orientada al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo.

## Qué enseñamos cuando enseñamos *Filosofía*.

### reflexiones acerca de la enseñanza filosófica desde una perspectiva kantiana

#### I. Introducción

En este trabajo quisiera presentar una breve reflexión acerca de una cuestión que sin duda nos atañe a quienes nos dedicamos a la enseñanza de la filosofía en los distintos niveles del sistema educativo, a saber: la cuestión (básica y elemental, pero a la vez compleja) relativa a *qué enseñamos* –o qué pretendemos enseñar– cuándo enseñamos *filosofía*. Esta cuestión no resultó ajena a Immanuel Kant, una de las figuras paradigmáticas del pensamiento ilustrado. El análisis de sus ideas antropológicas, políticas y pedagógicas bien podría ser pertinente para el tratamiento de algunas temáticas que serán discutidas en el marco de estas Jornadas; sin embargo, voy a intentar dar respuesta a ese interrogante, sometiendo a consideración un breve texto, que no ha sido escrito por el propio Kant, sino por uno de sus discípulos más destacados, Johann Gottfried Herder, quien en un conocido pasaje se refiere elogiosamente a su maestro, destacando aquellas cualidades en virtud de las cuales cabría reconocer a Kant como un pensador verdaderamente comprometido con la práctica de la enseñanza de la filosofía:

*«Tuve la suerte de tener como profesor a un gran filósofo al que considero un auténtico maestro de la humanidad. Este hombre poseía por aquel entonces la viveza propia de un muchacho, cualidad que parece no haberle abandonado en su madurez. Su ancha frente, hecha para pensar, era la sede de un gozo y de una amenidad inagotables; de sus labios fluía un discurso pletórico de pensamientos. Las anécdotas, el humor y el ingenio se hallaban constantemente a su servicio, de manera que sus lecciones resultaban siempre tan instructivas como entretenidas. En sus clases se analizaban las últimas obras de Rousseau con un entusiasmo sólo comparable a la minuciosidad aplicada al examen de las doctrinas de Leibniz, Wolff, Baumgarten o Hume, por no mentar la perspicacia derrochada a la hora de exponer las leyes naturales concebidas por Kepler y Newton; ningún hallazgo era menospreciado para mejor explicar el conocimiento de la Naturaleza y el valor moral del ser humano. La historia del hombre, de los pueblos y de la Naturaleza, las ciencias naturales, las matemáticas y la experiencia: tales eran las fuentes con que este filósofo animaba sus lecciones y su trato. Nada digno de ser conocido le era indiferente; ninguna cábala o secta, así como tampoco ventaja ni ambición algunas empañaron jamás su insobornable pasión por dilucidar y difundir la verdad. Sus alumnos no recibían otra consigna salvo la de pensar por cuenta propia; nada le fue nunca más ajeno que el despotismo. Este hombre, cuyo nombre invoco con la mayor gratitud y el máximo respeto, no es otro que Immanuel Kant» (Herder, J. G., Cartas relativas al fomento de la humanidad, 79; SW XVII, 404).*

De este conocido pasaje, quisiera subrayar, en primer lugar, las cualidades que Herder destaca en su maestro, a saber: la vivacidad, el gozo, la amenidad, el humor, el ingenio, la perspicacia y, finalmente, la pasión (la pasión por dilucidar la verdad y por difundirla). Estas cualidades no sólo sugieren cierta concepción de la filosofía como una tarea amena, que ha de ser desarrollada con gusto, sino que apuntan a las capacidades intelectuales que cabría esperar entre quienes se dedican a la enseñanza de la filosofía, entre la cuales me gustaría destacara, ante todo, el *interés por el saber*, un interés que sin duda resulta difícil de estimular entre los que aprenden, cuando no es compartido en igual medida por los que enseñan. Como bien señala Herder, no eran ajenas al interés de Kant las más diversas áreas del conocimiento: las matemáticas, las ciencias naturales, la moral, la historia, e incluso la experiencia (pues, como sabemos, la filosofía no está desligada de las cuestiones más elementales y cotidianas), áreas a las que cabría añadir aún la teoría jurídica, la lógica, la filosofía política, la antropología y la pedagogía. La inagotable curiosidad de Kant, su avidez por el saber (avidez no se reduce, por supuesto, al mero afán de erudición) permiten, pues, observar con justicia, que “nada digno de ser conocido le era indiferente”.

A través de breves –pero significativas– palabras, Herder se refiere al método de enseñanza desplegado por Kant en sus lecciones universitarias: “sus alumnos no recibían otra consigna salvo la de pensar por cuenta propia”. Atendiendo al tema específico sometido a discusión en el marco de estas Jornadas, a saber: la enseñanza de la filosofía, quisiera detenerme a considerar esta consigna, la de *pensar por cuenta propia*, que no casualmente será reconocida por Kant como el lema fundamental de la ilustración: *Sapere aude! Ten valor para servirte de tu propio entendimiento*<sup>1</sup>. Como es sabido, el sentido de esta consigna no se agota para Kant en aquello que atañe específicamente al

---

<sup>1</sup> Cf. KANT, I.; *En respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración? [Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?]*, Ak. VII, 35. La paginación citada corresponde a la edición académica de las obras kantianas: *Kant's gesammelte Schriften*, hrsg. von der Königlich Preussischen, bzw. der Deutschen Akademie der Wissenschaften, Berlin et alia, 1902 ss., I–IX. A esta edición aludimos bajo la abreviatura Ak., seguida del número de tomo, indicado en números romanos. Para un análisis detallado del concepto kantiano de Ilustración, véase: CLARKE, M.; “Kant's Rhetoric of Enlightenment”, *The Review of Politics*, 2001, pp. 53-73; CRONIN, C.; “Kant's Politics of Enlightenment”, *Journal of the History of Philosophy*, 41, 1, 2003, pp. 51-8; DELIGIORGI, K.; *Kant And The Culture Of Enlightenment*, New York, State University of New York Press, 2005; HUTTER, A.; “Kant und das Projekt einer Metaphysik der Aufklärung”, en: H. Klemme (ed.), *Kant und die Zukunft der europäischen Aufklärung*, Berlin, Walter De Gruyter, 2009, pp. 68-81; SCHMIDT, J.; “The Question of Enlightenment: Kant, Mendelssohn, and the Mittwochsgesellschaft”, *Journal of the History of Ideas*, 50, 1989, pp. 269-291.

dominio del conocimiento, sino que concierne a uno de los tópicos centrales de su pensamiento filosófico, esto es: a su concepto de *ilustración*, vinculado con la idea de un progreso del género humano hacia un estado de mayor perfección, asequible a través de un uso autónomo y crítico de la propia razón. En las páginas siguientes, intentaré profundizar en el sentido de esta observación, a través de un breve comentario de algunos textos kantianos referidos al carácter intrínsecamente libre y autónomo de la razón. El objetivo de este análisis es indicar qué modelo de racionalidad de halla implícita en esta exigencia kantiana del *pensar por uno mismo*, y en qué sentido esta exigencia puede ser recuperada como un principio regulativo de nuestra práctica de enseñanza filosófica.

## **II. El uso autónomo y crítico de la razón como finalidad esencial de la enseñanza filosófica**

Algunas nociones formuladas por Kant en el célebre escrito de 1784, *En respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración*, pueden ser leídas a la luz de estas consideraciones acerca de la enseñanza de la filosofía. En primer lugar, la definición de la ilustración como “el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo” (minoridad intelectual caracterizada por la incapacidad de un individuo de “servirse de su propio entendimiento” (Ak. VII, 35) nos invita a reflexionar acerca de la *ilustración*, no ya como un período histórico acotado, concluso, sino como un proceso siempre abierto e inacabado, vinculado con la inagotable necesidad de una ampliación progresiva de los límites en cuyo marco es desarrollado el pensamiento filosófico. En efecto, el lema de la ilustración que Kant reivindica en este escrito (*Sapere aude!*) no necesariamente constituye una consigna ligada a una coyuntura histórica particular, sino que puede ser recuperada en el presente como una exigencia decisiva en el marco de un programa de enseñanza filosófica orientado al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, exigido por nuestra compleja realidad política y social. La posibilidad de desarrollar una conducta individual autónoma ha sido (para Kant) y sigue siendo (hoy) una cuestión crucial, si bien los desafíos ligados con la exigencia de un pensamiento autónomo se han ido modificando a lo largo del tiempo, y cobran nuevos sentidos en el contexto de la sociedad de consumo, que tiende a la producción de sujetos-consumidores pasivos y acríticos. La filosofía, la enseñanza de la filosofía, se torna hoy, más que nunca, un dispositivo especialmente idóneo para el desarrollo de la conducta autónoma. La

interpretación del entorno que nos rodea, su evaluación racional, su valoración crítica, son sin duda capacidades que pueden ser desarrolladas a través de la enseñanza filosófica, siempre que la entendamos no como la mera transmisión del decurso histórico de la filosofía, sino como un proceso de enseñanza en cuyo marco el tratamiento de textos y autores sirva como pretexto para el razonamiento, para la inspección racional y crítica de las tesis y argumentos desarrollados en las fuentes filosóficas. Desde luego, cabría objetar a esta observación que primero debe conocerse y comprenderse la historia de la filosofía para adquirir luego la capacidad de formular juicios críticos acerca de las doctrinas filosóficas; sin embargo, quizás los dos procesos (a saber: la transmisión de contenidos histórico-filosóficos y el desarrollo de las capacidades interpretativas y críticas) no resulten tan disociados como suele suponerse.

En el citado escrito acerca de la ilustración Kant reconoce, no sin cierta ironía, que es muy cómodo ser menor de edad. “Basta con tener un libro que supla mi entendimiento, alguien que vela por mi alma y haga las veces de mi conciencia moral, a un médico que me prescriba la dieta, etc., para que yo no tenga que tomarme tales molestias. No me hace falta pensar, siempre que pueda pagar; otros asumirán por mí tan engorrosa tarea” (Ak. VII, 35). Si trasladamos estas consideraciones al terreno de la enseñanza filosófica, podemos reconocer, del mismo modo, que en ocasiones resulta cómodo, para quien *desea aprender filosofía*, escuchar a un profesor que analice e interprete los textos por él, que reflexione por él, con la esperanza de que ese conocimiento, esa agudeza arraigue entre quienes escuchan pasivamente, sin la engorrosa tarea de enfrentarse por sí mismos a las dificultades que supone la lectura de una fuente filosófica. Sin embargo, el aprendizaje de la filosofía no puede darse de ese modo, ya que el conocimiento filosófico requiere de un esfuerzo personal, individual e intransferible. Con esta observación no pretendo en modo alguno subestimar la importancia de una buena clase de filosofía, sino sólo observar que el proceso de lectura y análisis constituye una instancia indispensable para la adquisición de los llamados *conocimiento filosóficos*, y esto vale asimismo para la adquisición de las capacidades interpretativas y analíticas que nos permiten descubrir la riqueza y complejidad de los textos de filosofía.

¿Cuál sería, entonces, la función de una clase de filosofía? Desde una perspectiva kantiana, podría afirmarse que su objetivo principal será estimular, entre quienes desean aprender filosofía, el interés por incursionar en la lectura e interpretación de los textos,

ofreciéndoles además las herramientas mínimas necesarias para una primera aproximación a los mismos. En pocas palabras, el objetivo principal sería incitar, la curiosidad, el interés, el deseo de enfrentarse *cara a cara* con el autor, habida cuenta de que el procedimiento del análisis y la interpretación de las fuentes filosóficas constituye un proceso individual e intransferible.

Considero que la consigna kantiana de la autonomía intelectual, ligada a la exigencia de *pensar por uno mismo*, esto es, de servirse del propio entendimiento sin la tutela de otros, debería regular nuestra práctica de enseñanza filosófica. Los contenidos históricos que transmitimos y reproducimos en nuestras clases de filosofía son, sin duda, elementales, pues en las instituciones educativas formales se *enseña a filosofar* a través de tal enseñanza de la historia de la filosofía. Si bien sería posible enseñar a filosofar sin enseñar *historia de la filosofía* (y los recientes programas de *filosofía con niños* se asientan en este principio), en los niveles de enseñanza media y superior la currícula está orientada a una enseñanza de la filosofía centrada en la enseñanza de contenidos históricos. Sin embargo, esto no constituye una desventaja, siempre que la transmisión de estos contenidos no sea considerada no como un fin en sí mismo, sino como un medio para desarrollar capacidades de análisis, reflexión e interpretación; en síntesis: como un medio para impulsar el desarrollo del uso autónomo del propio entendimiento. Cualquier contenido, cualquier doctrina o propuesta filosófica resulta apta para la promoción de ese fin, y en tal sentido toda doctrina filosófica es digna de ser conocida (aunque no, desde luego, de ser compartida o suscripta), si entendemos que el conocimiento de una doctrina tiene como finalidad última su valoración crítica y racional (y, por tanto, reflexiva).

Podría pensarse, a partir de lo expuesto, que el desarrollo de un razonamiento crítico y autónomo constituye un proceso esencialmente individual. Sin embargo, desde una perspectiva kantiana la autonomía del pensamiento requiere de ciertas condiciones que exigen una interacción discusiva entre sujetos racionales. En el apartado siguiente, haré una breve referencia a esta dimensión intrínsecamente comunicativa y participativa de la razón humana, a la que Kant se refiere en diversos pasajes.

### **III. Acerca del carácter comunicativo y participativo de la razón humana**

A la luz de las consideraciones anteriores, puede considerarse a quienes enseñan filosofía como auténticos promotores de la *ilustración*, siempre que ésta sea entendida en

el sentido antes indicado, a saber: como el abandono de una *minoría de edad* en sentido intelectual, consistente en la incapacidad de un individuo de hacer un uso de su propio entendimiento. Kant señala que, para la promoción de la ilustración, basta con desarrollar y ampliar la libertad en el *uso público* de la razón: “Por uso público de la propia razón entiendo aquel que cualquiera puede hacer, como alguien *docto*, ante todo ese público configura el universo de los lectores” (Ak. VII, 37). Sin necesidad de detenernos aquí a considerar las dificultades implicadas en la distinción kantiana entre el *uso público* y el *uso privado* de la razón, podemos destacar simplemente que este *uso público* del entendimiento implica un ejercicio comunitario y participativo de la razón. En otras palabras: para alcanzar la ilustración (y, por ende, un uso autónomo del propio entendimiento) no basta con ejercitar el pensamiento de manera puramente individual, sino que es preciso ante todo la participación del individuo en instancias de *argumentación pública*.

En sus *Lecciones de Lógica*, Kant describe el *sentido común* [*sensus communis*] como un criterio para descubrir los errores del uso del entendimiento, y formula tres reglas universales “para evitar los errores en general”, a saber: “1) pensar por sí mismo, 2) pensarse en la posición de otro; 3) pensar en todo momento de acuerdo consigo mismo” (*Log.*, Ak. IX, 56). Si bien la primera regla –caracterizada como el *modo de pensar ilustrado*– parece establecer la necesidad de atenerse a criterios propios para un recto uso del entendimiento, la segunda regla recomienda, sin embargo, “pensarse en la posición de otro”, es decir, realizar un esfuerzo reflexivo que nos permita adoptar, al menos a título provisorio, criterios ajenos, a fin de juzgar acerca de la corrección de los propios. Esta regla sugiere, pues, que a fin de alcanzar un pensamiento autónomo<sup>2</sup> y objetivo, es preciso *pensar con otros*, esto es, es preciso adoptar (al menos, *idealmente*) la posición de otros individuos<sup>3</sup>. La segunda regla, caracterizada<sup>3</sup> como la regla *del pensar ampliado*, sugiere que través de un procedimiento reflexivo en virtud del cual contrastamos nuestros

---

<sup>2</sup> En la *Crítica de la razón pura* [*Kritik der reinen Vernunft*, 1781/1878], Kant caracteriza la crítica (entendida como una libre inspección racional) en tanto actividad propia y distintiva de la razón: “La razón, en todas sus empresas, debe someterse a la crítica, y no puede menoscabar la libertad de ésta con ninguna prohibición, sin perjudicarse a sí misma y sin atraer sobre sí una sospecha que le es desfavorable. No existe nada tan importante, en lo que toca al provecho, nada tan sagrado, que pueda sustraerse a esta inspección que controla y que examina, y que no conoce acepción de personas. En esa libertad se basa incluso la existencia de la razón, que no tiene autoridad dictatorial, sino que la sentencia de ella es siempre sólo el consenso de ciudadanos libres, cada uno de los cuales debe poder expresar sin reservas sus escrúpulos e incluso su *veto*” (A 738-739/B 766-767).

<sup>3</sup> Véase asimismo: Kant, I., *Crítica del juicio* [*Kritik der Urtheilskraft*], Ak. V, 293-294.

juicios con los juicios posibles de otros individuos, es posible alcanzar un *punto de vista universal*. Este procedimiento hace posible superar la perspectiva privada y alcanzar la objetividad<sup>4</sup>. La primera regla –que recomienda *pensar por uno mismo*– no nos exime, en conclusión, de la exigencia de *pensar con otros*<sup>5</sup>. Como señala Deligiorgi:

*“la autonomía racional requiere la capacidad de dar razones universalizables y públicas [...]. Desde la perspectiva kantiana, las demandas de universalidad y publicidad no pueden ser satisfechas por una persona que razona aislada de otros. Es por ello que sólo en la comunicación con otros puede ser reconocida la fuerza de los requerimientos de la reflexión crítica, y puede ser evaluada su aplicación a casos particulares [...]. La autonomía racional no puede ser ejercitada, por consiguiente, por un pensador solitario”<sup>6</sup>.*

En una serie de apuntes manuscritos, Kant hace ya referencia a este procedimiento de contrastación de los propios juicios con juicios ajenos, caracterizándolo como un medio eficaz para evitar los errores, frecuentemente originados en prejuicios y supuestos meramente privados:

*“Dado que consideramos como necesario informar a los demás acerca de nuestros juicios, entonces no tenemos que ser únicamente comunicativos, sino también participativos. La propensión a la comunicación que guía a nuestro entendimiento se encuentra en nosotros tan sólo porque debemos verificar nuestros propios juicios a través de otros” (Refl. 2565, Ak. XVI, 419).*

*“Puesto que la validez universal de nuestros juicios indica la verdad objetiva para cualquier razón, se sigue [...] la necesidad de una razón participativa, que se opone al egoísmo; por lo mismo, el derecho de dar a conocer los propios juicios [...] como el motivo impulsor de las ciencias” (Refl. 2564, Ak. XVI, 418-419).*

La noción de una *razón participativa* hace alusión a una interacción comunicativa de carácter equitativo, como estrategia efectiva para alcanzar la objetividad y promover, así, el progreso de las ciencias. Esta estrategia discursiva exige, desde luego, que cada individuo sea reconocido por los demás como un interlocutor competente:

---

<sup>4</sup> Véase: O’NEILL, O.; “Reason and Politics in the Kantian Enterprise” en: H. Williams (ed.), *Essays on Kant’s Political Philosophy*, United Kingdom, The University of Chicago Press, 1992, p. 77.

<sup>5</sup> Cf. LA ROCCA, C.; “Kant y la Ilustración”, *Isegoría*, 35, 2006, p. 119.

<sup>6</sup> DELIGIORGI, K.; “Universability, Publicity, and Communication: Kant’s Conception of Reason”, *European Journal of Philosophy*, 10, 2, 2002, pp. 143-144.

*“La inclinación comunicativa de la razón es equitativa sólo bajo la condición de que esté vinculada a la vez a la participativa. Los otros no son aprendices, tampoco son jueces, sino colegas, en el gran consejo de la razón humana]...” (Refl. 2566, Ak. XVI, 418-419).*

Finalmente, en el texto de 1786 *Qué significa orientarse en el pensamiento [Was heisst: Sich im Denken orientieren?]*, Kant destaca el papel esencial que la comunicación desempeña en el pensamiento individual:

*“A la libertad de pensar se opone, en primer lugar, la coacción civil. Es verdad que se dice que la libertad de hablar, o de escribir, puede sernos quitada por un poder superior, pero no la libertad de pensar. ¿Pero pensaríamos mucho, y pensaríamos bien y con corrección, si no pensáramos, por decir así, en comunidad con otros, que nos comunican sus pensamientos y a los que comunicamos los nuestros? Por consiguiente, bien se puede decir que el poder externo que priva a los hombres de la libertad de comunicar públicamente sus pensamientos los priva también de la libertad de pensar...” (WDO, Ak. VIII, 144).*

Kant sugiere aquí que aquellos obstáculos que limitasen la libertad de exponer ante otros nuestra ideas restringirían asimismo nuestra libertad de pensamiento. Estos pasajes permiten advertir la relevancia de la participación en instancias de diálogo para el desarrollo del pensamiento individual autónomo. En otras palabras: un desarrollo óptimo de las propias capacidades analíticas e interpretativas exige *pensar en comunidad con otros*.

Esta idea reviste especial interés para nuestras consideraciones previas acerca de la enseñanza de la filosofía y acerca de las exigencias básicas que cabría formular a quienes enseñan filosofía y a quienes desean aprender filosofía. Aquéllos deberían intentar despertar en sus estudiantes el interés por los temas filosóficos, incitándolos al desarrollo su propio juicio crítico. Estos últimos, por su parte, deberían enfrentar por sí mismos las dificultades implicadas en el análisis e interpretación de los problemas filosóficos. Sin embargo, una clase de filosofía no es sólo un espacio de encuentro entre quienes pretenden enseñar y quienes desean aprender, sino que constituye, ante todo, un espacio para *pensar en comunidad con otros*, es decir, una instancia de argumentación pública, en cuyo marco cada interlocutor ha de someter sus juicios a la inspección racional y crítica de otros interlocutores, a fin de evaluar la objetividad y corrección de tales juicios. En tal sentido una clase de filosofía representa un dispositivo especialmente idóneo para el desarrollo de la capacidad de *pensar por uno mismo*, capacidad que, según he

indicado, no puede ser plenamente desarrollada de manera individual, sino que exige el ejercicio de una razón comunicativa y participativa..

A lo largo de estas páginas, he intentado señalar que la noción kantiana de una racionalidad *autónoma*, *crítica* y *participativa* puede sernos útil al momento de establecer principios orientadores de nuestra práctica docente. Si bien desde una perspectiva contemporánea la concepción kantiana (e ilustrada) de una razón que aspira a la objetividad pueda resultar cuestionable (y hasta superada o caduca), considero que este modelo de racionalidad puede ser recuperado, sin embargo, como idea regulativa de la enseñanza filosófica, específicamente orientada al desarrollo de la reflexión crítica y racional.

## Bibliografía

- CLARKE, M.; "Kant's Rhetoric of Enlightenment", *The Review of Politics*, 2001, pp. 53-73.
- CRONIN, C.; "Kant's Politics of Enlightenment", *Journal of the History of Philosophy*, 41, 1, 2003, pp. 51-80.
- DELIGIORGI, K.; "Universability, Publicity, and Communication: Kant's Conception of Reason", *European Journal of Philosophy*, 10, 2, 2002, pp. 143-159.
- DELIGIORGI, K.; *Kant And The Culture Of Enlightenment*, New York, State University of New York Press, 2005.
- HINDRICH, G.; "Die aufgeklärte Aufklärung", en: Klemme, H. (ed.), *Kant und die Zukunft der europäischen Aufklärung*, Berlin, De Gruyter, 2009, pp. 43-67.
- HUTTER, A.; "Kant und das Projekt einer Metaphysik der Aufklärung", in: H. Klemme (ed.), *Kant und die Zukunft der europäischen Aufklärung*, Berlin, Walter De Gruyter, 2009, pp. 68-81.
- KANT, I.; *Gesammelte Werke*, ed. königlich preußischen (später deutsche) Akademie der Wissenschaften, Berlin, 1900ss..
- KANT, I.; *Lógica [Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen, 1800]*, Lógica. Acompañada de una selección de reflexiones del legado de Kant, traducción de María Jesús Vázquez Lobeiras, Madrid, Akal, 2000.
- KANT, I.; "Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?" [*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*], en Kant, I., *Qué es la Ilustración*, edición y traducción de R. Rodríguez Aramayo, Madrid, Alianza, 2004, pp. 83-93.
- KANT, I.; *¿Cómo orientarse en el pensamiento? [Was heisst: Sich im Denken orientieren?, 1786]*, traducción de C. Correa, Buenos Aires, Quadrata, 2005.
- KANT, I.; *Crítica de la razón pura [Kritik der reinen Vernunft, 1781/1787]* traducción de M. Caimi, Buenos Aires, Colihue, 2007.
- LA ROCCA, C.; "Kant y la Ilustración", *Isegoría*, 35, 2006, pp. 107-127.
- O'NEILL, O.; "Reason and Politics in the Kantian Enterprise" en H. Williams (ed.), *Essays on Kant's Political Philosophy*, United Kingdom, The University of Chicago Press, 1992, pp. 50-80.
- SCHMIDT, J.; "The Question of Enlightenment: Kant, Mendelssohn, and the Mittwochsgesellschaft", in: *Journal of the History of Ideas*, 50, 1989, pp. 269-291.