

Pedagogía kantiana: antropología, conocimiento y moralidad*

Kantian pedagogy: anthropology, knowledge and morality

Recibido: Diciembre 8 de 2013 - Evaluado: Marzo 14 de 2014 - Aceptado: abril 25 de 2014

Jaime Ricardo Reyes Calderón**

Para citar este artículo / To cite this article

Reyes Calderón, J. R. (Julio-Diciembre de 2014). Pedagogía kantiana: antropología, conocimiento y moralidad. *Revista Academia & Derecho*, 5(9), (209-248).

Resumen

En nuestra actualidad educativa con frecuencia se comenta acerca la pugna entre conocimiento teórico y formación técnica. En ocasiones pareciera que el discurso sobre lo técnico se redujera a un principio de reclutamiento de mano de obra calificada que se adapte sumisamente a las

* Artículo inédito. Artículo de investigación e innovación. Artículo de reflexión. Producto del proyecto de investigación “Epistemología de la investigación cualitativa en educación”, adscrito a la línea de investigación “Filosofía de la educación” que el autor desarrolla para optar por el título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Rubio (Venezuela).

** Licenciado en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana; Especialista en Literatura, Universidad del Quindío; Especialista en Desarrollo Humano, Universidad El Bosque; *Magíster* en Educación, Universidad Santo Tomás. Candidato a Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (IPRGR). Correo electrónico: keraj64@hotmail.com; jaime.reyes@unilibrecucuta.edu.co.

necesidades del sector productivo de nuestra estructura económica. Con Kant se manifiesta un planteamiento mediante el cual, el conocer, no se encumbra y se desliga de la sociedad y los controles éticos que esta debe admitir para la evolución razonable y libertaria del ser humano. Recordando algunos principios de su obra *Sobre pedagogía*, y correlacionando los conceptos capitales de la obra kantiana con su pedagogía, este artículo de reflexión quiere contribuir a la formulación de una perspectiva educativa integral que se proyecta en lo ético, tal y como acertadamente planteó en su momento el sabio de Königsberg.

Palabras clave: Conocimiento, educación moral, filosofía de la educación, Kant, pedagogía.

Abstract

Our educational actuality many often refers to the struggle between theoretical knowledge and technical training. Sometimes it seems that the discourse about the technical is reduced to a principle of recruitment of skilled labor that suits submissively to the production needs of our economic structure. With Kant we look out to an approach whereby the knowledge do not pick up and release from the society and ethical controls that it must support for the libertarian and reasonable evolution of the human being. Recalling some principles of his work *Lectures on pedagogy*, and correlating the capital concepts of Kant's work with its pedagogy, this reflection article wants to contribute to the formulation of an integral educational approach that is projected on the ethical, as rightly raised at his time the Sage of Königsberg.

Keywords: Kant, knowledge, moral education, pedagogy, philosophy of education.

Introducción

Abordar el complejo mundo de la educación no puede quedarse simplemente en enunciar requerimientos procedimentales que aseguren la

adquisición de algunas informaciones y destrezas. Lo educativo que señala primeramente una opción por la comprensión de lo antropológico, ha de entenderse desde allí en el amplio horizonte que articula conocimiento científico, relaciones sociales, órdenes políticos y requerimientos morales. Se busca la consideración de una práctica educativa fundada en la integralidad, en el respeto por la profundidad y complejidad de los procesos que se entretajan en las interacciones educativas.

En el quehacer universitario son claros los objetivos de la educación superior, siendo el primero y fundamental “Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (1992, Ley 30). La legislación persigue una finalidad educativa donde la integralidad se despliega en tres niveles de capacitación: lo profesional, lo investigativo y lo social.

Fernández Enguita, (filósofo y filósofo marxista de la educación) reconoce en su prólogo a *Pedagogía* de Kant: “Esta fuera de duda que Kant no fue un pedagogo, y, sin embargo, su influencia en la pedagogía ha sido inmensa” (Kant, 1803/2003, p. 7). De esta manera, buscando desarrollos categoriales para este propósito educativo, adherimos al pensamiento kantiano por ofrecer múltiples desarrollos atinentes a la comprensión de la ciencia, la ética y la construcción social, núcleos inmersos en las grandes dimensiones de formación que constituyen la integralidad. A continuación damos un rodeo por líneas fundamentales de la filosofía kantiana.

El programa filosófico kantiano responde a las grandes y ya memorables preguntas: “¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué puedo esperar? ¿Qué es el hombre?” (Kant, 1781/2000, p. 630), de donde se desprenderían la epistemología (*Crítica de la razón pura*), la ética (*Crítica de la razón práctica*), la filosofía del derecho y la filosofía de la religión (*Metafísica de las costumbres* y *La religión en los límites de la mera razón*) y la antropología (*Antropología en sentido pragmático*) (Hoffe, 1986). Retomando este esquema, en este artículo se quiere establecer el sitio de la pedagogía y sus posibles articulaciones con los grandes núcleos

conceptuales en el gran marco que significa la obra de la filosofía crítica de Kant.

Kant realizó una excepcional labor de síntesis. Fue racionalista en el sentido de definir al hombre desde la práctica de una razón experimental, matemática y operativa. Por tal razón, quiso “modernizar” la filosofía a la manera en que Newton modernizaría las ciencias físicas: “la metafísica debe actuar de acuerdo con el mismo método que Newton introdujo en la física y que se ha mostrado tan fecundo” (Reale y Antiseri, 1992, p. 729). Ello lo hizo sentar su reflexión epistemológica sobre bases newtonianas. Cassirer (1993) reafirma que “Newton fue para Kant, a lo largo de toda su vida, el concepto personificado de la ciencia” (p. 38).

Siguiendo con las influencias, “Se pueden reducir a cinco las principales influencias que Kant recibió, y se les pueden dar los nombres de Lutero, Wolff, Newton, Hume y Rousseau, según el orden en que influyeron” (Verneaux, 1977, p. 159). De esta forma, tomó de los postulados racionalistas (Wolff) la aspiración por la universalidad del conocimiento. Asumió del empirismo (Hume) la dinámica insoslayable de la experiencia como fuente del saber. De la ilustración (Rousseau) acogió el talante secularista, anti-providencialista, de su concepción de mundo, en la que Dios no entra como fenómeno espacio-temporal, así como las grandes líneas en torno a la naturaleza humana de cara a la educación.

La síntesis kantiana partió de la metafísica y la fertilizó con los ejercicios y planteamientos científicos revolucionarios del momento, para terminar proponiendo un discurso donde lo humano se funda esencialmente en lo moral. A propósito de este movimiento de Kant que asume los desarrollos filosóficos y científicos del momento dirá Herder (su discípulo y biógrafo), citado por Cassirer (1993),

Con el mismo espíritu con que examinaba las doctrinas de Leibniz, Wolff, Baumgarten y Hume y las leyes naturales de Kepler, Newton y los físicos, analizaba los escritos de Rousseau publicados por aquel entonces, su *Emilio* y su *Eloísa*, al igual que cualquier descubrimiento natural de que pudiera tener noticia, para retornar siempre, una y otra vez, al libre conocimiento de la naturaleza y al valor moral del hombre. (p. 105)

Así pues, trabajó para elaborar un sistema que se analogara con los descubrimientos, avances y dinámicas de la ciencia moderna. Quiso realizar la revolución copernicana en el horizonte filosófico, un saber dónde ya “no se trata de que el sujeto se adecúa al objeto cuando lo conoce, sino al revés: el objeto es el que se adecúa al sujeto” (Reale y Antiseri, 1992, p. 731). No es el hombre el que gira alrededor del mundo, sino que es el mundo el que gira alrededor del sujeto trascendental. Kant efectúa una “revolución copernicana” de la filosofía, por ello planteó su síntesis como un idealismo trascendental, por el que las opciones libres, autónomas y reales de los sujetos –el nuevo centro–, procuraran conocimientos universales que no se estancan, sino que van creciendo y desarrollándose en la medida en que se enriquecen las experiencias de la realidad natural. (Reyes, 2014, pp. 87-93)

Contrastar la necesidad de formación integral y el planteamiento kantiano lleva a formular como hipótesis de investigación que, en torno a la obra *Pedagogía*, Kant ofrece rasgos y criterios que enriquecen la comprensión educativa con variados procesos cercanos a las dimensiones de integralidad exigidas por la legislación educativa. Para tal propósito es necesario aportar unas primeras afirmaciones acerca de los grandes principios de la filosofía de Kant, posteriormente revisar la consideración de lo humano, tras de lo cual se entrará en lo pertinente a lo pedagógico, para cerrar con lo correspondiente a la definición esencial de educación en sentido moral. Este marco teórico seguirá a especialistas en Kant, pero básicamente constituirá una relación discursiva a partir de *Pedagogía* (1803/2003).

Problema de investigación

Cuando se quiere acceder a la obra pedagógica de Kant el educador se encuentra con un primer gran problema: las obras más populares, las más citadas, las más referidas en los estudios filosóficos, esas grandes formulaciones de la historia de la filosofía (Abbagnano, Copleston, Reale y Antiseri, Hirshberger, Marías, Russell), que nutren a los estudiosos de todas las ramas del saber, no tocan específicamente el tema de la pedagogía kantiana, ni su obra particular *Pedagogía*. Y las historias de la educación

(Luzuriaga, Bowen), ni lo mencionan, o su dedicación textual es casi un mínimo sin mayor sustancia. Un primer cuestionamiento sería: ¿Cuáles son los aportes de Kant a la educación, considerando esta como articulación en torno a una pretensión de integralidad?

Über pedagogik obra fechada en 1803, es el opúsculo kantiano que proporciona información para establecer las líneas de una posible filosofía de la educación. Aparentemente, no hace parte, no estaría directamente relacionado con las líneas programáticas de la filosofía crítica establecidas por las proverbiales interrogaciones con las que arriba se enunció la apertura de este artículo. Una circunstancia biográfico-epocal nos reforzaría esta idea de “neutralidad” o “independencia”: la obra *Sobre pedagogía* hace parte del ejercicio docente de Kant en la universidad de Königsberg, donde la asignatura de pedagogía no tenía un docente titular, “era complementaria y no contaba con un profesor específico; entonces, los docentes se la turnaban” (Bustamante, 2012, p. 157). El texto que se tiene son las notas de los estudiantes de varios cursos, ordenadas por un editor. De allí que el estilo y la estructura sean lejanas a la sintaxis de larguísimas subordinaciones con las que el filósofo tiene familiarizado a sus lectores. El lugar existencial y la situación concreta del origen del documento nos lo expone Kanz (1993),

Kant impartió las lecciones *Sobre pedagogía* en el semestre invernal de 1776/77, en el semestre estival de 1780 y, de nuevo, en los semestres de invierno de 1783/84 y 1786/87. No fueron publicadas por él mismo, sino por el Dr. Friedrich Theodor Rink en 1803, en Nicolovius (Königsberg). En ellas puede decirse que se discuten las ideas básicas de Kant sobre pedagogía. Como profesor de la Facultad de Filosofía, estaba aquél obligado a impartir lecciones de pedagogía con carácter alterno. (p. 4)

Es de todos conocida la división entre el período pre-crítico kantiano, aún deudor de las ilusiones de la metafísica, con raigambre en Wolff. El período pre-crítico sucede hasta el cuestionamiento de la metafísica, fundamentalmente por la consideración de Hume y su insistencia en la experiencia sensible. Las ilusiones de los productos metafísicos servirán posteriormente para calificar la metafísica de Swedenborg como los “sueños de un visionario”. Antiseri y Reale (1992) reseñan este quiebre del pensar kantiano,

En 1762 se produce un giro bastante acusado en la línea evolutiva del pensamiento kantiano. Probablemente está relacionado con la lectura y la meditación acerca de las obras de Hume, quien –como afirma Kant expresamente– tuvo el mérito de despertarle de su “sueño dogmático” a través de su crítica radical a los principios de la metafísica (p. 729)

El período crítico necesitó casi veinte años en emerger después del “despertar del sueño dogmático”. Se inaugura en 1781, con la publicación de la *Crítica de la razón pura*. Sabiendo que la asignatura impartida por Kant era una especie de cátedra etérea que se le obligaba a los docentes, ¿dónde queda la pedagogía en el marco de la obra kantiana? Temporalmente *Pedagogía* sería la última producción kantiana, del año 1803, como ya se mencionó, sobre cursos que van de 1776 a 1787. Es decir, conformaría argumentaciones del período pre-crítico y del crítico.

¿La pedagogía, entonces, no tiene que ver con el programa kantiano? Vargas sugiere que lo pedagógico decantaría y asociaría claridades ya ganadas en lo epistémico, lo ético, lo político y lo religioso, y representaría una cierta calidad de síntesis total en la inscripción dentro de lo antropológico: “el hombre es un ser educable; y esto no en razón de la mera posibilidad, sino como una nota característica de la esencia de lo humano, es decir, el hombre no solo puede sino debe ser educado” (2003, p. 65). Al lado de Vargas aquí se establece como clave de respuesta: la pedagogía en Kant está simétricamente ordenada a la consideración de lo antropológico, que esta consideración básica, a su vez, constituye la coda sintetizante de todo el sistema de la filosofía crítica. Bajo esta opción interpretativa, se hace el examen de lo pedagógico proponiendo el telón de fondo constituido por la antropología.

Metodología

Se quieren proponer en este estudio las grandes líneas de su filosofía de la educación, estableciendo el sitio de esta respecto a las posibles articulaciones con los núcleos conceptuales básicos de la filosofía crítica de Kant, maestro eminente e ilustrado, impulsor de una reflexión que aunara saberes para forjar mejores humanidades y mejor sociedad. Para tal fin se realizarán las asociaciones conceptuales que pertinentemente llevan de la epistemología,

la ética y la filosofía de la religión, hacia las consecuencias y estructuras correspondientes en el arte de la educación contemplado en *Pedagogía*.

Este artículo de reflexión es el producto de una investigación cuyo diseño es cualitativo, aplicando un método hermenéutico a través de la técnica de investigación documental cercana al comentario de texto, por lo que en ocasiones las citas textuales, especialmente de *Pedagogía*, respetan la sucesión del texto primario de Kant.

Plan de redacción

En coherencia con lo afirmado arriba en la metodología, ya en un primer momento se hizo un acercamiento a las grandes líneas generales de la filosofía kantiana. Desde allí buscaremos el basamento de la filosofía educativa desarrollando las relaciones que nutren la antropología kantiana enunciando las afirmaciones básicas de *Antropología en sentido pragmático*. En un segundo paso se extraerá de *Pedagogía* las características de lo educativo en tanto que grandes criterios de actuación y de práctica, muy cercano a lo formulado en el primer capítulo. Cierra este artículo con las relaciones éticas de lo educativo en dos momentos: uno de carácter procedimental, bajo cierta intencionalidad de desarrollo puericultor, para después considerar, bajo la estructura de los grandes conceptos de la ética kantiana, las necesidades y dinámicas de la educación en sentido moral, estableciendo las definiciones correspondientes contenidas en la obra ético-moral de Kant (*Fundamentación de la metafísica de las costumbres, Crítica de la razón práctica, La paz perpetua*). Pretendemos ofrecer una breve filosofía de la educación kantiana asociando lo antropológico, lo procedimental-educativo, con lo moral, y así contribuir a la conceptualización de la perspectiva educativa integral.

1. Antropología: naturaleza, carencia e impulso racional ético-moral

¿Quién es el hombre? ¿Cuál es el destino del hombre? ¿Cuál es su determinación fundamental? En este primer apartado realizamos las

primeras conexiones categoriales para desde ellas fundar, en el segundo apartado, la labor de la pedagogía evidentemente desde una definición específica del hombre en Kant.

Recordemos que la definición aristotélica nos propone que el hombre es un animal racional, donde la razón sería el diferenciante específico que enuncia lo humano, en la contrastación con los animales. Transcribimos esta sugestiva cita, que descubriremos más adelante, es la base de la renovación idealista subjetiva que Kant oficiará, en un remozamiento filosófico de las inomitibles argumentaciones del estagirita:

Ahora bien, buenos y dignos llegan a ser los hombres gracias a tres factores, y estos tres son la naturaleza, el hábito y la razón. Efectivamente, primero hay que ser hombre por naturaleza y no otro animal cualquiera, y por tanto con cierta cualidad de cuerpo y alma. Pero hay algunas cualidades que no sirve de nada poseerlas de nacimiento, pues los hábitos las hacen cambiar. Algunas cualidades, en efecto, por naturaleza son susceptibles, a través de los hábitos, de inclinarse hacia lo peor y hacia lo mejor. Los demás animales viven principalmente guiados por la naturaleza; algunos, en pequeña medida, también por los hábitos; pero el hombre además es guiado por la razón; él solo posee razón, de modo que es necesario que estos tres factores se armonicen uno con el otro. (Aristóteles, 1988, p. 435, VII, 12, 1332b)

La definición aristotélica incluye lo humano en el reino animal, el género remoto, y especifica como carácter esencial lo racional, el rasgo típico de nuestra especie. El hombre, primero ha de ser tal por naturaleza, entendiéndose ella por sus características físico-biológicas. Un simio nunca podría ser humano. De otra parte, las cualidades de lo humano inscritas biológicamente deben desarrollarse como tales, pues los hábitos pueden atrofiar esas potencialidades. El hombre requiere de hacerse, de proponerse a sí como finalidad. Ese horizonte final, esa teleología es de carácter moral: “buenos y dignos llegan a ser”. Aristóteles insiste en las cualidades. Mientras que los animales se guían por la naturaleza, o sea, por lo instintual propio de su constitución físico-biológica, los hombres, además, se guían por la razón, superan el accionar paciente y automático de la corporalidad animal irracional. El hombre conserva un substrato animal, que también

incide en su ser, pero más allá de este, su especificidad es la razón. El hombre se hace hombre en el esfuerzo por armonizar, articular, naturaleza (físico-biológica), hábitos (interacción, cotidianidad, cualificación) y razón (guía).

Kant conoce a Aristóteles y lo resemantiza inscribiéndolo en una dinámica trascendental, subjetiva. Contando como referente a (Brandt, 2001), en Kant vamos hacia el término “carencia” como obturador de la determinación del ser humano. Los animales ante la carencia natural con la que enfrentan el medio desarrollan las dotes que les permiten la supervivencia. El hombre, naturalmente, no desarrolla los recursos instintivos y fisiológicos de los animales. Kant (1993) en su *Pedagogía* sentencia que el animal “lo es ya todo por su instinto” (p. 29), significando que es animal de comienzo a fin, que no debe hacer nada distinto para ser animal.

La carencia humana no se suple a través de mecanismos fisiológicos o sensibles. La complejidad de lo humano le hace considerar una instancia universal, superior a las primarias determinaciones de las realizaciones concretas, materiales, naturales. El hombre natural inventa y se proyecta en las creaciones organizativas e institucionales, se define y autotrasciende forjando algo más allá del ciclo fatal de vida y muerte, y esa carencia no es defeción sino “el estímulo impulsor que obliga a la especie humana a establecerse en el planeta entero obligándola, con el fuego y la espada, a la fundación de estados” (Brandt, 2001, p. 208). La política resulta ser, un poco en el tono hobbesiano de “hombre lobo para el hombre”, parte de la historia natural agenciada por el estado de carencia que saca al hombre de sí, para poder ser. La ciudad, el estado, la ley y la justicia son una necesidad de la naturaleza humana. Resultan connaturales a él. De ahí que la segunda gran definición del hombre en Aristóteles es que es un “animal político”:

[...] Es evidente que la ciudad es una de las cosas naturales, y que el hombre es por naturaleza un animal social. [...] Y eso es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer, él sólo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores, y la participación comunitaria de estas cosas constituye la casa y la ciudad. [...] Pues así como el hombre perfecto es el mejor de los animales, así también, apartado de la ley y de la justicia es el peor de todos. (Aristóteles, 1988, pp. 50-52, I, 1253a)

Esta primera solución a la carencia, señalada tan bien por Aristóteles, aún no es, pues, definitiva. El hombre no opera por instinto. La humanidad se libera de las determinaciones aparentemente incontrovertibles e irrestrictas de lo natural, físico-biológico, instintual. El distanciamiento de la carencia demandante de su ser natural, la positiva determinación como ser humano, en la correspondiente estructura de comprensión kantiana “es la emancipación gradual de la naturaleza mediante la autodeterminación (*Selbstbestimmung*), mediante la autonomía ética (*sittliche autonomie*) exige un desarrollo propio de la verdadera justicia y de la virtud” (Brandt, 2001, p. 209). La esencia humana ganada por el impulso de la carencia es la constitución de un horizonte ético-moral que racionalmente aúna justicia y virtud, en otras palabras, una sociedad humana razonable erigida por basamentos éticos que aseguran la libertad.

¿De qué hombre se está hablando? Para Kant el mundo del hombre es realmente dos mundos, o en los términos literales del filósofo y de la época, dos naturalezas: “La naturaleza humana para Kant se desdobra en dos: *la naturaleza del cuerpo y la naturaleza del espíritu*, cuya relación tiene lugar por medio de la educación” (Lafuente, 2009, p. 205). Para un sujeto conocedor, que primero es cuerpo, se pueden conocer los hechos del mundo natural, objetivo, exacto, material y cuantificable. Kant habla entonces del **mundo de la necesidad**, mundo natural, mundo de los objetos, mundo concreto y material en el que se pueden establecer leyes científicas de validez universal. Se *conoce* aquello que se establece como experimentable en los marcos de las formas puras de espacio y tiempo. Los fenómenos se interconectan necesariamente por regulaciones intrínsecas a su conducta objetiva. Por el uso de las facultades de la sensibilidad y el entendimiento, los fenómenos admiten matematización, medición, experimentación, enunciación general de sus características materiales. El hombre es fenómeno en cuanto a su entidad natural, y produce de la naturaleza leyes científicas generales (Kant, 1781/2000). Hasta aquí, se tiene una primera definición “desencarnada”, “deshistorizada”, más de rango lógico-cognitivo.

El idealismo trascendental kantiano define los procesos de conocer y de pensar por la constitución y agencia del sujeto trascendental, aquel

capaz de imponer categorías a las experiencias para establecer las leyes científicas que dan cuenta de la regulación de los fenómenos. En lo que se puede denominar el “sentido epistémico” del concepto de hombre, recordamos que el psicólogo cognitivo Jean Piaget, biólogo de formación, identificará a Kant como una de las grandes propuestas epistemológicas y dirá de su aporte, “Se trataba de elaborar una noción de sujeto epistémico que cumpliera la doble función de ser capaz de construcción indefinida y de estructurar la experiencia, cualquiera que esta fuera” (Piaget, 1988, p. 70). El ser humano, animal racional, sujeto de apercepción trascendental operaría oficios de unificación y abstracción, en palabras de Kant y su memorable *Crítica de la razón pura*,

No pueden darse en nosotros conocimientos, como tampoco vinculación ni unidad entre los mismos, sin una unidad de conciencia que preceda a todos los datos de las intuiciones [...] Esa conciencia pura, originaria e inmutable, la llamaré *la apercepción trascendental* [...] Hace, a partir de todos los fenómenos que puedan aparecer reunidos en una experiencia, un conjunto –regulado por leyes– de todas esas representaciones. (Kant, 1781/2000, pp. 136-137)

Pero el hombre vive situaciones, estructura experiencias, que no entran en la categoría de hechos objetivos. También el hombre real vive decidiendo acerca de lo bueno y lo malo, acerca de las relaciones sociales y políticas, y mantiene una relación con Dios, ser absoluto. A esta acepción la podemos denominar con Brandt (2001) el “sujeto práctico-moral”. La razón humana, la tercera gran facultad, posee un ansia de síntesis, por ello, la razón propiamente dicha (distinta a las facultades de la sensibilidad y el entendimiento), aspira a totalizar la realidad en las Ideas puras. Está entonces un segundo mundo, el **mundo de la libertad**, mundo de la razón humana cuyos grandes objetos (noumenos) son absolutos que escapan a verificaciones espacio-temporales y que significan los propósitos o “perfecciones” de cada quien en su camino a la felicidad. El mundo de la libertad es el mundo de la ética, la política y la religión. Tal mundo exige al hombre establecer normas, deberes e imperativos que hagan posible que todo ser humano sea respetado como tal y alcance la felicidad. (Kant, 1785, 1788 y 1795/1983). Como señala Fernández Enguita, editor de *Pedagogía*:

“La libertad kantiana queda fundada así en la distinción entre mundo sensible y mundo inteligible” (Kant, 1803/2003, p. 13)

Se *postula–piensa*, no se conoce, aquello que no es demostrable fenoménicamente, que se propone íntimamente por la conciencia personal como exigencia libre de la realización personal absoluta. En el campo práctico no se conoce, se piensa en tanto que se realizan valoraciones. El hombre es Alma, y como tal se conjuga con el colectivo humano que es el Mundo y con el absoluto entitativo, religioso, que es Dios. Alma, Mundo y Dios son noúmenos, son incondicionados y en cuanto tal significan la regulación del actuar humano marcado por la voluntad, la libertad, la bondad. Se está en el mundo de la libertad donde, más que la certeza y la verificación empírica importa la autonomía, el respeto y la libertad. Surge así el desarrollo de la ética como imperativos que aseguran las vías de realización del hombre. (Este planteamiento ético se retomará y ampliará en el último apartado “Modos educativos y educación moral”).

Cuando se indaga una definición antropológica en la obra kantiana resulta imprescindible asomar a la obra *Antropología en sentido pragmático* (1991a). Cerca de la tradición ilustrada que fundaba su modernidad en la reconstitución de la respuesta sobre cuál es la naturaleza humana, para así poner tierra de por medio a las afirmaciones escolásticas teocéntricas, en Kant (quien conoce bien a Rousseau y a Hume), la respuesta deviene en la tensión fundamental por la que el hombre es individuo-mundo, o en otras palabras, experiencia personal/física y relación social/espiritual. Esta obra tiene entonces, un fuerte carácter físico-psicológico asociado a otro ético-histórico. Lo pragmático no es lo simplemente útil, lo técnico, o lo instrumental. Se da un paso dentro de la estructura de conocimientos kantiana y se establece que esta consideración del ser humano escapa a su caracterización como un conjunto de fenómenos espacio-temporales, está signado por las pretensiones de absolutez de lo incondicionado.

En el plano físico del conocer mencionado arriba, la determinación formal del sujeto como unidad que consigue la síntesis posibilitadora del estudio matemático-físico de los objetos espacio-temporales, hasta la enunciación de los juicios sintéticos a priori como leyes naturales (labor

de la facultad del entendimiento sobre los datos configurados por la sensibilidad), se completa en la *Antropología* con una consideración del sujeto desde una perspectiva histórico-política (labor de la facultad de la razón, que totaliza y da sentido a través de lo incondicionada regulativo). Kant asume, en el examen de las relaciones de poder, en la configuración de los estados, la definición del hombre como especie cuyo primer rasgo es “la facultad de otorgarse, como especie de seres racionales, un carácter, tanto para la propia persona del individuo como para la sociedad en que le coloca la naturaleza [que] quiere que toda criatura realice su destino [...] si no todo individuo, al menos la especie” (Kant, 1991a, pp. 287-288). El tiempo humano, el tiempo de la historia, permite la realización de la especie, la conquista de la autonomía. Así el hombre deja de ser un objeto más que se conoce y pasa a ser, dignamente, fin en sí mismo, como bien se despliega en la ética, que adelante describimos mejor.

El hombre es la humanidad que se autodetermina como especie, en analogía con la famosa anécdota de las golondrinas que nos narra cómo Kant “había encontrado entre los nidos de golondrinas algunos polluelos destrozados sobre el piso [...] las golondrinas mismas arrojaban del nido algunos de los polluelos para poder mantener al resto” (Brandt, 2001, p. 214). Este aspecto nos señala la superioridad de los intereses del actuar colectivo, comunitario, del cual se tendrían que desprender compromisos más fieles que permitan el desarrollo de todos, la consecución del destino de todos, sin el doloroso sacrificio de los más débiles, para la subsistencia de las mayorías.

La finalidad del hombre, la determinación de lo humano, el destino de la especie, es la vida social y moral. Aquella tensión inicial entre naturaleza y razón-moralidad, define entonces el plano desde donde se ha de caracterizar al hombre: conoce valorativamente para actuar las relaciones prácticas, las relaciones intersubjetivas, lo atinente a las esferas sociales, políticas, las de una humanidad regulada por leyes. Esta finalidad trasciende en la historia dada su innegable dramaticidad. La naturaleza humana es el verdadero problema que debe enfrentarse para solucionar todos los dolores que aquejan a la humanidad. Si logramos la transformación del ser humano, lograremos la finalidad y la esencialidad de la humanidad. A este propósito

señala Ureña (1979) cuando nos propone la gran meta kantiana desde el panorama antropológico:

No es el mal que sufrimos por las catástrofes naturales y nuestra impotencia [...] no es la historia de las pestes y de los terremotos lo que nos horroriza, y lo que hace rebelarse en lo más íntimo de su ser a todo hombre no degenerado, sino la historia de las guerras, de la agresividad sangrienta y de la más refinada crueldad del hombre contra el hombre (139).

Respecto de las consecuencias políticas y jurídicas de los procesos de formación, el hombre en su historia política, en su recorrido por crecer y perseguir un mayor bienestar, ha faltado a su razón y ha desatado movimientos de conquista por los cuales ha esclavizado y sometido ilegítimamente a otros hombres y a otras civilidades. Kant es consciente de que la naturaleza violenta ganada en términos de opciones políticas internacionales, también ha agenciado muchas desgracias para el género humano. Con terminología de ahora podríamos afirmar que los resultados del colonialismo europeo interesado meramente en la ganancia mercantil, fueron alcanzados por auténticas invasiones justificadas como una visita civilizadora, que devino realmente en una gran injusticia, en el uso irresponsable del derecho de la guerra, sembrando así la semilla y la realidad devastadora de la violencia. Así nos explica el maestro de Königsberg:

Si se compara la conducta *inhospitalaria* de los Estados civilizados de nuestro continente, particularmente de los comerciantes, produce espanto la injusticia que ponen de manifiesto en la *visita* a países y pueblos extranjeros (para ellos significa lo mismo que *conquistarlos*). [...] introdujeron tropas extranjeras, bajo el pretexto de establecimientos comerciales, y con las tropas introdujeron la opresión de los nativos, la incitación de sus distintos Estados a grandes guerras, hambres, rebelión, perfidia y la letanía de todos los males que afligen al género humano. (Kant, 1991b, p. 28)

Es necesarísima la labor de construir civilización respetando a la humanidad entera. Con Brandt se puede afirmar que “conocemos y somos creadores de nuestra propia determinación en sentido epistémico y en el sentido práctico-moral” (2001, p. 212). La acción de moralizar va acompañada de la dinámica social intersubjetiva por la cual se supera el egoísmo fundamental que genera la violencia de los individuos, y se asegura

la libertad de todos los hombres gracias al Estado, a su ordenamiento jurídico, a las normas que permiten la simetría de los ciudadanos y la consecución de la paz. En términos kantianos:

El mecanismo natural de contrarrestar las inclinaciones egoístas, que se oponen de modo natural también externamente, puede ser utilizado por la razón como un medio para hacerle sitio a su propio fin, al mandato jurídico, y, por ende, para fomentar y garantizar la paz tanto interna como exterior, en cuanto ésta descansa en el Estado mismo. (Kant, 1991b, p. 39)

Puesta la mira en el blanco de una humanidad que destierre el mal agenciado por la violencia y la guerra, por la búsqueda incontrolada de una felicidad en la que no caben los demás, en el apartado sintetizante nominado por algunos comentaristas como “Suma de la Antropología pragmática” (Brandt, 2001), Kant nos proporciona la gran definición del hombre fundada en esa doble tensión:

El hombre está destinado por su razón, a estar en una sociedad con hombres, y en ella, y por medio de las artes y las ciencias, a *cultivarse*, a *civilizarse*, a *moralizarse*, por grande que sea su propensión animal a abandonarse *pasivamente* a los incentivos de la comodidad y de la buena vida que él llama felicidad, y en hacerse *activamente*, en lucha con los obstáculos que le depare lo rudo de su naturaleza. (Kant, 1991a, p. 282)

Esta definición, que se encuentra cerrando la obra, bien pudiera ser la condensación de las respuestas a los interrogantes programáticos de la filosofía kantiana. Si bien miramos, comparte categorías e intencionalidades con la definición aristotélica con la que abrimos nuestra argumentación antropológica. Kant nos obsequiaría, muy a propósito del programa de su idealismo subjetivo, que la constitución de lo humano, la autodeterminación del hombre, es la respuesta a los interrogantes que la filosofía hace a las múltiples relaciones de lo existente. ¿Qué es filosofía?: respuesta a la pregunta por el hombre. ¿Qué es el hombre?: el esfuerzo racional por autodefinirse a través de la filosofía. Un ser humano conoce la naturaleza para hacer ciencia, actúa éticamente en la política y el derecho, y espera la plenitud en una religión racional. Y todo lo humano es pertinencia de una pedagogía para humanos racionales, éticos y creyentes, que no destruyen al prójimo para alcanzar la felicidad.

Podemos conocer lo racional, las ciencias y las artes. Esa misma razón (científica y artística) fertiliza la naturaleza físico-biológica del hombre con el cultivo; la dimensión ético-política con el civilizarse y la gran aspiración de la humanidad, la mayor esperanza, con el moralizarse. El hombre tiene una tendencia pasiva a las satisfacciones sensibles que desembocan en animalidades destructivas, pero debe optar por combatir su natural consiguiendo así, en el eje de lo ético-moral, el hacerse a sí mismo, y alcanzar la plenitud más allá del tiempo y del espacio. Con la afirmación de “estar en una sociedad” y “cultivarse, civilizarse, moralizarse”, la *Antropología en sentido pragmático* nos lanza a la consideración de la pedagogía, inscrita en esta comprensión del hombre como humanidad anhelante de paz.

2. Razón, conocimiento y ciencia

Conocer kantianamente es preguntarse por las condiciones de posibilidad de todo conocimiento que pueda ser señalado como universalmente válido. La labor práctica de la pedagogía kantiana reviste principalmente de un carácter crítico. ¿Cuáles serían las condiciones de posibilidad de un conocimiento educativo para ser tenido como válido? Como la pedagogía trata del hombre, y este es un absoluto, una idea de la razón, no un mero fenómeno, Kant hablará siempre no de la ciencia de la educación, sino del arte de la educación. Lo que no obsta a señalar la imperiosa necesidad de asociar ciencia y escuela, como se verá más adelante.

Para responder el interrogante acerca de la posibilidad de la educación, que señalaría el estatuto epistemológico de la pedagogía como depositaria práctica de la ciencia, se recuerda, en el marco de la finalidad kantiana por impulsar los ideales ilustrados, que tal conocimiento tendría que ilegitimar los autoritarismos y dogmatismos propios de una tradición conservadora, de una ortodoxia del pensamiento y la formación, dado que serían *a priori* no experienciales ni sometidos al ordenamiento de las categorías del entendimiento. Las verdades tradicionales, las costumbres ancestrales, los ritos formativos que constituyen acciones y habituaciones

formativas, educativas, pareciera que han generado juicios sintéticos a priori propios del objeto educativo estudiado. Son verdades que tienen una densidad impropia de las leyes científicas, aunque se aplican y se perpetúan como tales, definidas dogmáticamente como absolutos, sin la validación de la razón. Tales mandatos han reducido al ser humano, fin en sí mismo, a un simple ser natural que ocupa un espacio y transcurre en un tiempo.

Este segundo gran apartado se centra en las propuestas contenidas en la obra central de la filosofía educativa kantiana, *Pedagogía* (2003), de la cual se enmarcarán las citas claves que señalan los grandes rasgos distintivos de los conceptos educativos más generales y englobantes.

Se enuncia como primer rasgo de la pedagogía kantiana la construcción de un saber y un hacer subjetivo (Bustamante, 2012, p. 158). Es decir, para Kant la enseñanza y el aprendizaje exigen una toma de distancia de grandes determinismos, de grandes poderes, de grandes influencias. En educación, al igual que en la producción científica, se verifica un giro copernicano siendo el nuevo centro, lo humano, lo subjetivo. La práctica educativa no debe estar sujeta a tradiciones carentes de razón, como tampoco al regente, al gobierno, ni a la Iglesia. La educación se suma a la perspectiva ético-política aspirando a la libertad del ser humano, a la autonomía, a la “mayoría de edad”. En palabras de Maldonado (1985), traductor colombiano de *Sobre pedagogía*:

No se trata en absoluto de educar y formar a generaciones e individuos para convertirlos en mecanismo que accionen las maquinarias del poder y del Estado; de enajenarlos y rebajarlos a condiciones subhumanas. Por el contrario, se trata de formar a los hombres como seres autónomos. (p. 3)

Parte de las dificultades de Kant como maestro universitario, modelo de **libertad** de pensamiento y de cátedra, se relacionó con el mundo de las influencias políticas y de los controles que el regente ejercía sobre cuestiones doctrinales. Sus textos y lecciones acerca de la religión y la política fueron censurados y perseguidos, poniendo en riesgo los escasos medios de subsistencia con los que contó el sabio de Königsberg: “En 1794 a Kant se le intimó a que no insistiera sobre las ideas que había expresado acerca de la religión en su obra *La religión en los límites de la mera razón*” (Reale y

Antiseri, 2008, p. 530). En su momento no se doblegó ante el monarca que pretendía una educación sacralizada, utilizando la fe como instrumento de gobierno, y por ello se apartó de una carrera académica mejor agradecida, económicamente hablando. Kant cimienta su práctica en la realidad de sí como hombre que ha llegado a la mayoría de edad, que no tiene por qué depender de nadie.

Kant sigue el ideal ilustrado de la razón como núcleo fundamental. Lugar común de los modernos, bajo la influencia de Voltaire, pero sobretodo de Rousseau y su *Emilio* (1762), en Kant la **naturaleza racional** del hombre supone un doble uso de la razón, de manera que el hombre cuando aprende, hace ciencia y actúa deberes, desde el momento preciso de su propio desarrollo corporal, sensible, relacional e intelectual. Con el ideal ilustrado como regulación, la libertad es el crecimiento hacia la autonomía del sujeto que hace uso de la propia razón:

La ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento [...] *Sapere aude*, ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! (Kant, 2004, p. 33)

En coherencia a lo desarrollado en el anterior tema, el concepto de hombre articula una consideración de lo condicionado, individual, biológico-psicológico, real, concreto, pero orientado hacia metas de saber y actuar que son universalizables, es decir, hacia fines, hacia propósitos absolutos, hacia incondicionados. Kant comparte el ideal ilustrado de la “absoluta confianza en la razón humana y en la independencia y capacidad de autocontrol a que el hombre puede llegar cultivándola” (Paukner, 2007, p. 1)

Kant entiende que una mala educación sólo se detiene en un punto y puede rebajar la calidad humana del educando. Quien es sujeto de educación desarrolla por sí mismo su capacidad intelectual, es autónomo, no solamente responde de manera ciega a los mandatos y pareceres de los demás. Kant distingue adiestramiento de verdadera educación, de ilustración auténtica: “Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa,

sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción” (Kant, 1803/2003, p. 39).

Para Kant era esencial la experiencia. La metafísica sucumbió ante las ciencias naturales porque sus objetos no pueden ser experimentables en el espacio y el tiempo. Lo que se conozca, ha de ser experimentable. En el campo pedagógico se debía pensar en unos materiales que permitieran al estudiante acceder a experiencias, a cultura, que estaban espacial y temporalmente lejos de sus sentidos. Y una muy buena explicación, detallada, colorida, razonable, causal, desde la técnica de la clase magistral sirve también como vehículo de experiencia. Así pues, conocemos que Kant dio unas excepcionales explicaciones acerca de Londres, sin haber salido jamás de Königsberg:

Un día, por ejemplo, describía en presencia de una persona nacida en Londres la forma y la estructura del puente de Westminster, su longitud, su ancho y su altura y las medidas de sus diferentes partes, con tal precisión y exactitud, que el inglés le preguntó cuántos años había vivido en Londres y si se dedicaba especialmente a la arquitectura, a lo que se le repuso que Kant no había traspuesto jamás las fronteras de Prusia ni era arquitecto de profesión. (Cassirer, 1993, p. 61)

En ese evento de la cotidianidad magisterial, el nivel de información y la habilidad descriptiva fungían como **medios** para acercar al estudiante a la realidad objeto de enseñanza. En este mismo sentido, deseaba que se ofrecieran libros ilustrados para botánica, mineralogía e historia natural, a ejemplo del *Orbis sensualium pictus* ricamente ilustrado de J. A. Comenio (Bowen, 1992).

El conocimiento no puede ser entonces ni estáticamente teórico, general y deductivista, ni limitadamente experiencial y particular. El aprendizaje consta inicialmente, de unas operaciones “mecánicas”, en el sentido de concretar procedimientos predecibles ya establecidos por la ciencia; y de unas operaciones de razonamiento, en el sentido de experimentar, pero a partir de unos principios de juicio permanentes. No es sólo el entendimiento científico, sino también la experimentación o actuación práctica, bajo la exigencia de producir, la guía de una adecuada

acción pedagógica. En lo cotidiano, el aprendizaje exige que la **teoría y la práctica** procedan de manera conjunta pues:

Se educan mejor las facultades del espíritu, haciendo por sí mismo todo lo que se pretende, por ejemplo, cuando se pone en práctica la regla gramatical que se ha aprendido. Se comprende mucho mejor un mapa, cuando se le puede hacer por uno mismo. El mejor recurso para comprender, es producir. (Kant, 1803/2003, p. 68)

Kant criticaba de algunas ocupaciones de los adultos que desdecían de su naturaleza. Para Kant el que un adulto gaste muchas horas jugando cartas era señal de que “los hombres no dejan de ser niños tan fácilmente” (Kant, 1803/2003, p. 62). El niño debe jugar, pero eso no es ni lo único, ni lo central en la educación infantil. El juego es una ocupación agradable en sí misma, muy diferente del **trabajo**. El niño requiere de cierta coerción pues resulta perjudicial que mire todo como un juego. Así, relativizando la centralidad del juego y conectándose con una finalidad técnico-laboral, Kant establece que desde pequeño el ser humano debe ser educado para trabajar, permitiendo la racionalización y la humanización del tercer carácter conectado con dimensión de animalidad que debe ser “racionalizada” (es animal racional, animal político y animal trabajador).

El esfuerzo del trabajo no es gustoso, ni directamente conectado con una finalidad impuesta por sí mismo. Esta dimensión productiva nos completaría las dimensiones de lo educativo adelantándose Kant a lo que ahora nosotros entendemos como integralidad. Es lo productivo, pues, una línea necesaria de formación. Nos muestra su tesis en *Pedagogía* afirmando: “Es de la mayor importancia que los niños aprendan a trabajar. El hombre es el único animal que necesita trabajar. Ha de estar muy preparado para que pueda gozar de su sustento” (Kant, 1803/2003, p. 62). La educación en el contexto escolar acentúa el rasgo de esfuerzo, de sujeción a mandatos, de dedicación y fatiga, muy diferente a la diversión de otras acciones sociales. Kant entendía que cierta educación no institucional, libre, podría centrarse en el juego, pero “La educación escolar debe ser un trabajo para el niño; la libre, un juego” (p. 61).

El insigne autor se inscribe en la línea trazada por Sócrates, Aristóteles, Santo Tomás y después retomada en psicólogos morales como Piaget y Kohlberg. La educación es cuestión de **inteligencia**. De lo que se trata es de aprender a pensar porque con el pensamiento llegamos a todas las zonas de nuestra acción humana. Kant piensa que la inteligencia debe ser esmeradamente cultivada. En Kant la educación es un ejercicio del intelecto humano, es una producción recíproca entre disciplina pedagógica inteligente e inteligencia subjetiva, entre la ciencia de la formación del hombre y los hombres con sus diferentes capacidades y posibilidades cognitivas: “La inteligencia, en efecto, depende de la educación y la educación, a su vez, de la inteligencia” (Kant, 1803/2003, p. 34).

¿Cuáles son las capacidades cognitivas del ser humano? Kant da a la educación la finalidad de ser una estructura organizada para el desarrollo de las **facultades del espíritu**. La educación cultiva facultades cognitivas. Es así que se cultivan, como facultades generales, lo físico y lo moral. No poseen puntos particulares, sino que constituyen un gran conjunto en el que lo físico desarrolla el espectro de la habilidad y lo moral dinamiza todo lo concerniente a la perfección o el perfeccionamiento. Sobre estas facultades generales, Kant refiere unas facultades específicas, que atenderían objetos y comprensiones particulares asociadas a las potencialidades de la razón humana subjetiva. Kant las divide en inferiores y superiores. Las inferiores tendrían un accionar más receptivo, más pasivo, más de asociación de experiencias y fenómenos. Las facultades superiores tenderían a la universalización asociada a la abstracción y las consecuentes aplicaciones y formulaciones de reglas o juicios. En palabras del propio filósofo:

*La cultura particular de las facultades del espíritu*¹. A ella pertenece la cultura de las facultades del conocimiento, de los sentidos, de la imaginación, de la memoria, de la atención y del ingenio, en lo que concierne a las *facultades inferiores* del entendimiento [...] Lo relativo a las facultades superiores del espíritu comprende la cultura del entendimiento, del juicio y de la razón. (Kant, 1803/2003, pp. 67-68)

¹ En cursiva en el original.

Kant reconoce el valor de la memoria. “La memoria se ha de cultivar desde muy temprano, sin olvidar tampoco la inteligencia” (Kant, 1803/2003, p. 65). Pero a tal facultad le da posibilidades limitadas, en contra de las muy alabadas prácticas memorísticas que se remontan a la educación clásica griega. Hagamos buen uso de la memoria recordando lo informado por el maestro Jaramillo Uribe: “El gusto de los griegos por la memorización fue uno de los legados que la pedagogía griega dejó a los pueblos de occidente” (Jaramillo, 1990, p. 41).

La memoria estaría al servicio de la comprensión. La mera repetición no es señal de cultura. El ofrecer cadenas de palabras no contribuye al crecimiento espiritual: “Es muy necesaria, pero no vale absolutamente nada, cuando se hace de ella un mero ejercicio; por ejemplo, cuando se hace aprender discursos de memoria” (Kant, 1803/2003, p. 64). Por otra parte, a tono con lo que actualmente sabemos de la enseñanza para la comprensión y con las preocupaciones educativas en torno a la formación en atención, lectura y expresión oral, definirá nuestro sabio alemán: “Es necesario comprender lo que se aprende o se habla, y no repetir nada sin que se comprenda ¡Cuántos leen y oyen sin comprender, aun creyéndolo así!” (p. 68).

A diferencia de Rousseau, cuyo naturalismo exponía que, al quitársele impedimentos al niño, el conocimiento y la razón surgirían espontáneamente, Kant piensa que el **desarrollo de las facultades mentales** (sensibilidad, memoria, juicio, inteligencia, comprensión-conocimiento de lo general-, y razón-relaciones de lo general con lo particular), sucede de manera integrada, o sea, que no se super-desarrollan unas para infra-desarrollar otras. Acerca de lo que hoy tratamos como formación integral, o de la multiperspectividad de la razón, Kant estimaba que cada acto humano, es un acto intelectual donde se articulaban varias dimensiones de comprensión, que dan cuenta del objeto en su justa complejidad: “La regla general en este asunto es que no se ha de cultivar aisladamente ninguna facultad, por sí misma, sino cada una en relación con las demás; la imaginación, por ejemplo, en provecho del entendimiento” (Kant, 1803/2003, p. 63)

Kant recomienda entonces educar en los límites de posibilidad de la comprensión del niño, de acuerdo con los intereses y capacidades de cada edad. No es bien visto por el filósofo la exhibición de habilidades precoces pues pareciera que la anticipación antinatural sólo desemboca en malformaciones morales: “Únicamente se ha de instruir a los niños en las cosas convenientes a su edad. Se complacen muchos padres en oír hablar a sus hijos como sabios precoces. Pero tales niños, ordinariamente, no llegan a ser nada” (Kant, 1803/2003, p. 77).

La educación en Kant permitiría la interacción de los dos mundos, el fenoménico “sensible-mecánico”, y el nouménico “razonado”. Por la importancia que reviste la educación para el ser humano como sujeto trascendental, y para la sociedad como interrelación consensuada de libertades autónomas, se debe progresar hacia una formulación que convierta el tradicional arte de enseñar, en un **procedimiento completamente científico**: “El objeto último de las ciencias es o *eruditio* (recuerdo) o *speculatio* (razón). Una y otra deben tener como finalidad hacer al hombre más razonador (inteligente, sabio)” (Kant, 1803/2003, p. 111). En tal sentido solicita respeto por los educadores que han compartido su saber, que han sido científicos de antes: “se debe tener respeto por el mundo científico antiguo y agradecimiento con los adultos” (p. 107).

Por ello, antes que establecer escuelas normales, para formar maestros, primero hay que establecer escuelas experimentales, para formar maestros científicos. Una revolución educativa necesita primero de una revolución científica, en los centros de formación magisterial. De esta manera lo educativo constituiría un arte que se fundamenta en la experimentación razonada por la que deviene la constitución de la pedagogía como ciencia. Kant aboga por un proceso formativo de la mano de maestros experimentados en la producción y comunicación de conocimientos científicos. No tenía mucha fe en los sistemas y las instituciones de enseñanza de su momento, por ello resulta bastante radical pues sugiere: “Es vano, empero, esperar este mejoramiento del género humano de una reforma paulatina de la escuela. Estas tienen que transformarse de raíz, si se quiere que de ellas salga algo bueno” (Kant, 1803/2003, p. 98).

3. Modos educativos y educación moral

Proseguimos señalando grandes elementos de lo pedagógico, alrededor del gran campo significativo de la educación como educación moral, resaltando aspectos de la obra esencial de Kant, *Sobre pedagogía* y sus articulaciones con las categorías propias de la ética kantiana inscrita en la *Crítica de la razón práctica* y en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Se extrapolará lo educativo kantiano desde las mismas acepciones kantianas.

Para Kant, la pedagogía o teoría de la educación es una disciplina del conocimiento que refiere del desarrollo de la naturaleza humana, de su determinación como tal. Representa, además, la mediación para su configuración: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (Kant, 1803/2003, p. 31)². El hombre es así, porque así lo hizo ser su educación. Ahora bien, Kant hablaba de educación pública y educación privada, entendiendo que la pública es universal e institucional y la privada es la dispensada por la familia. La educación (“*Erziehung*”) posibilita que los hombres desenvuelvan todas sus disposiciones naturales. Por la educación el hombre debe ser:

- a) *Disciplinado*. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad [...] la disciplina es la sumisión de la barbarie.
- b) *Cultivado*. (“*Kultivierung*”). La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos [...]
- c) [...] Es preciso atender a que el hombre sea también prudente [...] Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama la *civilidad* (“*Zivilisierung*”). Exige buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. [...]

² Literalmente en el original alemán: *Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.* (Kant, Über pädagogik, 2003)

d) Hay que atender a la moralización (“*Moralisierung*”). El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. (Kant, 1803/2003, p. 38)

Al niño más pequeño, en el que resulta primordial el desarrollo físico y motor, y que aún no cuenta con la luz del entendimiento, no se le debía someter a rigores de habituación moral. El ejercicio educativo, de cara al sujeto en cuanto tal, iniciaría como **cuidado**, **crianza**, fortalecimiento físico, al que llama Kant “*Wartung*”. Es el primer “modo educativo”. Es la parte coincidente con las demás especies animales que se enfoca en las facultades físico-biológicas más elementales. El cuidado o la crianza tienen como agentes principales a los padres del infante. En palabras del filósofo colombiano Silva (2003), “hace referencia al cuidado de las capacidades corporales, que se orientan a la búsqueda de la salud y al mantenimiento y fortalecimiento de las condiciones materiales que hacen posible una vida digna” (p. 110). En esta primera educación se conforma la relación educativa sobre un cierto sentido negativo, dado que no se le administra ningún componente formativo, sólo se le encauza el natural desarrollo corporal, interviniéndose para protegerlo, para evitar que algo externo o sus propias fuerzas le procuren daño: “La primera educación sólo tiene que ser negativa, es decir, que no se ha de añadir nada a la previsión de la naturaleza, sino únicamente impedir que se la pueda perturbar” (Kant, 1803/2003, p. 50).

Pero desde los cinco o seis años, sí se debe disponer la conducta de los niños al aprendizaje, por tanto tiene que ser la educación muy estricta y orientada por un control disciplinar. Esta se dedica a la formación de la personalidad, del carácter. La **disciplina**, “segundo modo educativo”, en términos kantianos, “*Zucht*”, permite separar al hombre de hábitos que lo alejan de su naturaleza racional. Constituye la mediación por la cual se disponen las fuerzas animales del ser humano, lo apartan de los peligros, le impiden caer en la barbarie y le permiten dirigirse a la consecución de fines más altos que la satisfacción instintual: “La disciplina convierte la animalidad en humanidad. [...] el hombre necesita una razón propia; no tiene instinto, y ha de construirse él mismo el plan de conducta [...] La barbarie es la independencia respecto de las leyes. La disciplina somete al

hombre a las leyes de la humanidad” (Kant, 1803/2003, pp. 29-30). Si se ha de estudiar la raíz antropológica de la ley y la razón jurídica, se debería insistir entonces en los dinamismos de la disciplina, estructuras basales desde las cuales se desenvolverían los procesos y las construcciones legales de sentido y de regulación de las conductas.

La disciplina no es un simple ejercicio de autoritarismo gratuito, donde se tornan sumisos todos los individuos sin ningún tipo de trasfondo. La humanidad, la dimensión social del ser humano, exige la constricción razonable de todos los fortísimos impulsos de nuestros substratos animales por medio de la ley (Kant llamará a esto “*Zwang*”). La experiencia de la coacción resulta elocuente para la valoración del más grande principio humano: la libertad. Y la libertad no es entonces hacer cualquier cosa sin medida ni control, sino orientar la acción humana por los preceptos de la razón, disponiéndolo a la consecución del bien.

La disciplina evita entonces que los impulsos irracionales propios de la barbarie (“*Wildheit*”) aparten al hombre de su verdadero destino. En Kant, lo educativo no puede ser la mera opción por una acumulación de informaciones, porque lo realmente importante es la conducta social que constituye la auténtica dimensión de nuestra humanidad. Sentenciará entonces: “La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca” (Kant, 1803/2003, p. 32).

Una tercera dimensión de la educación, o “modo educativo”, es la **instrucción** (“*Unterweisung*”). La disciplina es un accionar negativo que se verifica evitando las faltas a los humano. Esta acepción de “instrucción” implica el cultivo de aspectos morales y cognitivos, profundizar en niveles de cultura universal, erudición y crecimiento moral y político. Desarrolla el tercer gran fin del hombre: ser cultivado. Este ser cultivado es indispensable para alcanzar cualquier tipo de fines. Por tal razón, la educación escolar es de importancia suma (Ver *infra*).

Un cuarto modo educativo correspondería al campo específico de la moral y tendría como eje la facultad más importante, la libertad, esencia posibilitadora de la autonomía subjetiva así como de los imperativos

éticos. En el horizonte de lo práctico se establecería que la educación es entonces **formación** (“*Bildung*”), y en tal sentido jalonaría las acciones, habituaciones y conocimientos de los demás modos. Pasamos al plano de la formación para la vida social, para lo particularmente humano e intersubjetivo. Establecidos los cimientos de la persona por una correcta crianza, una rigurosa disciplina y una esmerada instrucción, el hombre necesita desarrollar sus habilidades (“*Geschicklichkeit*”); luego el sentido de la prudencia (“*Weltklugheit*”) y finalmente, la consideración universal de la moralidad de los hombres (“*Charakter*”). Estos tres aspectos (habilidad, prudencia y carácter-moralidad), se despliegan entonces en tres formas o componentes educativos entrelazados por el potencial de autodesarrollo personal, dando cada uno un valor peculiar al ser humano, podríamos decir, desde la posibilidad de crecimiento como humanidad:

El hombre necesita de la formación escolástica o instrucción para llegar a alcanzar todos sus fines. Le da un valor en cuanto a sí mismo como individuo. La educación por la prudencia le hace ciudadano, porque adquiere un valor público. Aprende con ella, tanto a dirigir la sociedad pública a sus propósitos como a adaptarse a ella. Finalmente por la formación moral adquiere un valor en relación con la especie humana. (Kant, 1803/2003, p. 45)

El hombre se perfecciona no por un impulso irrefrenable y necesario de su naturaleza físico-biológica, que lo llevaría a los vicios. La raíz interior del hombre, los gérmenes íntimos, son de bondad, y ello debe ser la base de la formación moral y religiosa del ser humano. No afirma una dependencia de instituciones, o un apoyo de la religión o cualquier asistencia clerical, cuando no trae auténtica alegría. Advierte contra un tipo de religión condenadora que se manifiesta en la ausencia de la dicha o el gozo de existir. Para vivir y hacer el bien, Kant señala la necesidad de cultivar y manifestar el contento, ese espacio del interior que hace posible comprender todo desde una sana y armónica dicha. Contra los agrios rigorismos de creencias que mortifican en vez de llevar esperanza y libertad, sentenciará entonces: “Un corazón contento es el único capaz de encontrar placer en el bien. La religión que hace al hombre sombrío es falsa, pues él tiene que servir a Dios con el corazón contento y no por coacción” (Kant, 1803/2003, p. 76).

Así, el rasgo ético en la educación se asocia con la búsqueda de la acción que perfeccione al hombre, en medio de su ejercicio social. Este rasgo de autonomía se comprende particularmente en la consideración de la religión, no como la práctica de mandatos agenciados por Dios, sino como resultado de un proceso moral, íntimo, libre, de decisión. En Kant la **religión** es racional, es natural, no es revelada. Formar niños en la religión es necesario, pero no desde el punto de vista dogmático, sino como consecuencia de un crecimiento en el juicio moral. “El hombre se juzga despreciable cuando es vicioso. Este desprecio se fundamenta en él mismo y no en que Dios haya prohibido el mal” (Kant, 1803/2003, p. 88). La religión se funda en la moral, no los preceptos y los juicios morales en la religión. Si el hombre actúa bajo mandatos religiosos cae en la enajenación de las morales heterónomas, pierde así su autonomía y su libertad. Así sea Dios, la auténtica moral surge desde el deber y las máximas que cada quien se impone. Disponer un proceso ético de actuar, tradicionalmente creyente, procura más daños y errores que aciertos y virtudes. Kant sentencia entonces: “La religión se necesita para toda moralidad. [...] Pero no hay que empezar por la teología. La religión que se funda meramente en la teología nunca puede contener nada moral. No habrá en ella más que temor, por una parte, y sentimientos y miras interesadas por otra” (p. 88). El papel de Dios es “a distancia”, pues es el hombre en su intimidad quien lleva la carga de su propia planificación, de modo que el fruto de la verdadera religión es la perfección moral, no la ocupación ritual.

El ser humano, ya se anticipó atrás, no es espontáneamente un ser moral. Requiere de un esfuerzo por el cual se eleve, gracias a la razón, a la práctica de las máximas fundadas en la buena voluntad y el deber, a la experiencia permanente del deber respetado en sí mismo. Kant no es tan plenamente optimista como Rousseau: el ser humano no es que nazca bueno, por el contrario, “tiene en sí impulsos originarios para todos los vicios, pues tiene inclinaciones e instintos que le mueven a un lado, mientras que la razón le empuja al contrario” (Kant, 1803/2003, p. 93). La ética no sigue las determinaciones necesarias del mundo natural. No podemos asimilar las normas éticas a las leyes científicas en el sentido de ser plenamente fenoménicas e irrestrictas.

En Kant la educación persigue la meta más elevada pues su finalidad es un **mundo moral y socialmente regenerado** de tal suerte que “La buena educación es precisamente el **origen de todo el bien en el mundo**... es probable que la educación vaya mejorándose constantemente y que cada generación dé un paso hacia el perfeccionamiento de la humanidad; pues **tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana**” (Kant, 1803/2003, pp. 32-36). Un gran principio de la educación salida de la mano de los padres es que erradamente educa según un presente malsano, “en vista del mundo presente, aunque esté muy corrompido” (p. 36). La educación se nutre de finalidad, hace parte de un dinamismo de lo futurible. Aspira a conseguir un estado de cosas mejor, sólo posibles en el futuro. La educación significa entonces la práctica científico-moral que aspira a desarrollar las posibilidades de perfección de los hombres anticipando lo que construya el futuro, el mundo mejor (“*Weltbeste*”) al que todos aspiran.

Educar es realizar la formación de hombres. ¿Cuál podría ser el mayor grado de humanidad? Para Kant toda acción moral es válida, es valiosa, si es tan buena como para ser enunciada como norma de conducta para todos los hombres. Lo que yo hago está bien si es modelo de bienestar para todos los demás hombres. Actuar bajo el imperativo categórico vuelve ejemplar toda acción y decisión razonada de cada individuo. Lo que más enseña es el ejemplo. Hacer significa **ejemplarizar**, ser un patrón para los demás: “Los padres ya educados son ejemplos, conforme a los cuales se educan sus hijos, tomándolos por modelo [...] los maleducados, educarán mal a los demás” (1803/2003, p. 35-36) Así, el hombre tiene la misión de educar, desde un grado de superioridad ética, a otro ser humano, para que sea más hombre. Para Kant el ser humano en sus interrelaciones va comunicando la certeza y la eficacia del buen obrar. Un buen hombre hará que sus relaciones formen más buenos hombres. El fin humano y, desde él, el fin de la educación, es formar hombres que interactúan, autónoma, respetuosa y libertariamente con sus semejantes.

³ Las negrillas son nuestras.

La educación en Kant, igual que la religión, deviene entonces en acción moral. El grado de superioridad ética en Kant se alcanza por la regulación de las conductas personales a partir de los imperativos categóricos. Un imperativo categórico es una formulación que hace posible al individuo real actuar de forma que la bondad de esa acción se entienda como norma universal de conducta. “El imperativo categórico sería el que representase una acción por sí misma, sin referencia a ningún otro fin, como objetivamente necesario [...] tiene el valor de un principio *apodíctico-práctico*”. (Kant, 1785, 1788 y 1795/1983, p. 35) Así, el **imperativo categórico** ordena una dimensión de acción de carácter universal, una mega-actividad, un hacer de naturaleza absoluta, una realización práctica irrestricta, incondicionada, que no depende de nada ni se ordena a nada superior, la acción buena en sí misma. Recuérdese que Kant invalidó las éticas materiales y eudemónicas, su oferta es la de una ética formal.

El imperativo debe trascender lo empírico y al tiempo de ser universal, (*a priori* racional, lo *apodíctico-práctico*), debe obligar a la acción de manera eficaz. Las decisiones desde el imperativo categórico forman una dimensión actitudinal en el hombre, un pensamiento ético. Y esto solamente se alcanza con la comprensión y vivencia de una **fórmula**, con algo que obligue la realización de la bondad concreta, pero que no dependa de nada particular, y por ello sea trascendental, superior al espacio y el tiempo del actuar humano. “**Obra sólo según una máxima que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal**” (Kant, 1785, 1788 y 1795/1983, p. 50). Una máxima es la regla que un sujeto particular se aplica a sí mismo a la hora de actuar. Kant enfatiza la necesidad de construir, desde lo intelectivo-racional, máximas morales, cuando se trata de orientar el crecimiento moral del niño a través de la educación: “La cultura moral debe fundarse sobre máximas, no en la disciplina. Esta previene las malas costumbres, mientras que aquella forma la manera de pensar” (Kant, 1803/2003, p. 90).

El imperativo categórico surge de la interioridad. Kant llama a ese reducto de la conciencia humana la **buena voluntad**. Ello sería lo único que no puede variar en la estructura de pensamiento humano moral, su centro y origen. Es impensable, inadmisible una orientación interior de la acción que no sea obrar bien, hacer el bien, procurar el bien completo,

claro y permanentemente. La estructura del ser humano cuenta con una interioridad fundada en el bien. El producto de la buena voluntad es el deber. Kant define así, en el plano pedagógico, que el alumno “no sólo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno. Pues el único valor de las acciones está en las máximas del bien” (Kant, 1803/2003, p. 67).

Lo bueno es el **deber**. El fondo común a todas las acciones éticas ajenas a las inclinaciones sensibles y materiales, es el deber. La acción es buena en la medida en que es realizada por puro respeto del deber. Esa es la pureza en la operación de la buena voluntad, no basta con hacer las cosas por legalismo (pues una ley positiva está en la exterioridad), o porque el deber coincide con mi propio agrado (porque entonces sería un gusto o placer personal), sino porque las acciones forzadas por el deber se realizan sin depender ni de presiones externas ni de sentimientos internos. Ello hace que sean siempre buenas. El deber en sí, el deber por el deber, es lo más puramente *objetivo* que participa en el saber moral. A propósito, así exalta el maestro de Königsberg esta piedra angular de la moralidad:

¡Deber! Oh nombre sublime y grande, que no encierras en ti nada que sea grato, nada que halague...pero que por otra parte, no amenazas con nada que despierte aversión natural en el ánimo, tú que sólo exiges una ley que fuerza su entrada en las conciencias y, sin embargo, quiérase o no, se hace venerar (aunque no siempre cumplir), silenciando el coro de las inclinaciones...¿Dónde se halla la raíz de tu noble ascendencia, que rechaza orgullosamente todo parentesco con las inclinaciones, esa raíz, de la cual es condición necesaria que proceda aquel valor que sólo los hombres pueden darse a sí mismos? (Kant, 1785, 1788 y 1795/1983, p. 151)

Kant hace del aprendizaje del deber un punto esencial. Por el deber se funda el carácter moral y aconseja que debe:

Enseñarles, en lo posible, el deber que tienen que cumplir, mediante ejemplos y disposiciones. Los deberes que el niño ha de cumplir son sólo los deberes ordinarios hacia sí mismo y hacia los demás. Es preciso reducir estos deberes de la naturaleza de las cosas. (Kant, 1803/2003, p. 86)

Kant distingue un primer tipo de deberes, los deberes para consigo mismo, como aquellos que enaltecen la propia dignidad sin permitir que se

caiga ni en la glotonería, ni en el aparentar, ni en el satisfacer meramente apetitos e inclinaciones. Alerta de lo indigno que resulta la bebida, la adulación, o la suciedad. Kant circunscribe toda acción formativa, toda enunciación pedagógica al marco fundante del derecho y la legalidad. Educar es formar en la justicia que se cimenta en el respeto a los derechos, a su consecuente práctica. Al lado de los deberes hacia sí, hay un segundo tipo, los deberes para con los demás y declara: “Hay que enseñar al niño desde muy pronto la veneración y respeto al derecho de los hombres y procurar que lo ponga en práctica” (Kant, 1803/2003, p. 88). Un poco severamente opina que al niño orgulloso que desprecia a otro por ser pobre se debe “tratarle con la misma altanería y hacerle sentir cuán contraria al derecho de los hombres era su conducta. Los niños apenas tienen generosidad” (p. 88). Educar para la justicia exige además percibir la radical igualdad de los seres humanos, que también impulsaría una legalidad que permitiera la simetría humana de todos los ciudadanos.

Una educación moral es tal porque forma desde la experiencia y la razón, la conciencia, para que esté siempre orientada hacia el respeto de la dignidad humana, para que opere el principio formal de actuar según el deber:

Aun no teniendo los niños una idea abstracta del deber, de la obligación, de la buena o mala conducta, comprenderán que existe una ley del deber, que no es la comodidad, la utilidad, etc., sino algo universal que no se rige por el capricho de los hombres. [...] La ley en nosotros se llama conciencia. (Kant, 1803/2003, p. 87-88)

El hombre es humanidad (colectividad, comunidad, especie) y en cuanto tal es constructor del orden social mediante la invención del estado de derecho cimentado en una moral universal. El mundo ahorraría muchísimo en sistemas legales y penitenciarios, en persecución a los corruptos que gobiernan, si los seres humanos desde su intimidad y cotidianidad, actuaran racionalmente y tomaran decisiones moralmente válidas. Moral y derecho definirían la calidad humana y social. Se atisban las consecuencias jurídicas de los procesos formativos. La relación moral y derecho así la recuerda Touchard (1990):

El mundo moral (y, por consiguiente, el mundo de las realidades políticas y sociales) está dominado por el reino de los fines. En consecuencia, este mundo sólo puede ser regido por un **estado de derecho, en el que la política debe encontrarse en una absoluta subordinación respecto a la moral**⁴, cuyo carácter es absoluto y rígido. (p. 381)

Como ya se insinuaba en los comienzos de este artículo, el mundo de la necesidad se rige por leyes naturales irrestrictas, pero no así el mundo de la libertad, donde cada quien es legislador de sus decisiones íntimas y participe de la construcción ciudadana de un estado de derecho, en una separación de las funciones externas de lo humano (fenoménicas y necesarias), de las internas (nouménicas y autónomas). Este matiz sutil y fundamental bien lo precisa Kaufmann (2006), refiriéndonos las precisiones kantianas contenidas en la *Metafísica de las costumbres*, la obra capital de la filosofía del derecho de Kant:

Cuando Kant habla de autonomía de la persona jamás se refiere al hombre en cuanto sujeto individual, al *homo phainomenon*, “al hombre en el sistema de la naturaleza”. En tanto “criatura física sensible” [...] Piensa, más bien, siempre al sujeto racional general, al *homo noumenon*, es decir, al hombre meramente “conforme a su humanidad”, como “una fuerza dotada de libertad interior”, como “personalidad moral”, como “razón pura que legisla jurídicamente”. (p. 364)

La postulación esencial de la ética kantiana y con ella, de la formación, la educación moral, es la idea de la **libertad**. Porque el ser humano es libre, por ello mismo, existe una conciencia autónoma que opta por hacer el bien, que decide seguir la buena voluntad actuando el deber por la fuerza del deber. En relación con este principio de libertad auténtica agenciado por la autonomía que da el deber y los imperativos categóricos, nos explicarán Adela Cortina y Emilio Martínez:

El bien propio de la moral consiste en llegar a tener una buena voluntad, es decir, una *disposición permanente a conducir la propia vida obedeciendo imperativos categóricos*, dado que son los únicos que nos aseguran una

⁴ Las negrillas son del autor de este artículo. El original está en redondas.

verdadera libertad frente a los propios miedos, a los instintos y a cualquier otro factor ajeno a la propia autodeterminación por la razón”. (Cortina y Martínez, 2001, p. 74)

La libertad no es ausencia de límites, no son las salvajes costumbres de quien hace lo que quiere sin motivo, meta ni control. La libertad es entonces el sometimiento a la razón que impele hacia el deber y el imperativo categórico, la ley moral. La dimensión política y la dimensión moral se funden y se imbrican en el ejercicio de la educación que no puede desconocer que sin orientación el ser humano extravía sus decisiones y se entrega a lo vicioso: “[Moralmente bueno] sólo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y de la ley. Entretanto, se puede decir que tiene en sí impulsos originarios para todos los vicios” (Kant, 1803/2003, p. 76).

La realidad moral articulada a la realidad política y jurídica, en Kant, define a la ley, al ordenamiento jurídico, al derecho, como garantes y posibilitadores de la libertad individual defendida y cultivada por los condicionamientos impuestos por el tejido normativo. Con ello, un estado no puede irrespetar la interioridad del hombre, su reducto original y particular. Tampoco puede definirse como un dador de felicidad en términos de gozo y alegre satisfacción. Pero sí puede permitir la colisión de voluntades particulares bajo principios de respeto por los cuales los absolutos particulares sean vividos por cada quien sin atentar contra los derechos y las ilusiones de los demás. El estado proporciona la libertad externa para que cada quien, sin dañar a otros, ejerza su libertad interna. Respecto a esta dimensión de la filosofía política kantiana se nos afirma:

El Estado no debe procurar la felicidad de los ciudadanos, debe vigilarlos para que en la búsqueda individual de ésta sólo se usen medios compatibles con la libertad de los otros [...] El derecho es el fundamento de la noción de libertad externa. Permite la limitación de la libertad de cada uno para que haya concordancia con la libertad de todos. Así la garantía de la libertad de cada uno es dada por leyes coercitivas. (Amadeo y Pérez, 2000, p. 417)

No hay libertad sin sujeción, sin el imperio o la autoridad de una fuerza representativa de una conducta legal universalmente admitida y razonable. En los términos de la educación política esto significa que, al

lado de las exigencias de producir, trabajar, cumplir los deberes, se requiere del desarrollo del sentido de la obediencia, que termina modelando al individuo para que se someta a la ley, para que se constituya ciudadano en el ordenamiento social. Volviendo a *Pedagogía*, Kant conceptuará: “La obediencia puede nacer de la coacción y entonces es *absoluta* [...] en extremo necesaria, porque prepara el niño al cumplimiento de las leyes, que después tiene que cumplir como ciudadano, aunque no le agraden” (Kant, 1803/2003, p. 73)

¿Cómo es la educación de la libertad? La ética kantiana, la sujeción a la ley moral dado el formalismo operado desde el cumplimiento del “deber por el deber”, pareciera que solamente se dirige a formar individuos sumisos. Pero se sabe que las normas cumplidas “porque sí”, exteriormente, en la ética kantiana no son sino heteronomías inválidas. La educación para la libertad exige autonomía, el valerse por sí mismo, el ejercer la “mayoría de edad”. Acoge el cumplimiento de los imperativos porque ellos son racionales, son la bondad vuelta acción universal que mi libertad respeta para apreciar la dignidad de los otros. Esos imperativos, esa ley moral, permiten desarrollar los propios fines sin requerir de nada ni nadie distinto de sí mismo. La educación de la libertad significa un ejercicio de emancipación en diferentes grados y momentos del desarrollo humano. Kant realiza las siguientes observaciones:

- a) que se deje libre al niño desde su primera infancia en todos los momentos (exceptuando los casos en que pueda hacerse daño) [...] b) se le ha de mostrar que no alcanzará sus fines, sino dejando alcanzar los suyos a los demás [...]
- c) es preciso hacerle ver que la coacción que se le impone le conduce al uso de la propia libertad; que se le educa para que algún día pueda ser libre, esto es, para no depender de los otros”. (Kant, 1803/2003, p. 42)

Conclusiones

No se puede olvidar que, más allá del rigor del deber, la fuente racional, autónoma y bondadosa de la praxis ética kantiana, (el centro de la formación para la vida política), no son los mandatos de algún poderoso, llámese jefe, director, señoría, autoridad, sino el seguir la máxima personal

que hace de mi actuar verdadera solución a la vida, disponiendo una refinada consideración por la construcción de un mundo mejor, vivencia real de la bondad que se hace obra por mis manos. Kant al pensar en pedagogía integra ciencia, moral, religión y derecho bajo las banderas ilustradas de la razón y de la libertad.

Con Kant se ha establecido que educar es una acción enmarcada en un proyecto de construcción de humanidad, de suerte que sólo por la educación el hombre llega a ser realmente hombre, consigue la perfección de su ser, respetando los mundos (natural-físico y moral-práctico) propios de su naturaleza. Tal educación pretende considerar también el carácter evolutivo del individuo, quien definido en un horizonte de maduración iluminado por el postulado de la libertad, debe crecer racionalmente, experiencialmente, prácticamente, laboralmente, políticamente para desplegar todas sus capacidades y facultades espirituales, dada una organización escolar formada por maestros-científicos capaces de formar en los procedimientos de las ciencias.

La educación es una práctica para la libertad que contiene, en el espectro de maduración evolutiva, las dinámicas del cuidado, la disciplina, la instrucción y la formación (*bildung*). Estas dinámicas contribuyen a reorientar la tendencia hacia los vicios para establecer, por el contrario, un proceso de habituación, reflexión y ejercitación de la ley moral, que desemboca en la construcción de un mundo moralmente regenerado en el que los hombres son respetados en sí mismos, lográndose conjugar la libertad individual, la libertad social, con el estado de derecho.

La buena educación es educación moral plenificante (personal y socialmente), al tiempo de ser autónoma y dinámica, pues el mundo cambia, nosotros cambiamos, la sociedad cambia, las ciencias y saberes cambian, y siempre se debe hacer bien ese deber que consigue el bienestar para todos, ese deber constructor del mejor mundo posible (*weltbeste*). Con esto podemos concluir que en Kant se ofrecen indicaciones valiosas para enriquecer el concepto de integralidad que constituye la base de la formación educativa y jurídica actual.

Referencias

- Abbagnano, N. (1994). *Historia de la filosofía. Volumen II*. Barcelona: Hora.
- Amadeo, J. y Pérez, B. (2000). La filosofía política de Kant, Hegel y Marx. En Borón, *La filosofía política moderna. De Hobbes a Marx* (p. 448). Buenos Aires: CLACSO.
- Aristóteles. (1988). *Política*. (M. G. Valdés, Trad.) Madrid: Gredos.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental* (Vol. III). Barcelona: Herder.
- Brandt, R. (2001). *Immanuel Kant: Política, derecho y antropología*. México: Plaza y Valdés.
- Bustamante-Zamudio, G. (Julio-Diciembre de 2012). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? *Magis. Revista Internacional de investigación en educación*, 5(10), 155-171. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281024896009>.
- Cassirer, E. (1993). *Kant, vida y doctrina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la República de Colombia. (28 de diciembre de 1992). *Ley 30 de 1992*. (Organización de estados iberoamericanos) Recuperado el 15 de enero de 2014, de http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_educ_superior.pdf.
- Cortina, A. y Martínez, E. (2001). *Ética*. Barcelona: Akal.
- Hoffe, O. (1986). *Immanuel Kant*. Barcelona: Herder.
- Jaramillo, J. (1990). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.
- Kant, I. (1781/2000). *Crítica de la razón pura*. (P. Ribas, Trad.) Madrid: Alfaguara.
- Kant, I. (1785, 1788 y 1795/1983). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*. México: Porrúa.

- Kant, I. (1803/2003). *Pedagogía*. (L. Luzuriaga, & J. L. Pascual, Trads.) Madrid: Akal.
- Kant, I. (1985). *Tratado de pedagogía*. (C. E. Maldonado, Trad.) Bogotá: Ediciones rosaristas.
- Kant, I. (1991a). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (1991b). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (2003). *Über pädagogik*. Heidelberg: Universidad de Heidelberg. Obtenido de http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/V-Kant_Ueber_Paedagogik.pdf.
- Kant, I. (2004). *Filosofía de la historia. ¿Qué es la ilustración?* (E. E. Novacassa, Trad.). La plata: Terramar.
- Kanz, H. (1993). Immanuel Kant (1724-1804). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII(3/4), 837-854.
- Kaufmann, W. (2006). *Filosofía del derecho*. (Villar Borda, Trad.). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Lafuente Guantes, M. I. (2009). El proyecto educativo-ilustrado de Kant. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 241-264. Recuperado el Febrero de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912384013>.
- Paukner, F. (2007). La pedagogía de Kant. Una exégesis de su libro *Pedagogía. A parte rei*. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/paukner52.pdf>.
- Piaget, J. (1988). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona: Península.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1992). *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo II*. Barcelona: Herder.
- Reale, G. y Antiseri, D. (2008). *Historia de la filosofía*. (Vol. 4). Bogotá: San Pablo.
- Reyes, J. (2014). *Hombre: ser y conocer. Introducción a la antropología y la epistemología*. Cúcuta: Copicentro.

- Silva, A. (2003). *I. Kant: educación y emancipación*. Bucaramanga: UIS.
- Touchard, J. (1990). *Historia de las ideas políticas*. Bogotá: REI-Andes.
- Ureña, E. (1979). *La crítica kantiana de la sociedad y de la religión*. Madrid: Tecnos.
- Vargas, G. (2003). Kant y la pedagogía. Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral. *Pedagogía y saberes* (19), 63-74. Obtenido de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab19_09reflex.pdf.
- Verneaux, R. (1977). *Historia de la filosofía moderna*. Barcelona: Herder.