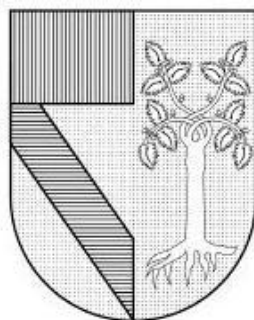


# UNIVERSIDAD PANAMERICANA

## FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Con reconocimiento de Validez Oficial de Estudios  
ante la Secretaría de Educación Pública



### Educación de la Autonomía

Paradoja y meta de la filosofía de la Educación en Kant

*T E S I S*  
PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Presenta

MARÍA GUADALUPE MARTÍNEZ FISHER

Directora del Programa: Dra. Isabel Parés Gutiérrez

Director de tesis: Dr. Juan Carlos Mansur Garda

*México, D.F.*

2012

A Dios que es la piedra angular en mi vida.

A mi familia. Mi padre uno de los más altos ejemplos en mi vida de moralidad en la Tierra, mi madre por su paciencia y cariño, Magui por su pasión e inteligencia que me inspiraba a seguir y Mario por ser siempre un una referencia constante en mi actuar.

A mi novio, Iván Fuentes Rocha por siempre apoyarme y creer en mis proyectos.

A mí querido director de tesis, Juan Carlos Mansur, por atreverse a dirigir mi tesis con toda la paciencia y sabiduría que ameritaba este proyecto.

## *Índice*

Introducción.....	4-14
1.0 La educación una cuestión antropológica.....	15-42
I.1 La reflexión pedagógica desde una antropología filosófica.....	23-26
I.2 Las notas esenciales del ser humano que guían toda la práctica educativa.....	26-42
2.0 ¿Qué es la educación?.....	43-63
II.1 El desarrollo de las disposiciones humanas.....	48-53
II.2 La educación es un arte.....	54-58
II.3 La educación es un ideal o proyecto que se construye.....	58-63
3.0 ¿Cuál es la finalidad de la educación?.....	64-80
III.1 El cosmopolitismo como base de todo proyecto educativo.....	64-66
III.2 El problema de delimitar el fin por excelencia de la naturaleza humana.....	66-70
III.3 La perfección de la humanidad y el desarrollo de las disposiciones humanas.....	70-80
4.0 ¿Cuál es el método de la educación?.....	81-120
IV.1 El método general: la autonomía intelectual.....	84-93
IV.2 El método general de autonomía moral.....	93-102
IV.3 El Método particular.....	102-119
IV.3.1 Primera etapa: la disciplina.....	104-105
IV.3.2 Segunda etapa: civilidad (la cultura y la prudencia).....	105-114
IV.3.3 La tercera etapa: la moralización.....	115-120
Conclusiones.....	121-124
Fuentes de Consulta .....	125-127

“Disfruté la fortuna de haber conocido un filósofo que fue mi maestro [...] Las anécdotas, el humor y el ingenio estaban a la orden del día, de modo que sus lecciones no sólo eran instructivas sino también divertidas. En sus lecciones se estudiaban las últimas obras de Rousseau, su *Emilio* y su *Eloísa*, con el mismo entusiasmo con el que se analizaban las obras de Leibniz, Wolf, Baumgarten, Crusius y Hume, así como se estudiaban las leyes naturales de Kepler, Newton y los demás físicos” [...] Ninguna cábala, secta, ventaja o ambición fueron un obstáculo en su búsqueda de la verdad. Pensar por cuenta propia era la enseñanza que recibían sus discípulos; nada le era más ajeno que el despotismo. Este hombre, cuyo nombre pronuncio lleno de gratitud y admiración, es Immanuel Kant”.

Johann Gottfried Herder, *Briefe zur Beförderung der Humanität*, 79

## INTRODUCCIÓN

El motivo que incitó el desarrollo del presente trabajo se encuentra en la investigación que llevé a cabo en la licenciatura y que tiene por título: “*Los usos de la libertad en la Crítica de la razón pura*” En específico, la *radical* postura sobre lo que implica la noción de libertad. Desde la razón especulativa es la *pedra de escándalo* de la filosofía<sup>1</sup>, pero a la vez, es la *pedra angular* de toda construcción de un sistema de razón pura; la libertad es un enigma especulativo que funciona como principio.

El que la libertad sea una *pedra de escándalo* le viene por el hecho de lo que supone; la posibilidad de afirmar una causalidad incondicionada en el *sentido causal*<sup>2</sup>. De esta manera, la decisión y el acto no forman parte en modo alguno de la secuencia de meros efectos naturales ni son una continuación de los mismos. Al contrario, con respecto a este acontecimiento las causas naturales determinantes cesan por completo fuera de esos efectos. Aunque el suceso sigue a estas causas naturales, no se sigue de ellas<sup>3</sup>. Siendo así,

---

<sup>1</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: R , p. 410 (B 476)

<sup>2</sup> Kant advierte que en el caso de la libertad humana una serie sucesiva que se desarrolle en el mundo sólo puede tener un primer comienzo en *sentido relativo*, ya que este comienzo va precedido de un estado anterior de las cosas [...] En efecto, no nos referimos aquí a un primer comienzo absolutamente primero desde el punto de vista temporal, sino desde un punto de *vista causal*. Véase Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus, p. 411 (B 478)

<sup>3</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus, p. 412 (B 478)

la verdadera moralidad de nuestros actos (mérito y culpa) incluso la de nuestra propia conducta, permanece, oculta para nosotros En consecuencia, nadie puede tampoco juzgar con plena justicia<sup>4</sup>.

Desde la razón especulativa es imposible afirmar la existencia de la libertad. Kant expone en la *Crítica de la razón práctica* que la realidad de la libertad queda demostrada mediante la ley moral de la razón práctica<sup>5</sup>. Todos los demás conceptos (Dios e inmortalidad) se unen en el concepto de libertad y adquieren con él y por él consistencia y realidad objetiva. En este sentido, la libertad es también *la piedra angular de toda construcción de un sistema de razón pura*<sup>6</sup>, incluso de la especulativa<sup>7</sup>

Tomando en cuenta esta *radical* postura sobre la libertad y sus respectivas implicaciones en el ámbito teórico y práctico, surgió la pregunta de si en el sistema de pensamiento de Kant podríamos encontrar alguna propuesta sobre cómo educar para el correcto ejercicio de la libertad humana. Si analizamos esas tesis parecería contradictorio pensar que es posible que un agente externo o maestro pueda propiciar el ejercicio de autonomía en el alumno. Sin embargo, si no podemos hacer nada desde la educación ¿qué sentido tiene que exista en las escuelas y universidades la preocupación por la formación moral e intelectual de los alumnos?

Si analizamos la naturaleza de las cuestiones que nos planteamos nos damos cuenta que en el ámbito pedagógico nos encontramos en una constante demarcación de lo fenoménico a lo nouménico en el ser humano. Éste es el tema más complicado de la filosofía educativa porque alberga en sí mismo una *paradoja pedagógica* que se formula con la siguiente problemática: ¿es posible propiciar la autonomía y el desarrollo de la naturaleza nouménica en los alumnos? y si sí, ¿Cómo lograrlo sin contradecirnos con nuestros objetivos?

---

<sup>4</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus. Véase la nota a pie de página que hace Kant en p. 474 (B 579 )

<sup>5</sup> Kant distingue a la libertad respecto a las otras ideas trascendentales. *La idea de libertad es la única, entre todas las ideas de la razón especulativa, cuya posibilidad conocemos a priori sin todavía comprenderla* Esto es así, porque la libertad es condición para la ley moral que habita en nosotros y ésta sí la conocemos. De tal manera, que la ley moral es la *ratio cognoscendi* de la libertad, en tanto que conocemos que existe la libertad por medio de la ésta y la libertad es la *ratio essendi* en tanto que es la razón esencial o condición para que exista la ley moral en nosotros.

<sup>6</sup> Kant, Emanuel. 2005 “*Crítica de la razón práctica*”, traducción Dulce María Granja. México: FCE. Véase el Prólogo [3-4]

<sup>7</sup> En este sentido, la libertad es precisamente el puente que une la *Crítica de la razón pura* con la *Crítica de la razón práctica*. El ser humano tiene acceso al mundo nouménico por medio del ejercicio de la libertad.

Dicha problemática se enmarca precisamente en los terrenos de la filosofía educativa y por ende, es necesario preguntarnos si en el sistema de pensamiento kantiano encontramos una respuesta. Hemos dividido el trabajo en cuatro capítulos, de los cuales tres son preguntas que por su naturaleza, nos permitirán elaborar una *respuesta sistémica* ante la problemática planteada:

1. La educación una cuestión antropológica
2. ¿Qué es la educación?
3. ¿Cuál es su finalidad?
4. ¿Cuál es su método?

En el primer capítulo se buscará dilucidar la cuestión antropológica como el eje sobre la que se construyen las otras tres preguntas fundamentales. Sólo sabiendo quién es el ser humano nos permitirá definir qué es educar, cuál es su finalidad, así como, delimitar el método más adecuado. Nos enfrentaremos con la problemática epistemológica de tener distintas descripciones de lo que es el ser humano. Misma que revela precisamente la riqueza de la concepción antropológica de Kant. Por lo anterior, nos conformamos con defender, al menos, cuatro notas esenciales de lo que *es* y *debe ser* el ser humano. Mismas que si bien no agotan el tema, sí presentan los rasgos esenciales: el ser humano es la suma de los intereses de la razón, es fenómeno y noúmeno, es persona capaz de ser moral y es capaz de praxis.

La pregunta qué es el hombre, expone Kant, es la síntesis de tres preguntas<sup>8</sup> que agrupan los intereses de la razón: ¿Qué puedo conocer?, ¿Qué debo hacer? y ¿Qué puedo esperar? Esto significa que *el ser humano es la suma de los intereses de la razón*. Lo que *es* y *debe ser* se encuentra en la suma de los intereses de la razón humana. De esta manera, la educación debe *continuamente* preguntarse y replantearse a los largo de los tiempos cuatro cuestiones fundamentales de carácter eminentemente regulativo: ¿Qué hay que enseñar al niño?, ¿Cómo podemos ayudarlo a comprender dónde reside su deber y cómo cumplirlo?,

---

<sup>8</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus. Véase el apartado titulado: *El Canon de la razón pura* (B 833) Véase también Kant, Emanuel. 2001. “*Lecciones de ética*” traducción de Roberto Rodríguez Aramayo y Concha Roldán Panadero. España: EDITORIAL CRÍTICA, p.92

¿Cómo se puede despertar en él la esperanza en materia religiosa? Por último, ¿cómo ayudarlo a convertirse en el hombre que debe ser?<sup>9</sup>

Para ayudar al alumno a convertirse en el hombre que debe ser, la cuestión antropológica se encontrará en tensión entre dos registros de lo humano: lo que *es* y lo que *debe de convertirse* porque se encuentra en su propia naturaleza el llegar a *serlo*. En *La Crítica de la razón pura*<sup>10</sup> y *La Crítica de la razón práctica*<sup>11</sup> encontramos la segunda nota esencial: *el ser humano es fenómeno y noumeno*. Lo que significa que en él se sintetizan dos tipos de caracteres. El carácter inteligible (voluntad racional) y el carácter sensible (voluntad sensible) En el ámbito pedagógico esta nota esencial se traduce en las siguientes cuestiones: ¿Qué le enseña la naturaleza fenoménica al niño? ¿Cómo formar su carácter?, ¿Cómo educar para la libertad? ¿Cuál es el método idóneo y si es posible enseñar la autonomía en el ser humano en el ser, obrar y crear?

Para Kant el grado de autonomía de una persona se puede descubrir en función de los imperativos que formula. En la *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*<sup>12</sup> y en los *Tratados de Pedagogía*<sup>13</sup> encontramos la tercera nota esencial del ser humano: *el ser humano es capaz de praxis* y por ende, de formular distintos tipos de imperativos: hipotéticos (de *habilidad* y *pragmáticos*) y *categoricos*. Esto se traduce en importantes cuestiones pedagógicas que serán tratadas en el capítulo IV dedicado al método: ¿cómo se enseña la disciplina, la cultura y la prudencia? ¿Cómo propiciar que el alumno formule por sí mismo un imperativo categorico?

La capacidad del ser humano de formularse imperativos le releva la característica más importante y elevada de la antropología kantiana y por lo mismo, es considerada la nota por excelencia de la antropología kantiana: *el ser humano es persona* es decir, es un

---

<sup>9</sup> Cfr., Vandewalle, Bernard. 2004. “*Kant Educación y crítica*”, traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

<sup>10</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus. (B 562)

<sup>11</sup> Kant, Immanuel, *Crítica de la razón práctica*, traducción, estudio preliminar de Dulce María Granja, ed. CFE, México, 2005, [94] p. 112

<sup>12</sup> Kant, Emanuel.1999. “*Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*”, traducción de José Mardomingo. España: Ariel filosófica, p.159-161

<sup>13</sup> Ak.,IX, p.455

ser racional que posee dignidad, merece respeto y debe siempre considerarse, no sólo como medio, sino también como fin en sí mismo<sup>14</sup>.

El segundo capítulo se titula, *La respuesta a la pregunta qué es la educación*. Nos enfrentaremos a una problemática: encontrar una definición completa y explícita de lo que es la educación en la filosofía kantiana. Al inicio de los *Tratados de Pedagogía* Kant aclara el concepto de educación: “Entendiendo por educación los cuidados (sustentos, manutención), la disciplina (*Disciplin*) e instrucción (*Unterweisung*), juntamente con la formación (*Bildung*). Según esto, el hombre es niño pequeño (*Säugling*), educando (*Zögling*) y estudiante (*Lehrling*)”<sup>15</sup>. Sin embargo, esta primera definición debe ser analizada y completada con otros pasajes de las obras de Kant. Expondremos tres acepciones que se deducen de ésta y la complementan. Consideramos que estas acepciones nos revelan elementos fundamentales para la construcción de una definición más completa y congruente con el sistema de pensamiento de Kant.

La primera acepción de la educación es entenderla como el *desarrollo de las disposiciones humanas* en donde se debe de especificar cuáles son las facultades humanas y su respectiva jerarquía. Las *facultades superiores* son el entendimiento que es el conocimiento de lo general<sup>16</sup>, el juicio que es la aplicación de lo general a lo particular<sup>17</sup>, la razón que es la facultad de comprender la unión de lo general con lo particular y las *facultades inferiores* son las que se cultivan en vista de las superiores y son, por ejemplo, los sentidos, la imaginación, la memoria, la atención y el ingenio. Para Kant las facultades inferiores no tienen valor por sí solas, por ejemplo, un hombre de mucha memoria, pero sin ningún juicio no es más que un *léxico viviente*<sup>18</sup>.

El papel del maestro debe estar enfocado en desarrollar las facultades humanas, pero especialmente las facultades superiores. La segunda acepción es entender la educación como *un arte del maestro para despertar dichas disposiciones*. De esta manera, recordamos una de las dos etimologías de la palabra educación, *educere* que hace alusión a

---

<sup>14</sup> Cfr., Kant, Emanuel.1999. “*Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*”, traducción de José Mardomingo. España: Ariel filosófica. Véase especialmente el capítulo II titulado: Tránsito de la filosofía moral popular a la metafísica de las costumbres.

<sup>15</sup> Ak.,IX , p.441

<sup>16</sup> Cfr., Ak. IX. p. 476

<sup>17</sup> Cfr., Ak. IX. p. 476

<sup>18</sup> Ak., IX, p. 476



verbos transitivos: conducir, llevar. Para Kant educar es un arte que debe de conducir a la especie humana a su destino:

La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino<sup>19</sup>

El último enunciado de esta cita “*conducir a toda la especie humana a su destino*” nos lleva a exponer la tercera acepción de la educación, como *finalidad que regula a manera de ideal la práctica educativa*. La educación es también, la delimitación de ese “*fin final*” que busca conducir a toda la especie humana a su destino. Esta acepción subraya el elemento teleológico y constituye el componente regulativo de toda práctica educativa. La pregunta que se sigue es ¿cuál es el destino de toda la especie humana al que debe de conducir la educación? O dicho de otro modo ¿Cuál es la finalidad de la educación?

El tercer capítulo titulado *Respuesta a la pregunta cuál es la finalidad de la educación*. Nos encontramos por la naturaleza de la cuestión en el punto más filosófico ya que se trata de contestar ¿cuál es la finalidad de la existencia humana? Responder atinadamente esta pregunta tiene alcances muy significativos. La finalidad de la educación, como ya hemos visto, es conducir a toda la especie humana a su destino, siendo éste el fin por excelencia y del cual dependerán los demás objetivos y fines que podamos encontrar. Kant nos dice que el fin que tiene es “la humanidad” o “la perfección de la naturaleza humana”. Sin embargo, la problemática es dilucidar ¿a qué se refiere con esto? Para contestar esta cuestión es importante destacar que el *fin por excelencia* debe de cumplir con dos características:

1. *Incondicionado*. Debe ser éste, condición para los demás fines.
2. *Jerárquicamente superior* para regular a los demás fines y objetivos.

El *fin por excelencia* de la humanidad es el bien supremo (*summum bonum o bonum consumatum*) por tener las características antes señaladas. El tema del bien supremo no lo encontramos en los *Tratados de Pedagogía*. Dos de las acepciones más pertinentes sobre lo

---

<sup>19</sup> Ak., IX, p.446.

que implica este término<sup>20</sup> es cuando Kant lo describe como la *buena voluntad* o la *construcción del reino de los fines*<sup>21</sup>. La buena voluntad, expone Kant, es lo único incondicionalmente bueno y la condición de la bondad de las demás cosas, es el fin que *unifica todos los demás fines*. De esta manera, podemos concluir que es el bien moral el único que cumple con las características de ser incondicionado y jerárquicamente superior. Por lo tanto, parece que debemos concluir que es éste el fin por excelencia y exclusivo de la humanidad.

Si asumimos lo anterior, sin hacer un análisis en otras obras de Kant, tendríamos que concluir que el último fin de la existencia humana es la buena voluntad o construcción del reino de los fines y que por ende, la educación tendría la finalidad única de moralizar.

El concepto de perfección no es unívoco. En la *Metafísica de las Costumbres*<sup>22</sup> Kant señala que la propia perfección es *fin y deber*. Y expone que existe la *perfección física o natural* es decir, el cultivo de todas las facultades en general para fomentar los fines propuestos por la razón. Y la *perfección moral*, que consiste en *cumplir con su deber* y precisamente *por deber*, es decir, no sólo por la legalidad de nuestras acciones sino por la moralidad (intención) que se encuentra en éstas.

¿Qué es lo que tiene en común estos dos tipos de perfección? Para Kant la capacidad de proponerse algún fin es lo característico de la humanidad (a diferencia de la animalidad) y, por tanto, con el fin de la humanidad en nuestra propia persona está unida también la voluntad racional y, por consiguiente, el deber de hacerse digno de la humanidad por medio de la *cultura* en general, el deber de procurarse o de fomentar la capacidad de realizar todos los fines posibles en cuanto que ésta sólo se encuentra en el hombre; es decir, un deber de cultivar las disposiciones incultas de su naturaleza. De esta manera, la crianza, disciplina, habilidad y prudencia deben de ser vistas como disposiciones que contribuyen a la perfección física o natural del ser humano.

---

<sup>20</sup> Debemos aclarar que Kant se refiere al concepto de bien supremo de distintas maneras: como “vocación moral del hombre”, “reino de Dios”, “el mundo inteligible”, “buena voluntad”, “reino de los fines”.

<sup>21</sup> Cfr., Kant, Emanuel. 1999. “*Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*”, traducción de José Mardomingo. España: Ariel filosófica. (433,12-434,30)

<sup>22</sup> Cfr., Kant, Emanuel. 2005. “*Metafísica de las Costumbres*”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p.245

¿Podemos decir que si bien para Kant el bien por excelencia es el moral, de esto no se sigue que el concepto de perfección se reduzca a la moralidad. Frankena comenta que Kant tiene como finalidad de la educación la perfección de la naturaleza humana y ésta incluye la perfección moral, perfección natural y la felicidad. Aunque Kant le da preferencia a la moral, esto no significa que el desarrollo de las otras disposiciones humanas no *cooperen*<sup>23</sup> en la consecución de la excelencia humana, en tanto que suponen una elevación del hombre sobre el animal.

De esta manera podemos concluir que la finalidad es la perfección de la humanidad, es decir, la educación tiene como principal objetivo humanizar al hombre y esto implica, elevarlo sobre su naturaleza animal y afirmarlo como un ser racional. En este sentido, como dice Vandewalle, la educación se enfrenta al tránsito del hombre a la humanidad que se reitera en cada niño<sup>24</sup>. Es la responsable de hacer real, en la medida de lo posible, el proyecto de humanidad: “*tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana*<sup>25</sup>” ¿Qué debe de incluir el proyecto *humanizador*? la perfección natural, la felicidad y la perfección moral pues todas éstas son expresión en mayor o menor medida de *lo humano*.

Por último, se expone cómo se logra esta finalidad de la educación en el alumno. El cuarto capítulo, se titula: *Respuesta a la pregunta sobre cuál es el método de la educación*. La primera dificultad a la que nos enfrentamos es precisamente la falta de una exposición sistematizada del método de la educación en la filosofía kantiana. No hay una explicación ordenada. Lo que encontramos son orientaciones y/o recomendaciones técnicas encaminadas a desarrollar objetivos particulares. Razón por la cual encontramos distintas interpretaciones al respecto. Razón por la cual la mayoría de los comentaristas hacen una compilación de los distintos fragmentos en los que Kant alude al tema.

Si no encontramos la exposición metodológica y didáctica específica para lograr la finalidad de la educación es por una razón de congruencia con su antropología. Si bien esta cuestión es *metodológica*, tiene su origen en una cuestión antropológica. Esto significa que

---

<sup>23</sup> Cfr., Frankena, William K. 1968. “*Tres filosofías de la educación en la historia : Aristóteles-Kant- Dewey*”. México: UTEHA, págs.190-197

<sup>24</sup> Vandewalle, Bernard. 2004. “*Kant Educación y crítica*”, traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión, p.16

<sup>25</sup> Ak, IX, p.444

es la misma naturaleza humana la que genera esta *paradoja pedagógica*: el ser humano es persona capaz de proponerse libremente y actúa conforme a distintos fines o imperativos

Para Kant el ser humano es persona. Un ser llamado a desarrollar su carácter nouménico mediante el ejercicio de la autonomía. Y en este ámbito la decisión y el acto no pueden ser considerados como una continuación de efectos naturales psicológicos o de un agente externo. El último fin de la educación no depende solamente de la tarea del educador. La educación se apoya íntegramente en la *paradoja* de una coacción pedagógica que, en realidad, es el despertar de la libertad, un progreso hacia su la autonomía<sup>26</sup>. Siendo así las cosas, el maestro no puede *crear* la autonomía en el educando. Es sólo este último quien puede hacerse así mismo agente autónomo y alcanzar el último fin de la educación.

Ante esta problemática existen comentaristas que han subrayado que el cometido de lograr que la práctica educativa sea un ejercicio de autonomía es en definitiva una *perplejidad*<sup>27</sup> de la razón humana. Ante la cual podemos reaccionar de la manera más cómoda, es decir, *resignarnos* a que es una tarea sin éxito y abandonarnos al vértigo argumentativo o más bien *resistirnos* y señalar los límites sin dejar de plantear una propuesta que siempre estará en construcción a lo largo del tiempo.

En definitiva Kant sí tiene orientaciones y/o recomendaciones pero están enfocadas en propiciar o despertar la autonomía en el ser humano y con ello encaminar al educando, en la medida de lo posible, al perfeccionamiento de la naturaleza humana. Analizaremos en primer lugar, las recomendaciones que encontramos para la autonomía intelectual y posteriormente, las de la autonomía moral. Expondremos el *método general* con consideraciones en las que no hace alusión necesariamente a distinciones particulares sino que expone cómo se orienta al ser humano para que logre la autonomía intelectual y moral. Sin embargo, también encontramos a lo largo de su sistema de pensamiento, en algunos casos, un *método particular* que refiere a consideraciones en función de distinciones específicas como lo son las distintas etapas del proceso educativo, el cultivo de las facultades y el método en función del objeto.

---

<sup>26</sup> Vandewalle, Bernard. 2004. "*Kant Educación y crítica*", traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión, p.49

<sup>27</sup> Cf. Pereda, Carlos, *Vértigos argumentales: una ética de la disputa*. Barcelona, ANTHROPOS/UAM, 1995; véase también "*La tercera antinomia y las perplejidades de la libertad*" en Dulce María Granja, coord., Kant : *de la crítica a la filosofía de la religión*. Barcelona, ANTHROPOS/UAM 1994, 1994 pp.122-123

Además de las problemáticas que surgen de la postura de Kant sobre la educación las cuales serán analizadas en cada uno de los capítulos, encontramos también que el origen de *Los Tratados de Pedagogía* implica en la justificación de su origen distintas interpretaciones. Por lo anterior, conviene antes de iniciar el presente trabajo, exponer el origen de éstos presentando su principal problemática, así como, una propuesta para estudiarlos.

Comenta Rink en la introducción a los *Tratados de Pedagogía* que en su época la Universidad de Königsberg había incorporado la formación profesional de maestros y por lo mismo pidió a todos sus académicos que en forma rotatoria dictasen clases relacionadas con la enseñanza. A Kant le correspondió en el año académico 1786-1787. Las tesis que Kant tenía en torno a la educación se encuentran recopiladas oficialmente en una obra que aparece en el Vol. IX de la Edición de las Obras de Kant de la Real Academia Prusiana de Ciencias bajo el título de *Emanuel Kant sobre pedagogía*. Esta obra fue editada por un discípulo de Kant, Friedrich Theodor Rink, y publicada por primera vez en Königsberg en 1803 poco menos de un año antes de la muerte de Kant en 1804. Según la introducción de Rink el curso de Pedagogía se enseñaba continuamente en la Universidad de Königsberg, estuvo a cargo de Kant durante varias ocasiones. El filósofo de Königsberg tomó como libros de texto las obras de su colega el consejero D. Bock y de Bernard Basedow. Las advertencias y observaciones que Kant hizo a estos textos, dice Rink, dieron lugar a las *Bemerkungen Über die Pädagogik*.

A partir de las afirmaciones de Rink surgió una problemática sobre el origen e interpretación de los *Tratados de Pedagogía*. ¿En qué medida se sirvió Kant de D. Bock y de Bernard Basedow conservando sus tesis originales? Se trata de una cuestión académica a la que se suma el hecho de cuando se leen los *Tratados* encontramos varios niveles de exposición. La propia lectura suscita el problema de cuáles de estas lecciones cabe atribuir al período precrítico y cuáles al período crítico<sup>28</sup>. No es el objetivo de la tesis hacer un estudio exhaustivo sobre este tema, sin embargo, consideramos que es importante exponer el método que hemos elegido para responder en la medida de lo posible a esta problemática.

---

<sup>28</sup> Cfr., Heinrich Kanz. 1993. “Kant y la Pedagogía”, publicado en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Paris. UNESCO. Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, n° 3/4, págs. 837-854.

Dulce María Granja propone un método para Kant abordar los estudios pedagógicos de manera crítica y reflexiva, el cual intentaremos seguir a lo largo del presente trabajo. Comenta Granja que Weisskopf ha realizado una minuciosa investigación bibliográfica y nos ha señalado, en los manuscritos y en otras obras publicadas, los textos que sirven de apoyo a 144 párrafos de los 175 que componen la edición original de la *Pedagogía*. Los restantes 31 pasajes que carecen de documentación que los refrende, no presentan tesis filosóficas controvertidas y en general su interés es, más bien, el de curiosidades de antaño. En suma, es recomendable, comenta Granja, usar el trabajo de Weisskopf como guía en la lectura de la *Pedagogía*, o bien, controlar el texto de Rink excluyendo los pasajes que carecen de contraparte en obras genuinas de Kant o en sus manuscritos y, cuando esta correspondencia existe, citando las fuentes originales. Procediendo de esta manera, nos adentraremos para conocer la postura de Kant sobre la filosofía de la educación.

Por último es importante aclarar que la forma de citar los *Tratados de Pedagogía* se utiliza la cita de la Academia en donde se respeta el tomo IX y su respectivo párrafo que puede confrontarse con el texto en alemán. Para el caso de la *Crítica de la razón pura* y *Crítica de la razón práctica* utilizo traducciones en donde se encuentra la división de párrafos conforme a la Academia. Las demás obras que cito de Kant no cuento, en su mayoría, con la cita de Academia, por lo que pongo todos los datos bibliográficos con su respectiva página. Para el caso citas bibliográficas y artículos que tomo en otro idioma he dejado la cita original para que el lector pueda recurrir al original de manera más fácil y sencilla.

Así mismo, queremos señalar que los cuadros que se encuentran en el presente trabajo se hacen a manera de ensayos que pretender esclarecer de manera esquemática algunas conclusiones.

“Tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana”

Kant, Emanuel. *Tratados de Pedagogía*.

## CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN UNA CUESTIÓN ANTROPOLÓGICA

El hombre es objeto y meta de la teoría pedagógica: no existe ensayo educativo de viejo o nuevo estilo que no lleve su inquisitiva mirada en estas reflexiones, a la esencia del hombre y sus sustanciales posibilidades<sup>29</sup>. No sólo se trata de *cómo es* el hombre, la tarea apunta a su aspecto más esencial: *¿cómo debería de ser?*

En este sentido, podemos decir que el hombre es el objeto de la educación y el objeto de la ciencia de la educación es la esencia y el devenir del hombre. En la misma línea de argumentación Vandewille<sup>30</sup> comenta que la educación es el diálogo del hecho humano y de la idea de la humanidad tal como debería de ser. Es por eso que ésta prepara al hombre en lo que debe ser: *“únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser”<sup>31</sup>*.

El *“hacerse hombre”* debe ser interpretado a la luz de lo que Kant define como ser humano y sobre todo, en lo que revela *la excelencia del ser humano*: no sólo en lo que *es* sino en lo que puede llegar a ser o *está llamado a ser* porque está en su misma naturaleza serlo. Lo cual nos lleva a explorar los temas centrales de la antropología y responder lo que es *“ser hombre”* para Kant y qué está entendiendo por *“hacernos hombres”*, pues la sentencia *“no es sino lo que la educación le hace ser”* nos revela indudablemente un ideal de formación de la humanidad (*Bildung*) para que se realice en cada hombre.

---

<sup>29</sup>Cfr. Larroyo, Francisco. 2001. *“El hombre: objeto meta de la teoría pedagógica. La esencia de cultura. La antropología filosófica”*, publicado en *El neokantismo en México. Historia de la filosofía en México*, recopiladora Dulce María Granja Castro, México: Colección Paideia p.275

<sup>30</sup> Cfr. Vandewalle, Bernard. 2004. *“Kant Educación y crítica”*, traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión, p.19

<sup>31</sup>Ak., IX p.443

Como toda pedagogía profunda, la teoría kantiana de la educación se basa en una antropología centrada en la idea del hombre y los fines esenciales de la razón humana. La tarea educativa es un esfuerzo en eliminar la falta de coincidencia entre el ideal de humanidad y el hombre. La educación, supone la reducción de esta diferencia, en la realización posible de la humanidad en cada ser humano. Es por esta misma razón que el discurso pedagógico no es sólo un discurso positivo, pues el *ideal* de la humanidad es una meta a cumplirse en cada ser humano y de manera progresiva.

Kant señala, desde su perspectiva histórica, un elemento de *historicidad* en el proyecto educativo cuando señala que es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad. La educación es un ideal por alcanzar y éste consiste en la perfección de la humanidad. En este sentido defiende que el proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo. Por lo cual no hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización<sup>32</sup>. Delimitar en qué consiste esta perfección ayudará a fundamentar la idea de hombre que va gobernar la práctica educativa.

Si la educación es un diálogo del hecho humano y de la idea de la humanidad tal cual debería de ser, la pedagogía deberá tomar en cuenta siempre como punto de partida lo que *es* el ser humano como *fenómeno* (condicionado por la causalidad natural-sensible) y lo que está llamado *a ser o debe de ser* como *noúmeno* (como agente libre y autónomo). Es en este sentido, que Vanderwalle comenta que la pedagogía nos permite acercarnos a la línea de demarcación de lo fisiológico (*lo que la naturaleza hace del hombre*) y lo trascendental del discurso antropológico.

En este sentido la educación, es y seguirá siendo eminentemente una *perplejidad*<sup>33</sup>. Tanto en el ámbito teórico como en lo práctico. Una cuestión, que como veremos más adelante, la razón es incapaz de responderse completamente, pero que es imposible dejarse de plantear.

---

<sup>32</sup> Ak., IX, p.444 En este sentido, podemos ir adelantando en qué sentido la educación es un ideal y por ende, una perplejidad para la razón humana.

<sup>33</sup> Por perplejidad estamos entendiendo lo que Carlos Pereda afirma con acierto sobre la problemática de la educación .Cfr., Pereda, Carlos. 1994. "*Vértigos argumentales: una ética de la disputa*", Barcelona: ANTHROPOS EDITORIAL DEL HOMBRE/UAM. pp.122-123



A partir de la *perplejidad* en el proyecto educativo, encontramos dos rutas por las cuales se puede estudiar la pedagogía kantiana. Una refiere a la cuestión de analizar el elemento científico de ésta, es decir, si Kant consideraba que pudiera considerarse ciencia y la segunda, en la cuestión de cómo lograr fomentar la autonomía en el educando. Las dos suponen una respuesta que encara una perplejidad. La primera es una cuestión eminentemente teórica que refiere a si la Pedagogía puede ser ciencia a manera de la física o matemática<sup>34</sup>. Y la segunda que es práctica, ¿qué hay que hacer con la naturaleza del niño en una práctica educativa que tiene como finalidad la autonomía?

Kant es heredero y precursor de convertir a la pedagogía en ciencia. En los *Tratados de Pedagogía* subraya que los experimentos son necesarios, así como las escuelas experimentales<sup>35</sup>, también incluye un arte juicioso<sup>36</sup>, que después analizaremos, para una planeación adecuada en la teoría educativa. En este sentido, la educación, es también un arte que hace el maestro para instalar el ideal de la humanidad en el niño: “*Se encuentran muchos gérmenes en la humanidad; y a nosotros toca desarrollarlos, desplegar nuestras disposiciones naturales y hacer que el hombre alcance su destino*”<sup>37</sup>. De esta manera, en la discusión sobre la conformación de la pedagogía como ciencia, reiteramos que la tarea educativa está ubicada en la antropología. El maestro, con arte y experimentación, debe fomentar que el ser humano alcance su destino. ¿Cuál es el método que propone Kant para la educación? Es una cuestión que será expuesta posteriormente, sin embargo, lo que sí es importante reconocer es que en Kant existe una preocupación por sistematizar los saberes de la pedagogía: *nosotros podemos trabajar en el plan de una educación conforme a un fin y entregar a la posteridad una orientación que poco a poco pueda realizar*<sup>38</sup>.

La cuestión antropológica atraviesa todo el sistema de pensamiento de Kant; se puede encontrar cada vez que se necesita una articulación entre los dos grandes registros del hombre, el de los fenómenos (orden de la naturaleza) y el de los noúmenos (el orden de

---

<sup>34</sup> Corrección realizada decía: ¿En qué medida encontramos juicios sintéticos a priori en la práctica educativa?

<sup>35</sup> Cfr., Ak.,IX, p 451 Kant habla del *Philanthropinum de Dessau* La única escuela experimental que, en cierto modo, ha comenzado a abrir el camino, ha sido el **Instituto de Dessau**. Se le ha de conceder esta gloria, a pesar de las muchas faltas que pudieran achacársele; faltas que, por otra parte, se encuentran en todos los sitios donde se hacen ensayos;

<sup>36</sup> Ak.,IX,p.447

<sup>37</sup> Ak.,IX, p.445

<sup>38</sup> Ak.,IX, p.445

la libertad) y en la pregunta de cómo o con qué medios lograr este tránsito<sup>39</sup>. Dos de las obras principales del período crítico se manejan con estos dos registros (fenoménico y nouménico) y plantean al final de las mismas una doctrina trascendental del método a seguir para lograr los objetivos que se plantean en cada una de éstas. Este interés por el *cómo* lograr los intereses de la razón humana puede ser también trasladado al ámbito de lo que se debe enseñar a los niños.

En el ámbito teórico nos preguntamos ¿cómo enseñar al niño para pasar del caso a la regla, del ejemplo a la ley, de la imagen al concepto y a construir, en el momento oportuno, sus propias reglas de pensamiento? En el ámbito práctico, ¿Cómo pasar del temperamento al carácter?, ¿Debemos utilizar ejemplos o biografías para enseñar ética? ¿Cómo hacer que el niño formule máximas adecuadas para un Imperativo Categórico? Todas estas preguntas deben de ser planteadas y contestadas, porque en su adecuada respuesta y ejecución nos encontramos un paso más adelante en nuestra tarea: la perfección de la naturaleza humana.

Se busca que el niño logre confrontarse con ese ideal de humanidad como “criterio de su apreciación de sí<sup>40</sup>” La educación implica, como ya hemos visto, la necesidad de hacer coincidir al hombre con el ideal de la humanidad, del hecho y la idea. Es una práctica sistemática de la reducción de la diferencia, pues cada uno lleva en el alma la idea de la humanidad como modelo mismo de sus acciones. De esta manera, la teoría kantiana de la educación se basa, entonces, en la antropología pues su objetivo está centrado en la idea del hombre y en *los fines esenciales de la razón* humana, entendiendo por éstos la respuesta a las preguntas qué puedo saber, qué debo hacer y qué puedo esperar. Mismas que Kant consideran que se engloban en la pregunta qué es el hombre. Nos atrevemos incluso a decir,

---

<sup>39</sup> Cfr. Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus, p. 571. (B735 - B736). Esta cita corresponde a la doctrina trascendental del método en la *Crítica de la razón pura*. En donde Kant expone el cómo lograr las condiciones formales de un sistema de la razón pura. Es muy interesante leer esta parte de la *Crítica*, puesto que en ésta encontramos las grandes directrices para un sano entendimiento o un entendimiento en ilustración. Kant señala cuatro elementos de esta doctrina: disciplina, Canon de la razón pura, arquitectónica e historia de la razón pura. En el tema de disciplina encontramos una connotación eminentemente pedagógica, el filósofo distingue entre *cultura* y *disciplina*. La cultura la define como una contribución positiva para la formación de un talento, y la disciplina como una contribución negativa a la formación de un talento que tiende por sí mismo a manifestarse. Sobre este tema profundizaremos después. Por el momento, lo que queremos señalar es que la pregunta por el *cómo* se alcanzan los fines de la razón humana, cuestión que se relaciona directamente con la educación, es una preocupación constante en el sistema de pensamiento kantiano.

<sup>40</sup> Cfr., Vandewalle, Bernard. 2004. “*Kant Educación y crítica*”, traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión. p.16

que son los *fines esenciales de la razón humana*, los que justifican la delimitación de los fines de la educación.

De esta manera podemos contestar cuál es el sitio de la reflexión pedagógica, entendiendo por ésta lo que atinadamente recopila Granja como las acepciones de educación: la actividad de la enseñanza, proceso de aprendizaje, el resultado de los dos elementos anteriores y el área de estudio donde se dan estos tres aspectos. La reflexión pedagógica es en definitiva una cuestión antropológica.

Si el tema de la educación y todo lo que ésta implica se encuentra situado en lo que Kant entiende *que es el hombre, qué puede y qué debería ser*. Debemos precisamente preguntarnos precisamente dónde encontramos la respuesta a estas cuestiones. Es decir, de los distintos tipos, clasificaciones y obras en los que encontramos referencias a la antropología cuál es la que nos proporcionará qué es el ser humano y qué está llamado a ser por su naturaleza.

Una elección sin una reflexión profunda, dejaría de lado muchos aspectos de la perfección de la naturaleza humana y por ende, dificultaría trazar los verdaderos alcances de la educación. El filósofo tiene dos obras cuyos títulos hacen referencia directa en su título y contenido al estudio de la antropología, *Antropología práctica* y *Antropología en sentido pragmático*. Así mismo, encontramos referencias en varios de sus textos en los que aclara clasificaciones de ésta según la nota característica del ser humano que se enfatice.

En sistema de pensamiento de Kant encontramos, al menos, cuatro clasificaciones del término antropología. La *Antropología práctica*, entendiendo por ésta la que nos muestra cómo se hallan constituidos los hombres en relación con sus acciones arbitrarias, es decir, aquéllas que no son de su libre elección. Éstas son expuestas tomando en cuenta lo que el ser humano es desde dos elementos, *las características del hombre por nacimiento* (las disposiciones naturales, el temperamento y el carácter natural o el modo de pensar del hombre en general) y el *carácter moral* (carácter del género, carácter de las naciones y el carácter de la especie humana).

La segunda y tercera acepción las encontramos en la obra titulada *Antropología en sentido pragmático*. Cuando Kant describe que existen dos modos de estudiar al ser humano: el *pragmático* y el *fisiológico*. En sentido *pragmático* entendiendo por éste aquél

que él mismo puede, hace y debe hacer libremente. Y en sentido *fisiológico*, entendiendo por ésta la que trata de investigar lo que la naturaleza *hace al hombre*.

El concepto de lo que estudia la antropología no sólo se encuentra en sus principales tratados de Antropología, sino que es un tema que atraviesa todo su pensamiento ejemplo de esto lo encontramos, en lo que clasificamos como la cuarta acepción de lo que es el hombre. En la *Metafísica de las Costumbres* Kant expone otro matiz de la antropología enfatizando el carácter *moral* del ser humano. En esta obra el filósofo señala que la *antropología moral* contiene las condiciones subjetivas, tanto obstaculizadoras como favorecedoras, de la realización de las leyes de la *Metafísica de las Costumbres* en la naturaleza humana, la creación, difusión y consolidación de los principios morales (en la educación y en la enseñanza escolar y popular) y de igual modo otras enseñanzas y prescripciones fundadas en la experiencia<sup>41</sup>.

A partir de esto, surge la cuestión de cuál de las distintas clasificaciones, referencias o definiciones de lo que es la Antropología para Kant debemos tomar como punto de partida para construir lo que *es y debe* ser el hombre

Asumir una antropología práctica que nos muestra cómo se hallan constituidos los hombres en relación con sus acciones arbitrarias, aquellas que no dependen de la libre elección del ser humano como son las características que heredamos por nacimiento o dependen de un contexto determinado, nos deja con la interrogante de si la educación puede partir exclusivamente de esta visión de hombre para lograr sus objetivos. Al parecer es evidente que estaría incompleto nuestro estudio si sólo nos enfocamos a ésta, ya que no son las acciones arbitrarias las que definen al ser humano, el hombre es también un ser libre y por tanto hay que educarlo en lo que puede y debe ser como ser libre que se autodetermina al deber ser.

Por otro lado, si asumimos con base en la obra titulada *Antropología en sentido pragmático*<sup>42</sup> que la educación debe de basarse en una antropología en sentido *fisiológico* en donde se estudia lo que la naturaleza sensible hace del hombre, no entenderíamos el papel de la instrucción como la actividad que reside en lo que *el hombre puede hacer con la*

---

<sup>41</sup> Cfr., Kant, Emanuel. 2005. "*Metafísica de las Costumbres*", traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p.21

<sup>42</sup> Cfr., Kant, Emanuel. 2004. "*Antropología en sentido pragmático*", traducción José Gaos. Madrid: Alianza, p.17

*naturaleza* del niño además de que el concepto de formación *Bildung*, elemento imprescindible del proceso educativo, supone un proceso activo del sujeto sobre su misma naturaleza. En este sentido, también sucedería lo mismo que en el caso de la antropología *práctica*, ¿dónde quedaría la libertad como autodeterminación libre y vocación del ser humano?

Si asumiendo lo anterior, concluimos que es la antropología en sentido *pragmático* la que debemos de tomar como punto de partida por ser ésta la que enfatiza el uso del mundo, de sí y de otros, qué hacer con aquellas características fisiológicas que no dependen de nuestro control y que son genuinamente humanas.

Kant nos presenta un excelente ejemplo que plantea la principal objeción ante aquéllos que toman como único punto de partida para el concepto de antropología el sentido *pragmático*. Encontramos en nuestra propia constitución operaciones en las que somos meros espectadores de lo que hace la naturaleza en nosotros una de ellas es la facultad de recordar ya que ésta implica una característica fisiológica que es imposible estudiarla únicamente desde la perspectiva pragmática. Las características fisiológicas o *actos de hombre* son esenciales para diseñar cualquier estrategia de aprendizaje pues revelan todos aquellos aspectos del ser humano que no dependen de la deliberación del ser humano, pero que se deben de tomar en cuenta para no caer en absurdos o en planes inalcanzables.

En el caso de asumir como única descripción del ser humano la *antropología moral*<sup>43</sup> encontramos que existen aspectos prácticos y fisiológicos de lo que es el ser humano irreductibles a una explicación de las condiciones subjetivas de la moralidad y que Kant definitivamente sí los incluye en su concepto de educación como punto de partida.

Para dar claridad a la problemática sobre los límites y alcances de cada una de las acepciones de antropología, se presenta el siguiente cuadro en donde se expone las cuatro acepciones del concepto de antropología en el sistema de pensamiento de Kant

---

<sup>43</sup> Cfr., Kant, Emanuel. 2005. “*Metafísica de las Costumbres*”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p.21

**Cuadro 1. Acepciones del término antropología**

<b>Acepciones de antropología</b>	Antropología práctica	Antropología fisiológica	Antropología pragmática	Antropología moral
<b>Obra en la que se encuentra</b>	Antropología práctica	Antropología pragmática <sup>44</sup>	Antropología pragmática <sup>45</sup>	Metafísica de las Costumbres <sup>46</sup>
<b>Datos que enfatiza</b>	<p>Se enfatiza las características del ser humano en lo que refiere “<i>cuestiones arbitrarias</i>”:</p> <p>a. Desde el nacimiento (disposiciones naturales, temperamento y carácter)</p> <p>b. Porque se encuentran en un contexto determinado (carácter del género, de las naciones o de la especie humana)</p>	Lo que la naturaleza hace del ser humano.	El carácter de agente del ser humano irreductible a un aspecto fisiológico por ser un agente libre.	Contiene las condiciones subjetivas, tanto obstaculizadoras como favorecedoras, de la realización de las leyes de la <i>Metafísica de las Costumbres</i> en la naturaleza humana, la creación, difusión y consolidación de los principios morales (en la educación y en la enseñanza escolar y popular) y de igual modo otras enseñanzas y prescripciones fundadas en la experiencia
<b>Aspecto que le falta considerar</b>	El carácter de agente libre del ser humano	El carácter de agente del ser humano irreductible a un aspecto fisiológico por ser un agente libre.	El carácter <i>pasivo</i> del ser humano en lo que refiere a todas aquellas operaciones fisiológicas que le suceden al ser humano sin que necesariamente dependan de él.	El carácter fisiológico y práctico que constituye lo que es el ser humano

<sup>44</sup> Cfr. Kant, Emanuel. 2004. “*Antropología en sentido pragmático*”, traducción José Gaos. Madrid: Alianza, p.17

<sup>45</sup> Cfr. Kant, Emanuel. 2004. “*Antropología en sentido pragmático*”, traducción José Gaos. Madrid: Alianza, p.17

<sup>46</sup> Cfr., Kant, Emanuel. 2005. “*Metafísica de las Costumbres*”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p.21

Nos encontramos, entonces, entre distintos matices en la descripción de lo que es y debe ser el hombre para el filósofo, tomar uno de éstos como absoluto supone una visión parcial e incompleta del concepto que guía a toda filosofía educativa y de lo que ésta implica: sus fines y métodos.

La propuesta del presente trabajo tiene el cometido de buscar una acepción en la que se incluyan todos los elementos posibles, es decir, que incluya en sí misma todos los matices, distinciones o características que el filósofo expone de tal manera que no dejemos ningún aspecto a considerar. Un concepto que incluya en sí mismo que el ser humano es a la vez que práctico, fisiológico, pragmático y moral, es decir, fenómeno y noúmeno.

## **I.1 La reflexión pedagógica desde una antropología filosófica**

Para el estudio de lo que hombre *es* encontramos distintos matices y por ende, distintas interpretaciones. Los comentaristas de la filosofía educativa de Kant no se encuentran exentos de tener distintos puntos de vista. Algunos han identificado la educación en Kant como una antropología moral o ética aplicada y es natural que se pueda llegar a esa conclusión, pues el filósofo considera que el fin más elevado del ser humano es el moral, y que por ende, la educación está dirigida a éste. Uno de los partidarios de esta postura es Frankena, quien señala que la teoría de la educación debe ser ubicada dentro de una ética aplicada:

Kant establece la distinción entre la razón teórica (filosofía especulativa: matemáticas y las ciencias) y la razón práctica (filosofía práctica) Ambas son funciones de una misma facultad humana. Él se inclinaría a poner a la filosofía de la educación bajo el dominio de la filosofía práctica. Nuestra impresión es que se inclina a clasificarla dentro de una ética aplicada. En sus propios términos una filosofía normativa de la educación consiste esencialmente en una serie de imperativos; es decir, de enunciados o reglas sobre lo que deben hacer los padres de familia, los maestros, los administradores escolares y los niños<sup>47</sup>.

Frankena expone basándose en la tesis expuesta en la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*<sup>48</sup> que el “bien por excelencia” para Kant es el moral

---

<sup>47</sup> Frankena, William K. 1968. “*Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles-Kant- Dewey*”. México: UTEHA, p.148

<sup>48</sup> Kant, Emanuel. 1999. “*Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*”, traducción de José Mardomingo. España: Ariel filosófica, p.55

entendiendo por este la *buena voluntad*. Partiendo de esta tesis, expone el comentador, que todas las demás cosas o bienes menores -los talentos de la mente, las buenas cualidades del temperamento, los dones de la fortuna, los talentos adquiridos, la salud, la prudencia, la felicidad y la libertad- dependen de la buena voluntad y pueden ser malos si se encuentran con un mal carácter o una mala voluntad. De esta manera, el criterio interpretativo de la filosofía de la educación de Kant debe ser vista exclusivamente desde los fines morales.

Sin embargo, la educación no se puede reducir a la antropología moral o a una ética aplicada justamente porque también incluimos aptitudes a adquirir que no se reducen solamente a la moralización: “*Por la educación, el hombre ha de ser, pues: disciplinado, cultivado, prudente, moral*”<sup>49</sup> En la inclusión de aptitudes encontramos algunas que no se identifican completamente con la antropología moral o con una ética aplicada. Una de ellas es la cultura que se define como la capacidad para alcanzar los fines propuestos sin hacer alusión directa fines morales:

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. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias. Algunas habilidades son buenas en todos los casos; por ejemplo, el leer y escribir; otras no lo son más que para algunos fines, por ejemplo, la música. La habilidad es, en cierto modo, infinita por la multitud de los fines<sup>50</sup>.

Lo mismo sucede con la prudencia:

Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama la civilidad. Exige ésta buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. Se rige por el gusto variable de cada época<sup>51</sup>.

La reflexión pedagógica no puede identificarse completamente con lo fisiológico, lo pragmático, práctico o moral, pues al reducirse a alguna de las acepciones de antropología se pierde mucho, ya sea de lo que *es* el ser humano como de lo que está *llamado a ser*. Para conocer al ser humano y poder educarlo, es necesario, reiteramos conocerlo desde el punto de vista de lo que la naturaleza hace de él y de lo que él por ser libre puede hacer de la naturaleza. La educación se encuentra, entonces, en el centro de la cuestión antropológica

---

<sup>49</sup> Ak., IX, p. 449-450

<sup>50</sup> Ak., IX, p. 449-450

<sup>51</sup> Ak., IX, p. 449-450



de un pasaje, como ya hemos dicho, entre *lo que es* y lo que *debe de ser*, es decir, entre la naturaleza (entendida como fenoménica) y la libertad (desde el punto de vista de lo nouménico). Debemos, entonces, encontrar una acepción de antropología que incluya la totalidad del ser humano y ésta es propiamente una *antropología filosófica* que le de unidad y fundamento. Ya en *Antropología en sentido pragmático* Kant advierte que es la filosofía quien ordena y dirige los demás conocimientos:

Los conocimientos generales preceden aquí siempre a los conocimientos locales, esta Antropología ha de ser ordenada y dirigida por la Filosofía, sin la cual todos los conocimientos adquiridos no pueden dar nada más que un fragmentario tantear y no una ciencia<sup>52</sup>.

Aunque Kant no menciona explícitamente una visión de la educación desde la postura crítica, sí recorre toda la obra de Kant incluida la crítica, pues como dice Vandewalle, la pregunta qué es el hombre engloba todos los intereses de la razón humana y la reflexión pedagógica tiene como principal objetivo contestar cómo lograrlo.

En este sentido la educación tiene un interés tanto teórico (analítico) como práctico (normativo) La tarea es sacar la humanidad del niño en particular, se necesitan tanto del ideal teórico (que no se puede reducir a un discurso positivo) así como su realización en la práctica concreta. Los conceptos, anteriormente mencionados, de *analítico* y *normativo* son entendidos desde la distinción que hacen Salmerón<sup>53</sup> y Dulce María Granja: *la filosofía normativa* (consigna práctica) se enfoca en las cuestiones deliberativas de la vida práctica que conducen a una elección y las principales cuestiones que se tratan son, ¿Qué cosas son las excelencias?, ¿Por qué nos hace falta y nos conviene adquirirlas?, ¿Cuáles son las disposiciones que hay que cultivar?, ¿Con qué métodos debemos cultivarlas? Por otra parte, *la filosofía analítica* (consigna teórica) tiene como objetivo hacer un examen crítico del lenguaje de la educación y establece la concepción que tiene de la educación, valora las pruebas que se esgrimen o los lemas que se invocan, así como, dilucida las suposiciones que se toman como punto de partida.

En conclusión la educación es una cuestión antropológica que se ubica dentro de la antropología filosófica, por ser esta última la única que puede incluir en sí todos los intereses de la naturaleza humana y que por ende, engloba los dos enfoques, tanto de una

---

<sup>52</sup>Kant, Emanuel. 2004. "*Antropología en sentido pragmático*", traducción José Gaos. Madrid: Alianza, p.19

<sup>53</sup> Cfr; Salmerón, Fernando 1991. *Enseñanza y filosofía*", México: CFE. Cap. I y II.

filosofía normativa como de una filosofía analítica, así como, las cuatro clasificaciones de antropología que encontramos en el sistema de pensamiento de Kant.

Lo que nos corresponde contestar ahora es cuáles son las notas esenciales que sirven de guía para dilucidar lo normativo y analítico de la educación. Dicho de otra manera, debemos establecer cuáles son las notas esenciales del ser humano que deben ser tomadas como puntos de partida en cualquier reflexión pedagógica de la filosofía educativa de Kant.

## **I.2 Las notas esenciales del ser humano que guían toda la práctica educativa**

Kant utiliza más de un método para definir qué es el hombre, incluso podemos encontrar pasajes en los que el filósofo nos recuerda la oscuridad inherente a la naturaleza humana:

Al mismo tiempo, la extraña pero indiscutible afirmación de la crítica especulativa de que incluso “el sujeto pensante es para sí mismo, en la intuición interna, meramente un fenómeno<sup>54</sup>”

La dificultad para hacer una definición del ser humano le viene dada por distintas razones. El ser humano es un misterio “*el sujeto pensante es para sí mismo, en la intuición interna, meramente un fenómeno incluso para sí mismo*” y esto es así por las ya conocidas dificultades del entendimiento para conocer lo nouménico. La situación se complica cuando incluimos la riqueza de la noción de persona del sistema de pensamiento de Kant.

La dificultad teórica de la definición exacta de lo que es el ser humano responde a una característica ontológica que lo considera como el culmen de toda creación conocida, en el sentido que tiene dignidad (*Würde*) y por ende no admite nada equivalente (*Äquivalent*). Cualquier otra cualidad tiene sólo precio ya del mercado si satisface una inclinación, ya afectivo si agrada por sí misma. Es por el valor interior de la dignidad que asumimos que el ser humano, al ser persona, debe ser tratado no sólo como medio, sino también como fin en sí mismo:

---

<sup>54</sup> Kant, Immanuel, *Crítica de la razón práctica*, traducción, estudio preliminar de Dulce María Granja, ed. CFE, México, 2005, [6]

En el reino de los fines todo tiene o un precio o una dignidad (*Würde*). En el lugar de lo que tiene un precio puede ser puesta otra cosa como equivalente (*Äquivalent*); en cambio, lo que se halla por encima de todo precio, y por tanto no admite nada equivalente, tiene una dignidad<sup>55</sup>.

Como ya veremos en el tema de los fines de la educación, podemos ir apuntando que es por esta característica del ser humano, y por ende, del educando que la educación no debe ser vista con fines meramente nacionalistas: ningún ser humano debe ser visto sólo como medio para un Estado pues el valor de la persona trasciende el pertenecer a éste. Se deben incluir fines cosmopolitas en la educación. El ser humano, al ser fin en sí mismo, debe ser educado por un interés universal que le compete a todos los hombres: la humanidad y no únicamente para el Estado.

Para los objetivos de este trabajo hemos escogido algunas de las notas esenciales que consideramos más ilustrativas. Elegimos el siguiente criterio, primero analizaremos las notas esenciales del ser humano desde su filosofía crítica. Y en segundo lugar, analizaremos a partir de lo dicho las características que se exponen en sus obras posteriores. En esta segunda consideración del análisis nos encontraremos a un filósofo que poco podría considerarse formalista, autores como Alix A.Cohen<sup>56</sup>, partiendo de lo expuesto por Kant a la luz de sus obras *post críticas* subraya que el filósofo recupera el concepto tradicional de naturaleza en la respuesta de qué es el ser humano, ya que lo define a partir de sus operaciones.

Para darle orden a la exposición, empecemos por recoger las principales características que Kant le da al ser humano a partir de cómo describe al hombre en la *Crítica de la razón pura*<sup>57</sup>, es decir, desde el ámbito de la filosofía crítica. Kant no responde directamente qué es el hombre. Su método, congruente con los objetivos de la primera crítica, se caracteriza por reunir tres preguntas en una sola: *¿qué puedo saber?*, *¿qué debo hacer?* y *¿qué puedo esperar?* éstas encuentran unidad en la pregunta *¿qué es el hombre?* Si nos quedamos solamente con esta referencia, pensaríamos que no es pertinente citar esta referencia como definición por que en sí misma no está contestando lo que se pide.

---

<sup>55</sup> Kant, Emanuel.1999. "*Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*", traducción de José Mardomingo. España: Ariel filosófica. p.197

<sup>56</sup> Cfr. A.Cohen, Alix. 2008. "*Kant's answer to the question 'what is man?'and its implications for anthropology*". *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, vol. 39, pp. 506-514.

<sup>57</sup> Kant, Emanuel. 2006. "*Crítica de la Razón pura*", traducción de Pedro Ribas. México: Taurus. En el apartado titulado: *El Canon de la razón pura*, A 805/B 833

Si completamos lo que Kant dice sobre estas tres preguntas podemos darnos cuenta que se trata de una descripción más profunda que la que se lee sin reflexión, aunque precisamente sea una pregunta como se formula la descripción. Kant advierte que en estas tres preguntas y por ende, en la pregunta qué es el hombre<sup>58</sup>, se encuentran todos los intereses y afanes de la razón. En este sentido, el hombre se define, también, como la suma de los intereses de la razón ésta será nuestra primera nota esencial.

¿Qué implicaciones tiene para nuestros objetivos decir que el hombre se define como la suma de los intereses de la razón? Si la educación es una cuestión antropológica, estas mismas preguntas, como dice Vanderwalle, deben de ser traducidas pertinentemente al ámbito pedagógico: *¿qué hay que enseñar al niño?, ¿cómo podemos ayudarlo a comprender dónde reside su deber y cómo cumplirlo?, ¿cómo se puede despertar en él la esperanza en materia religiosa?* Por último, *¿cómo ayudarlo a convertirse en el hombre que debe ser?*

Responder estas preguntas supone una idea del hombre que orienta toda la práctica y reflexión pedagógica. La educación se apoya, en última instancia, sobre la cuestión de una realización posible de la humanidad en la que las tres preguntas antes planteadas sean “progresivamente” contestadas. Dulce María Granja expone que si le preguntáramos a Kant qué es la filosofía él nos contestaría que es la disciplina que se encarga de responder tres preguntas fundamentales<sup>59</sup>: *¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? Y ¿Qué puedo esperar?*<sup>60</sup> De esta manera, como dice Cristian Soto<sup>61</sup>, toda la filosofía tiende a responder por el hombre y las distintas vertientes por las que sus obras corren deben ser comprendidas como diversos intentos que, finalmente, confluyen en el propósito principal en el que desembocan.

---

<sup>58</sup> Kant, Emanuel. 2000. *Lógica. Un manual de Lecciones*. Edición: María de Jesús Vázquez Loberiras. España: Akal, p.92

<sup>59</sup> Esta observación de Granja está basada en lo que el filósofo dice en las *Lecciones de Lógica* en donde encontramos una de las más esclarecedoras definiciones de filosofía. Existen dos conceptos el escolar [*Schulbegriffe*] y el [*Weltbegriffe*]. El primero, sostiene que "la filosofía es el sistema de conocimientos filosóficos o de conocimientos de la razón por conceptos"; del segundo, en cambio, dice que "es la ciencia de los fines últimos de la razón humana" Ambas acepciones no son equivalentes, sino que "este último concepto más alto otorga dignidad a la filosofía, esto es, un valor absoluto". Así entendida, la filosofía se comprende "in *sensu cósmico*", es decir, en cuanto "que se refiere a lo que necesariamente interesa a todos", cosa que no ocurre así en lo que se refiere a su concepto escolar, que ocupa el tiempo sólo de los pensadores de oficio.

<sup>60</sup> *KrV* A 805, B 833. Véase también la sección III de la Introducción a las *Lecciones de Lógica*.

<sup>61</sup> Cfr. *La Pregunta de Kant: '¿Qué es el hombre?'* (Un Recuerdo de Bicentenario). Cristian Soto H. Anuario de Pregrado 2004, ISSN 0718-2848.

En el núcleo de la antropología filosófica que Kant nos ofrece está el tema crucial de las relaciones entre *conocer, creer y obrar*<sup>62</sup>. Así como, en el núcleo de saber cómo contestarlas y cómo hacerlas realidad en la naturaleza humana se encuentra el objetivo de toda práctica educativa. Lo que es y debe ser el hombre se encuentra en la suma de los intereses de la razón humana. Esta sería nuestra primera nota esencial y de la cual se desprenderá preguntarnos en la práctica pedagogía: cómo lograrlo, es decir, cuál es método adecuado, cuestión que será trataremos posteriormente.

La segunda nota esencial de lo que es el ser humano se encuentra también en la *Crítica de la Razón pura*. En el marco de conformar una nueva teoría del conocimiento Kant expone que *sólo conocemos el fenómeno y no la cosa en sí*<sup>63</sup>. Esto es así debido a que el *fenómeno* es condicionado y es una representación sujeta a espacio y tiempo. En este sentido, nos referimos a lo que de sensible tiene la naturaleza y el hombre. Por otro lado, el *noúmeno* o *cosa en sí* es incondicionada por no estar sujeta a espacio o tiempo. Revela un estatuto superior al fenómeno pero también indica la dificultad de nuestra sensibilidad para conocerlo. En este sentido, nos referimos a los aspectos no medibles, ni sensibles, ni comprobables por la ciencia como son la libertad, el ser persona o el alma.

Esta tesis gnoseológica entre lo fenoménico y lo nouménico permea también a la naturaleza humana. En la *Tercera Antinomia de la Razón Pura*, Kant expone que el ser humano puede revelarse como nómeno en su capacidad de actuar con libertad al iniciar en el mundo una serie causal por sí mismo<sup>64</sup>, es decir, en virtud de ser un agente causal. La decisión y el acto no forman parte de la secuencia de meros efectos naturales ni son una continuación de los mismos, un acto y una decisión libre revelan una parte valiosa de lo que es el ser humano: su libertad. Asimismo, el ser humano es considerado fenómeno en la medida que es condicionado por la causalidad natural y actúa de manera *heterónoma*, es decir, cuando no es capaz de darse así mismo leyes en su actuar y es determinado o condicionado por leyes naturales.

---

<sup>62</sup> Granja, Dulce María. 2010. *Lecciones de Kant para Hoy. "Conciencia reflexiva y proceso humanizador"*, Barcelona: ANTHROPOS EDITORIAL DEL HOMBRE/UAM. pp. 143-173.

<sup>63</sup> Cfr., Kant, Emanuel. 2006. *"Crítica de la Razón pura"*, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus. Específicamente en el *Prólogo a la Crítica a la Razón Pura*

<sup>64</sup> Kant aclara en qué sentido el ser humano es capaz de iniciar por sí mismo una serie causal. Cito textual: "No nos referimos aquí a un primer comienzo absolutamente primero desde el punto de vista temporal, sino desde un punto de vista causal". Cfr., Kant, Emanuel. 2006. *"Crítica de la Razón pura"*, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus, p. 411 (B 478)

La naturaleza del ser humano implica reconocerlo en estos dos aspectos, como fenómeno y noumeno a la vez. Podemos decir que los distintos autores coinciden, al menos, en una clara identificación de lo nouménico con lo libre e incondicionado del ser humano y lo fenoménico, como lo heterónimo y condicionado por la causalidad natural. Vandewalle, comentando a Kant, señala que para lograr la perfección de la humanidad es necesario distinguir el hombre y la humanidad. El hombre (*homo phaenomenon*) depende de las determinaciones sensibles y naturales, mientras que la humanidad (*homo noumenon*) es personalidad independiente de condiciones. La educación se enfrenta al *tránsito* del hombre a la humanidad que se reitera<sup>65</sup> en cada niño.

A lo largo del sistema filosófico de Kant, encontramos estos dos constantes datos o registros sobre qué es el hombre, en el orden *fenoménico* o de la naturaleza *sensible* y en el *nouménico* o de la naturaleza *inteligible* (libertad). Son estos dos datos los que confluyen en la noción de persona que expondremos posteriormente.

Derivado de la distinción entre lo fenoménico y lo nouménico Kant expone que hay dos caracteres de lo que es el ser humano, es decir, dos formas posibles en que la voluntad actúa. La que es determinada por la *sensibilidad* y la que es *sensible pero libre* *Arbitrium sensitivum liberum*. Ésta se distingue porque se supone que la sensibilidad “no tiene la última palabra” y no es “nuestro único criterio de acción” para determinar nuestros actos:

[...] la voluntad humana es *arbitrium sensitivum*, pero no *brutum*, sino *liberum*, ya que la sensibilidad no determina su acción de modo necesario, sino que el hombre goza de la capacidad de determinarse espontáneamente a sí mismo con independencia de la imposición de los impulsos sensitivos<sup>66</sup>.

Cuando el ser humano logra no ser determinado por la sensibilidad, es cuando accede al mundo nouménico o inteligible, se vuelve dueño de sus actos. El ser humano está llamado a realizar su humanidad desde la racionalidad, pues es esta nota esencial la que lo distingue de los demás seres y la que le da un estatuto ontológico superior a cualquier otro ser creado. El carácter racional del ser humano niega que las condiciones empíricas sean la última explicación de sus actos (*libertad en sentido negativo*) y expresa su capacidad para iniciar por

---

<sup>65</sup> Vandewalle, Bernard. 2004. “*Kant Educación y crítica*”, traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión, p.16

<sup>66</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus, p. 460 (B 562)

sí mismo una serie de acontecimientos como condición incondicionada de todo acto voluntario (*libertad en sentido positivo*)

Kant expone que se trata de una libertad trascendental humana, es decir, una causalidad que aunque, a diferencia de la divina, no es absoluta espontaneidad respecto al espacio y el tiempo, sí lo es en cuanto que es la que inicia por sí misma una serie causal. Aunque tiene efectos sensibles, no encuentra su última explicación en éstos. De esta manera, el ser humano puede ser inteligible por su acción, en cuanto causalidad propia de una cosa en sí misma, aunque por otro lado sea sensible en tanto que sus efectos lo son, es decir, en cuanto su causalidad propia de un fenómeno del mundo sensible<sup>67</sup>. Kant expone el siguiente ejemplo:

[...] si ahora me levanto de la silla de modo plenamente libre y sin el influjo necesariamente determinante de las causas de la naturaleza, una nueva serie se inicia, en términos absolutos, en este suceso y en sus consecuencias naturales hasta el infinito, aunque, desde un punto de vista temporal, este mismo suceso no sea más que la continuación de una serie anterior<sup>68</sup>.

En el fondo Kant defiende que en el ámbito de la libertad, la decisión y el acto no pueden ser considerados como una continuación de efectos naturales o psicológicos, y por ende, necesarios, no se trata de un comienzo absolutamente primero en sentido temporal, sino desde un punto de vista causal:

En efecto, la decisión y el acto no forman parte en modo alguno de la secuencia de meros efectos naturales ni son una continuación de los mismos. Al contrario, con respecto a este acontecimiento las causas naturales determinantes cesan por completo fuera de esos efectos. Aunque el suceso sigue a estas causas naturales, no se sigue de ellas<sup>69</sup>.

La voluntad tiene dos caracteres: el *carácter empírico* que es una cierta causalidad de su razón, en la medida en que los efectos fenoménicos de ésta revelan una regla a partir de la cual podemos derivar, según su clase y su grado, los motivos y los actos de la razón, así como apreciar los principios subjetivos de su voluntad. Este mismo carácter empírico ha

---

<sup>67</sup>Cfr. Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus, p.467 (B 566)

<sup>68</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus, pp. 411-412, (B 478)

<sup>69</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus, p.412, (B 478)

de ser extraído en cuanto efecto de los fenómenos, si pudiéramos investigar a fondo todos los fenómenos de la voluntad humana, no habría ninguna acción del hombre que no fuese predecible con certeza y que no fuese conocida como necesaria teniendo en cuenta sus condiciones previas. Respecto a este carácter empírico no hay, pues, libertad. Desde este enfoque podemos estudiar al hombre, si es que sólo queremos *observarlo* e investigar fisiológicamente-como hace la antropología- las causas que motivan sus acciones<sup>70</sup>

Llevándolo al plano de lo inteligible y nouménico del ser humano, Kant introduce la libertad humana en el ámbito práctico, es decir, las mismas acciones antes consideradas desde el punto de vista empírico pueden ser vistas como libres cuando consideramos que el sujeto actúa lo hace conforme la razón que tiene la capacidad de salir del plan empírico. En este caso, aparece una regla y un orden completamente distintos del orden natural<sup>71</sup>. Kant advierte que el ámbito inteligible en la *Crítica de la razón pura*<sup>72</sup> que aunque está determinado por un acto de la voluntad, no nos es conocido como el ámbito fenoménico. Lo indicamos a través de fenómenos que en realidad no nos permiten conocer directamente más que su aspecto sensible<sup>73</sup>.

En el siguiente cuadro se exponen los conceptos antes tratados para dar claridad a la exposición, se intenta hacer notar, que de la explicación de los dos tipos de causalidad en el mundo Kant expone dos tipos de causalidad en el ser humano con su respectivo tipo de carácter.

---

<sup>70</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus , págs. 473-474, (B 577 - B 578)

<sup>71</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus, p. 474, (B 578)

<sup>72</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus , p. 474 (B 579)

<sup>73</sup> En este sentido, es importante recordar que el filósofo de Königsberg, señala que nadie en el ámbito humano puede juzgar con absoluta justicia, ya que nos pertenece oculto el mérito o culpa de nuestra conducta. Nuestras imputaciones sólo pueden referirse al carácter empírico.



**Cuadro 2. Tipos de causalidad**

<b>Tipos de causalidad</b>	<b>En el mundo</b>	<b>En el ser humano</b>	<b>Carácter</b>
	Causalidad natural	Voluntad empírica o patológica	Sensible o empírico
	Causalidad por libertad	Voluntad práctica o libre	Inteligible o nouménico

De esta manera, en el ser humano, confluyen dos tipos de causalidad y dos tipos de carácter. Sólo considerando al ser humano desde estos dos puntos, se logra comprender una visión más completa de la noción de ser humano de la que parte Kant en su filosofía crítica, y aquella que sirve como ideal de la humanidad en el proyecto educativo. El hombre considerado fenoménicamente depende de determinaciones naturales y sensibles, mientras que el ser humano considerado desde la óptica nouménica es personalidad independiente de esas condiciones<sup>74</sup>.

Las implicaciones que tiene esta segunda nota esencial del ser humano que lo considera como fenómeno y como noúmeno para nuestros objetivos es que el maestro o el mismo sujeto según sea el caso deberá de preguntarse ¿qué le puede enseñar la naturaleza fenoménica al niño?, ¿Cómo formar el carácter de un agente libre?, ¿Cómo educar para la libertad?, ¿existe algún método para enseñar la autonomía en el ser humano en el ser, obrar y crear?

A partir de la segunda nota esencial que nos enseña que el ser humano debe ser visto, también, como agente autónomo para obrar libremente es que Kant nos revela una tercera nota esencial en el concepto de ser humano: su dignidad. La autonomía es el fundamento de ésta y de toda naturaleza racional. Es en la capacidad de autodeterminación del ser humano al deber ser, sin otro móvil o resorte que la buena voluntad de hacer la acción, que revela la capacidad de ser humano de proponerse fines a sí mismo, mostrándonos su dignidad con respecto a los demás seres.

---

<sup>74</sup>Vandewalle, Bernard. 2004. “*Kant Educación y crítica*”, traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión, p. 16

La característica de la dignidad del ser humano va más allá de cualquier operación que pueda hacer el ser humano pues revela un estatuto ontológico completamente distinto a cualquier ser creado. En la formulación del imperativo categórico “*Obra de modo que la máxima de tu voluntad pueda, al mismo tiempo, valer siempre como principio de una legislación universal*”<sup>75</sup> Kant expone la dignidad del ser humano. El imperativo categórico es el que manda a obrar una acción como buena o racionalmente necesaria en sí misma. No tiene cuenta fin, materia o resultado cuyo logro sirva a la acción, sino que manda de manera inmediata y categóricamente y es por estas características del imperativo categórico que en la *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres* se expone que es requisito para el fundamento de un imperativo categórico que haya algo cuya existencia en sí misma posea un valor absoluto, algo que, como fin en sí mismo, puede ser fundamento de determinadas leyes. Estas leyes de las que puede ser fundamento, son la que competen a su causalidad por libertad, aquella que nos hace capaces de adherirnos al deber ser (legislación universal) de manera autónoma. Kant considera al ser humano como persona, porque considera que el hombre existe como *fin en sí mismo*, no sólo como medio para usos cualesquiera de esta o aquella voluntad; debe en todas sus acciones, no sólo las dirigidas a sí mismo, sino las dirigidas a los demás seres racionales, ser considerado siempre *al mismo tiempo como fin*.

Adela Cortina expone con acierto que la noción de dignidad va más allá del economicismo. Si hay algo a lo que no cabe asignar utilidad, entonces es que para ese algo no hay equivalente posible. Intercambiarlo significaría actuar en contra de su propia naturaleza. Por eso, a pesar de todos los esfuerzos del economicismo, nadie está legitimado para fijarle un precio. Porque no tiene precio, sino dignidad<sup>76</sup>.

Los seres humanos se llaman *personas* porque su naturaleza racional los distingue ya como fines en sí mismos, esto es, como algo que no puede ser usado meramente como medio, y, por tanto, limita en ese sentido todo capricho y es un objeto del respeto.

Es por la autonomía que descubrimos la dignidad del ser humano. Además, la capacidad para obrar según fines implica necesariamente la característica de que el ser humano es un agente racional representado en el lenguaje como “yo”, que es capaz de auto

---

<sup>75</sup> Kant, Emanuel. 2005 “*Crítica de la razón práctica*”, traducción Dulce María Granja. México: FCE. Específicamente en el **Parágrafo 7 Ley fundamental de la razón pura práctica, [31]**

<sup>76</sup> Cfr. Cortina, Adela. 1988 “*Dignidad y no precio: más allá del economicismo*” publicado en “*Esplendor y miseria de la ética kantiana*” coordinadora Esperanza Guisán, España: Anthropos Editorial del Hombre, p.140

determinarse al deber ser o al bien en sí mismo. Kant subraya, también, que a partir de la representación del *yo* que tiene el ser humano se realiza infinitamente de los demás seres y por ende, se descubre como persona:

El hecho de que el hombre pueda tener una representación de su *yo* lo realiza infinitamente por encima de todos los demás seres que viven en la tierra. Gracias ello es el hombre una persona, y por virtud de la unidad de la conciencia en medio de todos los cambios que pueden afectarle es una y la misma persona, este es, un ser totalmente distinto, por su rango y dignidad, de las cosas, como son los animales irracionales, con los que se les puede hacer y deshacer a capricho<sup>77</sup>.

El tema del agente autónomo se vuelve muy importante en la educación de éste, pues deriva cómo será el carácter a formar en el niño y el tipo de voluntad que debemos privilegiar. ¿Quién es el agente autónomo para Kant? El que se da sí mismo sus principios y no es forzado por su cuerpo u otro agente. Una persona puede actuar contrariamente a la autonomía, no sólo cuando es obligada por otro, sino cuando se deja determinar por su naturaleza animal (impulsos sensibles) esta tesis la encontramos con toda claridad en la *Crítica de la razón práctica*<sup>78</sup>, además, de que no pocos autores lo han reconocido, uno de ellos es Mika La Vaque-Manty:

En la formulación representativa de Immanuel Kant, ser un agente autónomo es actuar conforme a las razones que tú te das a ti mismo, en lugar de ser el vehículo de alguna otra fuerza- de lo que tu cuerpo te pide, como un adicto, o la voluntad de otra persona, como un esclavo.<sup>79</sup>

No sólo en la *Crítica de la razón pura* encontramos notas esenciales de lo que es el ser humano, en la *Crítica de la razón práctica* expone lo que el ser humano es capaz, en lo que refiere en sus operaciones, y por ende, lo que debe hacer como ser moral. En esta obra encontramos cuál es la excelencia moral, cuál de las acciones del ser humano es la más elevada según su naturaleza y por ende, la cuarta característica esencial, que es capaz de ser moral o de actuar por y conforme al deber en sí mismo. A partir de esta característica

---

<sup>77</sup> Kant, Emanuel, *Antropología en sentido pragmático*, Alianza Editorial, Madrid, 2004, p.25

<sup>78</sup> Cfr. Kant, Emanuel. 2005 “*Crítica de la razón práctica*”, traducción Dulce María Granja. México: FCE. En la parte de la Analítica de los principios, capítulo I de los principios de la razón pura práctica.

<sup>79</sup> La Vaque-Manty, Mika. “*Kant’s Children*”. 2006, *Social Theory and Practice*, Vol. 32, No.3, p.1. La traducción es mía.

encontramos dos tipos de racionalidad práctica condensados en dos tipos de imperativos: hipotéticos y los categóricos<sup>80</sup>.

Los imperativos hipotéticos están ligados a un presupuesto y su carácter obligatorio objetivo responde directamente al efecto y a la suficiencia para él mismo. Es decir, que la validación de una obligación práctica, para el caso de estos imperativos, responde a un presupuesto que señala: “si quiero *x*, entonces debo hacer *y*”. Son hipotéticos porque sólo por efecto se actúa, no determinan a la voluntad en cuanto voluntad. Dentro de esta clasificación encontramos los imperativos técnicos o de habilidad y los imperativos pragmáticos o de prudencia.

Los imperativos categóricos sí son leyes prácticas, porque no tienen restricción por el efecto o la suficiencia para él mismo. En estos encontramos lo bueno sin condiciones esto revela un operación más excelente pues no dependen de condiciones o efectos y, por ende, es universal o aplicable a todo ser racional. Expondremos el tema del imperativo categórico cuando veamos en qué consiste la educación moral o moralización. Por ahora, queremos señalar, que Kant señala que el ser humano se revela como racionalidad práctica a partir de la formulación y ejecución de los imperativos: hipotéticos (técnicos y pragmáticos) y categóricos.

En la *Crítica de la razón práctica* encontramos la cuarta nota esencial que hace énfasis en la capacidad del ser humano para ser agente moral. Sin embargo, debemos de recordar que esta nota tiene su origen en una característica todavía más básica que será la quinta nota esencial, me refiero a que el ser humano es que es capaz de praxis, es decir, es esencialmente también racionalidad práctica. Esta nota es esencial para toda reflexión educativa, porque nos muestra cuáles son los tres distintos grados de racionalidad práctica que deben ser fomentadas en el estudiante, y por ende, en qué consiste la educación práctica y cómo se compone. Cometido que analizaremos posteriormente.

En lo que refiere a la descripción de lo que es el ser humano en el sistema crítico podemos concluir que el filósofo nos dice que el hombre es la *suma de los intereses de la razón humana*, que se revela como *fenómeno y noumeno* con capacidad de ser agente racional *dotado de dignidad* que lo revela como persona libre y autónoma. Así mismo, el

---

<sup>80</sup> Kant, Emanuel. 2005 “*Crítica de la razón práctica*”, traducción Dulce María Granja. México: FCE. En el apartado de la ANALÍTICA DE LOS PRINCIPIOS, CAPÍTULO I: DE LOS PRINCIPIOS DE LA RAZÓN.

hombre es capaz de ser *agente moral* por encontrarse en él la facultad de *praxis* o *racionalidad práctica* en los distintos tipos de imperativos o modos de ser causa eficiente en lo que refiere en la consecución de fines.

Además, de lo que nos dice en sus obras críticas, Kant describe al ser humano desde sus operaciones en otras de sus tratados. Es por esta razón que algunos autores como Alix A.Cohen consideran que se rescata el concepto tradicional de naturaleza humana. La observación de Alix. A. Cohen es pertinente, en tanto que la descripción del ser humano, también se da a partir de sus operaciones. Cohen argumenta que los imperativos o niveles de praxis humana (técnica, prudencia y moralidad) definen lo que es el ser humano:

Más precisamente, sostengo que Kant, de hecho, vuelve a dirigir la pregunta de qué es el hombre para definirlo en términos de lo que hace, en particular, pienso en la distinción entre los tres niveles de lo que yo llamo “el hombre de praxis” (que es su actuación en el mundo) el nivel de tecnicidad, la prudencia y la moralidad<sup>81</sup>.

Señala atinadamente Cohen que en la misma medida que el ser humano es definido a partir de sus operaciones o niveles de praxis, como los llama el autor, podemos decir que el hombre se vuelve el producto de lo que él mismo produce: “él es el resultado de su continua e incesante creación”:

En la medida que es re-definido en términos de su praxis, él se convierte en el producto de su propia mejora dándose a sí mismo el carácter que él mismo creó; él es él continuo y sin fin resultado de su propia creación<sup>82</sup>.

El tema de los grados de racionalidad práctica o imperativos tiene una conexión directa con los que en los *Tratados de Pedagogía* señala como educación práctica. Kant señala que tenemos tres tipos de formación en la educación práctica<sup>83</sup>. *La formación escolástico-mecánica*, que se refiere a la habilidad [...] Esta formación correspondería al imperativo hipotético de habilidad o técnico. Así mismo, Kant señala que es necesaria la *formación pragmática*, que se refiere a la prudencia [...] Esta formación correspondería al

---

<sup>81</sup> Cfr. A.Cohen, Alix. 2008. “Kant’s answer to the question ‘what is man?’and its implications for anthropology”. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, vol. 39, p.2. La traducción es mía.

<sup>82</sup> Cfr., A.Cohen, Alix. 2008. “Kant’s answer to the question ‘what is man?’and its implications for anthropology”. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, vol. 39, p.2. La traducción es mía

<sup>83</sup> Ak., IX, p.455

imperativo hipotético pragmático o de prudencia. Y por último, Kant señala que es necesaria la *formación moral*, que se refiere a la moralidad. En donde adquiere un valor en relación con toda la especie humana. Esta formación correspondería a fomentar la formulación del imperativo categórico en el estudiante.

Desde la perspectiva de definir al ser humano como praxis y como agente formulador de distintos imperativos es pertinente preguntarnos qué implicaciones tienen éstos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. ¿Cuáles son los aspectos del ser humano que podrían ser enseñados de manera mecánica y cuáles no?, ¿a qué nivel de aprendizaje se aceptaría un método de acción-reacción para adquirir una habilidad o un conocimiento? Tal parece, como veremos después, que a cada nivel de praxis le corresponde un método. Es lógico pensar que si hablamos del imperativo hipotético de habilidad o técnico la enseñanza tienda a ser más mecánica que en el caso de un imperativo de prudencia. En el caso del imperativo categórico el método debe de evitar, a toda costa, pasar por un proceso mecánico de acción-reacción pues si lo hacemos iríamos en contra de su propia definición.

Debemos de aclarar que aunque reconocemos que el ser humano, para Kant, también es definido por sus operaciones, de esto no se sigue que sólo sea eso. Cohen parece reducir el concepto de ser humano de Kant a sólo eso, sus operaciones. Para Cohen observando a los seres humanos encontramos razas que realizan operaciones mejores que otras, de esta manera deberíamos concluir que existen razas más aptas y por ende, superiores. ¿De dónde parte Cohen para concluir esto? A partir de los *Tratados de Geografía*, en donde parece que Kant considera que existen razas mejor “equipadas” que otras en algunos talentos y que por ende, no todos los seres son iguales:

“La humanidad existe en su mayor perfección en la raza blanca. Los hindúes amarillos poseen una menor cantidad de talento. Los negros son inferiores y en el fondo se encuentran una parte de los pueblos americanos<sup>84</sup>”

Podríamos abrir toda una discusión al respecto, sin embargo, en el presente trabajo consideramos que si bien Kant pudo haber expuesto que existían razas mejor equipadas que

---

<sup>84</sup> Kant, 1968, p. 316; Trad. Castro-Gómez, 2005, p. 41 citado en: A.Cohen, Alix. 2008. “*Kant’s answer to the question ‘what is man?’ and its implications for anthropology*”. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, vol. 39, p.508

otras sería en un *sentido fenoménico*, es decir, en tanto algunos talentos del espíritu<sup>85</sup>. Dicha problemática no se reduce sólo a un tema de carácter de la raza, sino que se puede observar en un salón de clases. Existen alumnos que tienen más talentos que otros y el maestro deberá de tener esto en cuenta si quiere lograr sus objetivos.

Recordemos que para Kant el aspecto nouménico es esencial al hombre y por extensión, el aspecto racial no cambiaría su dignidad. En lo que refiere al *sentido nouménico* todos los seres humanos tienen la misma dignidad, y por ende, un carácter nouménico. Kant enfatiza a lo largo de su sistema de pensamiento *todo ser humano es capaz de experimentar deber*. Recordemos que para Kant el deber es por excelencia la acción más excelente que pueda realizar el hombre. Esta tesis la podemos encontrar en la mayoría de sus obras de Ética y Antropología, tanto en *Antropología en sentido pragmático*<sup>86</sup> como en la *Crítica de la razón práctica*. Incluso en sus obras posteriores donde defiende que la igualdad es uno de los preceptos a seguir en la educación: *se debe de inculcar la igualdad de los seres humanos en el adolescente*.

A manera de conclusión, ¿qué podríamos decir que nos dice Kant de lo que es el ser humano en sus tratados u obras posteriores? Kant enfatiza la descripción del ser humano desde sus operaciones y lo define en un sentido ontológico, en la tónica que es un ser en el que confluyen dichas operaciones y que por ende, no se reduce a éstas. En esto también, se encuentra su carácter nouménico, pues existe una parte del ser humano que se *resiste a revelarse completamente por sus operaciones*.

A continuación, podremos un cuadro de las notas esenciales del ser humano y su repercusión en el ámbito pedagógico.

---

<sup>85</sup> Por talentos del espíritu, entendemos, lo que su obra de *La Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*: “Los talentos del espíritu como el valor, la decisión, la perseverancia en los propósitos, como cualidades del temperamento, son, sin duda, en muchos respectos, buenos y deseables; pero también pueden llegar a ser extraordinariamente malos y dañinos si la voluntad que ha de hacer uso de estos dones de la naturaleza” la cita completa es Kant, Emanuel. 1999. “*Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*”, traducción de José Mardomingo. España: Ariel filosófica.p.119. Véase el capítulo primero: Tránsito del conocimiento racional moral ordinario al filosófico (393/5-10)

<sup>86</sup> Kant, Emanuel. 2004. “*Antropología en sentido pragmático*”, traducción José Gaos. Madrid: Alianza. P.270

**Cuadro 3. Notas esenciales del ser humano y su repercusión en el ámbito pedagógico**

<b>Obra</b>	<b>Nota esencial</b>	<b>Características principales que se derivan</b>	<b>Ámbito pedagógico</b>
<p><i>Crítica de la razón pura</i><sup>87</sup> <i>Lecciones de Lógica</i><sup>88</sup></p>	<p>El ser humano es la suma de los intereses de la razón</p>	<p>Lo que es y debe ser el hombre se encuentra en la suma de los intereses de la razón humana</p>	<p>¿Qué hay que enseñar al niño?, ¿Cómo podemos ayudarlo a comprender dónde reside su deber y cómo cumplirlo?, ¿Cómo se puede despertar en él la esperanza en materia religiosa? Por último, ¿cómo ayudarlo a convertirse en el hombre que debe ser?</p>
<p><i>Crítica de la razón pura</i><sup>89</sup>. <i>Crítica de la razón práctica</i><sup>90</sup>.</p>	<p>El ser humano es fenómeno y noumeno</p>	<p>Carácter inteligible (voluntad racional) Carácter sensible (voluntad sensible)</p>	<p>¿Qué le enseña la naturaleza fenoménica al niño? ¿Cómo formar un carácter? ¿Cómo educar para la libertad? ¿Cuál es el método para enseñar la autonomía en el ser humano en el ser, obrar y creer?</p>

<sup>87</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus. En el apartado titulado: *El Canon de la razón pura*, A 805/B 833

<sup>88</sup> Kant, Emanuel. 2000. *Lógica. Un manual de Lecciones*. Edición: María de Jesús Vázquez Loberiras. España: Akal.p.92

<sup>89</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus, pp.560-564, (B 562)

<sup>90</sup> Kant, Emanuel. 2005 “*Crítica de la razón práctica*”, traducción Dulce María Granja. México: FCE [94] p. 112



<b>Obra</b>	<b>Nota esencial</b>	<b>Características principales que se derivan</b>	<b>Ámbito pedagógico</b>
<i>Crítica de la razón pura</i> <sup>91</sup> <i>Lecciones de Lógica</i> <sup>92</sup>	El ser humano es fenómeno y noumeno	El ser humano tiene una voluntad empírica o patológica y es capaz de una voluntad práctica o libre	¿Cómo educar para la libertad? ¿Cuál es el método para enseñar la autonomía en el ser humano en el ser, obrar y creer?
<i>Crítica de la razón práctica</i> <sup>93</sup> . <i>Fundamentación de la Metafísica de las costumbres</i> <sup>94</sup>	El ser humano es persona capaz de ser moral	Tiene dignidad y es fin en sí mismo	¿Cómo formular las máximas adecuadas para un imperativo categórico?
<i>Fundamentación de la Metafísica de las costumbres</i> <sup>95</sup> <i>Tratados de Pedagogía</i> <sup>96</sup>	El ser humano es capaz de praxis	El ser humano es capaz de imperativos: habilidad, pragmáticos y categóricos	¿Cómo se enseña la disciplina, la cultura y la prudencia? ¿Cómo propicia que el alumno formule por sí mismo un imperativo categórico?

<sup>91</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: Taurus. En el apartado titulado: *El Canon de la razón pura*, A 805/B 833

<sup>92</sup> Kant, Emanuel. 2000. *Lógica. Un manual de Lecciones*. Edición: María de Jesús Vázquez Loberiras. España: Akal.p.92

<sup>93</sup> Kant, Emanuel. 2005 “*Crítica de la razón práctica*”, traducción Dulce María Granja. México: FCE [89ss] p. 105-106

<sup>94</sup> Kant, Emanuel.1999. “*Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*”, traducción de José Mardomingo. España: Ariel filosófica. p.197

<sup>95</sup> Kant, Emanuel.1999. “*Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*”, traducción de José Mardomingo. España: Ariel filosófica p.159-161

<sup>96</sup> Ak., IX, p.455

En conclusión podemos decir que las notas esenciales de lo humano que guían toda la práctica educativa (la definición de educación, su finalidad y el método) son cuatro:

1. El ser humano es la suma de los intereses de la razón
2. El ser humano es fenómeno y nómeno
3. El ser humano al ser persona es libre y puede ser moral.
4. El ser humano es capaz de praxis (imperativos)

“Meditándolo maduramente, se encuentra esto muy difícil: la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre”

Kant, Emanuel. *Tratados de Pedagogia*

## CAPÍTULO II: ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN?

En el presente capítulo contestaremos una de las tres preguntas esenciales de toda filosofía de la educación. *¿Qué es la educación?* Una pregunta, que por mirar a la esencia de la cuestión nos lleva naturalmente a preguntar *¿para qué educarnos?* y esta a su vez a su repercusión práctica *¿cómo lograrlo o cuál método debemos seguir?* Responder atinadamente estas tres preguntas es fundamentar los cimientos de todo proyecto educativo. Cuestión que como dice Kant, “*meditándolo maduramente se encuentra muy difícil*” si recordamos que en la educación está en juego el destino que esperamos de humanidad.

Encontrar una definición completa y explícita de lo que es la educación en la filosofía kantiana es una tarea compleja que ha suscitado distintas interpretaciones. La dificultad radica en que hay pocas definiciones o sentencias del filósofo sobre lo que es la educación, y casi ninguna responde directamente a la pregunta. En el presente trabajo hemos encontrado, al menos, tres que consideramos nos revelan elementos esenciales a destacar para la construcción de una definición lo más congruente con el sistema de pensamiento de Kant.

La primera la encontramos al inicio de los *Tratados de Pedagogía* donde Kant aclara el término de educación:

“Entendiendo por educación los cuidados (sustentos, manutención), la disciplina (*Disciplin*) e instrucción (*Unterweisung*), juntamente con la formación (*Bildung*). Según esto, el hombre es niño pequeño (*Säugling*), educando (*Zögling*) y estudiante (*Lehrling*)”<sup>97</sup>.

Esta primera definición, si bien hace referencia a un elemento esencial que es el desarrollo de las disposiciones humanas no hace alusión a la importancia del agente externo o maestro. La segunda sentencia sí recoge precisamente esto, la educación, enfatiza Kant, *es un arte*<sup>98</sup> *porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas*. Podríamos decir que con estos dos elementos hemos logrado nuestro cometido, sin embargo, el filósofo de Königsberg incluye, a nuestra parecer, un tercer componente la educación, es también, un ideal. La educación tiene que tener como punto de llegada un progreso que el ser humano poco a poco alcanzará. Este último componente es uno en los que más se enfatiza a lo largo de su obra. Para Kant *una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo*<sup>99</sup> y está en nosotros dejar a las futuras generaciones un proyecto que poco a poco puedan realizar. De esta manera, podemos decir que estos son los tres elementos esenciales para construir una definición congruente con su sistema de pensamiento. En lo sucesivo del presente capítulo expondremos a detalle cada una de las definiciones o sentencias.

A partir de los elementos anteriores, encontramos los distintos autores que enfatizando alguno de los elementos han expuesto una definición. De entre los principales encontramos a Frankena<sup>100</sup> quien argumenta que el concepto de educación refiere directamente al *desarrollo de las disposiciones humanas o talentos*. El autor analiza cómo generalmente se utiliza el término y subraya que el sentido principal es la actividad de educar que desempeñan los maestros y preceptores (o incluso el propio sujeto) Admite, que Kant algunas veces usa el término para referirse al arte o a la disciplina de la educación- aunque a ésta le suele llamar “pedagogía”. A partir de la definición del concepto de educación, Frankena elabora una exposición basándose en la descripción de estas disposiciones humanas y justificando su jerarquía. Esta exposición es rica en lo que refiere a la descripción de los talentos humanos y su clasificación.

---

<sup>97</sup> Ak., IX , p.441

<sup>98</sup> Ak., IX, p. 446

<sup>99</sup> AK., IX, P.448

<sup>100</sup> Cfr. Frankena, Wiliam K. 1968. “*Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles-Kant- Dewey*”. México: UTEHA.

Encontramos, también, otra manera de definir la educación para Kant con Vandewalle<sup>101</sup> quien parte de relacionar las principales tesis del progreso e ilustración expuestas en la filosofía de la historia de Kant con el sistema crítico de sus tres obras principales. Lo que más enfatiza es elemento de ideal que tiene la educación y su plena justificación a lo largo del sistema de pensamiento de Kant. Es por esto, que para Vandewalle *la educación es el diálogo del hecho humano y de la idea de la humanidad tal como debería de ser*. Este concepto de educación le permite al autor exponer la filosofía educativa de Kant de una manera más amplia, en donde las preguntas sobre el quién es el ser humano y sus relaciones de ser, obrar y creer se encuentren estrechamente ligadas a la filosofía educativa.

La diferencia entre los dos comentaristas es cuestión de énfasis; mientras que Frankena subraya el elemento del desarrollo de las disposiciones humanas como esencial, Vandewalle acentúa la importancia de la educación como un ideal, como el tránsito del hombre a la humanidad. Las dos interpretaciones se pueden complementar, la educación como el diálogo del hecho humano y de la idea de la humanidad tal como debería de ser, según Vandewalle, adquiere su repercusión práctica en la definición de Frankena con el desarrollo de las disposiciones humanas, pues en éstas se encuentra un modelo de humanidad que debe de instaurarse en cada niño.

Conocer a profundidad un concepto, es también, tener en cuenta sus limitaciones y alcances. La educación tiene, como hemos visto, una tarea muy importante en el desarrollo de la humanidad pero también presenta una *limitante negativa* para los alcances del maestro pero que al mismo tiempo nos revela *positivamente una nota antropológica esencial*: la dignidad de todo ser humano, y en este caso, del estudiante. ¿A qué nos referimos con una *limitante negativa* que a su vez revela la *una nota positiva*? Si bien la educación es el diálogo del hecho humano y de la idea de la humanidad tal cual debería de ser (como dice Vandewalle) y esto supone el desarrollo de todas las disposiciones humanas (como expone Frankena) no hay que dejar de lado que si bien la educación desempeña un papel importante, como condición de posibilidad del progreso no es ésta la causa del progreso

---

<sup>101</sup> Cfr. Vandewalle, Bernard. 2004. “*Kant Educación y crítica*”, traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión, p.15

moral. Granja<sup>102</sup> señala que *la educación, al igual que la civilización, es condición de posibilidad para el progreso moral pero no su causa; la educación desempeña un papel preliminar respecto de la transición y dimensión “meta-histórica” de la moralidad*. Este “límite” se encuentra fundamentado en la *Crítica de la razón práctica*<sup>103</sup>, cuando Kant expone que la educación es un fundamento determinante práctico pero material y subjetivo, y por ende, no puede ser causa de la autonomía moral característica imprescindible para cualquier progreso moral. Este “límite” para el maestro supone la afirmación de la autonomía del ser humano, y en este caso, del estudiante<sup>104</sup>.

¿Es el problema de la autonomía un tema exclusivamente de la filosofía educativa de Kant? Mika La Vaque-Manty señala atinadamente que la problemática surge del movimiento intelectual del siglo XVIII llamado *Ilustración*. En donde el ser humano tiene igual dignidad en virtud de que es capaz de ser agente autónomo. Esta idea es muy atractiva, pero se vuelve un problema muy serio cuando se quiere llevar a cabo como un proyecto educativo. La Vaque-Manty expone que nos imaginémos “*en los zapatos*” de un ilustrado del siglo XVIII cuyo principal objetivo es que el ser humano sea agente autónomo, debemos cuidar mucho qué y cuánto hacer para lograrlo. [...] *Imagínate a ti mismo en los zapatos de los ilustrados: si el objetivo es lograr la autonomía de otra persona, debes de tener cuidado sobre lo que puedes y cuanto puedes hacer por esa persona*<sup>105</sup> [...] Cualquier fuerza externa ajena al él que ejerzamos, viola los principios del objetivo que perseguimos. La problemática de cómo lograr la autonomía en el alumno es un tema al que constantemente aluden los grandes teóricos de la educación del siglo XVIII,

---

<sup>102</sup> Cfr. Granja Castro, Dulce María. 2000. “*Sobre las lecciones de Pedagogía de Emmanuel Kant: consideraciones entorno a la filosofía kantiana de la educación*”, publicado en Signos Filosóficos, I.3 (junio 2000), p.87

<sup>103</sup> Cfr. Kant, Emanuel. 2005 “*Crítica de la razón práctica*”, traducción Dulce María Granja. México: FCE. Véase en especial el cuadro de los Fundamentos determinantes prácticos materiales en el principio de la moralidad, que se encuentra en *Analítica de los principios fundamentales*. [40]

<sup>104</sup> Debemos recordar lo que ya hemos visto en la *Crítica de la razón pura* y en especial en la *Tercera Antinomia*. En las *serie causal por libertad* se parte del principio de una absoluta espontaneidad en sentido causal. Véase: Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus p. 411 (B 478 ). Esta tesis trasladada al caso del estudiante. Es él que decide o no actuar conforme a lo que debe de ser, más allá de los esfuerzos que pueda hacer el maestro.

Esta característica nos revela, un límite en los alcances que se pretenden por medio de la educación, pero a su vez, revela la dignidad de todo ser humano. Sólo el sujeto que puede ser legislador de sus acciones, es decir, que es autónomo tiene dignidad. Véase Kant, Emanuel. 1999. “*Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*”, traducción de José Mardomingo. España: Ariel filosófica. (434,31-435,10)

<sup>105</sup> La Vaque-Manty, Mika. “*Kant’s Children*”. 2006, Social Theory and Practice, Vol. 32, No.3 , p.2

como Basedow, Pestalozzi o el mismo Rousseau .En lo que refiere a la perspectiva kantiana, que es la que nos interesa, debemos señalar que se trata de un tema sumamente delicado, y por ende, interesante.

Dulce María Granja<sup>106</sup>, comenta que la pregunta de cómo lograr la autonomía en el estudiante es una perplejidad de la razón, es decir, es una de esas cuestiones que no se pueden contestar pero que no podemos dejar de plantearnos. No sólo Granja ha destacado esta problemática. Vandewalle<sup>107</sup> señala que se trata de una *paradoja de la libertad* la pregunta sobre cómo despertar el interés práctico en el niño. Mientras que Frankena<sup>108</sup> asume esta problemática desde la tónica de preguntarse cuáles son los deberes que debemos cultivar en relación a los demás, ¿es mi deber la perfección moral de otro? Para lo cual aborda el tema desde la obra de la *Metafísica de las Costumbres* en donde Kant se pregunta si es nuestro deber la perfección moral de los de los demás. Frankena, al igual que Granja concluyen que no, puesto que *resulta contradictorio en sí mismo imponerse como deber aquello que únicamente otra persona por sí misma puede cumplir*<sup>109</sup>.

Ya tendremos oportunidad de profundizar cada una de las perspectivas y posibles soluciones cuando analicemos cuál es el método de la educación. Por el momento, queremos solamente señalar esta importante observación que revela una problemática que indudablemente se corrobora en la práctica educativa de todo maestro quien se pregunta ¿cómo se educa la autonomía?, ¿cómo lograr que el alumno se motive por sí mismo a querer aprender?, ¿cómo ir eliminando las condicionantes como el castigo para que un niño aprenda? Preguntas que miran por su naturaleza a la cuestión del método que después abordaremos con mayor detalle.

Después de aclarar la principal limitante que tiene la educación por ser condición de posibilidad más no suficiente del progreso moral, debemos de regresar a la cuestión que nos compete vislumbrar responder a la pregunta qué es la educación.

---

<sup>106</sup> Cfr. Granja Castro, Dulce María. 2000. “Sobre las lecciones de Pedagogía de Emmanuel Kant: consideraciones entorno a la filosofía kantiana de la educación”, publicado en Signos Filosóficos, I.3 (junio 2000), p.87

<sup>107</sup> Cfr. Vandewalle, Bernard. 2004. “Kant Educación y crítica”, traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión, p.87-118

<sup>108</sup> Cfr. Frankena, Wiliam K. 1968. “Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles-Kant- Dewey”. México: UTEHA, págs.192-197

<sup>109</sup> Kant, Emanuel. 2005. “Metafísica de las Costumbres”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos. Véase la Parte II, Sección IV: ¿Cuáles son los fines que a su vez son deberes?, [386], p.237

Ya mencionamos las tres definiciones o sentencias que encontramos en los distintos escritos de Kant, lo que nos queda por hacer es analizar a profundidad cada una de éstas para vislumbrar su auténtico sentido en el contexto de una filosofía educativa. El concepto de educación en Kant tiene varias acepciones y esto se debe, como ya hemos dicho, a las distintas sentencias y definiciones que encontramos en su obra. Cada una contiene elementos *teóricos* como la fundamentación racional de aquél noble proyecto o ideal, *técnicos* o fundados en el arte que ejerce el maestro sobre el niño para desarrollar sus disposiciones y *prácticos* como el desarrollo de las disposiciones humanas y la aplicación de los preceptos en la realidad empírica del alumno.

## II.1 El desarrollo de las disposiciones humanas

En sus *Tratados de Pedagogía* hay una definición que ya hemos expuesto pero que conviene aclarar a partir de sus elementos principales:

“Entendiendo por educación los cuidados (sustentos, manutención), la disciplina (*Disciplin*) e instrucción (*Unterweisung*), juntamente con la formación (*Bildung*). Según esto, el hombre es niño pequeño (*Säugling*), educando (*Zögling*) y estudiante (*Lehrling*)”<sup>110</sup>.

Esta definición abarca dos elementos de la educación; por un lado, se refiere a la formación del niño y por otro, a las etapas en las que se desarrolla este proceso formativo. Kant defiende una educación desde un proceso gradual, en el sentido de que correspondan paralelamente la etapa de maduración biológica y la etapa de madurez psicológica. Así, tenemos por un lado una educación que se refiere a:

- a. Cuidados (sustentos, manutención)
- b. Disciplina e instrucción
- c. Formación

Y por otro lado, las etapas que son tres:

- a. Niño pequeño
- b. Educando
- c. Estudiante

---

<sup>110</sup> Ak.,IX , p.441



Donde los cuidados corresponden a la primera etapa (niño pequeño), la disciplina e instrucción (al educando) y la formación (al estudiante). Esto significa que para Kant el desarrollo de las disposiciones humanas es gradual.

Se debe respetar las etapas necesarias del desenvolvimiento corporal y anímico del educando. Kant señala que únicamente se ha de instruir a los niños en las cosas convenientes de su edad<sup>111</sup>. En lo que se refiere al desarrollo de las disposiciones humanas como primera nota esencial del concepto de educación, encontramos que Kant como buen lector de Rousseau, asume el principio que encontramos en el *Emilio*: “*Observad la naturaleza y seguid el camino que os trae*”<sup>112</sup> Este principio, que Claparede<sup>113</sup>, nombra *ley de la sucesión genética* es una máxima que encontramos en la filosofía educativa de Kant. Para el filósofo de Königsberg la educación debe tomar en cuenta en su cometido desarrollar las disposiciones humanas según la madurez psicológica y la maduración física. Y esto significa, tomar en cuenta las pautas en que cada disposición humana está en condición de desarrollarse.

¿Acaso esto significa que la educación en Kant es pasiva y que sólo debemos esperar a que la Naturaleza nos dicte el camino? Esta interpretación se destruye por sí misma, tanto en Kant como en Rousseau. Ambos filósofos le dan una gran importancia al papel activo del en su aprendizaje. No reducen la educación sólo a un burdo naturalismo. Rousseau expone en *El Emilio*<sup>114</sup> que existen tres maneras por las que se da la educación, la naturaleza, los hombres y la de la experiencia de cada uno. En cada una de éstas se ve reflejada en mayor o menor grado la actividad del alumno en su proceso de aprendizaje.

En el caso de Kant podemos ver que recoge la *ley de sucesión genética* que dicta que la naturaleza ha fijado las etapas necesarias del desenvolvimiento corporal y anímico del educando. En el desarrollo de las disposiciones humanas es importante observar la

---

<sup>111</sup> Ak., IX, p.485

<sup>112</sup> Rousseau, Juan Jacobo.1997. “*Emilio o de la educación*”. México: Porrúa. Véase en especial el Libro Primero, donde el filósofo ginebrino comienza su exposición con la tesis que guiará toda la obra: *todo sale perfecto de manos del autor de la Naturaleza; en las del hombre todo degenera*.

<sup>113</sup> Cfr. Rousseau, Juan Jacobo.1997. “*Emilio o de la educación*”. México: Porrúa. En específico el estudio preliminar de Daniel Moreno sección XXXIV.

<sup>114</sup> Para el filósofo ginebrino existen tres maestros en la educación y en todos podemos ver la actividad en menor o mayor grado del alumno. “*La educación es efecto de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. La de la naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la educación de los hombres es el uso que nos enseñan éstos a hacer de este desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas*”. La cita completa es: Rousseau, Juan Jacobo.1997. “*Emilio o de la educación*”. México: Porrúa, p.2

madurez psicológica y maduración física. Pero, no se trata sólo de observar a la naturaleza de manera pasiva. En Kant esta máxima adquiere un sentido más profundo si tomamos en cuenta las principales tesis de la filosofía de la historia del autor. Recordemos, que para el filósofo de Königsberg es necesario el antagonismo para el progreso<sup>115</sup>. En este sentido, no sólo es *respetar* cada una de las etapas de la naturaleza para el desarrollo de las disposiciones humanas, sino que en el *ejercicio* de las funciones de una etapa de la vida se afirma y se prepara el advenimiento de las funciones ulteriores dando así una segunda máxima o ley que Larroyo nombra *Ley genético-funcional*<sup>116</sup>.

Estos dos principios, la *ley de sucesión genética* y la *ley genético-funcional*, son necesarias para entender el desarrollo de las disposiciones humanas y serán retomados cuando nos preguntemos cuál es método de la educación, por el momento queremos señalar que éstas ya las encontramos en Rousseau y son retomadas por Kant en su filosofía educativa y, particularmente, en el desarrollo de las disposiciones humanas.

Existen autores que comentando la filosofía educativa de Kant enfatizan tanto en esta *ley genético-funcional* de la educación, reduciendo incluso la autonomía a una suma de factores. Jacqueline García Fallas, aunque no utiliza propiamente el término lo asume en su postura. La comentadora se pronuncia por definir la autonomía *como el resultado de un proceso subjetivo y social en el desarrollo biológico, psicológico y cultural del sujeto, a partir de un continuo descubrimiento del mundo disciplinario*<sup>117</sup>. Sin embargo, nosotros consideramos, como ya expusimos, que para Kant la autonomía, no se reduce a la suma de algunos factores importantes. Sabemos que el ser humano puede y debe ser autónomo la pregunta sobre cómo es posible ésta es una cuestión que la razón no puede contestar: *“dondequiera que cesa la determinación por leyes naturales, allí también cesa toda explicación y sólo resta la defensa*<sup>118</sup>”

---

<sup>115</sup>“El medio del que se sirve la naturaleza para lograr el desarrollo de todas sus disposiciones es el antagonismo de las mismas en sociedad, en la medida en que ese antagonismo se convierte a la postre en la causa de un orden legal de aquellas”. Kant, Emanuel. 2006. *Idea de una historia universal* España: ALBA EDITORIAL, p.78

<sup>116</sup> Cfr., Rousseau, Juan Jacobo.1997. *Emilio o de la educación*. México: Porrúa. Véase el estudio preliminar de Daniel Moreno en la sección XXXIV.

<sup>117</sup> Jacqueline García Fallas, *Kant y su lectura de la educación como tema de la filosofía*, Rev. Filosofía Univ. Costa Rica, XLIII (108), 159-166, Enero-Abril 2005, P.1

<sup>118</sup> Cfr. Kant, Emanuel.1999. *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*”, traducción de José Mardomingo. España: Ariel filosófica, [459], p.249

¿Esto significa que no es posible educar la autonomía? El concepto de autonomía no es unívoco. Su razón esencial es la capacidad del sujeto para *darse principios a sí mismo y no forzado por otra fuerza (ya sea el propio cuerpo u otro agente)* sin embargo, ésta se da en distintos grados o tipos. Cada una de las etapas de la educación implican un cierto grado de autonomía, aunque no podamos saber con exactitud cómo se dará este progreso, podemos identificar que existe. Mika La Vaque-Manty enfatiza que la autonomía se da en grados y tipos<sup>119</sup>. Si analizamos las disposiciones humanas podemos darnos cuenta que incluso la disciplina a la cual Kant le da una connotación meramente negativa, supone también una cierta capacidad de actividad autónoma del niño sobre los impulsos de su naturaleza animal. El individuo ya no es guiado por el mero impulso sino por otro individuo que a su vez fue educado. Y esto ya implica un progreso en el desarrollo de la autonomía: el niño va aprendiendo a usar apropiadamente su cuerpo y su mente de modo que su naturaleza animal no obstaculice el desenvolvimiento de su humanidad. Lo mismo sucede si analizamos la prudencia y la civilización, siendo la moralidad, la máxima expresión de dicha autonomía.

La respuesta sobre si es posible educar la autonomía como una disposición natural, ya la veremos en el método de la educación, sin embargo adelantemos en sentido estricto que no. Sólo podemos *procurarla* en sus distintos grados y tipos. Respetando la madurez física y maduración psicológica de cada niño. Esta premisa adquiere sentido en el sistema crítico kantiano y en especial en la exposición de la Doctrina Trascendental del Método<sup>120</sup> de la *Crítica de la razón práctica*. En donde Kant señala que lo que se busca es *procurar* que las leyes de la razón pura práctica tengan entrada en el ánimo humano e influjo sobre sus máximas.

La importancia de una educación de las disposiciones humanas a partir de una visión gradual según etapas y tipos es analizado también por Granja<sup>121</sup>. Su interpretación de la filosofía educativa de Kant parte de ver la filosofía de la historia como una educación

---

<sup>119</sup> *Kant's Children*, Mika La Vaque-Manty, Copyright 2006 by Social Theory and Practice, Vol. 32, No. 3 (July 2006)

<sup>120</sup> Kant, Emanuel. 2005 "*Crítica de la razón práctica*", traducción Dulce María Granja. México: FCE. Véase la *Doctrina Trascendental del método*, 159 / [151]

<sup>121</sup> Cfr. Granja Castro, Dulce María. 2000. "*Sobre las lecciones de Pedagogía de Emmanuel Kant: consideraciones entorno a la filosofía kantiana de la educación*", publicado en *Signos Filosóficos*, I.3 (junio 2000), pp. 80-83

progresiva de la especie humana y considerar la educación de los individuos como una recapitulación de la historia. Para argumentar esta tesis, la autora hace constante referencia a las principales tesis de Kant sobre la filosofía de la historia y llama *Estadios* a cada uno de las etapas de la educación de la humanidad. Clasifica las disposiciones humanas por *Estadios* de progreso del ser humano. Cada uno de éstos supone el desarrollo de una de las disposiciones humanas. El primer *Estadio de la naturaleza*, le corresponde la crianza y la educación disciplinaria, el segundo *Estadio es la cultura y prudencia* y el tercero es la *moralidad*. Sobre qué implica y cómo se logran cada una de las disposiciones humanas será tratado posteriormente en el presente trabajo, por el momento queremos dejar sentado que cuando hablamos de que la educación es el desarrollo de las disposiciones humanas esto supone que cada fase de la naturaleza se prepara y se funda en las anteriores, por lo que es indispensable concebir el proceso educativo como una experiencia integral, es decir se trata de coordinar las diferentes fases y las exigencias acorde con la edad.

Podemos, entonces, concluir que la nota esencial del desarrollo de las disposiciones humanas se da según madurez psicológica y maduración física. Y que en lo que refiere a la historia, como observa Granja, se trata de *Estadios* de la humanidad. Si bien esta primera definición parece completa debemos apuntar que presenta algunas observaciones. La primera, es planteada por Kant y cuestiona si sabemos hasta donde pueden llegar las disposiciones del hombre. Si el ser humano se educa por sí mismo o por otro de su misma condición ¿cómo saber con seguridad cuál es la perfección de sus disposiciones naturales o hasta donde podrá llegar?

Kant advierte que no se puede saber hasta dónde llegan las disposiciones naturales. Propone una opción completamente inviable: *si un ser de una especie superior recibiera algún día nuestra educación, veríamos entonces lo que el hombre pudiera llegar a ser*<sup>122</sup>. Y otra, que él mismo desacredita:

Si se hiciera un experimento con el apoyo de los poderosos y las fuerzas reunidas de muchos, nos aclararía. Pero, en seguida, desacredita esta opción y expone que es triste ver cómo los poderosos la mayor parte de las veces, no se cuidan más que de sí y no contribuyen a los importantes experimentos de la educación, para que la naturaleza avance un poco hacia la perfección<sup>123</sup>.

---

<sup>122</sup> Ak., IX p. 443

<sup>123</sup> Ak., IX p. 444

Ante estas cuestiones Kant, entonces, se pregunta ¿Es por esta razón que tendríamos que concluir que la idea de una educación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones es falsa? El filósofo de Königsberg considera que el proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización<sup>124</sup>.

Recordemos que para Kant la educación no se reduce a un discurso positivista<sup>125</sup>, la educación es también un noble ideal que se construye *entre humanos* a través del tiempo. Kant advierte que “*el hombre es la única criatura que ha de ser educada*”, y que si bien tiene las disposiciones naturales necesita de *otro* para desarrollarlas. El filósofo de Königsberg utiliza una bella analogía con unas plantas que se llaman “*Orejas de oso*”<sup>126</sup>; comenta Kant que estas flores cuando se *trasplantan*, tienen todas el mismo color; al contrario, cuando se *siembran*, se obtienen colores diferentes.

Esta analogía nos deja ver, según Kant, que la Naturaleza ha puesto éstas los gérmenes, y basta para desarrollarlas, su *siembra y trasplante* convenientes. De esta manera, podemos concluir que la naturaleza, así como con las *orejas de oso*, ha puesto en los hombres gérmenes distintos que necesitan ser actualizados o sacados a la luz. Y esta tarea, le corresponde a otros seres humanos: *Se encuentran muchos gérmenes en la humanidad; y a nosotros toca desarrollarlos, desplegar nuestras disposiciones naturales y hacer que el hombre alcance su destino*<sup>127</sup>

El desarrollo de las disposiciones naturales o *gérmenes de humanidad* es una tarea entre humanos con todas las ventajas y desventajas que esto pueda generar. La educación, es en este sentido un arte, pues supone la capacidad del agente externo (naturaleza y/o maestro) de educar. Estaríamos haciendo referencia a una de las raíces latinas de las que proviene educación “*educare*” como actividad que consiste en guiar o proporcionar lo necesario para ayudar al educando a educarse porque posee la cualidad de influir en su

---

<sup>124</sup> Ak., IX, p.444

<sup>125</sup> Para los fines de este trabajo estamos entendiendo por discurso positivista aquel criterio que sólo acepta como válido los hechos verificados por la experiencia y según el método científico. De tal manera que la noción de ideal de progreso en la educación no tendría validez.

<sup>126</sup> Ak., IX, p. 445

<sup>127</sup> Ak., IX, p. 445

formación. De esta manera nos introducimos a la segunda nota esencial de la educación que enfatiza que el educar, es también, un arte.

## II.2 La educación es un arte

La educación es un arte<sup>128</sup> porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. La Naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto y es por eso que se vuelve una tarea entre humanos. Sánchez Sarto<sup>129</sup> comenta que Kant asume el principio de que, a diferencia del animal, que obra por instinto, el hombre ha de regularse por normas que no posee por instinto, y, por consiguiente, *necesita de la ayuda de otro*: ha de ser educado. Esta es la gran importancia del educador y la razón por la cual la educación es, también, un arte.

Cuando nos referimos a que la educación es un arte nos introducimos al concepto de *enseñanza* por parte de un “agente externo” que puede ser el maestro, las instituciones, los padres y en algunos casos la misma naturaleza. La *necesidad del otro* en la educación rescata la característica natural de la sociabilidad del ser humano. El modelo educativo de Kant dista mucho de ser considerado individualista. La educación es una tarea entre humanos. Cada generación transmite a la siguiente sus conocimientos y experiencia que, a su vez, los aumenta y los pasa a las siguientes<sup>130</sup>. De esta manera, el mismo concepto y contenido de la educación se encuentran en continua construcción, al ser la educación un tarea entre humanos ésta siempre es perfectible. No tenemos un concepto acabado de la educación, y en esto, radica principalmente la problemática de su definición. Por esta razón, el filósofo asegura que el hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación.

---

<sup>128</sup> Ak., IX, p. 446

<sup>129</sup> Sánchez Sarto, Luis. 1936 “*Diccionario de Pedagogía*” Barcelona: Labor S.A, p.1801

<sup>130</sup> Ak. IX., p.445

A partir de la descripción de la educación como arte se ha suscitado la pregunta de si Kant contemplaba a la pedagogía como ciencia o arte. Sobre este aspecto existen distintas interpretaciones de los comentaristas. Algunos autores como Vandewalle fundándose en la problemática del no tener un concepto preciso de qué es el hombre concluyen que la educación y en específico la pedagogía no puede ser considerada ciencia, ya que para Kant, no hay ciencia de lo humano posible. Expone el comentarista:

No hay ciencia de esa nada, de esa “nadería” que es el hombre, quien debe aprender lo que es por el ejercicio de la libertad. No hay saber posible de esa entrada pragmática en el juego del mundo, del pasaje de la naturaleza a la libertad que hace al hombre, de modo que la educación como la realización del ser humano no puede ser una ciencia<sup>131</sup>.

Otros como Germán Vargas Guillen consideran que Kant subraya la importancia de la educación como ciencia práctica y especulativa, enfatizando que la educación tiene una dimensión teórica y un compromiso con la praxis:

Si una disciplina aspira a tener el estatuto de ciencia se tiene que hacer claridad entorno a cuál es su objeto. Kant sentencia que el objeto de la teoría de la educación es el estudio de las finalidades y el modo de lograrlas. Con esto se plantea que al mismo tiempo tiene una estructura especulativa –como le concierne, de hecho, a cualquier teoría– y un componente práctico –que, más bien, es asunto de la moralidad, en contexto del pensamiento kantiano–. Kant ofrece como consecuencia de la observación anterior la idea de que hay educación sí y sólo si se forma al hombre en principios. Por tanto, se logra hacer explícito que no basta con que se dé el desarrollo especulativo, sino que éste tiene que ir acompañado con un proceso en el que se ejecute o se implemente lo adquirido por la vía cognoscitiva<sup>132</sup>.

No es el objetivo del presente trabajo exponer exhaustivamente cuál es el concepto de ciencia para el filósofo de Königsberg, cuestión muy interesante que por motivos de extensión nos es imposible. Sin embargo, expondremos nuestra posición en lo que refiere a esta problemática. Consideramos que la Pedagogía, como dice Vandewalle, no es ciencia, si nos basamos en el concepto que encontramos en la *Crítica de la razón pura*, es decir, la que se conforma por Juicios sintéticos a priori como es el caso de la Matemática y la Física<sup>133</sup>. La Pedagogía, si bien no se constituye aún como ciencia, esto no excluye que el filósofo de

---

<sup>131</sup> Cfr. Vandewalle, Bernard. 2004. “*Kant Educación y crítica*”, traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión, p.23

<sup>132</sup> Vargas Guillen, Germán. 2003. “*Kant y la Pedagogía. Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral*”, Pedagogía y Saberes N° 19 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, p.54

<sup>133</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus. Véase, Prólogo a la segunda edición, *Crítica de la razón pura* BX-BXIV, p. 16.24

Königsberg sea heredero y precursor de que ésta se convierta en ciencia señalando algunos pasos a seguir para que se instituya como tal. Los principales “pasos o directrices” para poner los primeros cimientos de la cientificidad de la pedagogía se encuentran en la exposición de la educación como arte. Es en este tenor que se introduce dos elementos importantes: la *experimentación* como imprescindible para convertir a la educación en un saber científico, así como, el concepto de *arte juicioso*, que convierte lo mecánico en ciencia. Analicemos cada uno de estos elementos.

Si bien el filósofo nos advierte que la educación es un arte, es importante señalar, que no encontramos una definición explícita del concepto “*arte*” en los *Tratados de Pedagogía*, sin embargo, Kant utiliza este término cuando se refiere a las técnicas y/o procedimientos para lograr aprendizajes. Señala que existen dos tipos de arte<sup>134</sup>:

a. *Mecánico (mechanisch)*: sin plan, sujeto a las circunstancias dadas. Se origina mecánicamente en las ocasiones variables donde aprendemos si algo es útil o perjudicial al hombre. Todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente, ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse.

b. *Juicioso (judiciös)*: el arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino. La importancia de la planeación y de la experimentación se vuelven fundamentales.

Desde la exposición del arte juicioso Kant introduce la importancia de la experimentación en las prácticas educativas y por ende, da un primer paso para su cientificidad. *La educación y la instrucción (Unterweisung) no han de ser meramente mecánicas, sino descansar sobre principios. Ni tampoco sólo razonadas, sino, en cierto modo, formar un mecanismo (Mechanismus)*<sup>135</sup>”. El filósofo de Königsberg denuncia que son necesarios los experimentos en la educación para establecer un plan de educación completo:

Se cree comúnmente, que los experimentos no son necesarios en la educación, y que sólo por la razón se puede ya juzgar si una cosa será o no buena. Pero aquí se padece una gran equivocación, y la experiencia enseña, que de nuestros ensayos se han obtenido, con frecuencia, efectos completamente contrarios a los que se esperaban.<sup>136</sup>

---

<sup>134</sup> Ak.,IX,p.447

<sup>135</sup> Ak.,IX, p 451

<sup>136</sup> Ak.,IX, p 451



Kant expone el caso del Instituto de Basedow en Dessau como una escuela experimental e innovadora. Basedow funda esta escuela inspirado en el movimiento pedagógico llamado *Filantropismo*<sup>137</sup> que tiene como punto de partida la acción encaminada a la máxima felicidad de todos los hombres a través de la educación. Kant tanto en sus *Tratados de Pedagogía* como en sus *Lecciones de ética*<sup>138</sup> reconoce la labor de dicho instituto:

La única escuela experimental que, en cierto modo, ha comenzado a abrir el camino, ha sido el Instituto de Dessau. Se le ha de conceder esta gloria, a pesar de las muchas faltas que pudieran achacársele; faltas que, por otra parte, se encuentran en todos los sitios donde se hacen ensayos; y a él se le debe asimismo que todavía se hagan otros nuevos. Era, en cierto modo, la única escuela en que los profesores tenían la libertad de trabajar conforme a sus propios métodos y planes, y donde estaban en relación, tanto entre sí, como con todos los sabios de Alemania<sup>139</sup>.

Para concluir con esta segunda nota esencial, debemos decir que el arte de la educación debe de ir *poco a poco* convirtiendo el arte mecánico en arte juicioso para formar un mecanismo *Mechanismus*. En este contexto que Kant enfatiza la importancia de los experimentos en la práctica educativa, no como la única solución sino como un medio para irnos acercarnos a elaborar un plan que podamos entregar a las siguientes generaciones. Uno de los comentaristas que defiende que el arte de la educación debe de convertirse en una disciplina científica, es decir, en un arte fundamentado en principios y ciencias es Frankena:

El arte de la educación no debe de ser mecánico ni basarse únicamente en un cúmulo de experiencias desorganizadas y apriorísticas; debe ser una disciplina científica, un arte fundamentado en principios y ciencia, de otra manera, no podemos esperar nada de él, y serán los individuos deficientemente educados los que educarán a los demás<sup>140</sup>.

Cuando Kant argumenta que en el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia, pues de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y no se podría avanzar, está aceptando que la educación es un arte que debe someterse a observación

---

<sup>137</sup> Para una breve introducción de Basedow, véase Abbagnano N. y Vilsalbergh A. 2008. *“Historia de la Pedagogía”* traducción de Jorge Hernández Campos. México, págs. 410-411 y 466

<sup>138</sup> Kant, Emanuel. 2001. *“Lecciones de ética”* traducción de Roberto Rodríguez Aramayo y Concha Roldán Panadero. España: EDITORIAL CRÍTICA, p.302

<sup>139</sup> Ak.,IX, p 451

<sup>140</sup> Frankena, William K. 1968. *“Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles-Kant- Dewey”*. México: UTEHA, p.148

científica para comprender las causas y/o efectos de una conducta. Y si bien la Pedagogía no puede ser considerada como una ciencia, el maestro en su cometido de desarrollar las disposiciones humanas debe utilizar toda la técnica o arte que esté a su alcance para conseguir su objetivo y esto implica basarse en principios y en la ciencia. *El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad. Una generación educa a la otra*<sup>141</sup>.

Agazzi<sup>142</sup> resalta esta idea de que para Kant la educación debe dejar de ser mecánica, empírica, dependiente del azar y la contingencia, y convertirse en racional y sistemática. La pedagogía debe partir de experiencias concretas realizadas mediante la aplicación de hechos concretos de principios generales educativos según razón, a la manera de una síntesis *a priori* para lograr avances. La afirmación de Agazzi es esclarecedora, no se trata de justificar si es o no ciencia la educación sino de sistematizar los avances “*a la manera de una síntesis a priori*”.

Sólo sistematizando sus avances lograremos una práctica más coherente con nuestro objetivo. La educación es un arte cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino<sup>143</sup>. El problema pedagógico consiste en cómo conducir al género humano a su destino y, por ende, forjar una idea cada vez más clara de este último.

Si el cometido de la técnica es encaminar las disposiciones humanas a su *destino*. ¿En qué se fundamenta éste? La definición del destino de la especie humana como directriz de toda arte y desarrollo de disposiciones humanas nos introduce a nuestra tercera nota esencial, la educación como un proyecto o ideal.

### **II.3 La educación es un ideal o proyecto que se construye**

---

<sup>141</sup> Ak., IX, p.441

<sup>142</sup> Agazzi, Aldo, 1971. “*Historia de la Filosofía y la Pedagogía*” España : Marfil, p.363

<sup>143</sup> Ak., IX, p.446. Al respecto del término de destino debemos aclarar que para Kant este está íntimamente relacionado con tema de la acción de la providencia en el mundo. Discusión muy interesante que por razones de extensión debemos dejarla para otro trabajo.

El concepto de educación de Kant supone el desarrollo de las disposiciones humanas, así como el arte de educar, sin embargo, para poder articular estos elementos es necesario una guía, es decir, un conjunto de principios a seguir que les den uniformidad y sentido. La educación, es también, un proyecto o ideal que presenta las directrices principales hacia donde hay que dirigir nuestros esfuerzos en cualquier práctica educativa.

Kant expone un principio a seguir en todo arte y desarrollo de las disposiciones humanas: no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en el futuro de la especie humana; es decir, conforme a la *idea de humanidad y de su completo fin*<sup>144</sup>. ¿Qué significa esta idea? En la respuesta a la pregunta de cuál es la finalidad de la educación nos enfrentaremos a dilucidar qué entiende Kant por ésta ya que, como veremos, es otra de las tesis que exigen un análisis profundo. Por el momento, queremos hacer énfasis de que la educación es también un ideal que no se puede reducir a un discurso positivista: no se trata de un proyecto empíricamente alcanzado *hic et nunc*; por el contrario, la educación es una *concepción de una perfección que no ha sido alcanzada en la experiencia (Erfahrung)*”

Y esa “*perfección no encontrada en la experiencia*” revela que la educación es, también, una investigación racional del *deber ser* o *perfección de la humanidad*. Germán Vargas Guillen señala que en este sentido *la pedagogía no habla del ser, sino –por su propia naturaleza– del deber ser. Éste, sin embargo, es una adquisición racional [...] Así mismo, [...] se trata de una investigación sobre lo que todavía-no-es lo cual se abre como horizonte de posibilidades tanto como para el sujeto singular como para la historia de la humanidad*<sup>145</sup>. La educación como *deber ser* o teoría nos señala un ámbito más elevado, el que propiamente, llamaremos *teleológico* cuya principal característica es ser regulativo.

El deber ser en la educación, como hemos visto, es educar conforme a *la idea de humanidad y de su completo fin*. Esta nota es uno de los aportes más importantes de la filosofía educativa de Kant. Puesto que presenta un proyecto educativo que va más allá de cualquier nacionalismo, se trata de un plan cosmopolita en el que toda la raza humana esté incluida. Su última justificación se encuentra en la nota antropológica por excelencia: todo

---

<sup>144</sup> Ak., IX, p.447.

<sup>145</sup> Cfr., Vargas Guillen, Germán. 2003. “*Kant y la Pedagogía. Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral*”, Pedagogía y Saberes N° 19 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, ppp. 63-74

ser humano es *fin en sí mismo*, y que por ende, no puede ser visto sólo *como medio*. Nadie debe ser educado meramente como medio para fines particulares de un país o grupo específico. De esta manera, da por sentado una nota esencial y característica de su sistema de pensamiento pedagógico y político: la educación de todos los países encamina a promover el perfeccionamiento humano. En este sentido Frankena, reconoce en Kant una gran diferencia con otros modelos educativos, no se trata sólo de desarrollar las disposiciones requeridas por la constitución nacional. La educación no debe limitarse a servir intereses de los padres de familia o de la nación, sino fines cosmopolitas aquellos que incluyan el perfeccionamiento de toda la raza humana en su conjunto. Es por esto, que Kant declara *una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo*<sup>146</sup>.

El deber ser de la educación es el perfeccionamiento de la humanidad, es este sin duda un noble ideal pero este planteamiento no se encuentra exento de algunos cuestionamientos para reflexionar.

El primero refiere al aspecto de la factibilidad o conexión entre teoría y práctica. ¿Para qué educar en función de un ideal que no es real y que no sabemos si será posible?, ¿no será esto un esfuerzo sin sentido? La pregunta en el fondo es de qué serviría la teoría o un noble ideal si es imposible aplicarlo. El filósofo es consciente de esta problemática, que no sólo atañe al tema de la educación sino a todo el pensamiento idealista trascendental. En su obra "*Teoría y Práctica*"<sup>147</sup>, muestra su preocupación y señala que es más tolerable ver que un ignorante considera que en su presunta práctica la teoría es inútil y superflua, que ver a un razonador que concede que la teoría es buena para la escuela pero que en la práctica ocurre algo enteramente distinto, que cuando se pasa de la escuela al mundo uno advierte que ha perseguido ideales vacíos y sueños filosóficos; en una palabra: que lo que es plausible en la teoría no tiene validez alguna para la práctica.

Para contestar esta problemática es necesario tomar en cuenta que Kant considera que el proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal. Y no perjudica en nada, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo. Es importante, entender que para Kant *ideal* no significa una idea quimérica o meramente el invento de un loco soñador. Los ideales, para el filósofo de Königsberg, tienen *fuerza práctica* como principios reguladores

---

<sup>146</sup> AK., IX, P.448

<sup>147</sup> Cfr., Kant, Emanuel. 2006. "*Teoría y Práctica*" Madrid: Tecnos. En especial el Prólogo.

y la perfección de determinadas acciones encuentra en ellos su base de posibilidad<sup>148</sup>. La educación entendida como ideal tiene como característica principal, al ser regulativa, una fuerza práctica que sirve como parámetro en el proyecto educativo. De esta manera, podríamos contestar, que si bien el ideal no es real, su formulación contiene *fuerza práctica* que transforma la realidad y en este sentido, tiene una dimensión *fáctica* y una aplicación en la realidad.

Kant expone que, por ejemplo, la idea una república perfecta, regida por las leyes de la justicia, ¿es por esto imposible? Basta que nuestra idea *sea exacta* para que salve los obstáculos que en su realización encuentre. Así mismo, introduce la cuestión en el tema de la mentira y la verdad, ¿sería la verdad una mera ilusión por el hecho de que todo el mundo mintiese?<sup>149</sup> Para el filósofo los ideales no son sólo verdaderos sino que también son necesarios, precisamente, por la función regulativa que desempeñan en toda práctica educativa y por ende, proceden de la razón y son incondicionadas.

Decíamos que existen dos problemáticas cuando exponemos que la educación es finalidad o un ideal a conseguir. La primera, que refiere a su factibilidad a la que Kant contesta otorgándole *fuerza práctica* a los ideales. La segunda, es una problemática más profunda y, por ende, más difícil de contestar. No podemos educar sin tener un concepto previo de lo que es el fin que queremos alcanzar del hombre pero esto no lo puede saber sino quien ya está educado. Esto se complica si asumimos que incluso el que ya está educado no puede saber si ya desarrolló todas las disposiciones humanas posibles.

Como ya hemos visto, la educación es un arte y por ende, una tarea entre humanos cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino. Vargas Guillen, señala con acierto, que la educación es un proyecto intergeneracional e inacabado. El comentador expone que en la misma medida que se transmite de generación en generación se debe considerar como inacabado y perfectible.

---

<sup>148</sup>Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus. 2006, B 597-B 598, p. 486

<sup>149</sup> Ak., IX, p.444

Debemos de caracterizar el ideal de la educación como un proyecto *intergeneracional* y por, ende, *inacabado*. Es por esta razón que Kant expone que *la educación es el problema más difícil que puede ser propuesto al hombre. No es posible tener un concepto más exacto de ella de otro modo que por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia, que, a su vez, los aumenta y los pasa a las siguientes. ¿Qué cultura y qué experiencia tan grandes no supone este concepto? No podía nacer sino muy tarde; nosotros mismos no lo hemos podido obtener en toda su pureza.*

El “*hombre educado*” en todas sus disposiciones, es también, un ideal que debe de tener “*fuerza práctica*” en el sentido de convertirse en un principio regulador en la experiencia a pesar de que aún no se dé el caso en la experiencia. Dicho ideal será poco a poco retroalimentado por lo que la práctica nos revele como principio a seguir. Se trata de un concepto *inacabado* que regula y que en la práctica se irá construyendo y, por ende, enriqueciendo. El ámbito de teleológico o de la finalidad suministra un modelo que nos ayuda a medir el grado de insuficiencia de lo que es incompleto. Sin embargo, ese mismo modelo se irá poco enriqueciendo en el transcurso del tiempo. No a la manera de contradecir lo que ya sea asumido como ideal sino a manera de completar o descubrir lo que nuestra propia época o condición humana no alcanzó a ver.

“*El hombre educado*” tiene como último parámetro de sus acciones aquel *hombre divino* que expone Kant en la *Crítica de la razón pura*<sup>150</sup> que llevamos en nosotros mismos, ya que es éste el que nos anima a ser mejores. A pesar de que este modelo nunca lo alcancemos es él que nos inspira para ser mejores. El cual poco a poco se desenvuelve según las condiciones de la época. La educación se presenta al mismo tiempo con el carácter de proceso, que efectivamente se ha vivido, y de proyecto (*Projekt*) que lo muestra posible como universo de horizontes abiertos.

Podemos concluir que la educación es un ideal que se construye a manera de proyecto para alcanzar el fin completo de la existencia humana o su perfeccionamiento. En el siguiente capítulo, dilucidaremos en qué consiste o cómo define Kant ese perfeccionamiento. Analizaremos los objetivos y fines de la educación en específico y

---

<sup>150</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus. B 597 -B 598, p. 486

buscaremos cuál es el fin de la existencia humana, que es en sentido estricto el “*fin por excelencia*” y del cual dependen los demás. Nos enfrentaremos a una profunda problemática ya que Kant no lo explicita. Esto nos ocasionará detenernos en la delimitación de la finalidad de la educación y aludir a otras obras de Kant para exponerlo. A continuación se presenta un cuadro con fines de darle claridad a la exposición.

**Cuadro 4. Concepto de educación.**

<b>Definiciones y sentencias</b>	Desarrollo de disposiciones humanas	La educación es un arte	La educación es un ideal
<b>Características</b>	Según la madurez psicológica y la maduración física.  <i>La ley de sucesión genética y la ley genética-funcional:</i> como ejes para el desarrollo de las disposiciones humanas.	La educación es un arte porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas  Dos tipos de arte: mecánico y juicioso	La educación, proyecto o ideal que presenta las directrices principales hacia donde hay que dirigir nuestros esfuerzos en cualquier práctica educativa.  Tiene por ser ideal fuerza práctica y regulativa
<b>Elemento en el que se hace énfasis</b>	Práctico	Técnico	Teórico
<b>Principales Problemáticas</b>	No se puede saber hasta dónde llegan las disposiciones naturales	el concepto y contenido de la educación se encuentran en continúa construcción	No podemos educar sin tener un concepto previo de lo que es el fin que queremos alcanzar del hombre
<b>Limitante en lo que refiere al desarrollo de la autonomía</b>	Condición de posibilidad de progreso más no suficiente	Condición de posibilidad de progreso más no suficiente	Condición de posibilidad de progreso más no suficiente

“Hombres, sed humanos, tal es vuestro primer deber; sedlo con todos los Estados, con todas las edades, con todo cuanto es propio del hombre. ¿Qué saber tendréis fuera de la humanidad?”

Rousseau, Juan Jacobo, *El Emilio*,

### CAPÍTULO III: ¿CUÁL ES LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN?

Como hemos visto la educación es el diálogo del hecho humano y de la idea de la humanidad tal cual debería de ser. De tal manera su finalidad está íntimamente emparentada con el fin da la existencia de la humanidad. Nos encontramos por la naturaleza de la cuestión en el punto más filosófico a la que se puede enfrentar toda discusión entorno la educación *¿cuál es la finalidad de la existencia humana?* Responder atinadamente esta pregunta tiene alcances muy significativos. Tal es la pretensión que Kant tiene al respecto que podemos encontrar sentencias como *una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo*.

Kant advierte que *las bases de un plan de educación han de hacerse de manera cosmopolita* por lo que cuando delimitemos la finalidad de la educación debemos de tener presente que se trata de un proyecto que tiene como alcance a toda la humanidad y que promueve que los alumnos se vean como *“ciudadanos del mundo”*. En este sentido, el proyecto educativo no se reduce al provecho de un Estado sino que se extiende al mundo entero. En este aspecto encontramos una gran diferencia con los alcances de la educación para Aristóteles quien sustenta que la educación debe estar en función de la *polis*.



### III.1 El cosmopolitismo como base de todo proyecto educativo

La educación no debe buscar únicamente el mejoramiento del hombre en las condiciones actuales, sino el de toda la especie humana. De tal manera que no sólo nos interese por nosotros, nuestra familia o nuestro país sino también por el bien del mundo:

También se ha de desenvolver el amor a los otros y después los sentimientos cosmopolitas. Hay algo en nuestra alma que hace interesarnos: por nosotros mismos; por aquéllos entre quienes hemos crecido y por el bien del mundo. Se ha de hacer familiares a los niños estos intereses y templar en ellos sus almas. Han de alegrarse por el bien general, aun cuando no sea el provecho de su patria ni el suyo propio<sup>151</sup>.

Una educación cosmopolita, como ya lo hemos dicho, implica un genuino interés por el bien del mundo, es decir, por la humanidad. Y por ende, se buscará fomentar la paz entre las naciones así como, el cultivo de “*hospitalidad universal*”: [...] *el derecho de un extranjero a no ser tratado de manera hostil a su llegada de un territorio a otro*<sup>152</sup>. En la medida que el proyecto educativo tenga en miras una función cosmopolita asegurará una mejor relación entre los Estados. Las partes más alejadas del mundo pueden establecer de ésta manera relaciones pacíficas y así podrán aproximar al género humano a una constitución cosmopolita.

Kant expone en sus *Lecciones de ética* que en la educación es el único camino para propiciar la perfección del ser humano ya que en los gobiernos todavía no encontramos la ilustración esperada sino guerras y rivalidades<sup>153</sup>. Se busca la perfección de la humanidad, no de un solo Estado, sino en miras de una *fórmula contractual global*. Dicha fórmula consiste en la construir un *Senado de naciones* o una *República internacional*. Estas tesis tienen una íntima relación con sus escritos de filosofía historia<sup>154</sup>, ya que apuntan al

---

<sup>151</sup> Ak.,IX, p.499

<sup>152</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Paz Perpetua*”, traducción de Javier Alcoriza y Antonio Lastra. España: Editorial Alba, p.324. Este principio es muy interesante pues cuestiona en gran medida cómo son los tratos con los inmigrantes y funda las bases para fundamentar sus derechos.

<sup>153</sup> Kant, Emanuel. 2001. “*Lecciones de ética*” traducción de Roberto Rodríguez Aramayo y Concha Roldán Panadero. España: EDITORIAL CRÍTICA, p.301-302

<sup>154</sup> En otra de obras en donde podemos encontrar la importancia de la finalidad cosmopolita. Kant, Emanuel. “*Idea de una historia universal con propósito cosmopolita*”.2006. España: Alba Editorial.

conseguir: la consolidación de un *gobierno mundial* y una *paz perpetua*. Comentaradores como Joseph M. Knippenberg exponen que el cosmopolitismo de Kant se presenta como un medio para para transformar los sentimientos y/o pasiones que nos llevan a la guerra<sup>155</sup> de esta manera se educa para la paz entre las naciones.

En la medida que el proyecto educativo de Kant busca el mejoramiento de toda la humanidad podemos afirmar que su finalidad también será cosmopolita. Deberá fomentar en los niños el que se sientan partícipes de una ciudadanía universal, en donde como dice Terencio “*Nada de lo humano nos sea ajeno*”<sup>156</sup>.

Ya hemos visto que la educación se debe hacer con vistas cosmopolitas, es decir, cualquiera que sea su finalidad debe ser un proyecto cuyo alcance sea universal y que promueva un sentimiento de unión entre todos los seres humanos. Sin embargo, esto no contesta cabalmente cuál es la finalidad de la educación. Si bien, el cosmopolitismo es una característica esencial del proyecto educativo de Kant, la cuestión sigue siendo la misma: ¿cuál es la finalidad última de educar al ser humano?

### **III.2 El problema de delimitar el fin por excelencia de la naturaleza humana**

En algunos pasajes en donde la temática es el conocimiento del mundo parece que es el hombre mismo el propósito de la educación “*todos los progresos de la cultura a través de los cuales se educa el hombre tienen el fin de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas para emplearlos en el mundo; pero el objeto más importante del mundo que el hombre puede aplicarlos es el hombre mismo, porque él es su propio fin último*”<sup>157</sup>. Así mismo, encontramos que hablando más explícitamente Kant define la finalidad de la educación con una visión más ambiciosa, la de conducir a la especie humana a su destino:

---

<sup>155</sup> M. Knippenberg. 1989. “*Moving beyond fear: Rousseau and Kant on cosmopolitan education*”, Journal of Politics, vol.51, no.4, by University of Texas Press, p.4

<sup>156</sup> Publio Terencio Afro (*Publius Terentius Afer*), más conocido como Terencio, fue un autor de comedias durante la república Romana. Desconocemos la fecha exacta de su nacimiento, pero según Suetonio, murió en 159 a. C. a la edad de treinta y cinco años. Sus comedias se estrenaron entre 170 y 160 a. C. A lo largo de su vida escribió seis obras, de las cuales todas se han conservado.

<sup>157</sup> Kant, Emanuel. 2004. “*Antropología en sentido pragmático*”, traducción José Gaos. Madrid: Alianza p.17

La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino<sup>158</sup>

La finalidad de la educación es conducir a toda la especie humana a su destino, siendo éste el fin por excelencia y del cual dependerán los demás objetivos y fines que podamos encontrar. Frankena comenta que la cuestión sigue siendo imprecisa pues, cuál es el destino de la raza humana. Kant nos dice que el fin que tiene es “la humanidad” o “la perfección de la naturaleza humana”. Si esto es así, ¿a qué se refiere con esto?

El *fin por excelencia* para serlo es necesario que cumpla con dos características que se desprenden de su propia definición: *incondicionado* ya que debe ser éste condición para los demás fines y que, por lo mismo, sea *jerárquicamente superior* para regular a los demás fines y objetivos. El *fin por excelencia* de la humanidad es el bien supremo (*summum bonum o bonum consumatum*) por tener las características antes señaladas. El tema del bien supremo no lo encontramos en los *Tratados de Pedagogía*, debemos acudir a otras obras del filósofo<sup>159</sup>, especialmente de su filosofía moral, para encontrar una explicación más completa. Dos de las acepciones más pertinentes para el presente trabajo sobre lo que implica este término<sup>160</sup> es cuando Kant lo describe como la *buena voluntad* o la

---

<sup>158</sup> Ak., IX, p.446. Para el tema del destino, debemos aclarar que en los *Tratados de Pedagogía* el destino es una idea que se encuentra muy influida con el tema de la providencia con todas objeciones y críticas que se le pueda hacer a este respecto. Kant agrega después de exponer que la educación tiene como finalidad conducir a toda la especie humana a su destino que es “*la Providencia la que ha querido que el hombre deba sacar el bien de sí mismo y le habló, por decirlo así: « ¡Entra en el mundo!; yo te he provisto de todas las disposiciones para el bien. A ti toca desenvolverlas, y, por tanto, depende de ti mismo tú propia dicha y desgracia. El hombre debe desarrollar sus disposiciones para el bien; la Providencia no las ha puesto en él ya formadas; son meras disposiciones y sin la distinción de moralidad*”. En los textos de Filosofía de la Historia, como lo es *Idea de una historia universal con propósito cosmopolita* también se alude al tema de la providencia pero con el nombre de “Naturaleza” entendiéndolo por ésta una causa universal de la naturaleza que sirve de hilo conductor en la historia de la humanidad. Véase por ejemplo, la tercera frase o principio del tratado: “*La naturaleza ha querido que el hombre extraiga por completo de sí mismo todo cuanto sobrepasa el ordenamiento mecánico de su existencia animal, y que no participe, de otra felicidad o plenitud, que la que él mismo, libre de instinto, se procure mediante su propia razón*” Véase Kant, Emanuel. 2006. “*Idea de una historia universal*” España: ALBA EDITORIAL, p.76 El tema de la acción de la providencia es una interesante discusión que por razones de extensión deberá de ser tratado en un próximo trabajo. Por el momento dejamos aclararlo que el tema de la providencia se encuentra como un supuesto en el desarrollo del destino de toda la raza humana.

<sup>159</sup> Me parece que son tres las obras fundamentales: *La fundamentación de la metafísica de las costumbres, La Crítica de la razón práctica y la Metafísica de las costumbres*.

<sup>160</sup> Debemos aclarar que Kant se refiere al concepto de bien supremo de distintas maneras: como “vocación moral del hombre”, “reino de Dios”, “el mundo inteligible”, “buena voluntad”, “reino de los fines”.

*construcción del reino de los fines*<sup>161</sup>. La buena voluntad, expone Kant, es lo único incondicionalmente bueno y la condición de la bondad de las demás cosas, es el fin que *unifica todos los demás fines*. De esta manera, podemos concluir que es el bien moral el único que cumple con las características de ser incondicionado y jerárquicamente superior. Por lo tanto, parece que debemos concluir que es éste el fin por excelencia de la humanidad.

Si asumimos lo anterior tendríamos que concluir que último fin de la existencia humana es la buena voluntad o construcción del reino de los fines y que por ende, la educación tendría la finalidad última de moralizar. ¿Significa esto que la excelencia humana para Kant es únicamente la moral?, es decir, ¿el ideal de la perfección humana se debe reducir a la moralidad?, si es así ¿cómo justificar que en los *Tratados de Pedagogía* se exponga que la educación busque el desarrollo de las disposiciones humanas<sup>162</sup> como la prudencia, la cultura o la disciplina? Para resolver esta problemática debemos consultar una vez más otras obras de Kant para encontrar si el concepto de perfección de la humanidad se reduce a la moralidad.

El concepto de perfección no es unívoco. En la *Metafísica de las Costumbres*<sup>163</sup> Kant señala que la propia perfección es *fin y deber*. Y expone que existe la *perfección física o natural* es decir, el cultivo de todas las facultades en general para fomentar los fines propuestos por la razón. Para Kant la capacidad de proponerse algún fin es lo característico de la humanidad (a diferencia de la animalidad) y, por tanto, con el fin de la humanidad en nuestra propia persona está unida también la voluntad racional y, por consiguiente, el deber de hacerse digno de la humanidad por medio de la *cultura* en general, el deber de procurarse o de fomentar la capacidad de realizar todos los fines posibles en cuanto que ésta sólo se encuentra en el hombre; es decir, un deber de cultivar las disposiciones incultas

---

<sup>161</sup> En qué consiste este *reino*, se trata de un *enlace sistemático* de distintos seres racionales por leyes comunes. Las leyes determinan los fines, según su validez universal, resultará que, si prescindimos de las diferencias personales de los seres racionales y así mismo de todo contenido de sus fines privados, podrá pensarse un todo de todos los fines (tanto de los seres racionales como fines en sí, como también de los propios fines que cada cual puede proponerse) Pues todos los seres racionales están sujetos a la ley de que cada uno de ellos debe tratarse a sí mismo y tratar a todos los demás, *nunca como simple medio*, sino *siempre al mismo tiempo como fin en sí mismo*. Para el tema del reino de los fines, véase Kant, Emanuel.1999. *“Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres”*, traducción de José Mardomingo. España: Ariel filosófica, p. 196-197, (433-434)

<sup>162</sup> Cfr., Ak., IX, p. 445

<sup>163</sup> Cfr., Kant, Emanuel. 2005. *“Metafísica de las Costumbres”*, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p.245

de su naturaleza, como aquello a través de lo cual el animal se eleva a hombre: por consiguiente un deber en sí mismo. De esta manera, la crianza, disciplina, habilidad y prudencia deben de ser vistas como disposiciones que contribuyen a la perfección física o natural del ser humano. Así mismo, Kant expone el concepto de una *perfección moral* que consiste en *cumplir con su deber* y precisamente *por deber*, es decir, no sólo por la legalidad de nuestras acciones sino por la moralidad (intención) que se encuentra en éstas.

De esta manera podemos concluir que si bien para Kant el bien por excelencia es el moral, de esto no se sigue que el concepto de perfección se reduzca a la moralidad. Frankena comenta que Kant tiene como finalidad de la educación la perfección de la naturaleza humana. Y que ésta incluye la perfección moral, perfección natural y la felicidad. Aunque Kant le da preferencia a la moral y sea esta el eje, esto no significa que el desarrollo de las otras disposiciones humanas no *cooperen* en la consecución de la excelencia humana, en tanto que suponen una elevación del hombre sobre el animal:

Si lo que hemos afirmado es correcto, la meta de la educación, en este sentido, es el objetivo combinado de la perfección moral, de la perfección natural y de la felicidad- una amalgama en que la perfección moral constituye el factor indispensable y primario y en que también deben comprenderse la felicidad y la perfección natural, pero sólo en la medida en que se compaginan con la perfección moral. Una amalgama como ésta, formada por tres factores, es lo que Kant denomina *summum bonum* o *bonum consumatum* o bien supremo. Sólo este bien se puede considerar-juzga él-como el *propósito final del hombre* y del universo creado. La buena voluntad, es lo único incondicionalmente bueno de por sí; constituye el *supremum bonum* y la condición de la bondad de todas las otras cosas. Kant llega inclusive a expresarse como si la buena voluntad fuese por sí misma, la finalidad última del hombre y de las creaturas. Ciertamente proclama el filósofo: “Buscad primero el reino de Dios (la buena voluntad) y todo lo demás se os dará por añadidura”- y añade, por supuesto, que debe buscarse la buena voluntad ( y cumplirse con el deber) por sí mismos, no por querer ganar las demás cosas... aunque está convencido de que éstas, la perfección natural y la felicidad, vendrán por añadidura, produciendo lo que es el supremo bien- cuyo fruto es la “humanidad” plena, el fin y el destino del hombre<sup>164</sup>.

Siendo así, la perfección es la finalidad de la humanidad, es decir, la educación tiene como principal objetivo humanizar al hombre. Elevarlo sobre su naturaleza animal y afirmarlo como un ser racional. En este sentido, como dice Vandewalle, la educación se

---

<sup>164</sup> Frankena, Wiliam K. 1968. “*Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles-Kant- Dewey*”. México: UTEHA, p.195

enfrenta al tránsito del hombre a la humanidad que se reitera en cada niño<sup>165</sup>. Es ésta la responsable de hacer real, en la medida de lo posible, el proyecto de humanidad “*tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana*<sup>166</sup>” ¿Qué debe de incluir el proyecto *humanizador*? la perfección natural, la felicidad y la perfección moral pues todas éstas son expresión en mayor o menor medida de *lo humano*.

A continuación, presentaremos una exposición detallada de cada una de las finalidades de la educación que encuentran su justificación en alguno de los tres elementos que constituyen la delimitación de la finalidad.

### **III.3 La perfección de la humanidad y el desarrollo de las disposiciones humanas**

Por la educación dice Kant el hombre ha de ser disciplinado (*diszpliniert*), cultivado (*kultiviert*), prudente (*klug*), moral (*moral*)<sup>167</sup>. Éstas se encuentran incluidas en el concepto de perfección de la humanidad, porque en su definición se encuentra una superación de la animalidad y son una expresión de racionalidad. Desarrollarlas, es también, humanizar al hombre.

La primera es lograr que sea *disciplinado*, es decir, impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie (poder sin libertad ni ley)<sup>168</sup>. Tiene como característica el ser negativa el “*impedir*” o “*frenar*” la animalidad y pertenecer a la educación física por ser pasiva para el alumno. La finalidad de la disciplina, según Kant, es negativa porque se trata tan sólo de someter los instintos y la rebeldía para preparar la siembra de talentos y la adquisición de la prudencia y la moralidad. La disciplina debe preceder a la instrucción.

---

<sup>165</sup>Vandewalle, Bernard. 2004. “*Kant Educación y crítica*”, traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión, p.16

<sup>166</sup> Ak, IX, p.444

<sup>167</sup> Ak., IX, p. 449-450

<sup>168</sup> Kant, Emanuel. 2004. “*Antropología en sentido pragmático*”, traducción José Gaos. Madrid: Alianza, p. 278

El tema de la disciplina es constante en el sistema de pensamiento de Kant encontramos referencia a ésta en las tres principales obras de la etapa crítica<sup>169</sup>. En los *Tratados de Pedagogía* es un trabajo educativo que tiene como principal tarea controlar el instinto, y prepararnos para un destino pleno, es decir, el de la humanidad.

Sentenciar que la educación tiene como tarea disciplinar al hombre es controvertido precisamente por la disciplinar implica coacción, recordemos que Kant es el máximo exponente de la ilustración alemana. La disciplina es esencialmente una especie de “freno” a la animalidad del ser humano. Consiste en una serie de disposiciones que sirven para controlar los instintos, es decir, como dice Ana María Salmerón<sup>170</sup>, evitar que la voluntad se funde en determinantes sensibles. Sólo se justifica en la medida que busca que el ser humano alcance fines más elevados.

Ana María Salmerón<sup>171</sup> comenta que cuando Kant concede a la disciplina el poder de someter al hombre a las leyes, se genera un gran problema de la educación. Para lograr que un sujeto sea disciplinado hay que someterlo a la coacción, pero el fin último de la educación consiste en hacer de los hombres seres capaces de servirse de su propia voluntad.

---

<sup>169</sup> En la *Crítica de la razón pura* el apartado sobre la *Disciplina de la razón pura* Kant expone lo que significa la disciplina en el ámbito del conocimiento, y al igual que en el terreno pedagógico, le da un matiz de ser una contribución negativa a diferencia de la cultura y la doctrina: “La fuerza con que se reprime y, finalmente, se elimina la constante inclinación a apartarse de ciertas reglas se llama disciplina. Es distinta de la cultura, la cual tiende únicamente a desarrollar una aptitud sin suprimir otra ya existente. La disciplina representará, pues, una contribución negativa a la formación de un talento que tiende por sí mismo a manifestarse, mientras que la cultura y la doctrina representarán una contribución positiva a este mismo respecto”. Véase Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus, B 736-822 / A709-794.

Es importante, subrayar que la disciplina es un elemento fundamental para entender la finalidad de la educación. En el ámbito teórico, desde la óptica de la *Crítica de la razón pura* con la función “negativa” de evitar que nuestra razón vaya más allá de los límites de la experiencia y promoviendo el ejercicio crítico para justificar cualquier conocimiento y en el ámbito práctico, ya sea en la *Crítica de la razón práctica* o en los *Tratados de Pedagogía*, con la función de evitar que la animalidad gobierne al ser humano. En el primer ámbito se invita a la importancia de que la construcción de nuestros conocimientos sean siempre justificados con la experiencia, en el segundo ámbito, se trata de que el ser humano logre impedir que los impulsos sensibles tengan la *última palabra* en la decisión moral.

También encontramos la función de la disciplina en el ámbito de la *Crítica del Juicio*, en donde se trata de una disciplina de las inclinaciones cuya disposición natural es del todo conforme a fin, en lo que se refiere a nuestra determinación como especie animal pero que dificultan mucho el desarrollo de la humanidad, en lo que refiere a fines más elevados. Véase Kant, Emanuel. 2007. “*Crítica del Juicio*” traducción de Manuel García Morente. España: Tecnos, [433] p. 375

<sup>170</sup> Salmerón, Ana María. 2000. “*La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*” España: Desclée, p.71

<sup>171</sup> Salmerón, Ana María. 2000. “*La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*” España: Desclée, p.71

¿Cómo se puede conciliar la sumisión a las exigencias de padres y maestros, con la autonomía de la voluntad?, ¿Cómo lograr la libertad a partir de la coacción?

En realidad, no existe una respuesta precisa, la pregunta de cómo lograr autonomía es una cuestión que como vimos es una perplejidad para razón, es decir, una de esas cuestiones que no se pueden contestar pero que no podemos dejar de plantearnos. Kant se limita a dar recomendaciones y orientaciones pedagógicas que serán analizadas a profundidad cuando nos preguntemos por cuál es el método de la educación.

¿En qué se fundamentan las orientaciones y recomendaciones para tarea de disciplinar? La obediencia en la disciplina debe de “brotar de un sentimiento de confianza”, pero la coacción no deja de ser necesaria como un recurso disciplinario. “La disciplina supone coacción” Es más aconsejable que la sumisión nazca de un motivo moral; pero, en un principio, deberá de ser mecánica. En cualquier caso, habrá que castigar las desobediencias. Los castigos pueden ser morales o físicos. El castigo moral se inflige privando de honor, de afecto o aprobación, o bien, mostrando desprecio al niño por lo que hace:

[...] Este es el mejor castigo, pues ayuda a la vida moral... El castigo físico puede darse contrariando los deseos del niño o causándole dolor. Lo primero guarda relación con los castigos morales...lo segundo requiere de mucha cautela para no originar en el niño una *indoles servilis* [servilismo de carácter]. No sirve de nada dar premios a los niños; con ello se les hace egoístas y [mercenarios] <sup>172</sup>

Kant pone el caso de la mentira y comenta que una mirada de desprecio o la privación de respeto es el único castigo adecuado para la mentira. Retoma de Rousseau la tesis de que el mejor tipo de castigo físico es el que da la Naturaleza: las consecuencias que debe sufrir el niño por lo que hace, como, por ejemplo, cuando enferma por propasarse en la comida. Otra clase de castigos físicos sólo deberían darse como suplemento a la insuficiencia de algún castigo moral. Nunca hay que castigar dando muestras de ira, y tampoco debemos guardar rencor al niño ni mostrar preferencias. Por regla general, debe

---

<sup>172</sup> Ak., IX p. 483



castigarse a los niños con mucha precaución para que entiendan que lo que se desea es su mejoramiento.

En cualquier caso, la disciplina nunca debe ser tal que cree servilismo. Verdad es que, al principio, el niño debe tener obediencia ciega, pero sin que por ello se le quiebre la voluntad, pues basta simplemente doblegársela para que sepa ceder ante los obstáculos que son naturales y aprenda a respetar la libertad ajena. Cuando el niño es terco, el mejor modo de tratarlo es negarse a darle gusto. El objetivo no es hacerlo servil, sino que alcance la libertad y el dominio de sí mismo, junto con el respeto hacia los demás

Como ya habíamos dicho algunos comentaristas han interpretado la filosofía educativa de Kant como una educación progresiva de la especie humana y consideran la educación de los individuos como una recapitulación de la historia. Dulce María Granja<sup>173</sup> llama *Estadios* a cada uno de las etapas de la educación de la humanidad. Clasifica las disposiciones humanas por *Estadios* de progreso del ser humano. Cada uno de éstos supone el desarrollo de una de las disposiciones humanas. En el caso de la disciplina, Dulce María Granja señala que la crianza y la educación disciplinaria pertenecen al estadio de la naturaleza, pues en éste el individuo es guiado por el instinto sin embargo, señala con acierto que paulatinamente comienza el ejercicio de su razón. En la medida que esto ocurre, el individuo ya no es guiado por el mero impulso sino por otro individuo que, a su vez, ha sido educado. Y esto, ya supone una cierta actividad. El niño va aprendiendo a usar apropiadamente su cuerpo y su mente de modo que su naturaleza animal no obstaculice el desenvolvimiento de su humanidad.

En esta fase habrá de hacerse el tránsito de una instrucción meramente mecánica, que podría equipararse con el adoctrinamiento o el adiestramiento, hacia lo que se podría llamar una verdadera educación, por ejemplo, aquella en la que los niños aprendan a pensar y son tratados como seres libres que aún no han desarrollado el control completo de su propia autonomía.

La segunda aptitud a desarrollar es la cultura, con la educación el ser humano ha de ser *cultivado*. Se sitúa la cultura dentro de la educación práctica por representar un grado de praxis humana, incluyéndose en ella el aprendizaje de máximas e imperativos de orden

---

<sup>173</sup> Cfr. Granja Castro, Dulce María. 2000. "Sobre las lecciones de Pedagogía de Emmanuel Kant: consideraciones entorno a la filosofía kantiana de la educación", publicado en Signos Filosóficos, I.3 (junio 2000), pp.80-83

técnico sobre lo que hay que hacer o no hacer para conseguir un fin<sup>174</sup> Por lo mismo, se trata de una formación escolástica-mecánica que se apoya básicamente en la instrucción. Ya tendremos oportunidad para analizar a profundidad el método que propone Kant para el desarrollo de la cultura.

La cultura comprende la instrucción y la enseñanza de habilidades y talentos en función de ciertos propósitos. No determina ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias. Algunas habilidades son buenas en todos los casos; por ejemplo, el leer y escribir; otras no lo son más que para algunos fines, por ejemplo, la música. La habilidad es, en cierto modo, infinita por la multitud de los fines, a diferencia de como veremos en el caso de la prudencia o la moralidad.

Kant señala que la cultura consiste, sobre todo, *en el ejercicio de las facultades del espíritu* se trata por tanto, de formar facultades en el alumno. A partir de esto, Kant hace una primera división de la cultura según su objetivo. *La cultura general de las facultades del espíritu (Die allgemeine Cultur der Gemüthskräfte)*<sup>175</sup> tiene por objeto la habilidad y el perfeccionamiento en general y no enseña en lo particular al alumno sino que *fortifica las facultades de su espíritu*. Se divide a su vez en *física*, dentro de lo que todo descansa en el ejercicio y en la disciplina, sin que los niños necesiten conocer ninguna máxima. Es pasiva para el alumno, que ha de seguir la dirección de otro es decir, otros piensan por él y la *moral* que no se apoya en la disciplina, sino en máximas. Todo se pierde, si se quiere fundarla sobre ejemplos, amenazas o castigos. Se ha de procurar, que el alumno obre bien por sus propias máximas y no por costumbres; que no sólo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno. Pues el único valor moral de las acciones está en las máximas del bien.

*La cultura particular de las facultades del espíritu (Die besondere Cultur der Gemüthskräfte)* es la que tiene como objetivo el cultivo de las facultades en particular. Esto incluye las *facultades superiores* que son el entendimiento que es el conocimiento de lo general<sup>176</sup>, el juicio que es la aplicación de lo general a lo particular<sup>177</sup>, la razón que es la facultad de comprender la unión de lo general con lo particular y las *facultades inferiores*

---

<sup>174</sup> Algunos autores como Frankena señalan que la cultura debe de incluirse dentro de la educación física, ya que se limita a desarrollar la naturaleza sin procurar leyes a la libertad. Esto implica que, por mucho que el niño trabaje para adquirir talentos, continúa siendo pasivo en el sentido kantiano.

<sup>175</sup> Ak., IX, p. 475

<sup>176</sup> Cfr., Ak. IX. p. 476

<sup>177</sup> Cfr., Ak. IX. p. 476

que se cultivan en vista de las superiores y son, por ejemplo, los sentidos, la imaginación, la memoria, la atención y el ingenio. Para Kant las facultades inferiores no tienen valor por sí solas, por ejemplo, un hombre de mucha memoria, pero sin ningún juicio no es más que un *léxico viviente*<sup>178</sup>. Sobre el cuál es el método para cultivar las facultades del espíritu humano dedicaremos un capítulo. Por el momento, queremos dejar sentado que cuando Kant se refiere a la cultura está hablando principalmente del cultivo de las facultades o talentos del espíritu humano.

La tercera aptitud es hacer prudente al hombre, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Kant utiliza la prudencia para incluir varias disposiciones: las requeridas para ajustarse dentro de la sociedad, ganarse simpatías, influir en los demás, ejercer la ciudadanía, sacar ventajas de trato con los demás, etc. La prudencia consiste en la habilidad de obtener rendimiento de los propios talentos. Tal es el objetivo de lo que Kant llama educación pragmática.

Kant la clasifica la mayoría de las veces dentro de la educación práctica por incluir un nivel de praxis que es la formulación de imperativos pragmáticos. En general, para que se forme la prudencia deben haberse formado ya los talentos por eso viene posteriormente. Requiere del control sobre los instintos e impulsos naturales para sacrificar el alcance de deseos inmediatos en beneficio de satisfacciones más completas.

Se trata de una cualidad positiva y corresponde una especie de enseñanza que se llama la *civilidad*. Exige ésta buenas maneras, amabilidad y habilidad mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. La educación por la prudencia le hace ciudadano, porque adquiere un valor público. Comenta Frankena, que cuando Kant habla de la educación en la prudencia, es que ella convierte al hombre en ciudadano (*Bürger*) y lo capacita para la sociedad civil (*bürgerliche Gesellschaft*); con esto parece dar entender que ella lo hace (y debe hacerlo) buen ciudadano del Estado donde vive. Aprende con ella, tanto a dirigir la sociedad pública a sus propósitos como a adaptarse a ella.

Frankena señala dos problemáticas en la educación de la prudencia, la primera metodológica que refiere al enseñar y aprender el conocimiento y los imperativos que nos hacen falta. Y la segunda, el de fomentar y adquirir una disposición a obrar conforme a ellos (en la medida en que sean compatibles con la perfección natural y moral); empero,

---

<sup>178</sup>Ak., IX, p. 476

tomando en cuanto que Kant cree que todos nosotros nos ponemos por objetivo natural nuestra propia felicidad. Frankena comenta que en lo que refiere a la primera problemática el filósofo no menciona en especial ningún elemento del currículum que tenga que ver o que sirva para la formación de la prudencia; es más, hasta parece pensar que su aprendizaje se realiza en la vida familiar y hogareña, no en las escuelas-salvo por lo que mira a la sociabilidad y a la conciencia cívica. Esto último forma parte de la educación en la prudencia, pero aprende mejor en la escuela, pues ella proporciona-o debería proporcionar-el clima de convivencia que prepara al niño a ser feliz y aceptable en la sociedad donde habrá de vivir<sup>179</sup>.

Ya veremos en el siguiente capítulo qué nos dice Kant sobre cómo se aprenda o se enseña la prudencia. En lo que refiere a la segunda problemática encontramos la disyuntiva de si se educa para la felicidad o para la moralidad. Por un lado, Kant expone que el único bien que sin restricción es bueno, es la buena voluntad. Por lo que en esto debe de consistir la finalidad de educación. Si esto es así, ¿tendríamos que renunciar a perseguir la felicidad como finalidad de la educación?

No encontramos una respuesta explícita en la filosofía educativa de Kant. Sin embargo, consideramos que la tesis que tiene congruencia con su sistema de pensamiento es que los talentos, y en este caso, la prudencia deben ser cultivados en la medida que no contradigan los fines morales siendo éstos los que considera más elevados. Esto no supone que se elimine el cultivo de los talentos sino que se debe de buscar que no vayan en contra de los fines morales. La prudencia debe de compaginar con el concepto de una perfección natural, moral y del elemento de felicidad. De tal manera que no represente una contradicción con los fines más excelentes de la naturaleza humana que son los morales.

Dulce María Granja señala que la cultura y la prudencia pertenecen a este estadio de la civilización. La *cultura* tiene como función educativa es la adquisición de talentos o habilidades necesarias para ejercitar nuestras diversas facultades y conseguir determinados propósitos. La *Prudencia* le corresponde la función educativa que Kant califica como “pragmática”<sup>180</sup> en el sentido de que nos enseña las disposiciones necesarias para ajustarnos

---

<sup>179</sup> Frankena, William K. 1968. “*Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles-Kant- Dewey*”. México: UTEHA, p.21

<sup>180</sup> Cfr. Kant, Emanuel. 1999. “*Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*”, traducción de José Mardomingo. España: Ariel filosófica, p.163 (417)

dentro de la sociedad y procurarnos el propio provecho; la prudencia consiste en la habilidad para sacar el mayor bienestar posible de nuestros talentos e incluye cierta dosis de instrucción acerca de las realidades de la vida y de las cosas que conducen a la felicidad y no conducen a ella. La prudencia presupone cierta disciplina de nuestros instintos y pasiones.

La cuarta finalidad que señala Kant es que hay que atender a la *moralización*. 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. Estos buenos fines son los que necesariamente *aprueba cada uno* y que al mismo tiempo *pueden ser fines para todos*. Kant le concede su máxima atención a la educación moral, cuya meta consiste en poner los medios para que “las acciones no sólo se ajusten al deber...sino que se motiven por el deber”, es decir no sólo que sus acciones sean legales, sino también morales. En su forma positiva y plena, se encuentra en la educación práctica como su máxima expresión. La educación moral es la última en el orden cronológico (salvo quizá en su aspecto de formar la prudencia); pero, en otro sentido, también debe iniciarse desde muy temprano.

La educación moral *positiva* lo que Kant suele entender por educación moral o práctica y que contrapone a la educación física. Ella se finca no en la disciplina ni en el hábito, sino en “máximas”. Aquí es donde el niño se comporta activamente, en el sentido de que piensa y se determina de acuerdo con las máximas; aquí aprende a sujetarse a ellas en sus actos, por ver él mismo que sus máximas son razonables. Finalmente, aquí aprende también a formular y seguir ciertas máximas que puede aceptar ver convertidas en leyes universales.

Dulce María Granja comenta que es el cuarto estadio de la naturaleza, aquél que el mismo Kant decía que su época estaba muy lejos de alcanzarse, es *la moralidad*. La acción moral implica una causalidad por libertad por ejemplo, que en la naturaleza puede iniciarse una nueva cadena causal cuyo primer miembro es posible que sea un acto de voluntad que no es efecto de un evento natural anterior. De este modo, lo que el psicólogo considera como determinado causalmente por la herencia o el medio, el agente moral puede considerarlo como elegido libremente. El tránsito de la prudencia a la moralidad no puede ser explicado: “*dondequiera que cesa la determinación por leyes naturales, allí también*

*cesa toda explicación y sólo resta la defensa*<sup>181</sup>” La moralidad en este sentido no se puede reducir a una disposición natural o aptitud sino que implica un cierto grado de espontaneidad irreductible a cualquier explicación o proceso formativo. Recordemos que la educación en este sentido es condición de posibilidad de la moralidad pero no es, en definitiva, condición suficiente o causa del progreso moral.

Asumiendo lo anterior, parece que tendríamos que concluir que la educación moral no es posible y por lo tanto, tampoco obligatoria. Esta conclusión es poco afortunada y no encuentra armonía en el sistema de pensamiento de Kant. Si bien la moralización es una perplejidad para la razón humana, esto no implica que no podamos *procurarla*. En la *Crítica de la razón práctica*, se define la *Doctrina trascendental del método de la razón práctica*<sup>182</sup> como el modo por el cual se puede *procurar* que las leyes de la razón pura práctica tengan entrada en el ánimo humano e influjo sobre sus máximas, i.e., el modo de hacer que la razón objetivamente práctica sea también subjetivamente práctica. De tal manera, que si bien la educación es una *perplejidad*, que la razón es incapaz de responder en su totalidad pero que tampoco dejará de plantearse, esto no significa que tengamos, al menos, una tarea preliminar de *procurarla*.

El maestro sí tiene una tarea posible y obligatoria en la educación moral en la *Metafísica de las Costumbres* Kant expone que dado que la virtud no es innata *se puede y debe enseñarse*<sup>183</sup>. En esta obra encontramos, explícitamente la división de la Metodología Ética en *didáctica ética* o el modo como se enseña la virtud y *ascética*, es decir, las reglas para ejercitar la virtud que remiten a dos disposiciones la alegría y el valor. Ya veremos con detalle la cuestión del método en el siguiente capítulo, por el momento queremos señalar que la educación moral para Kant se puede y debe procurarse.

Las cuatro aptitudes que señalamos, la disciplina, la cultura, la prudencia y la moralización pueden ser incluidas en el concepto de perfección de la humanidad. En el caso de la disciplina, cultura estaríamos haciendo referencia a la perfección natural, la prudencia a la perfección natural y a la felicidad, la moralidad, a la perfección moral. A su vez, cada uno de los cuales puede ser identificado en un estadio de la historia de la humanidad, en el

---

<sup>181</sup> Cfr., Kant, Emanuel.1999. “*Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*”, traducción de José Mardomingo. España: Ariel filosófica, p.249 (459)

<sup>182</sup> Kant, Emanuel. 2005 “*Crítica de la razón práctica*”, traducción Dulce María Granja. México: FCE, [151]

<sup>183</sup> Kant, Emanuel. 2005. “*Metafísica de las Costumbres*”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p.352 (477)

caso de la disciplina, sería el estadio de la naturaleza, la cultura y la prudencia dentro del estadio de la civilidad y la moralización, en el estadio de la moralidad. Así mismo, de acuerdo a su finalidad podemos clasificarlos según el tipo de imperativo que persiguen, *hipotéticos* o condicionados (de habilidad y pragmáticos) y *categóricos* e identificarlos según la formación o tipo de educación que les corresponde por su finalidad.

Para aclarar la conclusión a la que hemos llegado se presenta el siguiente cuadro, mismo que sólo representa el rasgo distintivo de cada uno de los conceptos, en la realidad de la práctica educativa se encuentran entremezclados.

**Cuadro 5. Aptitudes: estadios, imperativos y tipo de formación**

<b>Aptitudes</b>	<b>Estadio</b>	<b>Imperativo</b>	<b>Tipo de educación o formación</b>
Disciplina	Estadio de la Naturaleza	Hipotético de habilidad	Educación física negativa
Cultura	Estadio de la Civilización	Hipotético de habilidad	Educación práctica (formación escolástica-mecánica)
Prudencia	Estadio de la civilización	Hipotético pragmático	Educación práctica (formación pragmática)
Moralización	Estadio de la moralidad	Categórico	Educación práctica (formación moral)

El desarrollo de las disposiciones humanas es un proceso gradual, como ya hemos señalado, en el sentido de que correspondan paralelamente la etapa de maduración biológica y la etapa de madurez psicológica. De tal manera que si analizamos cada una de éstas observamos que va de menos a más la actividad por parte del alumno. Kant no consideraría que a un niño pequeño se le debe pedir que regule sus máximas con el deber ser, aunque sí debemos orientarlo paulatinamente a ello. Lo que requiere su edad son los

cuidados y la disciplina: disposiciones que lo prepararán a *hacerlo*, sin embargo aún no está formado para *serlo*<sup>184</sup>.

Por último, debemos de pasar a la pregunta más técnica cómo se logra la finalidad de la educación, es decir, cómo humanizar al hombre. Nos plantearemos ¿en qué medida se puede moralizar al hombre? Y ¿cómo conciliar la coacción con la autonomía del ser humano?

---

<sup>184</sup> No encontramos una descripción por edades de las etapas de la educación en Kant. La única referencia a una edad específica la encontramos en los *Tratados de Pedagogía* en donde Kant señala, influenciado por el Emilio, que la educación debe de durar hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla en él el instinto sexual; cuando él mismo pueda llegar a ser padre y deba educar; aproximadamente hasta los dieciséis años. Pasado este tiempo, se puede emplear aún los recursos de la cultura y aplicar una disciplina disimulada, pero no una educación regular. Cfr., Ak., IX p. 483



[...] es más tolerable ver que un ignorante considera que en su presunta práctica la teoría es inútil y superflua, que ver a un razonador conceder que la teoría es buena para la escuela (más o menos para ejercitar la inteligencia) pero que en la práctica ocurre algo enteramente distinto, que cuando se pasa de la escuela al mundo uno advierte que ha perseguido ideales vacíos y sueños filosóficos; en una palabra: que lo que es plausible en la teoría no tiene validez

*Teoría y Práctica*, Kant, Emanuel.

## **CAPÍTULO IV: ¿CUÁL ES EL MÉTODO DE LA EDUCACIÓN?**

La necesidad de proponer un método de la educación se encuentra justificada en una característica esencial de su definición: educar es un arte. Las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas<sup>185</sup> necesitan de “*otro*”, un agente externo o maestro capaz guiar o proporcionar lo necesario para ayudar al alumno a educarse. Esto nos lleva a preguntarnos cuál es el camino que debe seguir el agente externo o maestro para alcanzar la finalidad de la educación, es decir, cómo desarrollar las disposiciones naturales y lograr que el ser humano alcance su destino. En esto precisamente consiste la cuestión del método. Pregunta que por su misma naturaleza nos revela la mayor repercusión práctica, incluso responde a una necesidad técnica: de qué procedimientos deberá servirse la educación para fomentar las disposiciones humanas y conseguir así los fines propuestos.

---

<sup>185</sup> Ak., IX, p. 446

Esta necesidad de llevar a la práctica los aspectos teóricos es una preocupación del propio Kant así lo deja ver en los *Tratados de Pedagogía* en que comenta que es necesario además de dar un *preciso concepto sistemático (systematischen Begriff) del fin completo de la educación*, analicemos *el modo de alcanzarlo*<sup>186</sup>. No sería error afirmar que es una preocupación constante de Kant el cometido de que la teoría se lleve a la práctica. Entendiendo por ésta, no cualquier manejo, sino *sólo a esa efectuación de un fin que es pensada como cumplimiento de ciertos principios de procedimiento representados en general*<sup>187</sup>. La finalidad de la educación debe poder ser aplicada o efectuada de alguna manera a la práctica, de lo contrario, podríamos caer en un ideal vacío sin sentido, muy entretenido para los “*hombres de escuela*” (*Schulmann*) pedantes que perdidos para la práctica no hacen más que cerrar el paso a la experimentada sabiduría<sup>188</sup>[...] Más vale un hombre práctico, comenta Kant, que cree que la teoría es inútil que un hombre teórico que es incapaz de llevar los principios a la práctica.

La primera dificultad a la que nos enfrentamos para hablar del método de la educación es precisamente la falta de una exposición sistematizada del método de la educación en la filosofía kantiana. No hay una explicación ordenada. Razón por la cual encontramos distintas interpretaciones al respecto. La mayoría de los comentaristas hacen una compilación de los distintos fragmentos en los que Kant alude al tema, así por ejemplo tenemos a Frankena quien a partir de la definición de educación<sup>189</sup> expone que *parece ser* que son cinco los métodos pedagógicos principales enumerados por Kant: la crianza, la disciplina, el ejercicio, la instrucción y la orientación. Mientras que Ana María Salmerón<sup>190</sup>, expone que son tres las formas positivas de enseñanza: el adiestramiento, la instrucción y la dirección. Otros comentaristas como Jackson Liz<sup>191</sup> y Vargas Guillén<sup>192</sup>, prefieren enfatizar

---

<sup>186</sup> Ak.,IX, p. 475

<sup>187</sup> Kant, Emanuel.2006. “*Teoría y Práctica*”Madrid: Tecnos. p.2

<sup>188</sup> Kant, Emanuel.2006. “*Teoría y Práctica*”Madrid: Tecnos p.4

<sup>189</sup> Ak.,IX , p.441

<sup>190</sup> Salmerón, Ana María. 2000. “*La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*” España: Desclée, p.70

<sup>191</sup> Jackson. Liz. 2007. “*The Individualist? The autonomy of reason in Kant's philosophy and educational views*”, *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 26, n.4, pp. 335-344(10)

<sup>192</sup> Vargas Guillen, Germán. 2003. “*Kant y la Pedagogía. Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral*”, *Pedagogía y Saberes* N° 19 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, págs. 63-74

la educación moral y exponen el método socrático basándose en la *Doctrina Ética del Método de la Metafísica de las Costumbres*.

En lo personal, consideramos en esta investigación, que la dificultad para hablar de un método educativo se debe a una razón de congruencia con el concepto de ser humano del que parte el filósofo de Königsberg. Para Kant el ser humano es *persona*, un ser llamado a desarrollar su carácter nouménico mediante el ejercicio de la autonomía. Y en este ámbito la decisión y el acto, componentes de cualquier ejercicio del agente autónomo, no pueden ser considerados como una continuación de efectos naturales psicológicos o provocados solamente por un agente externo. De esta manera, el *último fin* de la educación no depende exclusivamente de la tarea del educador y por ende, es imposible exponer un método exacto y completo.

Podríamos decir que la educación se apoya íntegramente en la paradoja de una coacción pedagógica que, en realidad, es el despertar de la libertad de la persona, un progreso hacia la autonomía intelectual y práctica<sup>193</sup>. En sentido estricto habría que decir que el maestro no puede *crear* la autonomía en el educando pues ésta no es una disposición natural que pueda actualizarse mediante la enseñanza. Es sólo el alumno quien puede hacerse efectivamente así mismo agente y alcanzar el último fin de la educación de su propia autonomía.

Por lo anterior, al no poderse “dar un método para ser autónomo” y al ser ésta lo más importante en la educación del ser humano, podríamos pensar que Kant es objeto de su propia crítica. Es decir, que persiguió ideales vacíos y sueños filosóficos al delimitar la finalidad de la educación, ya que ésta no se puede efectuar o aplicar en la práctica. Exponer el método de la educación para que el ser humano alcance su destino es definitivamente una tarea imposible. De esta manera, podríamos concluir que la pedagogía kantiana es una teoría buena para la escuela que sirve más o menos para ejercitar la inteligencia pero que en la práctica ocurre algo enteramente distinto<sup>194</sup>

¿Es esta objeción válida para desacreditar cualquier propuesta metodológica en la educación?, ¿tendríamos que concluir que la educación moral e intelectual es imposible? Es

---

<sup>193</sup> Vandewalle, Bernard. 2004. “*Kant Educación y crítica*”, traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión, p.49

<sup>194</sup>Cfr., Kant, Emanuel. 2006. “*Teoría y Práctica*” Madrid: Tecnos, p.4

importante hacer notar que el cometido de lograr que la práctica educativa sea un ejercicio de autonomía es en definitiva una *perplejidad*<sup>195</sup> de la razón humana. Ante la cual podemos reaccionar de la manera más cómoda, es decir, *resignarnos* a que es una tarea sin éxito y abandonarnos al vértigo argumentativo o más bien *resistirnos* y señalar los límites sin dejar de plantear una propuesta que siempre estará en construcción a lo largo del tiempo.

En esta investigación sostendremos que Kant sí tiene orientaciones y/o recomendaciones para propiciar o despertar la autonomía del ser humano y con ello encaminar al educando, en la medida de lo posible, al perfeccionamiento de la naturaleza humana y que estas recomendaciones ayudan a desarrollar un *método general* con consideraciones en las que no hace alusión necesariamente a distinciones particulares sino que expone cómo se le orienta al ser humano para que logre la autonomía intelectual y moral<sup>196</sup>, así como, proponer un *método particular* que refiere a consideraciones en función de distinciones específicas como lo son las distintas etapas del proceso educativo, el cultivo de las facultades y el método en función del objeto. A continuación, expondremos el *método general* que propone Kant para despertar la autonomía intelectual y moral en el alumno.

#### **IV.1 El método general de la autonomía intelectual**

Sabemos que Kant encuentra en la ilustración la herramienta para liberar al hombre y darle autonomía. La construcción de una propuesta sobre el método de la educación dentro de la filosofía educativa de Kant adquiere sentido cuando se toma como punto de partida que la educación se encuentra dentro de lo que implica un proyecto *ilustrado* siguiendo esta línea Kant expone en sus *Tratados de Pedagogía* que al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. 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*<sup>197</sup>. La

---

<sup>195</sup> Cfr. Pereda, Carlos. 1994. “*Vértigos argumentales: una ética de la disputa*”, Barcelona: ANTHROPOS EDITORIAL DEL HOMBRE/UAM. Véase también: Pereda, Carlos. 1994. “*La tercera antinomia y las perplejidades de la libertad*” publicado en *Kant: de la Crítica a la filosofía de la religión*. Barcelona: ANTHROPOS EDITORIAL DEL HOMBRE/UAM, págs.122-123

<sup>196</sup> En este escrito no analizaremos la autonomía de gusto

<sup>197</sup> Ak., IX, p.450

exhortación para tener el valor de servirnos de nuestra propia razón, es decir, de ilustrarnos es un llamado para todos, no sólo para los filósofos de escuela sino a todo aquél que asuma el reto [...] *es sencillo fundar la ilustración en sujetos individuales mediante la educación; sólo ha de comenzarse temprano a habituar a las jóvenes cabezas a esta reflexión*<sup>198</sup>.

Para lograr jóvenes ilustrados la más importante revolución se da en el interior del hombre cuando éste abandona la minoría de edad del que él mismo es responsable. Las dos principales causas por las que el hombre permanece en la minoría de edad es la *pereza* y la *cobardía*<sup>199</sup>. En lugar de pensar otros por él y limitarse él a imitar o a dejarse llegar por andadores *Gängelband*, como hasta aquí, osa ahora avanzar, aunque todavía vacilantemente, con sus propios pies sobre el suelo de la experiencia<sup>200</sup>.

La propuesta metodológica de Kant nos invita a liberarnos de los andadores *Gängelband* y legitimar nuestra razón para evitar engaños o vanas ilusiones. En el análisis de la facultad de conocer<sup>201</sup> que encontramos en la *Crítica de la razón pura* hallamos una noción de autonomía intelectual muy importante para las recomendaciones metodológicas de la educación. Vandewalle señala que en la filosofía crítica encontramos los elementos epistemológicos de una revolución copernicana en la pedagogía<sup>202</sup>. Ya que ésta puede entenderse con referencia a los grandes intereses de la razón (los mismos que sintetizan la pregunta qué es el hombre). Un interés es lo que pone en juego la actividad representativa del espíritu, lo que moviliza las facultades del *Gemüt*. Por eso, el interés del alumno es una

---

<sup>198</sup> Kant, Emanuel. 2006. “¿Qué significa orientarse en el pensamiento?” traducción de Javier Alcoriza y Antonio Lastra. España: Alba Editorial, págs. 181-182

<sup>199</sup> Cfr. Kant, Emanuel, 2006. “Respuesta a la pregunta qué es la ilustración” traducción de Javier Alcoriza y Antonio Lastra. España: Alba Editorial, p.63

<sup>200</sup> Kant, Emanuel. 2004. “Antropología en sentido pragmático”, traducción José Gaos. Madrid: Alianza, p.154

<sup>201</sup> La filosofía trascendental es la teoría de la posibilidad de todo conocimiento puro a priori. Kant muestra la necesidad de pasar de una interrogación de *hecho*, la del empirismo de Hume (¿cómo puede el conocimiento nacer de la experiencia sensible?), a una cuestión de *derecho* (¿cómo remontarse de la existencia de la geometría euclidiana o la física newtoniana a sus condiciones de posibilidad?) [...] lo que se busca es un orden sistemático, el inventario de todos nuestros conocimientos a priori, esto es, de lo que no se apoya en la experiencia sino que constituye, antes bien, su condición de posibilidad. No es el objetivo del presente capítulo exponer la facultad de conocer en la *Crítica de la razón pura* que por demás interesante por razones de extensión tendremos que dejarlo para una futura investigación.

<sup>202</sup> Esta Revolución Copernicana que comenta Vandewalle en mucho coincide con el método de la Mayéutica utilizado por Sócrates. Kant es consciente de esta similitud, incluso encontramos en la *Metafísica de las Costumbres*, la exposición del método dialógico-socrático. Cfr., Kant, Emanuel. 2005. “*Metafísica de las Costumbres*”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p.354-355 [479]

condición del ejercicio de un poder representativo del espíritu. Para Kant, el espíritu es una esfera que engloba tres dominios: la facultad de conocer, la facultad de desear y el sentimiento de placer y pena<sup>203</sup>.

¿Qué significa que la pedagogía kantiana tiene en su metodología una revolución copernicana? Kant considera que la educación no es pasiva sino que parte de una actividad interior. Es un interés del propio espíritu humano el que pone en juego la actividad cognoscitiva, y por ende, en este sentido es *él mismo principio de su propio aprendizaje*. De esta manera llegamos a una importante conclusión, la persona humana en la pedagogía kantiana *es principio y fin de su educación*<sup>204</sup>.

En realidad, en su escolaridad el niño aprende a aprender; el maestro lo guía en su proceso intelectual a fin de que, en el momento oportuno, pueda caminar por sí solo. Así, la pedagogía es una práctica de orientación (guiar y no llevar). Se trata de incrementar la capacidad intelectual que pasa, ante todo, por la aptitud de fijarse un juicio personal (plantar, dice Kant, las fecundas raíces del conocimiento, más que los conocimientos mismos). Debemos orientar al ser humano para que aprenda a pensar por sí mismo en esto consiste la ilustración del ser humano.

En lo personal encuentro en el ejercicio crítico de la razón la máxima expresión de autonomía intelectual que nos libera de aquellas ilusiones que nos pueden llevar al dogmatismo o al escepticismo así afirma Kant que la razón pura tiene que someterse a la crítica en todas sus empresas. El escepticismo *es, pues, un punto de descanso para la razón humana, donde puede reflexionar sobre su marcha dogmática y trazar un esquema del lugar en el que se halla, con vistas a poder elegir su futuro camino con mayor seguridad, pero no un sitio de residencia permanente*<sup>205</sup>. Tanto el escepticismo como el dogmatismo

---

<sup>203</sup> Cfr. Vandewalle, Bernard. 2004. “*Kant Educación y crítica*”, traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión, págs. 49-50

<sup>204</sup> Esto no implica que con el infante se utilice el mismo método que con el joven. El maestro deberá de tomar en cuenta en su método un tránsito, según la madurez y maduración de su alumno, entre un método con elementos pasivos que se convierte paulatinamente en un método con elementos activos.

De tal manera, que la pedagogía kantiana tendrá distintos momentos en cada uno de éstos deberá de tener un método. Ya veremos posteriormente el método según la distinción de las etapas del alumno.

<sup>205</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus, p. 603 B 789 - B 790

son amenazas para ejercicio de la autonomía en la intelectual<sup>206</sup> es necesario un ejercicio crítico de la razón, para propiciarlo Kant propone en la *Crítica de la razón pura* una *Disciplina* por ser ésta la fuerza con que se reprime y, finalmente, se elimina la constante inclinación a apartarse de ciertas reglas<sup>207</sup>. En este sentido, Kant rescata el sentido de la *disciplina* como un elemento imprescindible de la educación de la autonomía intelectual.

Puede parecer extraño que la razón requiera disciplina, pues es ésta la que rige todas las demás tendencias. Bajo el título de una *Disciplina* entendemos una especie de *sistema de previsión y autoexamen* que aparta de la naturaleza de la razón y de los objetos en su uso puro, un sistema ante el cual ninguna ilusión errónea y sofística pueda subsistir, sino que tenga que descubrirse inmediatamente<sup>208</sup>.

No se puede oponerse a la libertad de esa crítica sin perjudicarse y sin despertar una sospecha que le es desfavorable. Nada hay tan importante, desde el punto de vista de su utilidad, nada tan sagrado como es el uso crítico del pensar de forma libre y autónoma. No hay que olvidar que para Kant, *sobre tal libertad se basa la existencia misma de la razón*<sup>209</sup>, la cual carece de autoridad dictatorial. Su dictado nunca es sino el consenso de ciudadanos libres, cada uno de los cuales tiene que poder expresar sin temor sus objeciones e incluso su veto<sup>210</sup> [...] De esta manera la razón pura representa el tribunal supremo de todos los conflictos<sup>211</sup> [...] Conviene, sin ninguna duda, dar plena libertad a la razón, tanto

---

<sup>206</sup> En la *Doctrina Trascendental del método* Kant señala que ésta se constituye de una *disciplina*, un *canon*, una *arquitectónica* y, finalmente, de una *historia* de la razón pura véase: Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus.

B 735 25 - B736 3 p. 571

<sup>207</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus. p. 573 B 737 La Disciplina de la razón pura divide su exposición en: la razón pura en su uso dogmático, el uso polémico, la imposibilidad de una satisfacción escéptica de la razón pura en su desacuerdo consigo mismo, la formulación de hipótesis y las demostraciones. Para los fines del presente capítulo consideramos que es importante exponer las principales recomendaciones y orientaciones que hace Kant siendo éstos elementos imprescindibles para despertar adecuadamente la autonomía intelectual en el alumno, sin embargo, por motivos de extensión nos será imposible exponerlos a detalle.

<sup>208</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus, p.574, A 701, B739

<sup>209</sup> Las cursivas son mías

<sup>210</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus, A 739, B 767.

<sup>211</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus, A 740, B 768.

a la investigadora como a la examinadora, con el fin de que pueda procurarse su propio interés sin traba ninguna<sup>212</sup>»

De este modo, podemos decir que el despertar de la autonomía intelectual en la filosofía educativa tiene como característica predominante en su método una filosofía de la actividad del hombre: el hombre como meta final o arquitectónica de todos los fines. Podría derivarse de lo anterior que tal parece que Kant pondría el centro de su pedagogía un aprendizaje, no de sus contenidos sino del aprender a pensar, es decir, del pensar mismo. No se trataría tanto de aprender contenidos propuestos por los maestros como de aprender a ejercer la facultad activa que es el pensamiento. En realidad, en su escolaridad, el niño aprendería a aprender; el maestro lo orientará en su proceso intelectual a fin de que, en el momento oportuno, pueda caminar solo.

Pues orientarse en el pensar es la referencia a un punto dado para que el sujeto pueda por sí mismo encontrar la respuesta o los objetivos que se persiguen. La educación centrada en la libertad-entendida como autonomía-se traduciría quizás en que el educando sepa que él es agente activo del conocimiento.

Hay tres amenazas contra esta autonomía del pensar. La primera es la *coacción civil*, aunque es cierto que un poder superior puede quitarnos la libertad de hablar o de escribir, pero no la libertad de pensamiento, sin embargo, si el poder exterior arrebatara a los hombres la libertad de comunicar públicamente sus pensamientos, también le quita en cierto sentido la libertad de pensamiento. La libertad de comunicar públicamente es para Kant condición de posibilidad para ilustrarnos. Es ésta la que puede llevar a los hombres al estado de ilustración. “*Entiendo por uso público aquél que alguien, en calidad de docto, puede hacer de su propia razón ante el público entero del mundo de lectores.*”<sup>213</sup> La publicidad de la razón es un elemento imprescindible para lograr la ilustración y por ende, la autonomía intelectual en el ser humano.

En segundo lugar, *la coacción de la conciencia* ya que ésta se contrapone a la libertad de pensamiento, donde, sin ningún poder superior unos ciudadanos se erigen como tutores de otros en asuntos de religión, y, en lugar de argumento, mediante artículos de fe

---

<sup>212</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus, A 744, B 772.

<sup>213</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*¿Qué es la ilustración?*” traducción de Javier Alcoriza y Antonio Lastra. España: Alba Editorial, p. 65



prescritos y acompañados del miedo angustioso ante el peligro de una investigación propia, saben desterrar todo examen de la razón mediante la temprana impresión en ánimo.

La tercera amenaza es *la máxima de un uso sin ley*, cuya expresión teórica se encuentra en el *escepticismo* y en el ámbito práctico es el *relativismo*. Se alude a una total desconfianza de la razón para darse leyes a sí misma. La libertad de pensamiento significa también el sometimiento de la razón sólo a las leyes que ella misma se da. Si la razón no se somete a las leyes que ella misma se da, habrá de inclinarse bajo el yugo que otro le da; pues, sin ley alguna, nada, ni siquiera el mayor sinsentido, impulsa su juego mucho tiempo. Por lo tanto, la inevitable consecuencia de la declarada ausencia de ley en el pensamiento (de una liberación de las limitaciones racionales) es ésta: que, por último, la libertad de pensamiento se pierde de esta manera y, puesto que en modo alguno es culpable la desdicha, sino una verdadera petulancia, se echa a perder en el sentido propio de la palabra.

Kant no busca una educación que forme “letrados” entendiendo por esto aquellos hombres han hecho estudios pero han retenido sólo lo que es imprescindible para el ejercicio de un cargo público; son *negociantes* del saber que utilizan este último en provecho propio y no precisamente en aras de las ciencias; esta clase especial de letrados, lejos de ser libre para hacer un uso público de sus conocimientos, se halla bajo la censura de sus Facultades (universitarias) respectivas y se comporta pasivamente y sin argumentar acerca de la pertinencia o utilidad de tal o cual orden de sus superiores. En el texto *El conflicto de las Facultades*<sup>214</sup> encontramos que Kant se apartará de una definición austera de *Gelehrter* que comprende solamente haber hecho estudios. En contraste, dicho correctamente, docto es quien usa verdaderamente su entendimiento para hablar en nombre propio al gran público de lectores, exponiendo mediante escritos sus propios pensamientos cuidadosamente examinados, sometiendo libre y públicamente al examen del mundo sus juicios y opiniones y haciendo propuestas para el mejoramiento o progreso del destino de la humanidad<sup>215</sup>.

De tal manera que cuando Kant expone que el uso público es aquél que alguien, en calidad de *docto*, puede hacer de su propia razón ante el público entero del mundo de lectores está enfatizando en la capacidad de someter a crítica sus pensamientos y propuestas

---

<sup>214</sup> Kant, Emanuel. 2003. “*El Conflicto de las Facultades*” España: Alianza Editorial, p.62 (Ak,VII 18)

<sup>215</sup> Cfr. Granja, Dulce María. 2010. *Lecciones de Kant para Hoy. “El principio kantiano de publicidad”* España: ANTHROPOS EDITORIAL DEL HOMBRE/UAM.

para el mejoramiento de la humanidad. El vehículo idóneo de la crítica y el uso público de la razón es la manifestación escrita de nuestros pensamientos pues ésta propicia la expresión puntual, rigurosa y firme de lo que se piensa o dice.

El peso de la autonomía del pensar es bien conocido en Kant, que de hecho fue lo que marcó las revoluciones copernicanas que pusieron a andar la ciencia por los buenos caminos tal como lo deja de manifestó en el *Prólogo* de la segunda edición al hacernos ver que el científico debe ser consciente de que en su actividad espontánea de pensar, y no una postura pasiva, es la que le llevará al conocimiento<sup>216</sup>.

Casos como los giros que hicieron Tales de Mileto en la Geometría o Torricelli, Galileo en la Física<sup>217</sup>, no sólo llevan a un planteamiento metafísico nuevo sobre la verdad y el objeto, que no discutiremos aquí, sino a pensar que una educación que no estimule al estudiante a pensar por él mismo y establecer reglas de unión y asociación de la naturaleza y del universo ( a nivel de entendimiento o razón) está destinada a no educar en el pensar libre y autónomo, ni hacer ciencia sino a sólo repetirla.

Es importante observar que Kant advierte tres máximas o principios en los que podemos encontrar una clara preocupación por incluir la necesidad de propiciar la intersubjetividad en la comunicación de nuestros puntos de vistas y que por ende, son indispensables que se propicien en el alumno. Éstos se encuentran en *Antropología en sentido pragmático*; el primero *es el de pensar libre*. El alumno debe de pensar por su cuenta. Este es un principio negativo (*nullius addictus iurare in verba magistri*). La máxima de pensar siempre por sí mismo es la ilustración. Kant advierte que servirse de la propia razón es hacerse constantemente la siguiente pregunta *¿es factible convertir en principio general del uso de su razón el fundamento por el que algo se admite, o la regla*

---

<sup>216</sup> “La razón debe acudir a la naturaleza llevando en una mano sus principios, según los cuales tan sólo los fenómenos concordantes pueden tener el valor de leyes, y en la otra el experimento, pensado según aquellos principios; así conseguirá ser instruida por la naturaleza, mas no en calidad de discípulo que escucha todo lo que el maestro quiere, sino en la de juez autorizado, que obliga a los testigos a contestar a las preguntas que les hace”. Véase el Prólogo de la Razón pura, B XIII

<sup>217</sup> “Cuando Galileo hizo rodar por el plano inclinado las bolas cuyo peso había él mismo determinado; cuando Torricelli hizo soportar al aire un peso que de antemano había pensado igual al de una determinada columna de agua; entonces percibieron todos los físicos una luz nueva. Comprendieron que la razón no conoce más que lo que ella misma produce según su bosquejo; que debe adelantarse con principios de sus juicios, según leyes constantes, y obligar a la naturaleza a contestar a sus preguntas” Véase Prólogo de la Segunda Edición de la Crítica de la razón pura, B XIII

*que se deriva de lo que se admite?* Esta prueba, continua Kant, puede hacerla cualquiera consigo mismo; y con este examen verá desaparecido la superstición y el entusiasmo

*Pensar por sí mismo* significa buscar la piedra de toque superior de la verdad en uno mismo, es decir, en su propia razón. Lograr la ilustración en el ser humano no se trata de que adquiera un cúmulo de conocimientos. En este sentido Vandewalle señala que aprender a pensar<sup>218</sup> es centrar la pedagogía de aprendizaje, no de pensamientos sino del pensamiento mismo. No se trata tanto de aprender contenidos propuestos por el maestro sino a ejercer una facultad activa que es el pensamiento.

Kant tiene en cuenta que es muy importante la comunicación correcta de nuestro pensamiento, y por ende, enlista el segundo principio en función de que el alumno debe al comunicar algo imaginarse en el lugar del otro. Es un principio positivo, en tanto que se acomoda a los conceptos de los demás. Y por último, enuncia que es necesario que el alumno sea congruente, es decir, el tercer principio es pensar en todo tiempo de acuerdo consigo mismo. Es un principio consecuente<sup>219</sup>. A manera de conclusión sobre la autonomía intelectual se presenta un cuadro con la finalidad de darle claridad a la exposición.

---

<sup>218</sup> Cfr., Vandewalle, Bernard. 2004. “*Kant Educación y crítica*”, traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión, p. 60

<sup>219</sup> Cfr. Kant, Emanuel. 2004. “*Antropología en sentido pragmático*”, traducción José Gaos. Madrid: Alianza p.154

**Cuadro 6. Autonomía intelectual.**

<b>Objetivo(s)</b>	<b>Amenazas</b>	<b>Método predominante</b>	<b>Lo que se debe propiciar</b>	<b>Recomendaciones y orientaciones</b>
Ilustrarlo	El miedo y la pereza	Orientación	Liberarnos de los andadores.	El maestro lo guía en su proceso intelectual a fin de que, en el momento oportuno, pueda caminar por sí solo.  Se trata de incrementar la capacidad intelectual que pasa, ante todo, por la aptitud de fijarse un juicio personal
Ejercicio crítico	Dogmatismo y Escepticismo	Disciplina	un sistema ante el cual ninguna ilusión errónea y sofística pueda subsistir, sino que tenga que descubrirse inmediatamente	Conviene, sin ninguna duda, dar plena libertad a la razón, tanto a la investigadora como a la examinadora, con el fin de que pueda procurarse su propio interés sin traba ninguna
Aprender a pensar por sí mismo	Dogmatismo o ( <i>Dogmatik</i> ) a. Coacción civil b. Coacción de la conciencia c. Libertad sin ley ( <i>libertinaje</i> )	Orientación	Publicidad de la razón. Ejercicio crítico.	1. Pensar por su cuenta 2. Imaginarse (al comunicar algo) en el lugar del otro 3. Pensar en todo tiempo de acuerdo consigo mismo

## IV.2 El método general de la autonomía moral

La dificultad para encontrar un método preciso y completo de la educación de la autonomía moral estriba en una razón antropológica, a saber, la acción moral depende de los principios autónomos y libres de la persona y su autodeterminación moral (de su aspecto nouménico), la cual es independiente de los estímulos que proceden del exterior o mundo fenoménico, razón por la cual es paradójico pensar que es posible dar un método para que alguien actúe libremente y de forma autónoma.

Sin embargo, podemos inferir desde la Metafísica de las Costumbres que sí existe una propuesta pero que ésta tiene sus limitantes: *que la virtud ha de adquirirse (que no es innata) es algo ya implicado en su concepto [...] Que puede y debe enseñarse es algo que se sigue de no ser innata; y continua la cita, ahora señalando los límites esta enseñanza: Ahora bien, puesto que la fuerza para practicar las reglas no se adquiere todavía por la mera enseñanza [...] sino que tiene que ejercitarse, cultivarse, intentando luchar con el*

*enemigo interior al hombre (ascéticamente)*<sup>220</sup> al respecto Kant expone que la acción moral supone [...] *la formación de un carácter (un modo de pensar práctico y coherente según máximas inmutables), enseña al hombre a sentir su propia dignidad, da al ánimo una fuerza que él mismo no esperaba para desasirse de toda dependencia sensible en cuanto ésta quiere ser dominante y para encontrar en la independencia de la naturaleza inteligible en la grandeza de alma a que el hombre se ve destinado*<sup>221</sup>.

Siendo así podemos decir que la formación del carácter moral es irreductible a una explicación mecanicista o psicológica. El método de Kant no se inscribe dentro de la escuela conductista. La moralidad no se puede crear con la mera instrucción o estímulo de un maestro teniendo como resultado o efecto necesario el comportamiento moral del alumno. El maestro no puede crear la moralidad del educando, es sólo este último quien puede hacerse así mismo moral. La moralidad no es una disposición natural que pueda actualizarse mediante la enseñanza; la disposición moral es más bien el fruto de una “revolución del corazón”<sup>222</sup>

Son dos las obras, además de los Tratados de Pedagogía, en las que encontramos las recomendaciones y orientaciones generales sobre cómo procurar la moralidad en los alumnos: *Crítica de la razón práctica* en el apartado de la *Doctrina del Método de la Razón Práctica* y *La Metafísica de las Costumbres* en el apartado *Doctrina Ética del Método*. En la primera encontramos las máximas más generales de la doctrina del método de una educación y de una práctica moral<sup>223</sup> y en la segunda, la didáctica ética y ascética ética.

La *Doctrina del método de la razón práctica* se entiende como el modo por el cual se puede procurar que las leyes de la razón pura práctica tengan entrada en el ánimo humano e influjo sobre sus máximas, es decir, el modo de hacer que la razón objetivamente práctica sea también subjetivamente práctica. Se trata de formar personas que actúen conforme y por el deber. Siendo así, podemos inferir que es por esto que Kant expone en

---

<sup>220</sup> Kant, Emanuel. 2005. “Metafísica de las Costumbres”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p. 353-353, [478]

<sup>221</sup> Kant, Emanuel. 2005 “Crítica de la razón práctica”, traducción Dulce María Granja. México: FCE, p.78 <272>

<sup>222</sup> Cfr., Kant, Emanuel. 2009. “La religión dentro de los límites de la mera razón” Traducción de Felipe Martínez Marzoa. Alianza Editorial. Ak., VI, p.41

<sup>223</sup> Kant, Emanuel. 2005 “Crítica de la razón práctica”, traducción Dulce María Granja. México: FCE, p. 189,<288>

sus Tratados de Pedagogía que la educación práctica se caracteriza por un método activo que permita que el alumno comprenda siempre el fundamento y la derivación de los actos por la idea del deber. Este es el primer paso para que nuestros actos sean morales y broten de la convicción del individuo y no sólo legales, como normas que procedan del exterior, sin ser necesariamente producto de una convicción del individuo.

Para Kant existe una importante distinción entre la moralidad y la legalidad de nuestros actos. Es necesario que el ser humano actúe conforme y por el deber para lograr la moralidad de sus actos. Si sólo actúa conforme se quedaría en el ámbito de la legalidad [...] en nuestras acciones se encontraría la letra de la ley (la legalidad), pero no encontrarían en absoluto su espíritu en nuestras convicciones (moralidad)<sup>224</sup> ¿Cómo lograr convicciones morales fundadas en interés moral puro? Esa es la pregunta que encabeza la exposición sobre el método de la razón práctica. Misma que puede ser también traducida de la siguiente manera ¿Cómo logramos la construcción de máximas<sup>225</sup> que sean leyes objetivas para todo ser racional?

El primer recurso al que alude Kant son las biografías<sup>226</sup>. La instrucción de ejemplos de personas de épocas antiguas y modernas con el fin de tener a la mano ejemplos de los deberes propuestos que permitieran, comparando acciones semejantes en circunstancias diversas, ejercitar el juicio de sus educandos en el discernimiento del valor moral mayor o menor de esas acciones.

Este ejercicio está dirigido a la primera juventud la cual no está generalmente madura para la especulación, sin embargo, comenta Kant que pronto encontrarán dicha actividad muy interesante al sentir el progreso de su propia facultad de juzgar. Lo más importante es que podrán esperar con seguridad que el ejercicio frecuente logre como fruto conocer la buena conducta en toda su pureza y encomiarla y, por el contrario, de observar con pesar o desprecio aun la más pequeña transgresión. Este es sólo un primer ejercicio

---

<sup>224</sup> Kant, Emanuel. 2005 “Crítica de la razón práctica”, traducción Dulce María Granja. México: FCE, p. 178, <271>

<sup>225</sup> Véase la Analítica de la razón pura práctica. En donde Kant expone que los principios fundamentales prácticos son las proposiciones que contienen una determinación universal de la voluntad, a la cual, se subordinan varias reglas prácticas. Son subjetivos o máximas si la condición es considerada por el sujeto como válida sólo para su voluntad; en cambio, son objetivos o leyes prácticas si la condición es reconocida como objetiva, es decir, válida para la voluntad de todo ser racional. Kant, Emanuel. 2005 “Crítica de la razón práctica”, traducción Dulce María Granja. México: FCE, p.41, <35>

<sup>226</sup> Kant, Emanuel. 2005 “Crítica de la razón práctica”, traducción Dulce María Granja. México: FCE, p. págs.180-181<275>

que sólo se realiza como un juego de las facultades de juzgar en la cual los jóvenes pueden competir unos con otros sin embargo, dejará en ellos una impresión duradera de alta estima, por una parte, y de rechazo por la otra, las cuales, por la simple costumbre de considerar frecuentemente tales acciones como dignas de aprobación o de censura, constituirían una buena base para la rectitud de la vida futura.

Sin embargo, podemos preguntarnos si ésta práctica no supone una contradicción con la autonomía subjetiva de la razón práctica al imitar el comportamiento de otros hombres. Es importante decir, que para Kant el uso de las biografías si bien puede ser incluida como un recurso en el método por servir como ejercicio de juicio, se trata de un medio preliminar y sólo se utiliza en función de demostrar que el método que se propone en la razón práctica es factible<sup>227</sup>. *La Metafísica de las Costumbres* expone que el buen ejemplo es un medio experimental técnico para educar en la virtud. Cuando se conduce de modo ejemplar, puede funcionar como modelo de imitación, sin embargo, es un recurso para el hombre todavía inculto, pues el buen o mal ejemplo no puede fundar máxima de la virtud al no ser sometido a una visión crítica por el alumno.

Lo que el maestro debe de enfatizar en las biografías y el buen ejemplo es la admiración e incluso la inspiración no en función del comportamiento de un hombre en particular, sino en la pureza del principio fundamental moral, la cual puede ser representada claramente sólo si se retira de los móviles de la acción todo lo que los hombres pueden considerar como pertenecientes a la felicidad. Así pues, la moralidad debe de tener más fuerza en el corazón humano cuanto más puramente se exponga. El uso de las biografías está en función de la comparación con la idea (de la humanidad) de cómo debe ser, por tanto, con la ley<sup>228</sup>. La exposición de la moral debe ser pura y no en función de imitación, miedo o amenaza. Se debe de tener mucho cuidado en que tampoco se exponga en función de un catecismo moral; por el contrario es muy importante dar siempre un conocimiento lo más claro del primero, con el mayor empeño y precisión. Porque sin esto

---

<sup>227</sup> Es importante decir que para Kant la cuestión sobre en qué consiste la moralidad pura, sólo los filósofos pueden volver dudosa la respuesta a esta pregunta, para la razón humana esta cuestión está resuelta desde hace tiempo, y no gracias a fórmulas generales o abstractas, sino por el uso habitual, como la distinción entre la mano derecha e izquierda. Véase Kant, Emanuel. 2005 “Crítica de la razón práctica”, traducción Dulce María Granja. México: FCE, p.182, <277>

<sup>228</sup> Cfr. Kant, Emanuel. 2005. “Metafísica de las Costumbres”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: tecnos. Especialmente en el apartado titulado Doctrina Ética del Método, p.356, [480]



no surge la religión sino la hipocresía, consistente en reconocer los deberes por temor y en fingir una participación en ellos que no está en el corazón<sup>229</sup>.

Además del recurso didáctico de la biografía y del buen ejemplo, Kant expone en la *Metafísica de las Costumbres*<sup>230</sup> un apartado dedicado a la Didáctica ética que tiene como objetivos por un lado, contribuir a que el educando comprenda que el criterio último que hace que algo se constituya en un deber depende, en última instancia, de que pueda convertirse en ley universal, así como, el propiciar que el educando sea capaz de elaborar o formular por sí mismo máximas susceptibles de universalización. Para lograrlo encontramos dos métodos, la exposición acromática y erotemática.

La exposición puede ser acromática<sup>231</sup> cuando todos aquellos quien se dirige son meros oyentes y erotemática cuando el maestro pregunta a sus alumnos lo que quiere enseñarles o fundada en un catecismo moral cuando el alumno es inculto y no sabe aún formular preguntas. En la exposición erotemática encontramos distintos métodos<sup>232</sup>, el catequético cuando las preguntas se dirigen a la memoria de los alumnos y dialógico cuando se cuestiona a la razón de los alumnos. Se parte del principio de que el maestro y sus alumnos se preguntan y responden recíprocamente. En éste último alude directamente al método socrático de la mayéutica y literalmente dice: el maestro preguntando dirige el curso del pensamiento de su discípulo, al desarrollar en él solamente la disposición para determinados conceptos proponiéndoles casos (es la partera de sus pensamientos) Kant señala que el ejercicio dialógico se debe procurar que el discípulo, que descubre que él mismo puede pensar, da pie con preguntas que plantea a su vez sobre la oscuridad o la

---

<sup>229</sup> Cfr., Kant, Emanuel. 2005. “*Metafísica de las Costumbres*”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p.362,[484]

<sup>230</sup> En esta obra encontramos la firme convicción de Kant de que la doctrina ética del método sea presentada sistemáticamente como una ciencia. [...] a lo que respecto al método de la doctrina (porque toda doctrina científica tiene que ser metódica; y si no la exposición sería tumultuosa): tampoco puede ser fragmentaria, sino que tiene que ser sistemático, si es que la doctrina de la virtud quiere presentarse como una ciencia. [478] p.353

<sup>231</sup> Kant no dice ni ejemplos, ni recomendaciones al respecto del método acromático. Posteriormente utilizará este término como sinónimo de método dogmático véase Kant, Emanuel. 2005. “*Metafísica de las Costumbres*”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p.354-355, [479]

<sup>232</sup> Cfr. Kant, Emanuel. 2005. “*Metafísica de las Costumbres*”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p.354, [479]

duda que provocan las proposiciones formuladas , para que el maestro, según el *docendo discimus*<sup>233</sup>, aprenda cómo tiene que preguntar bien.

En el caso de que el alumno no sepa aún formular preguntar se utiliza el instrumento doctrinal que es el más necesario para el alumno inculto. Se trata de un catecismo moral que debe preceder al religioso, es una doctrina básica de los deberes de virtud, puede desarrollarse a partir de la razón humana común (en cuanto a su contenido) y sólo precisa adecuarse a las reglas didácticas de la primera enseñanza (en cuanto a la forma) El principio formal de este tipo de enseñanza no admite para este fin el método dialógico-socrático, porque el discípulo no sabe cómo preguntar, por lo que es el maestro el único que pregunta y el alumno responde. Pero la respuesta que se extrae del discípulo debe de redactarse y conservarse en expresiones precisas, que no puedan modificarse fácilmente, para que queden confiadas en su memoria. En este sentido se distingue del método dogmático o acromático en el que sólo habla el maestro como del dialógico en la que ambas partes se preguntan y responden<sup>234</sup>.

El catecismo moral tiene como característica esencial el que el maestro pregunta a la razón del humano lo que él mismo quiere enseñarles, y en el caso de que no sepa contestar la pregunta, le pone la respuesta en sus labios (guiando su razón) Algunos comentaristas como Walter Okshevsky han visto en el Fragmento de un catecismo moral una clara orientación pedagógica a los maestros sobre la educación moral<sup>235</sup>. Otros comentan que es el claro ejemplo de un método pasivo en donde Kant no deja “hablar” al alumno<sup>236</sup>. Si uno lee con atención solamente el Fragmento de un catecismo moral podría estar de acuerdo con la crítica que hace Thomas Fuhr quien señala que la voz del alumno no se escucha sino que más bien es el maestro el que habla. Sin embargo, esta conclusión es válida si solamente se lee el Fragmento de un catecismo moral y se descontextualiza del apartado en el que se encuentra, que es la Doctrina Ética del Método. En primer lugar,

---

<sup>233</sup> Aprendamos enseñando.

<sup>234</sup> Cfr., Kant, Emanuel. 2005. “Metafísica de las Costumbres”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p.354-355,[479]

<sup>235</sup> Okshevsky, Walter. 2009. "Kant's Catechism for Moral Education: From Particularity Through Universality to Morality", *Philosophy of Education Archive*, pp.94-102.

<sup>236</sup> Fuhr, Thomas. 2009. “The Missing voice of the student: Kant’s monologue on Morality”, *University of Tübingen, Philosophy of Education Archive*, pp.103-105

Kant señala que se trata de un fragmento que deberá de ser completado por el maestro y se trata de un ejemplo no de un texto completo.

Además, recordemos que el recurso metodológico del catecismo moral no es completamente dialógico-socrático ni solo acromático o dogmático. Este instrumento doctrinal está dirigido a los alumnos todavía incultos que no saben cómo preguntar, por lo que es el maestro el único que pregunta y el alumno responde. En este sentido, como hemos visto, se distingue del método dogmático o acromático en el que sólo habla el maestro y del dialógico en la que ambas partes se preguntan y responden. Sin embargo, no se trata de un método dogmático y pasivo, se le hacen preguntas a la razón del alumno y el maestro, en el caso que no sepa le pone la respuesta en los labios (guiando su razón)

Cada una de las preguntas que hace el maestro al alumno en el texto Fragmento de un catecismo moral tienen este ejercicio: ir de lo particular de un comportamiento a las implicaciones de su universalización. El maestro tiene como fundamento que es la razón la que orienta la respuesta cada una de las preguntas:

El maestro. Así pues, la regla y la instrucción completa para saber qué hacer para participar de la felicidad y, ciertamente, tampoco ser indigno, se encuentra únicamente en tu razón; esto significa que no necesitas aprender esta regla de tu conducta de la experiencia, ni que otros te la enseñen; tu propia razón te enseña y ordena directamente qué tienes que hacer<sup>237</sup>.

Walter Okshevsky comenta que el Fragmento de un catecismo moral puede ser leído como una forma en que los juicios y las afirmaciones de la moral particular pueden convertirse en juicios universales utilizando el principio de no contradicción como criterio último de la razón. De tal manera, que se procura que los alumnos aprendan a formular sus máximas compatibles con la idea de la humanidad:

Mi objetivo en examinar El Catecismo moral será el analizar cómo determinadas afirmaciones y juicios morales tienen implicaciones universales, así como, las implicaciones y el papel de principio de no-contradicción como criterio moral que rige en el desarrollo de la deliberación racional [...]<sup>238</sup>

---

<sup>237</sup>Kant, Emanuel. 2005. "Metafísica de las Costumbres", traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p. 358, [481]

<sup>238</sup> Okshevsky, Walter. 2009. "Kant's Catechism for Moral Education: From Particularity Through Universality to Morality", Philosophy of Education Archive, p.96

El fragmento de un catecismo moral puede dividirse para su estudio en cuatro partes. La primera<sup>239</sup> en donde de una pregunta al alumno se llega al concepto universal de felicidad, La segunda, en la del análisis de los deseos particulares de felicidad se llega al concepto universal de la dignidad de la felicidad<sup>240</sup>. La tercera,<sup>241</sup> es el análisis de en qué consiste la dignidad de felicidad o deber a partir del comportamiento particular del alumno. La cuarta<sup>242</sup> es si puede esperar participar de la felicidad si se es digno de ella y existe un Dios sabio que distribuya la felicidad en función de los méritos. De tal manera que en éste fragmento se puede ver cómo el maestro interroga al alumno desde realidades cercanas al alumno como el caso de la mentira y lograr ventajas para él y sus amigos y lo guía durante el diálogo para llegar a conclusiones universales respecto a bien, incluso a definir el deber:

El alumno. No debo mentir, por grande que sea la ventaja para mí y para mi amigo [...]  
El maestro. ¿Cómo se llama esta necesidad de actuar de acuerdo con una ley de la razón que se impone al hombre inmediatamente? El alumno. Se llama deber<sup>243</sup>.

El recurso a utilizar casos particulares y cercanos al alumno es de gran utilidad en la enseñanza moral catequética. Kant utiliza métodos casuísticos<sup>244</sup> para enseñar a los niños a formular máximas morales. Se trata de que prueben su entendimiento: cómo piensan cada uno de ellos que se resuelve el problema propuesto capciosamente. Este es un medio para cultivar la razón adecuado por lo común a la capacidad del que carece de educación (porque la razón puede decidir mucho más fácilmente en cuestiones que se refieren a lo que es el deber que en relación con las cuestiones especulativas) y por eso es el modo más conveniente para agudizar el entendimiento de la juventud en general. Además de que forma parte de la naturaleza del hombre amar aquello que él, elaborándolo, ha convertido

---

<sup>239</sup> Kant, Emanuel. 2005. "Metafísica de las Costumbres", traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p. 357, [480]

<sup>240</sup> Kant, Emanuel. 2005. "Metafísica de las Costumbres", traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p. 358, [481]

<sup>241</sup> Kant, Emanuel. 2005. "Metafísica de las Costumbres", traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p. 358-359, [481-482]

<sup>242</sup> Kant, Emanuel. 2005. "Metafísica de las Costumbres", traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conillho. España: Tecnos p.362, [484]

<sup>243</sup> Kant, Emanuel. 2005. "Metafísica de las Costumbres", traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos, p. 358-359, [481-482]

<sup>244</sup> Véase el interesante artículo de Duarte, Eduardo M. 2009. "Kant, the Nomad, and the Publicity of Thinking: Finding a Cure for Socrates' Narration Sickness" *Philosophy of Education Archive*, pp.368-375

en ciencia (que conoce, por tanto); y de este modo, con tales ejercicios, se educa inadvertidamente al alumno el interés moral<sup>245</sup>.

La autonomía moral no sólo consta de métodos didácticos de exposición, es necesario, el cultivo de disposiciones del ánimo. Kant señala en el apartado de la ascética ética que las reglas para ejercitar la virtud remiten a dos disposiciones del ánimo, la del ánimo valeroso y la del alegre en el cumplimiento de los deberes. La disciplina que el hombre ejerce sobre sí mismo sólo puede ser meritoria y ejemplar por la alegría que le acompaña. Porque para vencer los obstáculos con los que tiene que luchar ha de concentrar sus fuerzas y a la vez ha de sacrificar muchos goces de la vida, cuya pérdida puede poner el ánimo a veces sombrío y hosco; pero lo que no se hace con placer, sino sólo como servidumbre, carece de valor interno para aquel que obedece su deber con ello y no se lo ama, sino que se evita en lo posible la ocasión de practicarlo. El cultivo de la virtud, es decir, la ascética moral, tiene como principio el ejercicio de la virtud-ejercicio activo, animoso y valeroso<sup>246</sup>.

A continuación a manera de ejercicio se expone el cuadro con las principales conclusiones para darle orden a la exposición.

**Cuadro 7. Autonomía moral**

<b>Apartado</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Método predominante</b>	<b>Amenazas</b>	<b>Lo que se debe propiciar</b>	<b>Recomendaciones</b>
Doctrina del Método de la Razón Práctica	Procurar que las leyes de la razón pura práctica tengan entrada en el ánimo humano e influjo sobre sus máximas, es decir, el	Instrucción: biografías y buen ejemplo	la admiración e inspiración en función del comportamiento de un hombre en particular y no en la	Lo que el maestro debe enfatizar en las biografías y el buen ejemplo es la admiración al principio fundamental moral (la ley)	La moralidad debe de tener más fuerza en el corazón humano cuanto más puramente se exponga. El uso de las biografías está en función de la

<sup>245</sup> Cfr. Kant, Emanuel. 2005. “Metafísica de las Costumbres”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos , p.362, [484]

<sup>246</sup> Cfr. Kant, Emanuel. 2005. “Metafísica de las Costumbres”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos , p.363, [485]

	modo de hacer que la razón objetivamente práctica sea también subjetivamente práctica.		pureza del principio fundamental moral		comparación con la idea (de la humanidad) de cómo debe ser
Didáctica ética	Enseñanza de la virtud	<b>1.Acromático</b>	Fomentar el dogmatismo	No especifica	Se utiliza cuando a quien se dirige son meros oyentes
		<b>2.Erotemática Catequético</b>	Convertirse en un método pasivo y dogmático	La respuesta que se extrae del discípulo debe de redactarse y conservarse en expresiones precisas, que no puedan modificarse fácilmente	Las preguntas se dirigen a la memoria de los alumnos. El alumno es inculco y no sabe aún formular preguntas.
		<b>3.Erotemática Dialógico-Socrático</b>	no señala ninguna amenaza.	Procurar que el discípulo, que descubra que él mismo puede pensar. El maestro, aprenda cómo tiene que preguntar bien	El maestro preguntando dirige el curso del pensamiento al desarrollar en él solamente la disposición para determinados conceptos proponiéndoles casos (partera de sus pensamientos)
<b>Apartado</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Método predominante</b>	<b>Amenazas</b>	<b>Lo que se debe propiciar</b>	<b>Recomendaciones</b>
Ascética ética	Cultivo de las virtudes	Ascética ética	Lo que no se hace con placer, sino sólo como servidumbre, carece de valor interno para aquel que obedece su deber con ello.	El cultivo de disposiciones del ánimo. El ejercicio de la virtud-ejercicio activo, animoso y valeroso	Las reglas para ejercitar la virtud remiten a dos disposiciones del ánimo, la del ánimo valeroso y la del alegre en el cumplimiento de los deberes.

Hasta ahora hemos expuesto el método general para despertar la autonomía moral e intelectual en el ser humano. Sin embargo, las recomendaciones y orientaciones que hace Kant para fomentar la autonomía no se agotan en el método general. Esto es así, porque la filosofía educativa de Kant parte de que la educación es un proceso gradual en el que el ser humano y por ende, según su maduración física y madurez psicológica va avanzando. El desarrollo de las disposiciones humanas supone que cada fase de la naturaleza se prepara y se funda en las anteriores, por lo que es indispensable concebir el proceso educativo como una experiencia integral en el que se busca coordinar las diferentes fases y las exigencias acorde con la edad, la facultad que se está desarrollando y los diversos objetos que se persiguen.

### IV.3 El método particular

Podemos inferir un *método particular* de la educación si recordamos su definición “[...] los cuidados (*sustentos, manutención*), la *disciplina (Disciplin)* e *instrucción (Unterweisung)*, juntamente con la *formación (Bildung)*. Según esto, el hombre es niño pequeño (*Säugling*), educando (*Zögling*) y estudiante (*Lehrling*)”<sup>247</sup>. Analizando ésta podríamos pensar que la educación es gradual, es decir, que el proceso formativo de alumno se va desarrollando por etapas. El maestro debe respetar las etapas necesarias del desenvolvimiento corporal y anímico del educando buscando que correspondan paralelamente la etapa de maduración biológica y la etapa de madurez psicológica: *únicamente se ha de instruir a los niños en las cosas convenientes de su edad*<sup>248</sup>, y esto significa, tomar en cuenta las pautas en que cada disposición humana está en condición de desarrollarse.

A lo largo de la obra encontramos tres etapas: *la primera educación* que incluye la crianza y la educación disciplinaria, la segunda etapa que es la *civilización* que incluye la cultura y la prudencia y por último, *la moralidad*. Paralelamente a éstas Kant expone que la educación puede ser *física y práctica*. La distinción entre ambas es justamente el método

---

<sup>247</sup> Ak., IX, p.441

<sup>248</sup> Ak., IX, p.485

que se utiliza. En el caso de la primera, el método es principalmente *pasivo* sin que haga falta que los niños aprendan máximas. El alumno se comporta ahí pasivamente, debiendo seguir la dirección que le dan y en la segunda, el método es *activo* no se logra solamente con disciplina sino por máximas.

El papel del alumno en la educación en las distintas etapas de la educación puede ser predominantemente activo o pasivo. En lo que refiere a la educación física o natural Kant está más apegado al punto de vista de lo que se entiende como una educación tradicional y en la educación práctica y, especialmente en la moral, encontramos que está más apegada a la educación no conservadora (liberal). Sin embargo, es importante aclarar que cuando Kant arguye a favor de la pasividad del alumno no significa que el alumno no haga nada, lo que quiere decirnos es que el niño no piensa por sí mismo, en el sentido de que comprenda las razones para ello, cuestión que sí debe haber tratándose de la educación moral positiva.

La primera dificultad que encontramos es que en los *Tratados de Pedagogía* no existe una exposición sistemática de cada una de las etapas de la educación, tampoco un aproximado de las edades en las que éstas se dan, eso es así, porque, si bien el desarrollo de las disposiciones humanas se da por etapas, es imposible determinar el momento en que el alumno en particular está preparado pasar a otra etapa. A pesar de esta dificultad, Kant sí expone orientaciones específicas en función de las etapas del ser humano, y que si bien no es sistemático ni exacto en lo que refiere a la determinación de la edad, sí nos deja ver algunas máximas que el maestro debe de aplicar dependiendo de la etapa que identifique está pasando su alumno.

A continuación presentaremos una propuesta que pretende construir el *método particular* de cada una de las etapas de la educación tomando en cuenta lo que ya hemos dicho y explicitando los recursos didácticos y tipo de formación que Kant recomienda.

### **IV.3.I La primera educación: la crianza y la disciplina**

Las recomendaciones particulares que expone Kant en la primera educación se refieren a la crianza y la educación disciplinaria. Se ubica predominantemente en el rubro de la *educación física* por la crianza, ya que tiende a ser más *pasiva* para el alumno. El objetivo, como ya hemos visto, es la perfección natural y el tipo de imperativo que se desarrolla es el *hipotético de habilidad*. El principal método que debe utilizar el maestro es



el de la *formación escolástica-mecánica* que le permite llegar a alcanzar todos sus fines es ésta la que le da un valor en cuanto a sí mismo como individuo.

La crianza es el trabajo educativo que compete a los padres en la primera infancia. Comprende los cuidados para proteger la salud y organizar un buen régimen de vida que asegure ser saludable. Lo común a todos estos cuidados es que el maestro, en este caso los padres, deben de procurar una educación *negativa*, en el sentido que no se ha de añadir nada a la previsión de la Naturaleza: *Si hay un arte permitido es sólo el del endurecimiento (Abhärtung)*<sup>249</sup> Esta máxima de “*endurecimiento del carácter y de su naturaleza*” nos lleva a evitar, en la medida de lo posible, el uso de instrumentos al principio y dejarles aprender más por sí mismos. Lo que se trata es de cultivar la habilidad natural. Kant considera que entre más instrumentos artificiales se usen, tanto más dependerá el hombre de ellos.

Para lograr el endurecimiento del carácter, además de los cuidados, es necesaria una educación disciplinaria cuyo principal objetivo es que el niño no se deje llevar sólo por el instinto y desarrolle disposiciones y habilidades para controlarse<sup>250</sup> ¿Qué sucede si el niño no se controla? ¿Qué debe de hacer el maestro ante un comportamiento que nos lleva a una infracción? Ante esta situación, Kant incluye el recurso a los castigos dentro de la educación disciplinaria, denomina castigos “naturales” los que el mismo hombre contrae con su conducta, por ejemplo, cuando el niño enferma por haber comido mucho. Kant considera que éstos son los mejores, porque el hombre los experimenta toda su vida y no sólo mientras es niño<sup>251</sup>.

Existen dos tipos de castigos el físico y moral<sup>252</sup>. Se castiga *moralmente* cuando se contraría la inclinación a ser respetados y queridos, cuando, por ejemplo, se avergüenza al niño, recibéndole con tono frío y seco. Este modo de castigar es el mejor, porque viene en auxilio de la moralidad. Por ejemplo, cuando un niño miente, una mirada de desprecio es un castigo suficiente y aun el que más conviene. En el caso del castigo *físico* Kant señala que consiste en no acceder a sus deseos o en la aplicación de una pena. Los *físicos* sólo tienen que ser un complemento de los morales. Sin embargo, no olvidemos que la

---

<sup>249</sup> Cfr., Ak., IX, p. 459

<sup>250</sup> En este sentido podemos observar ya elementos de la *educación práctica* por la capacidad del alumno de controlar sus propios instintos.

<sup>251</sup> Cfr., Ak., IX, p. 482-483

<sup>252</sup> Ak., IX p. 482

educación tiene en cuenta el proceso de madurez del ser humano y por ende, al principio tiene que suplir la coacción física a la falta de reflexión de los niños. Kant pone el ejemplo que en el caso del recurso de la vergüenza los niños no tienen aún la idea del honor y por ende, no serviría.

El castigo y sumisión, en el caso de la primera educación, sólo se justifican bajo el supuesto que el alumno aún no puede juzgar por sí mismo y tiene, por ende, la facultad de imitar. Kant expone que el castigo, tiene su última justificación, en el mejoramiento del ser humano. El maestro debe de tomar en cuenta que el castigo debe de ser acorde a la infracción, es decir, con prudencia evitando producir una *indoles servilis*.<sup>253</sup>

### **IV.3.2 La segunda etapa: civilidad (la cultura y la prudencia)**

La segunda etapa es la civilización que constituye el aprendizaje de la cultura y la prudencia. Se ubica predominantemente en la *educación práctica*, porque su método es más activo que la primera educación aunque no es la máxima expresión de ésta por todavía no derivar completamente sus máximas del deber. El maestro debe de tener en cuenta que se trata de una perfección natural y que el alumno debe de aprender a formular y a conseguir sus fines según sus propios intereses, es decir, de realizar *imperativos hipotéticos pragmáticos*, es por esto que se trata de una *formación pragmática* donde se aprende tanto a dirigir la sociedad pública a sus propósitos como a adaptarse a ella, le hace ciudadano, porque adquiere un valor público. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama civilidad.

La función educativa de la cultura es la adquisición de talentos o habilidades necesarias para ejercitar diversas facultades y conseguir determinados propósitos. Los principales talentos a los que Kant se refiere se pueden agrupar en tres<sup>254</sup>: *las facultades corporales* (rapidez, agilidad, soportar esfuerzos reforzados, capacidad de nadar, correr), *las facultades cognoscitivas inferiores* (educación de la vista para calcular tamaños y distancias, la vivacidad de la memoria, de la imaginación y de la atención) y *las facultades cognoscitivas superiores* (las excelencias de las facultades del entendimiento, juicio y razón).

---

<sup>253</sup> Cfr., Ak., IX p. 483

<sup>254</sup> Kant, Emanuel. 2004. "*Antropología en sentido pragmático*", traducción José Gaos. Madrid: Alianza.

La distinción se encuentra en que las inferiores pierden sentido cuando no están encaminadas a las superiores. Tal es el caso de la memoria y la imaginación que deben ser orientadas al entendimiento. La regla principal en método del cultivo de las facultades humanas es que el maestro no ha de cultivar aisladamente ninguna facultad, por sí misma, sino cada una en relación con las demás:

Un hombre de mucha memoria, pero sin ningún juicio. Semejante individuo no es más que un léxico viviente. Son necesarias también estas bestias de carga del Parnaso, porque aunque no realicen nada razonable por sí, arrastran materiales con los cuales otros pueden producir alguna cosa buena. El ingenio hace grandes necedades, cuando no le acompaña el juicio<sup>255</sup>.

La pregunta que surge es ¿cuál es el método particular para cada una de las facultades humanas? No encontramos una exposición sistemática del método para fomentar el desarrollo de cada una de las facultades. Kant en el caso del desarrollo de las *facultades corporales* sugiere el juego como un recurso para que el alumno ejercite su habilidad y sus sentidos. Es realmente interesante leer la descripción de los juegos de la época desde la óptica del filósofo de Königsberg. A continuación se enuncian algunos de los juegos que Kant expone en sus *Tratados*<sup>256</sup> :

**Cuadro 8. Juegos: objetivos y beneficios**

<b>Juego</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Beneficios</b>
El juego de lanzar la pelota	Ejercitar los sentidos. En especial el de la vista	Ejercicio de habilidades físicas.
Encontrar la salida de un bosque	Ejercitar la imaginación local, que consiste en la habilidad de representarse todo en los lugares en que realmente se han visto.	Ejercicio de la imaginación y de la memoria.
La gallina ciega	Ejercitar la creatividad de los niños para arreglárselas si estuvieran privados de un sentido.	Desarrollo de los otros sentidos que no son la vista.
Cometa	Ejercitar la habilidad de cálculo.	Educa la habilidad, porque el levantarla muy alta depende de la posición que se tome respecto al

<sup>255</sup> Ak., IX, p. 476

<sup>256</sup> Cfr., Ak., IX, p.468-469

	viento.
--	---------

Esto no significa que el único método para la educación de las facultades humanas sea el juego. Kant opina que no es recomendable pensar que los alumnos lo hagan todo como juego pues algún día tendrán que entrar a la vida activa y trabajar<sup>257</sup>. En el trabajo (*Beschäftigung*) la ocupación no es agradable por sí misma, si no se emprende con otro propósito. La ocupación del juego, por el contrario, es agradable en sí, sin que haya necesidad de proponerse para ello ningún fin<sup>258</sup>. Si sólo acostumbramos a los alumnos a hacer cosas por ser agradables en sí mismas será muy difícil inculcarles aquellas ocupaciones que nos son agradables en sí mismas a primera vista.

El filósofo de Königsberg, como ya hemos visto, no lleva un desarrollo sistemático de cada una de las facultades, parece que muchas veces supone algunas tesis de sus obras o simplemente su exposición no tienen el trato sistemático al que estamos acostumbrados. Es por eso que consideramos pertinente apoyarnos en otras obras, en especial, en *Antropología en sentido pragmático*<sup>259</sup>, para completar muchas de las tesis que encontramos en los *Tratados*. Además de juego, Kant expone algunos métodos para el cultivo de algunas *facultas cognoscitivas inferiores* como son la imaginación y la memoria.

En primer lugar, recomienda que en el caso de la imaginación, no hay que sobre excitarla o alimentarla con cuentos, más bien hay que sujetarla y someterla a reglas. Los niños tienen una imaginación extremadamente fuerte<sup>260</sup>. El cultivo de la imaginación tiene un papel muy importante en la educación. Kant señala en *Antropología en sentido pragmático* que esta facultad tiene peculiaridad de ser *productiva*<sup>261</sup> (representarse un objeto) y *reproductiva* (que devuelve al espíritu una intuición que habíamos tenido antes, es decir, evoca representaciones). Es por estas dos funciones que el cultivo de la imaginación

---

<sup>257</sup> Ak., IX, p.470

<sup>258</sup> Ak., IX, p.470

<sup>259</sup> Kant, Emanuel. 2004. “*Antropología en sentido pragmático*”, traducción José Gaos. Madrid: Alianza, págs. 76-154

<sup>260</sup> Ak., IX, p. 476

<sup>261</sup> Cfr. Kant, Emanuel. 2004. “*Antropología en sentido pragmático*”, traducción José Gaos. Madrid: Alianza, págs.76-77

se vuelve imprescindible en los progresos de la cultura<sup>262</sup>. Kant recomienda como recurso didáctico que se utilice la geografía<sup>263</sup> para el cultivo de la imaginación. El uso de los mapas como un recurso para encaminar la imaginación a un fin determinado<sup>264</sup>.

Además del cultivo de la imaginación, Kant valora y puntualiza los límites de la *memoria*. El conocimiento tiene una relación directa con la memoria por lo cual es necesario cultivarla. Kant le adjudica a la memoria la capacidad de conservar y evocar, por eso la considera imprescindible en la educación. Sin embargo, le arguye una gran limitante:

La memoria es muy necesaria, pero no vale absolutamente nada, cuando se hace de ella un mero ejercicio; por ejemplo, cuando se hace aprender los discursos de memoria. En rigor, esto no sirve más que para favorecer la osadía; y la declamación, por otra parte, no conviene más que a los hombres. Aquí pertenecen también todas las cosas que no se aprenden más que para un futuro examen o en consideración al *futuram oblivionem*. No se ha de emplear la memoria más que en las cosas cuya conservación nos sea conveniente y que tengan relación con la vida real<sup>265</sup>.

Existen distintos métodos para cultivar la memoria<sup>266</sup> Kant señala que fijar algo metódicamente en la memoria (*memoriae mandare*) se dice en [alemán] *memorar*. No estudiar, como el hombre vulgar dice del predicador que se aprende meramente de memoria el sermón que va a pronunciar. Este *memorar* puede ser: mecánico, ingenioso y juicioso.

---

<sup>262</sup> La importancia de esta facultad adquiere su verdadero sentido si analizamos su obra en conjunto, que por razones de extensión nos es imposible. Solamente señalaremos que la función productiva de la imaginación es un elemento imprescindible para definir uno de los temas más originales de Kant, me refiero al concepto de *genio*. Kant define, en la obra antes citada, al *genio* como la originalidad (producción no imitada) de la imaginación, cuando concuerda con conceptos. Lo mismo sucede, en la *Crítica del Juicio*, el concepto del genio se define como el talento (dote natural) que da regla al arte. Como el talento mismo, en cuanto es una facultad innata productora del mismo, pertenece a la naturaleza, podríamos expresarnos así: genio es la capacidad espiritual innata (ingenium) mediante la naturaleza da regla al arte.

Respecto a la otra de las funciones de la imaginación, es decir, a la *reproductiva*, es importante que señalemos que en la *Crítica de la razón pura* Kant le deja a la imaginación la función de hacer la segunda síntesis de todo conocimiento, es decir, la de la diversidad de las intuiciones la cual es considerada como una de las condiciones de posibilidad de toda experiencia. Véase Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus (A 94 -A95)

<sup>263</sup> Es realmente innovador para la época los aportes del filósofo y profesor a la geografía. Incluso, muchos estudiosos de ésta encuentran en Kant uno de los pioneros de la idea de que la geografía es una ciencia del espacio Véase: *The Nature of Geography: A Critical Survey of Current Thought in Light of the Past*, Lancaster, PA: Association of American Geographers, 1939.

<sup>264</sup> Ak., IX, p. 476

<sup>265</sup> Ak., IX, p.473

<sup>266</sup> Kant, Emanuel. 2004. “*Antropología en sentido pragmático*”, traducción José Gaos. Madrid: Alianza, págs.97-98

El ejercicio de la memoria *mecánico* descansa en la repetición literal y frecuente. Le suelen decir que se aprende al dedillo. Por ejemplo, el aprender las tablas de multiplicar, en el que el alumno tiene que recorrer la serie entera de las palabras sucesivas en el orden habitual para llegar a lo que busca. El problema con este tipo de ejercicio es que lo aprendido es una fórmula solemne, en que no debe mudarse ninguna expresión y por consiguiente, la menor mudanza en las palabras resultaría ridícula.

El ejercicio de la memoria *ingenioso* es un método para grabar en la memoria ciertas representaciones asociándolas con otras. Sin embargo, para el entendimiento no necesariamente tienen ningún parentesco con aquéllas. El problema es justamente éste se dificulta la asociación de representaciones incongruentes que se le impone innecesariamente.

El ejercicio de la memoria *juicioso* consiste en una tabla de división de un sistema en el pensamiento. Es el que más recomienda Kant. Ya que si se olvida algo puede encontrarse de nuevo enumerando los miembros que se hayan obtenido. La división taxonómica de Linneo cumple precisamente con los requisitos para ser un ejercicio de la memoria juicioso. Ya que para aprenderla se necesita entendimiento y éste viene recíprocamente en ayuda de la imaginación. Facilita el recuerdo la tópica, esto es, una cuadrícula para conceptos generales, llamados *lugares comunes*, clasificados como se reparten en armarios los libros de una biblioteca con diversas asignaturas.

A continuación presentaremos un cuadro para darle mayor claridad a lo expuesto del cultivo de las principales facultades cognoscitivas inferiores.

**Cuadro 9. Cultivo de las facultades cognoscitivas inferiores**

<b>Objetivo</b>	<b>Amenazas o principal problemática</b>	<b>Recursos</b>	<b>Beneficios</b>
Cultivo de la imaginación	Sobre excitarla o sólo alimentarla con cuentos	La enseñanza de la geografía y el uso de mapas.	Encamina a la imaginación a un fin determinado
Cultivo de la memoria	El problema con este tipo de ejercicio es que lo aprendido es una fórmula solemne, en que no	Método mecánico	La repetición literal y frecuente

	debe mudarse ninguna expresión y por consiguiente, la menor mudanza en las palabras resultaría ridícula.		
Cultivo de la memoria	El entendimiento no tiene necesariamente ningún parentesco con aquéllas. El problema es justamente éste se dificulta la asociación de representaciones incongruentes que se le impone innecesariamente.	Método ingenioso	Graba en la memoria ciertas representaciones asociándolas con otras.
Cultivo de la memoria	Cuando se hace de ella un mero ejercicio. No se ha de emplear la memoria más que en las cosas cuya conservación nos sea conveniente y que tengan relación con la vida real	Método juicioso	Es una tabla de división de un sistema en el pensamiento. Facilita el recuerdo la tópica, esto es, una cuadrícula para conceptos generales, llamados <i>lugares comunes</i>

Los talentos para Kant pueden y deben utilizarse en distintas direcciones: son habilidades para el uso de medios útiles a toda suerte de fines cualquiera. Kant insiste en que el cuidado de los padres y educadores ponen en la adquisición de estas habilidades es tan grande que suelen olvidarse de formar y corregir el juicio de los hijos y educandos sobre el valor de las cosas que pudieran proponerse como fines. Es por esta razón que el cultivo de las *facultades superiores* es muy importante en la educación.

El método predominante para el cultivo de las *facultades superiores* es una *cultura libre del espíritu*<sup>267</sup>. Esta cultura libre sigue su curso desde la infancia hasta que cesa toda educación. Consideramos que Kant califica de “libre” este cultivo de facultades por las características del método general que ya expusimos.

Una de las principales máximas de la educación de las facultades superiores o del espíritu es que se *educan* mejor haciendo por sí mismo todo lo que se pretende. Kant advierte que el mejor recurso para comprender es el producir. La máxima de la ilustración: ¡*Sapere aude!* adquiere sentido cuando Kant expone que lo que se aprende por sí mismo, es lo que se aprende más sólidamente y lo que mejor se conserva. Debido a esto el filósofo

---

<sup>267</sup> Ak., IX, p. 472

recomienda el método socrático debido a que éste respeta la máxima de no “meterles los conocimientos racionales, sino más bien sacarlos de ellos mismos” de esta manera también pueden aprender los otros alumnos que escuchando siguen el discurso.

En el caso del *entendimiento* que es el conocimiento de lo general<sup>268</sup>. Kant advierte que al principio sí le puede educar, en cierto modo, pasivamente, citando un ejemplo para la regla (método deductivo), o al revés, encontrando reglas para los casos particulares (método inductivo). Formar el entendimiento es lograr que no brille por la multitud de sus conceptos cuanto contiene más bien la facultad y la habilidad para llegar por adecuación de ellos al conocimiento del objeto o a la aprehensión de la verdad<sup>269</sup>.

En lo que refiere al cultivo de la *facultad del juicio* que es la aplicación de lo general a lo particular<sup>270</sup>, es decir, la capacidad de distinguir si algo cae o no bajo una regla dada. Kant se limita a decir que el juicio indica el uso que se ha de hacer del entendimiento. El juicio, a diferencia de las otras facultades, tiene la peculiaridad de no poderse enseñar. Es por eso que no encontramos ninguna orientación respecto al método de cultivar esta facultad en los *Tratados*. Tanto en la *Crítica de la razón pura*<sup>271</sup> como en su *Antropología en sentido pragmático*<sup>272</sup> Kant señala que el juicio no puede ser enseñado, sino sólo ejercitado; de aquí que su desarrollo se llame madurez y aquella forma de entendimiento viene con los años. Es también fácil de comprender que esto no puede ser de otro modo; pues la enseñanza se da comunicando reglas. Si hubiese de hacer, pues, enseñanzas para el juicio, tendría que haber reglas generales conforme a las que pudiera discernirse si algo es o no un caso de la regla, lo que implica un regreso hasta lo infinito. Kant señala se podría ofrecer a un entendimiento corto reglas a montones e inculárselas, por así decirlo, tomándolas de otra inteligencia, pero la capacidad para emplearlas correctamente tiene que hallarse en el aprendiz mismo.

En el caso de la *razón* que es la facultad de comprender la unión de lo general con lo particular<sup>273</sup>, es decir, es la capacidad de derivar de lo universal lo particular y de

---

<sup>268</sup> Cfr., Ak. IX. p. 476

<sup>269</sup> Kant, Emanuel. 2004. “*Antropología en sentido pragmático*”, traducción José Gaos. Madrid: Alianza, pág.114

<sup>270</sup> Cfr., Ak. IX. p. 476.

<sup>271</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus. B 172-173

<sup>272</sup> Kant, Emanuel. 2004. “*Antropología en sentido pragmático*”, traducción José Gaos. Madrid: Alianza, pág.117

<sup>273</sup> Cfr., Ak. IX. p. 476



representarse esto último según principios y como necesario. El filósofo expone que mediante ésta se comprenden los fundamentos. Sin embargo, advierte que es un proceso gradual. Para lograr tal cometido el filósofo expone que en la cultura de la *razón* se ha de proceder socráticamente, ya que de esta manera los conocimientos surgen *por sí mismos* del espíritu del alumno: *En los diálogos que Platón, de algún modo, ha conservado, ya Sócrates -que se llamaba la partera de los espíritus- el ejemplo de cómo las gentes de edad pueden sacar mucho por sí misma de su espíritu*<sup>274</sup>.

El niño no debe querer, pues, razonar siempre; tampoco ha de razonar mucho sobre lo que supera a nuestras ideas. Kant excluye que estemos hablando de una razón especulativa, sino que se trata del cultivo de la reflexión sobre lo que procede según su causa y efecto. El niño experimenta su razón práctica en su economía y organización<sup>275</sup>.

Además del método socrático para el cultivo de la razón, Kant estima que hay ciertas asignaturas que sirven mejor que otras para educar las facultades cognoscitivas<sup>276</sup>. La historia es un medio grandioso para ejercitar el buen juicio; las matemáticas son la asignatura que mejor conjuga el conocimiento con la aplicación práctica.

**Cuadro 10. Cultivo de las facultades cognoscitivas inferiores**

<b>Objetivo(s)</b>	<b>Amenaza(s) o principal problemática</b>	<b>Método y/o recurso(s)</b>	<b>Beneficios</b>
Cultivo de las facultades cognoscitivas superiores	No encontramos una explicación sistemática, detallada ni ordenada de cómo se logra este objetivo	La asignatura de la historia es un recurso para ejercitar el juicio.	Se <i>educan</i> mejor haciendo por sí mismo todo lo que se pretende. El mejor recurso para comprender es el producir.
a. Cultivo del entendimiento	Sólo al principio sí le puede educar, en cierto	Métodos: inductivo	La facultad y la habilidad para llegar por adecuación al conocimiento del objeto o a la

<sup>274</sup> Ak., IX, p.477

<sup>275</sup> Cfr., Ak. IX. p. 476

<sup>276</sup> Cfr., Ak. IX. p. 474

	modo, pasivamente.	y deductivo	aprehensión de la verdad
b. Cultivo del juicio	No se puede enseñar, sólo se puede ejercitar	No hay método	Ejercitar el buen juicio
c. Cultivo de la razón	El maestro debe cuidar que el niño no debe querer, pues, razonar siempre; tampoco ha de razonar mucho sobre lo que supera a nuestras ideas.	El método socrático	El método socrático respeta la máxima de no “meterles los conocimientos racionales, sino más bien sacarlos de ellos mismos” de esta manera también pueden aprender los otros alumnos que escuchando siguen el discurso

La civilidad se logra por la formación de las facultades humanas y el desarrollo de la prudencia a ésta le corresponde la función educativa que Kant califica como propiamente “pragmática” en el sentido de que nos enseña las disposiciones necesarias para ajustarnos dentro de la sociedad y procurarnos el propio provecho; la prudencia consiste en la habilidad para sacar el mayor bienestar posible de nuestros talentos e incluye cierta dosis de instrucción acerca de las realidades de la vida y de las cosas que conducen a la felicidad y de las que no conducen a ella.

La educación de la prudencia hace ciudadano al ser humano, porque adquiere un valor público, no sólo como individuo como en el caso de la primera educación. Es por esto, que el maestro debe de enseñar al alumno los buenos modales, la sociabilidad y la conciencia cívica; talentos necesarios para dirigir la sociedad y adaptarse a ella. Lleva consigo dos problemáticas para el maestro:

- a. ¿Cómo se enseña y aprende el conocimiento de los imperativos pragmáticos?
- b. ¿Cómo lograr que los imperativos pragmáticos no estén en contra de la moralidad?

En el caso del primer problema, no existe una alusión directa en los *Tratados*. Sólo encontramos dos recomendaciones, que más o menos podrían ser interpretadas para

dilucidar la cuestión, la primera refiere a que el filósofo advierte que es en la escuela donde el niño aprende la sociabilidad y la conciencia cívica, en la medida que en la convivencia con otros aprende a ponerse límites y a desarrollar sus propios talentos. La segunda observación, es que Kant expone que el niño adquiere razón práctica en su economía y organización.

El segundo problema, está relacionado con lo que ya expusimos en la finalidad de la educación y no encontramos una respuesta completa y precisa en la filosofía educativa de Kant. ¿Cómo compaginar la perfección moral con la perfección natural y la felicidad? La raíz del problema supone encontrar el método que nos lleve a la perfección del ser humano: una amalgama que implique la armonía de los distintos fines del ser humano ¿cómo compaginar la búsqueda natural de la felicidad y la perfección moral? Ante esta pregunta contestaremos que se trata de un reto que se funda en que la educación lleva consigo una perplejidad que *la razón es incapaz de responder e incapaz de dejar de plantearse*. La única “salida” que encontramos en los *Tratados* a manera de recomendación final es que para Kant es necesario que todos los días hagamos una liquidación diaria con nosotros mismos, para que pueda al final de la vida hacer un cálculo de su valor<sup>277</sup>.

### **IV.3.3 La tercera etapa: la moralización**

Además de la prudencia, Kant advierte que es importante la formación moral. El tema de la educación moral es tratado, cronológicamente al final, sin embargo todos los elementos de la educación están encaminados a la moralización o encuentran en ésta la más alta expresión humana. En este sentido, podemos decir que el filósofo considera que el punto más alto al que puede llegar la educación es a poner todas las condiciones necesarias para que la humanidad adquiriera la moralidad. Desde esta óptica la educación es un proceso de humanización en donde se busca que el ser humano ejercita el punto más elevado de su naturaleza: el ser moral.

El método predominante es lo que Kant llama formación *moral* en el que se adquiere un valor en relación con toda la especie humana. Ésta es la última, en tanto que se

---

<sup>277</sup>Cfr., Ak, IX, p. 499

apoya en principios que el hombre mismo debe comprender. El método debe ser predominantemente activo. No olvidemos que para que una acción sea moral, y no sólo legal, es necesario que la adhesión al deber sea autónoma: *que se actúe por el deber y no sólo conforme a éste*, en esto consiste la moralización.

La formación moral, para lograr su cometido se funda en “máximas”. Aquí es donde el niño se comporta activamente, en el sentido de que piensa y se determina de acuerdo con las máximas; aquí aprende a sujetarse a ellas en sus actos, por ver -él mismo- que son máximas son razonables. Finalmente, aquí aprende también a formular y seguir ciertas máximas que puede aceptar ver convertidas en leyes universales. *La moralización* busca que el hombre no sólo sea hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos fines buenos tienen dos características importantes:

- a. Son los que aprueba cada uno, es decir, son necesariamente autónomos
- b. Son fines para todos, es decir, deben poder ser válidos para toda voluntad racional.

La formación moral, por tanto, tiene como principal tarea que el ser humano comprenda y aplique los imperativos categóricos, pues sólo de esta manera se puede cumplir las dos condiciones que acabamos de enunciar. Estos imperativos son aquéllos que sin referencia a propósito alguno, es decir, sin ningún otro fin, declara la acción objetivamente necesaria en sí. La gran diferencia entre los imperativos de habilidad y prudencia, se encuentra precisamente en esto: la educación moral exige imperativos categóricos en donde el fin se busque por sí mismo y no condicionado (hipotético) a otros fines. Consiste en que el ser humano busque en la deliberación de su máxima, que pueda ser válida para toda voluntad racional.

Comulgamos con Frankena, al considerar que existen etapas en la educación práctica moral. Mismas que se pueden inferir de lo expuesto en los *Tratados de Pedagogía*. La *primera etapa* consiste en la formación del carácter que consiste en los firmes designios para querer hacer algo y en la ejecución real de los mismos. Esto se logra mediante el ejercicio de ciertas máximas profesadas firmemente y maduradas con la reflexión; es decir, mediante el ejercicio de formular y adherirse firmemente a ciertas reglas de acción

individual. Los padres de familia y los maestros deberían contribuir a facilitar tal ejercicio: *Así pues, por ejemplo, si un hombre promete una cosa, debe cumplirla...pues un hombre que toma una resolución y no sabe llevarla adelante, pierde por completo la confianza en sí mismo*<sup>278</sup>.

La *segunda etapa* consiste en formar un buen carácter o carácter moral; es decir, en adquirir buenas disposiciones morales. Se trata de enseñarles, en lo posible el deber que tienen de cumplir, mediante ejemplos y disposiciones. La función de esta etapa es doble:

- a. Enseñar y aprender los deberes que tenemos: hacia sí mismo y hacia los demás.
- b. Fomentar en nosotros las disposiciones para cumplirlos, movidos por el sentimiento mismo del deber.

En lo que refiere los deberes para consigo mismo<sup>279</sup> Kant expone que el ser humano debe de respetar en su persona la dignidad de la humanidad y de esta tesis se pueden deducir todos los demás deberes:

No consisten en procurarse un magnífico traje, comer deliciosamente, etc., aunque haya que ser limpio en todo, ni en buscar el contento de sus apetitos e inclinaciones -por el contrario, hay que ser muy moderado y sobrio-, sino en que el hombre tenga en su interior una cierta dignidad que le ennoblezca ante todas las criaturas, siendo su deber no desmentir esta dignidad de la humanidad en su propia persona. Pero nosotros nos separamos de esta dignidad de la humanidad cuando, por ejemplo, nos entregamos a la bebida, realizamos actos contra naturaleza, cometemos toda clase de excesos, etc; todo lo cual coloca *al hombre mucho más bajo que los animales*. No es menos contrario a la dignidad de la humanidad el hombre que se rebaja a los otros y les hace siempre cumplimientos, imaginándose que se captará su voluntad con conducta tan indigna<sup>280</sup>.

La raíz esencial de los deberes, tanto consigo mismo como hacia los demás, es el respeto de la dignidad de la humanidad en la persona. El hombre se censura teniendo a la vista la idea de humanidad. En su idea tiene un original con el cual se compara. Kant advierte que es muy importante sensibilizar a los niños ante este respecto porque cuando aumenta el número de años y empieza a nacer la inclinación sexual, es el momento crítico en que la dignidad humana es la única capaz de conservar en sus límites al joven.

---

<sup>278</sup> Ak. IX. p.487

<sup>279</sup> Una explicación detallada sobre los deberes del ser humano la encontramos en Kant, Emanuel. 2005. *“Metafísica de las Costumbres”*, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: Tecnos. En el apartado Doctrina Ética elemental, págs.274-365, (417-469)

<sup>280</sup> Ak.IX.p.488-489

Kant es consciente de la dificultad que entraña el cometido: es necesario que el niño “sienta” o tome en cuenta que en sus decisiones morales debe tomar en cuenta, no sólo lo que él quiere, sino a la humanidad entera. En el caso de la honradez, Kant recomienda un catecismo de derecho que contenga casos populares que sucedieran en la vida ordinaria, y en los cuales entrara siempre, naturalmente, la pregunta: ¿es esto justo o no? Por ejemplo:

[...] cuando uno se conmueve a la vista de un necesitado, teniendo que pagar aquel día a su acreedor, y le da la suma de que es deudor y que debía pagar, ¿es justo o no? No; esto es injusto, pues para hacer buenas obras tengo que ser libre. Cuando doy el dinero a los pobres, hago una obra meritoria; pero al pagar mi deuda hago lo que debía de hacer<sup>281</sup>.

Para hacer sensible la dignidad humana a los niños, Kant expone algunos ejemplos, en el caso de suciedad, que, por lo menos, es indecoroso para la humanidad. Kant piensa que cuando realmente se coloca el niño por bajo de la dignidad humana, es con la mentira, pues ya puede pensar y comunicar sus pensamientos a los demás. La mentira hace al hombre objeto del menosprecio general, y es un medio que le roba a sí mismo la estimación y crédito que cada uno debiera tener consigo mismo.

En lo que refiere a los deberes para con los demás, que como hemos dicho, se refiere a respetar la dignidad de la humanidad en la otra persona, 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 expone el siguiente ejemplo:

[...] un niño encuentra a otro niño pobre y, orgulloso, le arroja de sí o del camino o le da un golpe, no se le ha de decir: «No hagas eso, le haces daño, sé compasivo, es un pobre niño», etc., sino tratarle con la misma altanería y hacerle sentir cuán contraria al derecho de los hombres era su conducta<sup>282</sup>.

Kant expone que existe una obligación de socorrer, aunque sea de manera imperfecta, a los demás. El filósofo entra en la discusión de si es ésta una obligación un acto meritorio (como según él exponen los eclesiásticos) La razón de fondo por la que Kant piensa que se trata de una obligación es por que la desigualdad del bienestar nace sólo de circunstancias ocasionales. Así, si se tiene una fortuna, sólo se tiene gracias a que estas circunstancias fueron favorables para mí o para mis predecesores, continuando siempre

---

<sup>281</sup> Ak.IX.p.490

<sup>282</sup> AK., IX. p. 489

siendo la misma la relación con el todo. A continuación se presenta un cuadro que pretende darle claridad a la exposición.

**Cuadro 11. Moralización**

<b>Objetivo(s)</b>	<b>Método y/o principales máximas metodológicas</b>	<b>Problemática</b>
Formación moral. Que el niño formule máximas según el imperativo categórico.	Activo, en tanto que se busca que el niño formule máximas	El ejercicio más elevado de nuestra libertad y que por ende, depende directamente del ejercicio activo del alumno.
I. Formación del carácter que consiste en los firmes designios para querer hacer algo y en la ejecución real de los mismos	Predominantemente activo. Esto se logra “mediante el ejercicio de ciertas máximas profesadas firmemente y maduradas con la reflexión”; es decir, mediante el	La dificultad que entraña el cometido: es necesario que el niño “sienta” o tome en cuenta que en sus decisiones morales debe tomar en cuenta, no sólo lo que él quiere, sino a la

<p>II Formar un buen carácter o carácter moral; es decir, en adquirir buenas disposiciones morales.</p> <p>a. Enseñar y aprender los deberes que tenemos: hacia sí mismo y hacia los demás</p> <p>b. Fomentar en nosotros las disposiciones para cumplirlos, movidos por el sentimiento mismo del deber.</p>	<p>ejercicio de formular y adherirse firmemente a ciertas reglas de acción individual. Los padres de familia y los maestros deberían contribuir a facilitar tal ejercicio</p> <p>Predominantemente activo. Se trata de enseñarles, en lo posible el deber que tienen que cumplir</p> <p>Kant expone que el ser humano debe de respetar en su persona la dignidad de la humanidad y de esta tesis se puede deducir todos los demás deberes.</p> <p>El hombre se censura teniendo a la vista la idea de humanidad. En su idea tiene un original con el cual se compara. Advierte que es muy importante sensibilizar a los niños ante este respecto</p>	<p>humanidad entera</p>
--	--	-------------------------

Kant cierra la exposición de los *Tratados* con tres recomendaciones<sup>283</sup> que, en definitiva, expresan los puntos neurálgicos de las máximas metodológicas que debe de procurar el maestro. La primera es que se ponga escaso valor en el goce de los placeres de la vida, la segunda, que se ha de mostrar al adolescente que el placer no proporciona lo que a la vista promete y la tercera, a nuestro parecer la más importante, es la necesidad de una liquidación diaria consigo mismo, para que pueda al final de la vida hacer un cálculo de su valor. Es ésta la recomendación metodológica más importante en todo proyecto educativo ya que la necesidad de un examen de conciencia diario como un continua

<sup>283</sup> AK., IX. p. 499



perfeccionamiento donde la persona es principio y fin su propio perfeccionamiento y por ende, de su propia educación.

Dos cosas llenan el ánimo de admiración y respeto, siempre nuevos y recientes, cuanto con más frecuencia y aplicación se ocupa de ellas la reflexión: el cielo estrellado sobre mí y la ley moral en mí.

Kant, Emanuel. *Crítica de la razón práctica*

## **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

La teoría pedagógica de Kant tiene como punto de partida una peculiar concepción antropológica centrada en la idea del hombre y los fines esenciales de la razón humana. La tarea educativa es un esfuerzo en eliminar la falta de coincidencia entre el ideal de humanidad y el hombre. En este sentido, decimos que se trata de un proceso *humanizador* que apunta a desarrollar lo más excelente del ser humano.

El proceso *humanizador* al que aspira la educación, cuyas raíces teóricas las encontramos en *El Emilio* de Rousseau, consiste esencialmente en convertir al hombre en humano. El “*hacerse humano*” debe ser interpretado a la luz de lo que Kant define como ser humano y sobre todo, en lo que revela *la excelencia del ser humano*. Esto significa que si queremos contestar en qué consiste su filosofía educativa, es indispensable preguntarnos quién es el hombre. Cuestión que atraviesa toda la filosofía kantiana y que precisamente por su riqueza presenta una eminente limitante para el entendimiento humano encontrar una definición exacta.

En la filosofía kantiana lo que representa un límite para la razón especulativa revela su grandeza en el ámbito nouménico. El ser humano se resiste a ser definido precisamente por su naturaleza nouménica, es decir, porque es *persona*. Esta nota esencial culmina y revela lo más elevado y significativo de toda su antropología. Tomando como punto de partida esto encontramos que está dotado de dignidad que lo declara como libre y autónomo, es también considerado *fenómeno* y *nómeno* con capacidad de ser *agente moral* por encontrarse en él la facultad de *praxis o racionalidad práctica* en los distintos tipos de imperativos, en definitiva, el ser humano, *es la suma de los intereses de la razón*.

Estas notas constituyen la base teórica que fundamenta en qué consiste la *excelencia de lo humano* y por ende, son éstas las que vierten de sentido y significado a las tres acepciones descritas en el capítulo II sobre qué es la educación: *el desarrollo de las disposiciones humanas*, *el arte del maestro* y la justificación de la *finalidad que guía la práctica educativa*. En el análisis de estas tres encontramos los distintos tipos de elementos que se encuentran cualquier práctica educativa; *teóricos* y *teleológicos* como la fundamentación racional de aquel noble proyecto o ideal, *técnicos* o fundados en el arte que ejerce el maestro sobre el niño para desarrollar sus disposiciones y *prácticos* o

metodológicos para lograr el desarrollo de las disposiciones humanas y la aplicación de los preceptos en la realidad empírica del alumno.

El proceso *humanizador* que busca la excelencia de lo humano se identifica con el concepto de la perfección de la humanidad. En la medida que nos volvemos más humanos, más nos perfeccionamos. En realidad, todos los esfuerzos de la educación están encaminados a lograr el perfeccionamiento del ser humano. Conviene aclarar que el término de perfección no es unívoco, en la *Metafísica de las Costumbres* Kant expone que todo aquello que constituya una afirmación de nuestra racionalidad y por ende, una elevación frente a la animalidad implica ya un perfeccionamiento. Siendo así, podemos entender que Kant aclare que existe una perfección natural y una perfección moral. La crianza, disciplina, habilidad y prudencia deben de ser vistas como disposiciones que contribuyen a la perfección física o natural del ser humano. La moralización se debe incluir en la *perfección moral* que consiste en *cumplir con su deber* y precisamente *por deber*.

El llamado al perfeccionamiento es universal y esto constituye uno de los aportes más significativos de la filosofía educativa de Kant. Las bases de un plan de la educación, expone Kant, han de hacerse cosmopolitamente. El filósofo de Königsberg incluye en la delimitación de la finalidad de la educación la perfección no sólo de una nación, un grupo o una raza sino el de toda la humanidad. Se trata de un proyecto incluyente que tiene alcances universales en toda la extensión del término, no se reduce al provecho de un Estado, una empresa o una universidad sino que se extiende al mundo entero. El maestro debe de promover que sus alumnos sean “*ciudadanos del mundo*” con un genuino interés por el bien del mundo, es decir, por la humanidad. A partir de la delimitación de la finalidad en términos cosmopolitas Kant introducirá la tesis de que la educación debe de buscar fomentar la paz entre las naciones así como, el cultivo de “*hospitalidad universal*”<sup>284</sup>.

Es una pregunta genuina y justificada el hecho de preguntarnos: ¿cómo se logra el perfeccionamiento de la humanidad en el alumno? Cuestión que es sin duda es difícil contestar y a la que nos enfrentamos con pocas armas, sabiendo de antemano, que tenemos perdida la batalla si queremos un método específico y exacto.

---

<sup>284</sup> La hospitalidad universal se refiere a el derecho de un extranjero a no ser tratado de manera hostil a su llegada de un territorio a otro. En estas tesis se encuentra las semillas para la justificación de lo que posteriormente conoceremos como Derecho Internacional.

Si no encontramos la exposición metodológica y didáctica específica para lograr la finalidad de la educación es por una razón de congruencia, en especial, con su antropología. Para Kant el ser humano es persona. Un ser llamado a desarrollar su carácter nouménico mediante el ejercicio de la autonomía. Y en este ámbito la decisión y el acto, componentes de cualquier ejercicio del agente autónomo, no pueden ser considerados como una continuación de efectos naturales psicológicos o de un agente externo. De esta manera, el último fin de la educación no depende solamente de la tarea del maestro y por ende, es imposible exponer un método exacto y completo para esto. Son las notas antropológicas del ser humano las que generan que la educación se apoye íntegramente, como hemos dicho, en la *paradoja* de una coacción pedagógica que, en realidad, es el despertar de la libertad. La autonomía no es una disposición natural que pueda actualizar mediante la enseñanza. El maestro no puede *crear* la autonomía en el educando. Es sólo este último quien puede hacerse así mismo agente autónomo y alcanzar el último fin de la educación.

El cometido de lograr que la práctica educativa sea un ejercicio de autonomía es en definitiva una *perplejidad* de la razón humana. Ante la cual podemos reaccionar de dos maneras: *resignarnos* a que es una tarea sin triunfos y abandonarnos al vértigo argumentativo o más bien *resistirnos* y señalar los límites sin dejar de plantear una propuesta que siempre estará en construcción a lo largo del tiempo. Tomando en cuenta estas limitaciones, Kant sí tiene orientaciones y/o recomendaciones pero enfocadas en propiciar o despertar la autonomía en el ser humano y con ello encaminar al educando, en la medida de lo posible, al perfeccionamiento de la naturaleza humana.

Las recomendaciones y orientaciones que Kant hace sobre la educación no las encontramos únicamente en sus *Tratados de Pedagogía*. El presente trabajo es una recopilación de las más importantes incluyendo una propuesta de cómo se podrían ordenar y jerarquizar. Consideramos que existen dos tipos de recomendaciones. Las *generales* y las *particulares*. Las *recomendaciones generales* donde no hace alusión a distinciones particulares sino que expone cómo se orienta al ser humano para lograr la autonomía. Las *recomendaciones particulares* se encuentran en función de objetivos específicos. Se pueden dividir según etapas, tipo de facultades que se cultivan y métodos.

Es importante señalar que el desarrollo de las disposiciones humanas se da de manera gradual. Así como, en la filosofía de la historia Kant parte de la tesis que existe un continuo progreso gradual de la humanidad, así también, en la educación del individuo. En el sentido, no se trata de enseñar a razonar en todo a un recién nacido o infante. Es importante que el educador busque que correspondan paralelamente la etapa de maduración biológica y la etapa de madurez psicológica. Según la exposición de Kant, los cuidados corresponden a la primera etapa (niño pequeño), la disciplina e instrucción (al educando) y la formación (al estudiante).

La tesis del continuo progreso gradual de la humanidad tiene a su vez dos supuestos para su adecuada comprensión. Mismos que se encuentran especialmente en los escritos sobre la filosofía de la historia. El primer supuesto es la *historicidad* para Kant la educación irá mejorándose paulatinamente en la historia de la humanidad y el segundo, es la justificación para creer en este continuo progreso, la acción de la *providencia* en la historia. Kant agrega, después de exponer que la educación tiene como finalidad conducir a toda la especie humana a su destino, que es *la Providencia la que ha querido que el hombre deba sacar el bien de sí mismo*<sup>285</sup>. El tema de la acción de la providencia es una interesante discusión que nos conecta con la filosofía de la religión y que por razones de extensión deberá de ser tratado en un próximo trabajo.

## FUENTES DE CONSULTA

Kant, Emanuel. 1902 “*Tratados de Pedagogía*” Berlín: Edición de las Obras de Kant de la Real Academia Prusiana de Ciencias vol. IX pp. 437-499.

Kant, Emanuel. 2006. “*¿Qué significa orientarse en el pensamiento?*” traducción de Javier Alcoriza y Antonio Lastra. España: Alba Editorial

Kant, Emanuel. 2006. “*¿Qué es la ilustración?*” traducción de Javier Alcoriza y Antonio Lastra. España: Alba Editorial

---

<sup>285</sup> Kant, Emanuel. 2006. “*Idea de una historia universal con propósito cosmopolita*” España: ALBA EDITORIAL, p.76. En específico la tercera frase: “La naturaleza ha querido que el hombre extraiga por completo de sí mismo todo cuanto sobrepasa el ordenamiento mecánico de su existencia animal, y que no participe de ninguna otra felicidad o plenitud que la que él mismo, libre de instinto, se procure mediante su propia razón”

- Kant, Emanuel. 2001. “*Lecciones de ética*” traducción de Roberto Rodríguez Aramayo y Concha Roldán Panadero. España: EDITORIAL CRÍTICA
- Kant, Emanuel. 2006. “*Paz Perpetua*”, traducción de Javier Alcoriza y Antonio Lastra. España: Alba Editorial
- Kant, Emanuel. 2006. “*Idea de una historia universal con propósito cosmopolita*”. España: Alba Editorial.
- Kant, Emanuel. 2007.”*Crítica del Juicio*” traducción de Manuel García Morente. España: tecnos
- Kant, Emanuel. 2005. “*Metafísica de las Costumbres*”, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. España: tecnos
- Kant, Emanuel. 2004. “*Antropología en sentido pragmático*”, traducción José Gaos. Madrid: Alianza.
- Kant, Emanuel. 1999. “*Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*”, traducción de José Mardomingo. España: Ariel filosófica.
- Kant, Emanuel. 2006. “*Crítica de la Razón pura*”, traducción de Pedro Ribas. México: taurus.
- Kant, Emanuel. 2000. *Lógica. Un manual de Lecciones*. Edición: María de Jesús Vázquez Loberiras. España: Akal.
- Kant, Emanuel. 2005 “*Crítica de la razón práctica*”, traducción Dulce María Granja. México: FCE
- Sánchez Sarto, Luis. 1936 “*Diccionario de Pedagogía*” Barcelona: Labor S.A
- Larroyo, Francisco. 2001. “*El hombre: objeto meta de la teoría pedagógica. La esencia de cultura. La antropología filosófica*”, publicado en El neokantismo en México. Historia de la filosofía en México, recopiladora Dulce María Granja Castro, México: Colección Paideia.
- Vandewalle, Bernard. 2004. “*Kant Educación y crítica*”, traducción de Horacio Pons. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Pereda, Carlos. 1994. “*Vértigos argumentales: una ética de la disputa*”, Barcelona: ANTHROPOS EDITORIAL DEL HOMBRE/UAM.
- Frankena, William K. 1968. “*Tres filosofías de la educación en la historia : Aristóteles-Kant- Dewey*”. México: UTEHA.

Salmerón, Fernando 1991. *Enseñanza y filosofía*”, México: CFE.

Rousseau, Juan Jacobo.1997. “*Emilio o de la educación*”. México: Porrúa

Agazzi, Aldo, 1971. “*Historia de la Filosofía y la Pedagogía*” España : Marfil.

Salmerón, Ana María. 2000. “*La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*” España: Desclée.

*Artículos especializados.*

Heinrich Kanz. 1993. “*Kant y la Pedagogía*”, publicado en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Paris. UNESCO. Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, n° ¾.

Pereda, Carlos. 1994. “*La tercera antinomia y las perplejidades de la libertad*” publicado en *Kant :de la Crítica a la filosofía de la religión*. Barcelona: ANTHROPOS EDITORIAL DEL HOMBRE/UAM.

Granja, Dulce María. 2010. “*Conciencia reflexiva y proceso humanizador*”, Barcelona: ANTHROPOS EDITORIAL DEL HOMBRE/UAM.

Cortina, Adela. 1988 “*Dignidad y no preció: más allá del economicismo*” de publicado en “*Esplendor y miseria de la ética kantiana*” coordinadora Esperanza Guisán, España: Anthropol Editorial del Hombre.

Granja, Dulce María. 2010. *Lecciones de Kant para Hoy. “El principio kantiano de publicidad”* España: ANTHROPOS EDITORIAL DEL HOMBRE/UAM.

Granja, Dulce María. 2010. *Lecciones de Kant para Hoy. “Conciencia reflexiva y proceso humanizador”*, Barcelona: ANTHROPOS EDITORIAL DEL HOMBRE/UAM.

A.Cohen, Alix. 2008. “*Kant’s answer to the question ‘what is man?’ and its implications for anthropology*”. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, vol. 39

Soto, Cristian H, 2004. “*La Pregunta de Kant: ‘¿Qué es el hombre? (Un Recuerdo de Bicentenario)*” Anuario de Pregrado, ISSN 0718-2848.

La Vaque-Manty, Mika. 2006 “*Kant’s Children*”. *Social Theory and Practice*, Vol. 32, No.3 .

Granja Castro, Dulce María. 2000. “*Sobre las lecciones de Pedagogía de Emmanuel Kant: consideraciones entorno a la filosofía kantiana de la educación*”, publicado en *Signos Filosóficos*, I.3 (junio 2000)

- García Fallas, Jacqueline. 2005. "*Kant y su lectura de la educación como tema de la filosofía*", Rev. Filosofía Univ. Costa Rica, vol. XLIII (108), págs.159-166.
- Vargas Guillen, Germán. 2003. "*Kant y la Pedagogía. Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral*", Pedagogía y Saberes N° 19 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, págs. 63-74
- M. Knippenberg. 1989. "*Moving beyond fear: Rousseau and Kant on cosmopolitan education*", Journal of Politics, vol.51, no.4, by University of Texas Press. pp. 809-827
- Okshevsky, Walter. 2009. "*Kant's Catechism for Moral Education: From Particularity Through Universality to Morality*", Philosophy of Education Archive.
- Fuhr, Thomas. 2009. "*The Missing voice of the student: Kant's monologue on Morality*", University of Tübingen, Philosophy of Education Archive.
- Duarte, Eduardo M . 2009. "*Kant, the Nomad, and the Publicity of Thinking: Finding a Cure for Socrates' Narration Sickness*" Philosophy of Education Archive.
- Jackson. Liz. 2007. "*The Individualist? The autonomy of reason in Kant's philosophy and educational views*", Studies in Philosophy and Education, Vol. 26, n.4.