

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA**

LAS IDEAS EDUCATIVAS DE KANT Y SUS ALCANCES ACTUALES

TESIS QUE PARA OBTENER
LA LICENCIATURA EN FILOSOFÍA

PRESENTA
LINDA MARLENE YÁÑEZ PÉREZ

DIRECTOR DE TESIS
MTRO. FRANCISCO LARA SALAZAR

GUANAJUATO, DICIEMBRE DE 2016

*“Los hombres han nacido unos para los otros,
edúcalos o padécelos.”*

-Marco Aurelio

Para Camila y Erick.

*A mis padres, gracias por la espera y la paciencia.
Con amor a mis hermanos, Mabel y Fernando.*

*A mis entrañables profesores de Valenciana,
por hacer del conocimiento un constante movimiento.*

*Agradecimiento a la Mtra. Susana Obregón Castellanos,
por su orientación profesional.*

*Al Mtro. Erick Aguilar Obregón, especial agradecimiento
por su excepcional asesoría.*

Índice

	Pág.
Prólogo	i
Introducción	1
Capítulo 1. La concepción kantiana de la educación	6
1.1 La educación como problema esencial del hombre	7
1.2 Sólo el hombre puede ser educado	11
1.3 Kant y su formación filosófica	15
1.4 Fenómeno y noúmeno	19
Capítulo 2. El ideal kantiano de Educación	24
2.1 Los propósitos de la educación en la reflexión kantiana	30
2.2 Dimensiones de la educación: disciplina, culturización, prudencia y moralización	50
2.3 Virtud, voluntad y deber	56
2.4 Cosmopolitismo o universalidad	63
Capítulo 3. La Pedagogía kantiana	65
3.1 Admiración por Rousseau	65
3.2 Memoria e imaginación	71
3.3 Kant preceptor, académico y docente	76
Capítulo 4. Analogía entre los principios pedagógicos kantianos y los ejes del modelos educativo	84
Conclusión	97
Ilustraciones	103
Bibliografía	107

Índice de imágenes

Imagen 1. Facultades superiores del conocimiento	18
Imagen 2. Educación física negativa y positiva	40
Imagen 3. Imperativo categórico.....	61
Imagen 4. Modelo educativo del siglo XXI	87

Prólogo

Considero un deber para con el lector mencionar el origen de la presente propuesta de tesis. Durante el año 2015 tuve la oportunidad de visitar un promedio de 60 instituciones educativas (desde educación preescolar, primaria y telesecundaria) y de entrevistar y conversar con poco más de 120 maestros (que se desempeñaban frente a grupo o fungían como directivos). Tal experiencia me llevó hasta los lugares más recónditos que apuesto jamás hubiese conocido, de no ser por la labor profesional que me condujo hasta ellos; hubo que viajar por tierra, por aire, incluso por lancha o hasta el traslado a pie dado la falta de camino para vehículos.

El proyecto llamado Auditoría 194 “Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PET)” se realizó en colaboración con el Centro de Estudios Financieros y Finanzas Públicas de la Facultad de Economía de la UNAM. Tal proyecto tuvo como objetivo fiscalizar al PETC para verificar el cumplimiento de los objetivos y metas. Es así que se realizó la aplicación de encuestas en una muestra de escuelas seleccionadas aleatoriamente en las 32 entidades federativas, con el propósito de verificar la operación de las escuelas participantes en el PETC.

Por mencionar la naturaleza de la experiencia, he de decir que en Monterrey visité una escuela ejemplar en cuanto a calidad del cuerpo docente, donde los alumnos sobresalieron por su desempeño académico a nivel regional; por otro lado estuve en una escuela indígena bilingüe en Quintana Roo misma que tomó impulso gracias a la participación de los maestros y de la comunidad; también visité una escuela rural multigrado en Nayarit donde el maestro y a la vez director enseñaba a sus alumnos con un enorme compromiso en un ambiente permeado de pobreza; así mismo conocí una escuela rural en Michoacán donde había dedicación y compromiso por parte de los maestros sin embargo el narcotráfico afecta a nivel familiar la vida del alumno, así como la convivencia dentro del salón de clases; también conocí en el estado de Morelos la llamada “escuela de migrantes”, misma que se rige no por un calendario escolar, sino por el calendario agrícola, iniciando clases de acuerdo a las actividades del campo.

El panorama de la situación educativa pública en México es sinónimo de desigualdad, carencias y miseria. En el caso de las escuelas rurales, su inmensa mayoría, se encuentran en lamentable situación en cuanto a las instalaciones del plantel. Los profesores no cuentan con la mejor formación docente, pero si con voluntad para hacer su trabajo cuando hay vocación y dedicación.

En el transcurso de cinco semanas apenas asimilé aquella experiencia que habría de modificar por siempre el concepto que tenía no sólo de la educación, sino de los profesores y su labor. Numerosas interrogantes surgieron en mi persona respecto al tema educativo, y en el intento de dirigir tal experiencia a fines propiamente analíticos y reflexivos del quehacer filosófico, es que partí de interrogantes fundamentales, como: ¿qué es la educación?, ¿para qué educamos?, ¿existen modelos educativos?, ¿cuáles son las características que un modelo educativo ha de cumplir? Por otra parte, cabe mencionar que el llegar hasta el autor clave de la presente tesis no fue meramente un acto a conciencia. Realizando la lectura de la obra titulada *El valor de educar* (1997) de Fernando Savater es que descubro la existencia del opúsculo kantiano llamado *Pedagogía*. La obra de Savater se dirige principalmente a los profesores, y plantea cuestiones tales como el aprendizaje humano, la enseñanza, el papel de la familia y la universalización por medio de la educación. He ahí el primer encuentro con la obra de la que parte la presente tesis, con la cual se pretende atender no sólo un tema filosófico, sino una problemática contemplada en el Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018.

En tal opúsculo, una vez que tuve la oportunidad de acercarme a éste, se percibe inmediatamente que Kant asume el que el hombre como tal, por naturaleza, se encuentra en un estado de animalidad, es decir, una condición que hace al ser humano comportarse desde el instinto y desde el deseo. Kant pone de manifiesto que tal condición provoca que algunos miembros de la comunidad tengan reacciones (comportamientos) impropios o inadecuados para mantener el orden del grupo, razón suficiente para intuir que la conducta de estos miembros puede ser orientada desde la domesticación¹ hacia la perfectibilidad y universalidad, puesto

¹ Considero que la intencionalidad de Kant no se contextualizaría en una teoría o ideología de la domesticación con fines de manipulación psico-social. Desde una personal reflexión, considero que el llamado de atención

que si se puede educar a unos cuantos hombres de una comunidad, entonces se puede educar al conjunto de la especie humana a través de una idea (concepto o modelo) educativo. En la base de la concepción que Kant tiene acerca de la educación es posible observar que se aspira a la superación de aquellos obstáculos individuales para ingresar en un orden humano-social que históricamente avance hacia un cosmopolitismo (véase en el apartado 2.4 este concepto). Otra interpretación de concepción kantiana acerca de la educación puede ser entendida como un escape o salida a la minoría de edad, es decir, dejas atrás el estado de barbarie y de prejuicio en el que la humanidad entera se encuentra cuando no hace uso de la razón.

Considero también indispensable dejar aquí indicado que el trabajo no versa sobre el sistema filosófico de Kant expuesto, principalmente en su obra titulada *Crítica de la razón pura* (1781). No discutimos aquí la base angular de su reflexión filosófica que examina los fundamentos del conocimiento humano, en la que se diferencian los modos de pensar en proposiciones analíticas y sintéticas, o si el pensamiento humano parte de las ideas a priori o posteriori. Es decir, la dirección del presente texto, no es problematizar si las proposiciones empíricas dependen tan sólo de la percepción y si las proposiciones a priori tienen una validez esencial y no se basan en la percepción sensorial. Diríamos que la formulación sostenida por Kant en la *Crítica de la razón pura* es acertada, dado que al hombre le es posible formular juicios sintéticos a priori y que la exploración de los principios educativos y elementos de su pedagogía vienen a ser una aplicación de su filosofía trascendental. Es decir, que las ideas que expone Kant en su opúsculo sobre pedagogía son el resultado lógico de su apuesta por la libertad fundamental del individuo y que por vía de la educación el hombre (y la humanidad) ha de aprender que su libertad (como gobierno de sí mismo) está en conformidad para seguir los dictados (conscientemente) de la legalidad (leyes) del universo comprendido por la razón. La educación y la pedagogía como instrumentos o medios para fines universales, cuyos contenidos no pueden ser otros que la del bienestar de cada

kantiano se concentra en indicar que a través de una disciplina educativa el ser humano puede acceder a un proceso de perfectibilidad, es decir, el ser humano es educable, el animal es domesticable.

individuo y que la libertad y autonomía no es otra cosa sino un progreso hacia una sociedad (ideal) en la que la educación tiene a su cargo culturizar o “refinar” la dimensión instintiva y pasional del ser humano con el propósito de desarrollar una conducta bajo principios morales universales, en la que cada individuo se reconoce como ciudadano. En síntesis, este trabajo tiene un horizonte práctico. El campo disciplinario desde el que se aborda el problema a desarrollar en la presente tesis es el de la filosofía de la educación, quizás más particular, la filosofía de la educación como filosofía práctica.

Desde luego que la filosofía de la educación es reflexión teórica sobre el aspecto formal de la educación. Dicho en otras palabras, se trata de un saber teórico-práctico, que fundamenta toda reflexión pedagógica ulterior, la cual puede permanecer como teórico-práctico o ser directamente práctica cuando su fin inmediato es reglar la acción. Esta última forma daría lugar a las diversas divisiones de la llamada ciencia de la educación. El carácter teórico-práctico de la filosofía de la educación significa que no es reflexión puramente teórica, porque la educación, que es su objeto se inscribe en el orden de actuar y no primeramente del ser, ni es puramente práctica, porque ello equivaldría a identificarla con metodología o técnica, que es una consecuencia, sin tener en cuenta que el actuar se fundamenta en el ser y desde ahí se especifica.

Por supuesto que la educación considera el quehacer pedagógico en referencia al actuar concreto del hombre, en su situación existencial y en todas sus dimensiones intra e interpersonales, y por ello constituye una disciplina sintética (como de algún modo la filosofía kantiana), en cuanto no le es ajeno ningún conocimiento que se refiere al hombre y a su situación, sin que ello implique el ser un mero resumen de otras ciencias, puesto que tiene su formalidad propia, es decir, su objeto formal –el fin de la educación– por el modo en que procede: modo resolutivo, desde la descripción y sistematización a la resolución en los principios últimos explicativos.

Si el campo disciplinario desde el que nos paramos en el presente trabajo es el de la filosofía de la educación, la posición del discurso desde la que hablamos es el de la filosofía crítica kantiana. Desde este discurso pretendemos extraer de las

reflexiones que efectúa tanto acerca de la pedagogía los principios evidentes o hipotéticos que tienden a explicar o a interpretar una serie de hechos conexos por medio de un modelo. Por otro parte, señalar aquellos aspectos de carácter práctico que le son inherentes a toda formación humana, más cuando de por medio esta la reflexión sobre la naturaleza humana. En el caso específico de Kant, se trata de evidenciar que el sujeto formal de la educación es el ser humano asumido como entidad perfectible, es decir, como una realidad operable, algo que se logra como resultado inmanente del quehacer del hombre sobre sí mismo o sobre otros hombres.

Introducción

Immanuel Kant sostiene que en la educación se deposita la posibilidad de la perfección humana, la interpreta como condición ideal que puede ser planteada como destino, y por lo tanto, como futuro de la especie. Es así que desde la concepción kantiana, la educación es un arte cuya pretensión fundamental es desarrollar al máximo las facultades de la especie, pero ¿Cuáles son los aspectos en los que debe enfocarse la educación? La pretensión fundamental de la educación, por un lado, consiste en la represión de los aspectos instintivos (animalidad) del hombre a través de la disciplina. Por otro lado, la moralización del comportamiento humano.

En efecto, si del opúsculo de *Pedagogía* que Kant elabora se desprende que la disciplina y la moralización constituyen los pilares fundamentales del proceso de autonomía y libertad, tanto del individuo como de la humanidad total, la propuesta de tesis del presente trabajo se enuncia a partir de que la paz y la universalidad humana, en tanto finalidad de la educación, puede ser observado como un proceso pedagógico en el que históricamente se hace evidente que la perfectibilidad del individuo o ser humano es un quehacer o tarea que se ha efectuado de generación en generación, culturalmente hablando.

Es así que corresponde a la presente tesis de investigación poner de manifiesto los principios teóricos mediante los cuales Kant entiende que la perfectibilidad humana únicamente puede ser concebida como un proceso continuo de formación² en el que se expresa el trabajo que históricamente las sociedades

² En el opúsculo de *Pedagogía*, Kant argumenta que la instrucción es necesaria para la formación. Véase definición de Abbagnano, del *Diccionario de filosofía* (1963).

Formación (alem. Bildung): En el significado específico que esta palabra adquiere en filosofía y pedagogía, en relación con el término alemán correspondiente, indica el proceso de educación o de civilización, que se expresa en los dos significados de cultura: entendida por un lado como educación, por otro como sistema de valores simbólicos.

Así mismo por instrucción se entiende lo siguiente:

La instrucción, entre cuyas fases se halla la enseñanza y el aprendizaje, afecta sobre todo a la inteligencia y a la adquisición de conocimientos, y la formación hace referencia a la instrucción ya asimilada e integrada por el individuo en algún aspecto de la persona (Enciclopedia Hispánica, 1999).

han desarrollado en miras de alcanzar las ideas que, por otro lado, solo idealmente pueden ser presentadas.

Cabría preguntarse si la cultura o la sociedad requieren la anticipación de su meta o destino a través de un modelo. Por otro lado, ¿es este el caso de las ideas kantianas sobre la educación? Desde la reflexión histórica se puede comprender que en todo momento la vida humana ha sido construida sobre modelos de sociedad, de cultura, de moralidad, de economía y de política. El hombre se ha confiado a la fuerza de las ideas, a las virtudes de un proyecto o la finalidad última y general de los modelos. Sin embargo, cuando los modelos fallan acontece una degeneración de la cultura, desfallecimiento de la moral y agotamiento de valores fundamentales. Pero también -y quizás esto sea lo positivo-, la crisis de los modelos ocasiona la búsqueda de replanteamientos o superación de esquemas clásicos y tradicionales. Ante la crisis de los modelos aparecen nuevas reflexiones y propuestas.

En la actualidad, México atraviesa por el replanteamiento del modelo educativo. Hoy, se pone en consulta y en discusión los ejes de un nuevo modelo educativo que en los próximos años habrá de vertebrar la política cultural de toda institución educativa y que dará lugar al ejercicio de nuevos métodos de comprensión, análisis y explicación, así como al estudio de nuevos contenidos de las disciplinas y áreas del conocimiento que han de orientar la formación de los educandos, para lo cual también será necesario despertar y orientar nuevas competencias en el estudiante y nuevos hábitos de transmisión del conocimiento en los docentes. Con tal modelo educativo se pretende una mejoría en la calidad cultural y de vida de los ciudadanos.

Es así que los actores involucrados en el proceso educativo han participado en la consulta, debate y análisis para la elaboración de un modelo educativo. Tal propuesta gira sobre cinco ejes estructurales, a saber:

“El primer eje son las escuelas, en el que el Modelo reconoce a los planteles como el espacio en donde deben concentrarse los esfuerzos de todos los componentes que integran el sistema educativo, porque es en la escuela donde están los estudiantes y se realiza el proceso educativo. El nuevo Modelo Educativo pone a la escuela al centro del sistema educativo, lo que

significa dar a los planteles mayor autonomía de gestión a través de las decisiones que tomen los Consejos Escolares.

El segundo eje son los contenidos educativos, cuyos puntos están en la Propuesta Curricular.

El tercer eje del Modelo Educativo plantea la construcción de un sistema de desarrollo profesional basado en el mérito, vinculado en una formación inicial fortalecida tanto en las escuelas normales como en las universidades, y con procesos de evaluación que permitan ofrecer formación continua para los docentes, basada en sus necesidades.

El cuarto eje es la inclusión y equidad, lo que significa que cada uno de los componentes debe apegarse a estos principios, desde la infraestructura y el equipamiento, hasta el currículo y los materiales educativos. Se da prioridad al acceso y a la permanencia en el sistema educativo, de quienes se encuentran en situaciones de desventaja, particularmente en escuelas indígenas, multigrado y aquellas con mayores carencias.

El quinto eje es la gobernanza del sistema educativo, donde las autoridades, padres de familia, sindicato, sociedad civil y el poder legislativo se coordinen para lograr una gestión y resultados eficientes y eficaces, que es lo que requieren y demandan alumnos y maestros de México.” (SEP, 2016).

Cabe mencionar que la meditación y la especulación sobre la naturaleza, fundamento y sentido de la educación han tenido una permanencia en el campo de las reflexiones filosóficas. Los filósofos, desde la antigüedad, pasando por los medievales y modernos, hasta los contemporáneos han puesto su mirada sobre el problema y tema de la educación del hombre. En ese sentido, los filósofos también se han ocupado (incluso más allá que los propios pedagogos) de las cuestiones sobre la educación.

Qué es la educación, para qué educarse, cómo educarse, quién educa a quién, bajo qué dirección, horizonte o sentido se ha de educar al individuo o a la humanidad. En más de una ocasión los filósofos han intentado, a través de la escritura de un texto, acercarse a la resolución de dichas preguntas y de formular un ideal de la educación. La diversidad de tratados, de teorías, de esquemas, de sistemas y de opiniones que históricamente se han producido alrededor de la educación son una muestra palpable de la importancia y relevancia del tema y del problema, pero esto, al mismo tiempo también dificultan la elección de un autor y

concepción filosófica sobre la educación a fin de llevar a cabo una investigación sobre sus principales tesis y fundamentos más esenciales desde los cuales sea posible hacer una exposición problemática de los enunciados, conceptos, categorías y criterios que identifiquen la obra de un autor o la perspectiva teórica bajo la que el autor ha tratado el problema en cuestión. Cada autor ha hablado desde su contexto y circunstancias históricas.

La presente investigación pretende desarrollar un enfoque teórico discursivo a partir de los planteamientos o reflexiones que hace Immanuel Kant sobre la educación, ya que se consideran de sumo valor para su análisis y reflexión dado el contexto que se vive en nuestro país con relación al tema educativo. Basta señalar que para el filósofo de Königsberg la educación es propiamente un arte cuyo propósito es la insistencia en la búsqueda y logro de la perfección humana. ¿Cómo llevar a cabo tal propósito?, ¿cuáles son los valores y virtudes de un planteamiento pedagógico como el de Kant?, ¿la escuela es la única institución a la que le corresponden las tareas de educar a los individuos?, ¿la pedagogía es un buen instrumento para educar a la humanidad?

Más de un biógrafo de Kant señala que parte de las obligaciones de Kant en la Universidad de Königsberg, en la cual sirvió como docente durante más de treinta años, fue impartir algunos cursos sobre la materia de pedagogía, cuyos planteamientos fueron recogidos en apuntes por su alumno Friedrich Theodor Rink. Es así que las notas de Rink dieron lugar al opúsculo llamado *Pedagogía*. En este pequeño tratado Kant insiste sobre el ideal del hombre como un ente con voluntad para cultivarse en el arte de la virtud, es decir, progresar en el ámbito moral. Tal tratado sobre pedagogía ³ indicaría muy someramente el camino que ha de seguir el individuo para este proyecto ilustrado colectivo, que sería la educación. Será este texto desde el cual se intentará desarrollar la presente investigación y exponer -en la medida de nuestras posibilidades de comprensión y capacidad de expresión- las

³ Gerardo Cordero (2005) comenta que el Tratado de Pedagogía fue el resultado de la recopilación de las lecciones dictadas por Kant sobre pedagogía en la Universidad de Königsberg en los años 1776, 1777, 1780, 1783, 1786, 1787. Tanto la recopilación como la publicación de la misma, fue obra del Dr. Friedrich Theodor Rink, que contó con la respectiva aprobación de Kant, con lo cual su contenido queda dispensado de cualquier sospecha de alteración.

cuestiones y problematización de por qué Kant ve a la educación como una de las más altas labores humanas. Al mismo tiempo, se intentará analizar y comparar los cinco ejes estructurales que plantea el modelo educativo con las ideas pedagógicas y el ideal educativo kantiano.

En resumen, los objetivos del presente trabajo de tesis son los siguientes:

- a) Exponer la idea general que Kant elabora sobre la educación.
- b) Establecer la actualidad y alcance de las ideas educativas y pedagógicas de Kant para atender el tema de la educación en nuestro país.
- c) Hacer una comparación de los principios pedagógicos kantianos con los cinco ejes básicos del modelo educativo, con la intención de reparar en los alcances actuales de las ideas educativas kantianas.

Tales objetivos serán expuestos durante el avance y desarrollo de los cuatro capítulos que integran el presente trabajo. De manera que en el primer capítulo nos daremos a la tarea de desarrollar la concepción kantiana de la educación, ubicando el tema educativo como problema esencial de la especie humana. En el segundo capítulo nos centraremos en los propósitos de la educación según la reflexión kantiana, misma que parte de la disciplina, culturización, prudencia y moralización; así mismo se expondrá, de manera breve, las nociones kantianas de la virtud, la voluntad y el deber. En el tercer apartado se realizará un acercamiento a la pedagogía kantiana; se abarcarán dos elementos indispensables en el proceso educativo, según sustenta Kant, que son la memoria y la imaginación; también se expondrá la trayectoria académica y docente de Kant en la Universidad de Königsberg. En el cuarto y último capítulo se llevará a cabo un ejercicio comparativo entre los principios pedagógicos kantianos y los cinco ejes que se proponen en el modelo educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Capítulo 1

La concepción kantiana de la educación

“Una buena educación es precisamente el origen de todo bien en el mundo”

-Kant

Durante toda su vida Kant estuvo relacionado con la pedagogía. Fue un profesor universitario bastante exitoso debido al interés que despertaba entre sus estudiantes, su deslumbrante personalidad y profundo conocimiento atraía no sólo el aprecio de sus alumnos, sino su admiración y respeto. Cabe destacar que fue gran innovador en la impartición de sus cátedras. Sus alumnos mencionan que siempre procuró incitarlos a la reflexión, discusión y crítica sobre los temas abordados en clase. Cabe mencionar que en las lecciones de *Pedagogía*, Kant llegó a la conclusión de que la pedagogía es el arte razonado de educar, tal es la causa de que la educación no puede ser dejada a la libre expresión, debe transformarse en ciencia. Los padres, que han recibido ya una educación, son ejemplos a partir de los cuales los hijos se educan y/o se forman. Es por ello que Kant no deja de *“insistir en la urgencia de convertir la educación en un estudio serio y basado en la razón, llamado pues pedagogía.”* (Cordero, 2005: 12). Cabe mencionar que Johann Friedrich Herbart (1776-1841) fue el filósofo de la educación que sentó las bases de la pedagogía como ciencia social. Entre los años 1809 y 1833, fue él quien ocupó la cátedra que había dejado Kant en la Universidad de Königsberg.

Como fundamento primordial de la educación que Kant sostiene en el citado opúsculo, es el considerar necesario partir del principio de que toda formación debe ser no desde el estado presente de la especie humana, sino de acuerdo con un estado mejor o ideal, lo que sólo puede ser planteado en un programa o modelo. Toda pedagogía que olvide o ignore este principio corre el riesgo de convertirse en instrumento de intereses particulares que pretenden tomar a los individuos como unidades que se definen por una estrategia ajena a ellos, por unos principios que no son los suyos, por una historia que nos les pertenece. Por otro lado, Kant tuvo plena confianza en su proyecto educativo.

“... se debe tomar en cuenta la confianza de Kant en su proyecto pedagógico, que se fija exclusivamente en el hombre abstracto [...] es la condición humana la que tiene Kant en la mira [...] El hombre pedagógico kantiano [...] no tiene nada que ver con fulano (a), con este o aquel país o región. Se dirige al universal humano que como arquetipo pueda ser ejemplo para el resto de los hombres concretos”. (Cordero, 2005: 15).

1.1. La educación como problema esencial del hombre

La educación es un proceso⁴ que obedece estrictamente al ser humano. En la protohistoria, es decir, en el período de transición entre prehistoria e historia, surge la idea de la educación entre los seres humanos a partir de influir en los infantes para que adquiriesen los usos, costumbres y conocimientos de los adultos. En palabras de Francisco Larroyo:

“Se trata de una educación embrionaria intencionada, que [...] traerá consigo la necesidad y propósito de organizarlas en formas adecuadas y permanentes, dando lugar así al nacimiento de rudimentarias instituciones pedagógicas.” (Larroyo, 1982: 65).

Es así como la vida colectiva de los seres humanos fue exigiendo creciente complejidad en sus actividades dando lugar a una distribución cada vez más específica de las tareas sociales. De manera que se erige el grupo de los guerreros, los agricultores y la nobleza, éste último a cargo del poder político y religioso. De tal forma que con el paso del tiempo la embrionaria educación, ya intencionada, se torna una educación impartida en formas institucionales las cuales se conservan por obra de la tradición.

Es preciso mencionar que bajo el término de “educación” se vislumbran fórmulas muy distintas en el tiempo y en el espacio. El concepto o la definición sobre educación, sin duda, es uno de los más discutidos y controvertidos de la historia de la humanidad. Muestra de esto son estas observaciones que desde diversos autores esbozamos aquí. Aun con la ausencia de la escritura los primeros grupos humanos de cazadores-recolectores educaron, a su manera, a sus hijos teniendo como fin la supervivencia; los griegos en la época clásica tuvieron la *Academia* y después el

⁴ Del latín *processus*, acción de ir hacia delante. La idea misma de proceso supone ya la conciencia de que existe un punto de partida y por tanto uno de llegada, es decir, aquí yace una concepción teleológica. Fines, meta y objetivos a lograr a través de un orden lógico y necesario.

Liceo; los aztecas con el *Calmecac* y el *Tellpochcalli*; también se educaron a las sociedades medievales, así como en el siglo de las luces o las naciones contemporáneas ultratecnificadas. Cabe destacar que en las diferentes etapas de la historia de la humanidad la enseñanza nunca ha sido una mera transmisión de conocimientos, objetivos o destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad.

En este sentido, cabe citar lo mencionado por el filósofo español Fernando Savater:

“La educación tiene como objetivo completar la humanidad del neófito, pero esa humanidad no puede realizarse en abstracto ni de modo totalmente genérico [...] sino que trata más bien de acuñar una precisa orientación social: la que cada comunidad considera preferible.” (Savater, 1997: 156).

Otro punto de vista consiste en hacer del proceso educativo un mero medio para hacer de los hombres lo que la sociedad quiere de ellos, es un punto en el que insistió Émile Durkheim. En el siglo XX, en la obra *Educación y pedagogía* (1998), Durkheim afirmaba que la educación es una cosa eminentemente social y está lejos de que tenga por objeto realizar la naturaleza individual del hombre en general; ella varía de una sociedad a otra. Émile Durkheim sostuvo la tesis de que la educación responde a la forma en la cual el trabajo social está dividido y organizado en cada momento de la historia, pero al mismo tiempo esta educación común es función del Estado, pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por la vía de la educación, un ideal que le es propio. Más aún, cada nación tiene una concepción propia de lo que es el hombre. Una concepción única y propia en tanto que refleja sus necesidades, su mentalidad, su pasado histórico, etc. (Durkheim, 1998).

Es innegable afirmar que la educación tiene tintes conservadores, ya que por medio de ella se prepara a los nuevos miembros de la sociedad del modo más conveniente para la conservación del orden. Desde luego que aquí no entraremos a discutir si en la educación o modelo educativo, que orienta el destino de una comunidad se ponen en práctica discursos, dispositivos y estrategias mediante las que las estructuras de poder o hegemónicas extienden su dominio cultural, económico y político. Puntos de vista como tales son expuestos por la diversidad de autores provenientes del materialismo histórico y del pensamiento crítico. En otras

palabras, el aprendizaje se impone como un mecanismo adaptador a los requerimientos de la sociedad. Sin embargo, el objetivo de la presente tesis es desarrollar el tema de la educación no como un mero dispositivo de control social, sino partiendo del supuesto de la educación como esencia misma del sujeto:

“De todos los seres de la naturaleza el hombre es el único ser educable (Concepto que parte de Comenio, en el siglo XII). Cualquiera que sea la teoría antropológica que se sustente, tal afirmación puede comprobarse fácticamente, es decir, es posible de verificación empírica. Paradójicamente, tal verificación en la experiencia destaca que esa capacidad educativa es algo más que un hecho biológico, está más allá aún del campo de la psicología y de la sociología. Corresponde al plano ontológico del hombre, a su ser mismo.” (Jafella, 2016: 40).

Es a partir de la educación que el ser humano alcanza una conciencia crítica que le permite desarrollar un carácter reflexivo. Dicho estado de reflexión toma como objeto de conocimiento al mismo sujeto en su contexto social, dando lugar a la conciencia histórica, así como a su naturaleza problematizadora y reflexiva.

El filósofo español, Fernando Savater menciona que *“Nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo”* (Savater, 1997). En ese sentido, Savater entiende que podemos fracasar en el intento o rechazar la ocasión de intentarlo. Un ejemplo de tal naturaleza podría ser la condesa Isabela Báthory de Ecsed (1560-1614), aristócrata húngara. La condesa perteneció a una de las familias más poderosas de Hungría y fue famosa en Europa por su belleza. Después de quedar viuda en 1604, y con la creencia de conservar su juventud y su hermosura, acostumbó tomar baños de sangre que provenía de jóvenes campesinas. El emperador Matías de Habsburgo la sometió a juicio por la muerte de 650 jóvenes y finalmente fue condenada en 1611 a cumplir cadena perpetua emparedada en sus aposentos, donde murió en 1614. Con el anterior ejemplo se evidencia el hecho de que con nacer no es suficiente para considerarnos humanos (moralmente).

“... son humanos y hasta demasiado humanos los tiranos, los asesinos, los violadores brutales y los torturadores de niños. Sigue siendo cierto que la humanidad plena no es simplemente algo biológico [...] Los demás seres nacen ya siendo lo que definitivamente son, lo que irremediabilmente van a ser pase lo que pase, mientras que los humanos lo más que parece prudente decir es que nacemos para la humanidad.” (Savater, 1997: 26).

El ser humano no se trata solamente de la denominación específica de una clase de mamíferos. Savater nos dice que el uso común valorativo de la palabra “humano” se refiere como una especie de ideal. Se entiende que nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, la cual depende de nuestro propio esfuerzo y de la relación que establecemos con otros humanos. Tal “segundo nacimiento” se lleva a cabo con ayuda de otro ser humano, el cual transmite o contagia aquello que nos determina y nos hace diferente de las demás especies animales; la educación.

“La condición humana es en parte espontaneidad natural pero también deliberación artificial: llegar a ser humano del todo -sea humano bueno o humano malo- es siempre un arte.” (Savater, 1997: 27).

En términos kantianos, la educación se refiere a educar en el arte de la virtud y a su vez ésta se apoya del arte de la pedagogía. Sin embargo, desde el siglo pasado y dado el dominio de la ciencia y la tecnología, la educación se ha desviado de aquella intención que busca desarrollar no sólo las facultades física, sino aquellas facultades que enaltecen a la humanidad (virtudes).

Así mismo, ya hemos manifestado que cada período expresa las diferentes formas culturales creadas por el hombre, las cuales corresponden a distintos ámbitos como la política, el arte, la ciencia, la técnica, la economía, etc. Al respecto cabe mencionar que a partir de la segunda mitad del siglo XX la educación ha sido reformulada dado el excesivo desarrollo tecnológico, el cual *“imprime una nueva forma de amenaza para la humanidad.”* (Jafella, 2016). A propósito del desarrollo tecnológico del siglo XX, es Ortega y Gasset quien denomina proceso de “deshumanización” a la predominación de la ciencia y la tecnología.

“Tal “deshumanización” va intrínsecamente unida a una pseudo-educación, que privilegia al objeto sobre el sujeto y, de manera prioritaria, el poder tecnológico de unos sobre la indigencia material de otros. El poder tecnológico atenta contra la educación como máxima expresión de lo humano, tanto para quienes detentan tal poder, como para quienes pueden ser sus seguras víctimas. (Me refiero, obviamente, al poder basado en la tecnología, y no a la tecnología en sí misma).” (Jafella, 2016: 43).

En vista de que la educación está implícita en la naturaleza humana es que se comprende como un problema esencial del hombre. Y si la educación sigue

únicamente la pauta de la pura instrucción (adquisición de datos y manejo de información o incluso mero proceso de domesticación) y olvida o deja de lado la dimensión formativa, entonces ocurre, tal y como lo expresa Sara Jafella, en *El hombre y la educación* (2016), la humanidad ingresa a una situación de deshumanización. La educación se reduce a mera tecnificación de la existencia. En toda tecnificación se asiste a un olvido de valores humanos y se sustituye por valores económicos, utilitarios y tecnológicos. La eficacia como máxima. Ahora nos corresponde mantener su esencia, para que no sea tomada como simple medio para los fines e intereses que conlleva la tecnificación⁵. Por consiguiente, sólo el hombre puede ser educado ¿Qué implica dicha condición?

1.2. Sólo el hombre puede ser educado

Kant, en su tratado sobre educación, considera el arte de la educación como uno de los dos descubrimientos más difíciles para la humanidad –el otro es el arte de gobernar a los hombres. De acuerdo a la delimitación de nuestro tema de estudio, por tanto nos enfocaremos en el arte de la educación.

Nuestro filósofo cae en la reflexión de que en la tarea de mejorarse a sí mismo que tiene el individuo hay un alto grado de complejidad y para lograrlo, o en su caso intentarlo, el más favorable que existe es la educación. En este sentido Kant ubica a la educación ya no como uno de los descubrimientos más difíciles para la humanidad, sino traslada a la educación como *“el problema más grande y el más difícil que pueda proponérsele al hombre”* (Kant, 1987). Por lo tanto, al ser la educación un problema del hombre, lo convierte en el sujeto de la misma. En ese sentido, Kant aclara que por medio de la disciplina⁶ es que el ser humano no cae en

⁵ Como acertadamente señaló Eduardo Nicol, el futuro de la humanidad se encuentra en peligro, y ese peligro no viene del auge de la técnica, sino de la tecnificación de la vida misma, en tanto tecnificación significa predominio de la búsqueda totalitaria de la utilidad, por lo tanto tal peligro crece (Nicol, 1985: 21). Es así que un modelo educativo que apueste por la tecnificación requiere de establecer un sistema de transmisión e intercambio de mensajes que ya no son diálogos en sentido propio. Afortunadamente el proyecto kantiano de la educación tiene en su corazón al diálogo. De aquí la necesidad de advertir que cuando la educación se tecnifica, entonces su proceso cae en una total desvinculación de lo razonable. Bajo la tecnificación quizás sea la “instrucción” quien encuentre mayor justificación, lo cual quiere indicar que el hecho educativo muy bien pudiera ser una educación sin “formación”, del mismo modo que una comunicación sin expresión, como lo es en gran parte hoy en día la comunicación a través de redes tecnológicas e informáticas.

⁶ Kant entiende por disciplina el impedir que la parte animal se imponga sobre la humanidad, tanto en el individuo como en la sociedad. Tal concepto será ampliado en el capítulo 2 del presente trabajo.

sus instintos naturales, los cuales le llevarían a situaciones de peligro o a actuar salvajemente. Hemos de tomar en cuenta que Kant, y por consiguiente su sistema filosófico, se sitúa entre dos corrientes del conocimiento, mismas que dieron origen a sinnúmero de debates y discusiones, es decir, el racionalismo y el empirismo. Precisamente, a Kant se le atribuye el mérito de haber realizado una síntesis de estos dos grandes esquemas epistemológicos en un nuevo sistema filosófico, es decir, la filosofía trascendental.

De manera general y solamente en propósito de ubicación teórica de nuestro autor en la historia de la filosofía, diremos que el pensamiento kantiano se construyó sobre las aportaciones del racionalismo y el empirismo. Fue que los descubrimientos científicos, desde Copérnico hasta Newton, posibilitaron el desarrollo del pensamiento al margen de la religión⁷, aunque sus protagonistas siempre fueron respetuosos con ella. Desde el siglo XVI al XVIII, aproximadamente, ambas filosofías predominaron; por un lado, el racionalismo en Europa y, por el otro, el empirismo, que tuvo sus pensadores más notables en las Islas Británicas.

El racionalismo es la corriente filosófica que privilegia el papel de la razón sobre el de la experiencia, en cambio, el empirismo es la corriente que da prioridad a la experiencia, especialmente a la experiencia sensorial. Las condiciones bajo las cuales se desarrolló el racionalismo en Europa se caracterizan por tiempos de crisis y de inestabilidad, sin embargo, al mismo tiempo se vislumbraban tiempos de cambio y de mejoría.

“Una de las primeras corrientes del racionalismo moderno en Europa [...] se formó en el siglo XVII en tiempos turbulentos provocados por las crisis agrícolas, las rebeliones campesinas y las guerras de religión; pero a la vez en tiempos de propuesta de cambios para alcanzar mejores condiciones de vida.” (Pastor, 2009: 9).

Por otro lado, en sus orígenes el empirismo fue sólo un método de investigación científica, sin embargo, con el tiempo acabó por convertirse en una corriente filosófica de suma importancia. Su primer representante fue el inglés Francis Bacon

⁷ En su lugar se iba consolidando una de las características de la era moderna: la sustitución de Dios por el hombre como medida de todas las cosas. Dios dejaba de ser el centro del universo y su puesto era ocupado por un hombre que ya no necesitaba divinidad alguna. Armado con la propia razón, se veía capaz de comprenderlo todo, de la naturaleza a la moral.

(1561-1626), quien postuló como elementos fundamentales de la investigación científica la observación, la experimentación y la inducción. Sin embargo, el mayor exponente del empirismo es el filósofo escocés David Hume (1711-1776), quien había afirmado que todo nuestro conocimiento procede de las sensaciones, a partir de las cuales podemos formar ideas que carecen de existencia real salvo que se pueda mostrar su objeto de referencia. De este modo,

“... todo el conocimiento, incluido el conocimiento científico, se convierte en provisional y queda sometido a la revisión de la experiencia”. (Arroyo, 2015: 24).

La versión opuesta a la de Hume fue la de Gottfried Leibniz (1646-1716), en cuya filosofía se educaban en aquellos años la mayoría de los estudiantes alemanes, incluido Kant. Leibniz creía que había verdades de razón y de hecho. Las segundas proceden de la experiencia, pero el verdadero conocimiento es el que deriva de las verdades de razón. Cabe mencionar que Kant se formó en la tradición del racionalismo leibniziano hasta que, para decirlo es sus propias palabras, fue “despertado” por Hume de su “sueño dogmático” racionalista, momento en el que pondría fin al período precrítico.

El racionalismo de los siglos XVII y XVIII, antecedente del racionalismo ilustrado, se fundamentó en el orden y la clasificación de la naturaleza, con la finalidad de descubrir las leyes o reglas de la misma.

“En los siglos XVII y XVIII ocurrió un primer proceso de separación de la ciencia y la religión que condujo a la secularización o desacralización del conocimiento. Este proceso recuperó la exaltación de la razón propia del Renacimiento, sobre todo el orden y la clasificación, a fin de “arrancarle sus secretos” a la naturaleza, es decir, descubrir las leyes o reglas de comportamiento de los fenómenos.” (Pastor, 2009: 9).

Sin duda, la obra de René Descartes (1596-1650) fue decisiva para la nueva propuesta del racionalismo, pues propuso que el individuo debía partir de la pregunta o duda metódica como principio del conocimiento. Aquello que procediera de la magia o la superstición y no pudiera ser comprobado empíricamente fue considerado de invalidez científica. El método experimental de Descartes se adoptó como si fuera una fórmula infalible.

“En sus Reglas para la dirección del espíritu (1618) y el Discurso del método (1637), este filósofo y matemático francés propuso rechazar las creencias transmitidas por la tradición para colocar en su lugar un estricto razonamiento deductivo y matemático para acceder a la verdad. El individuo debía partir del escepticismo total, ser curioso, usar la pregunta o la duda metódica como principio del conocimiento y sólo creer en algo después de comprobarlo por sí mismo.” (Pastor, 2009: 9).

Así mismo, poco a poco dejaron de circular tratados sobre las ciencias ocultas, sobre los unicornios, dragones y monstruos, para dar paso a la fundación de academias y sociedades científicas en diversas ciudades europeas, cuyo propósito fue alcanzar la exactitud de los conocimientos por medio de la experimentación (observar, describir, clasificar, comparar, exponer, comprobar, controlar y apreciar).

“... la Royal Society de Londres, una sociedad de científicos naturales entre quienes destacaba Isaac Newton, procuró seguir el lema: “no creas nada de lo que te digan; compruébalo con tus propios ojos”. (Pastor, 2009: 10).

Es así que en las primeras fases de la modernidad se arremete contra la tradición escolástico-aristotélica medieval, pero cuando Descartes o Locke inician sus trabajos, la escolástica es ya un enemigo menor. Sin embargo, la filosofía medieval quedó definitivamente obsoleta a partir de los fundadores de la nueva ciencia, de Copérnico a Newton. Por consiguiente, en la fase precrítica Kant trabajó, sobre todo, influenciado por los avances de la nueva ciencia en general, y de Newton en particular, a la vez de que era consciente de las dificultades que acechaban a cualquier proyecto metafísico.

El anterior recorrido, tanto por el empirismo como por el racionalismo, nos hace dar cuenta de los antecedentes filosóficos de los que Kant tuvo que arrancar para llevar a cabo su propuesta. De tal modo que es posible afirmar que en la filosofía kantiana se acopian las corrientes que durante la modernidad temprana se desarrollaron (empirismo y racionalismo). Es conocido por todos que para Kant el conocimiento empieza en la experiencia, más no todo el conocimiento proviene de ella. De igual manera, hay algo que el sujeto pone o algo que ya se encuentra estructurado en la mente o en la razón humana. Además, la filosofía de Kant deja de manifiesto que el hombre pertenece a dos reinos, en de la naturaleza y el del espíritu, y de cómo ambos reinos mantienen una unidad intrínseca. Es por esto que

al pensamiento kantiano también se le suele denominar como filosofía crítica. La filosofía crítica trata de investigar la posibilidad y límites de la razón tanto en sus aspectos teóricos como en su esfera práctica. En síntesis -que a continuación desarrollaremos más, se puede expresar que el proyecto kantiano, al unir racionalismo y empirismo, tiene como objetivo establecer los principios y límites del conocimiento científico de la naturaleza, describir los principios de la acción y las condiciones de la libertad y define el destino del hombre.

1.3. Kant y su formación filosófica

Al filósofo de Königsberg se le reconoce el esfuerzo de haber intentado establecer las bases definitivas y permanentes de las disciplinas filosóficas. Se cree que la lectura de David Hume tuvo mucho que ver con el motivo básico de Kant. Sin embargo, la filosofía de Hume formaba un evidente contraste con la filosofía de Leibniz y Wolff, de cuyos puntos de vista había dependido Kant en forma considerable hasta mediados del siglo XVIII. Por el contrario, hubo otras razones que reforzaron la tendencia de Kant a descubrir las bases filosóficas permanentes. Claramente sabemos que una de ellas tiene que ver con el espíritu de la época llamada Ilustración, en la cual se consideró que el poder de la razón no tenía límites.

“Tal confianza en las facultades de la razón habría de llevar al supuesto de que es posible establecer las bases últimas e ineludibles, no sólo de la moralidad, sino también de la metafísica y la estética. Al mismo tiempo [...] no es verdad que Kant venerara la razón meramente deductiva, categórica, absoluta. Más bien, Kant parece haber considerado la razón [...] como un instrumento que debe utilizarse y configurarse de acuerdo con las necesidades y exigencias de situaciones cambiantes en un mundo que nunca es estático” (Schilpp, 1997: 22).

Otro aspecto importante de mencionar como influencia dentro de la filosofía de Kant es la educación que recibió de sus padres, la cual constituyó otro elemento para el desarrollo del motivo de su obra. Es bien sabido que creció en el seno de un hogar humilde y severamente pietista de la Prusia oriental, impregnado por una estricta disciplina no sólo en cuestiones religiosas, sino en todo lo demás. Indudablemente Kant estaría fuertemente influenciado de aquellas experiencias

iniciales en su infancia. Al mismo tiempo, Leibniz y Wolff tuvieron participación en su formación filosófica.

“Kant pudiera haber seguido siendo un fiel wolffiano durante toda su vida o cuando menos durante un lapso mayor, si no hubiera sido por este pietismo, que le mantuvo siempre viva la importancia central del concepto del deber. Wolff, un moralista teleológico, tomó en gran parte de Leibniz la base de su filosofía de autorrealización. El ideal wolffiano de perfección era un ideal estático. Para Wolff, la conducta moral buena era la expresión plena de las facultades de los seres racionales como miembros de un reino de fines, concebido como intemporal y absoluto. Tal posición se halla lejos del pietismo [...] su fuerza residía en su disposición para actuar según una actitud general. El dominio moral del pietista sobre sí mismo podía ser parafraseado brevemente de este modo: Pase lo que pase, tu acción debe ser controlada por tu actitud amorosa hacia las personas en relación con las cuales actúas. En resumen, la diferencia fundamental entre la ética de Leibniz-Wolff y la de los pietistas era la diferencia entre una teleología absolutista estática y la moralidad de la reacción libre ante las situaciones cotidianas.” (Schilpp, 1997: 23).

Hay un aspecto del que poco sabemos y es el que se refiere a la vida interior de Kant. En este punto es necesario mencionar que no fue el puro *verstandesmenschen* por el que se le tomó a menudo.

“... puede afirmarse con seguridad considerable que Kant no fue ni al principio ni más tarde un frío e insensible [...] aunque adquirió el epíteto de “rigorista” a causa del supuesto rigorismo de su sistema definitivo [...] en verdad, ninguno de sus tratados de ética podría calificarse de ser fríamente intelectual. No importa qué cursos racionalistas parezca tomar la argumentación en estos escritos, los profundos sentimientos de su autor respecto de estos temas emergen una y otra vez a la superficie.” (Schilpp, 1997: 25)

Kant tuvo un temprano y creciente interés por los problemas de la moralidad desde su juventud, sin embargo, no escribió a profundidad sobre el tema debido a que dio prioridad a los problemas epistemológico y metafísico. Se percató de que mientras no determinara cual era la naturaleza del conocimiento y qué podía conocer el hombre, *“era inútil tratar de contestar cuestiones que exigen un conocimiento ético.”* (Schilpp, 1997: 31). Los escritos precríticos de Kant estaban relacionados principalmente con temas de física o filosofía.

“... se apartaba gradualmente del pensamiento de Leibniz y de Wolff para entrar en la corriente de ideas de su época, una especie de empirismo

racionalista, nacido de la reflexión sobre la obra de Newton y receloso siempre del a priori.” (Bréhier, 1998: 171).

Cabe mencionar que Martin Knutzen desempeñó un papel importante en la formación de Kant. De tendencia newtoniana, Knutzen inició a Kant en las ciencias exactas y determinó la orientación de los diez primeros años de su actividad científica (1746-1755). La fase filosófica que abarca del periodo 1755-1781 está configurada por un decenio de extraordinaria fecundidad (1762-1770), en el que *“las publicaciones se suceden con una cadencia rápida, entre dos períodos de silencio relativamente largos: 1755-1762 y 1770-1781.”* (Vleeschauwer, 2002: 173).

En los textos de historia de la filosofía suele expresarse que para el año 1769 la formación filosófica kantiana experimenta “una gran iluminación”. Este acontecimiento consistió en el desvelamiento de una perspectiva revolucionaria, lo que Kant denominaría su *“revolución copernicana”*; así lo dejan saber Reale y Antiseri, en su historia del pensamiento filosófico y científico:

“... le permitiría superar el racionalismo y el empirismo, el dogmatismo y el escepticismo, y abría una nueva era en la filosofía. Esta revolución, empero, implicaba un radical replanteamiento de todos los problemas que hasta entonces había investigado Kant.” (Reale, 1999: 730).

Quienes han estudiado la filosofía kantiana saben bien que el sistema de Kant constituía un intento de sintetizar y superar el enfoque dogmático representado por el racionalismo, y el enfoque escéptico representado por el empirismo. Por consiguiente, tenía que empezar planteándose el problema de la metafísica. Esta disciplina era un campo de constantes disputas, sin embargo, para Kant resultó fundamental atender los temas de los que trataba, como lo son el alma, la libertad, la existencia, el alma. El problema de la metafísica radicó en que pretendía proporcionar conocimiento científico de dichos temas, punto preciso en el que se revelaban sus límites ya que los objetos de estudio de la metafísica están más allá del mundo físico, y por tanto, fuera del alcance de la experiencia.

Pero, ¿puede haber una ciencia sin experiencia? Para determinar la posibilidad de la metafísica como ciencia, Kant tuvo que investigar los límites de la misma, lo que equivalía a buscar los límites del conocimiento. Es así que Kant,

“... viendo que la observación del objeto no permitía avanzar en el camino de la certeza del conocimiento, decidió invertir la mirada y trasladarla al sujeto, es decir, al proceso humano del conocer. Esta inversión del punto de vista le hizo ver que los elementos formales del conocimiento, los conceptos, y los elementos materiales, el mundo exterior, han de colaborar para que se dé. Son los objetos los que tienen que adecuarse a nuestro conocimiento cobrando el sujeto un papel primordial.” (Arroyo, 2015: 62).

A esta nueva revolución copernicana Kant la llamó “idealismo trascendental”, y sus consecuencias en el campo del pensamiento cambiaron el modo de entender la ciencia y la filosofía, legando a la posteridad una irrenunciable confianza en la razón.

Cabe destacar que Kant diferenció entre las tareas del entendimiento, del juicio y de la razón, llamando a este conjunto como Facultades superiores del conocimiento. Kant consideró que la Facultad de enlace entre una y otra era la Facultad de juzgar.

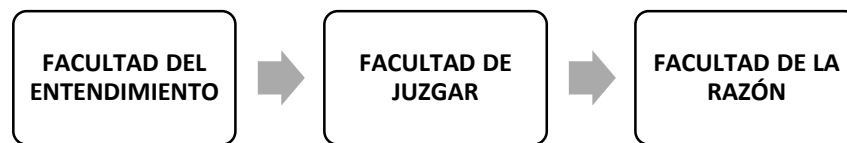


Imagen 1. Facultades superiores del conocimiento. Elaboración propia a partir de Kant (2010).

En la *Crítica de la razón pura* (1781), Kant postuló que el conocimiento comienza por los sentidos, de estos, pasa al entendimiento y termina en la razón. Sí los objetos nos vienen dados por los sentidos, la razón les da forma. Estas formas son condiciones necesarias del conocimiento, es decir, que sin ellas el conocimiento es imposible, por ello Kant las califica de “formas trascendentales”.

Kant llamaría conocimiento por principios⁸ a aquel en el que, por medio de conceptos, conduce a conocer lo particular de lo universal. Por otra parte, el entendimiento lo distinguiría como la facultad de los principios.

“Si el entendimiento es la facultad de la unidad de los fenómenos mediante reglas, la razón es la facultad de la unidad de las reglas del entendimiento bajo principios. La razón nunca refiere, pues, directamente a la experiencia o a algún objeto, sino al entendimiento, a fin de dar unidad a priori, mediante conceptos, a los diversos conocimientos de éste.” (Kant, 2010: 280).

⁸ Kant sostiene que se puede llamar *principios* a todas las proposiciones universales (Kant, 2010).

En el uso lógico de la razón, Kant señaló que en todo razonamiento hay una proposición que sirve de base –premisa mayor- y otra que es extraída de ella -la conclusión. Por último está la inferencia –o consecuencia- en la cual la verdad de la última queda ligada a la verdad de la primera.

“En toda inferencia de la razón pienso primero una regla (mayor) por medio del entendimiento. En segundo lugar, subsumo un conocimiento bajo la condición de la regla (minor) por medio del Juicio. Finalmente, determino mi conocimiento mediante el predicado de la regla (conclusio) y, consiguientemente, a priori por medio de la razón.” (Kant, 2010: 281).

Dado que el conocimiento se expresa en juicios, Kant se vio en la necesidad de ocuparse de analizar los distintos tipos de juicios que es posible formular, es decir, juicios *a priori* y juicios *a posteriori*.

1.4. Fenómeno y noumeno

Los juicios *a priori* son aquellos que versan sobre conceptos o conocimientos independientes a la experiencia. Los juicios *a posteriori* proceden de la experiencia y la verdad de sus juicios no es ni universal ni necesaria, ya que está sujeta a la revisión de nuevas experiencias. Sin embargo, había otra manera de analizar los juicios según la forma en que se organiza su contenido. Desde tal punto de vista, Kant distinguió los juicios analíticos y sintéticos. Para comprender los juicios analíticos partiremos del siguiente ejemplo: “Todos los solteros están sin cónyuge”. Lo particular de la oración es que el predicado está contenido en el concepto del sujeto, de manera que se llega al predicado por el simple análisis del sujeto. Es decir, la noción “sin cónyuge” está incluida en la noción de “soltero”, por lo que son juicios de explicación. En los juicios sintéticos el predicado está totalmente fuera del sujeto, es decir, lo que se sabe del sujeto no incluye al predicado, por ejemplo, “El agua hierve a 100°C”. Aquí se trata de juicios de ampliación porque añaden información y por ser previos a la experiencia su verdad es universal y necesaria.

El ser humano percibe el mundo como una variedad de impresiones. Sin embargo, ese conjunto de impresiones carece de significado y necesita ser ordenado mediante un proceso, pero dicho proceso no lo puede llevar a cabo la

experiencia, sino el entendimiento. A las impresiones desordenadas, también entendidas como elementos aparentes, Kant las llamó “fenómenos” (apariencia). Para Kant las apariencias no son propiamente cosas, sino solo las propiedades perceptibles de las cosas. Esas propiedades pueden cambiar sin que cambie el sujeto. Para explicar este hecho, Kant ejemplificó con la cera: cuando percibimos la cera que se derrite por el calor, seguimos considerándola cera a pesar de sus cambios. Más allá de las variaciones que percibimos, en este caso de la cera, -que fue despojada de todos sus elementos aparentes-, Kant llamó “noúmeno” a ese sustrato que permanece de la “cosa en sí”. Es así que Kant sostuvo que el ser humano no tiene acceso directo a la cosa en sí. En conclusión, Kant señala que no podemos saber que es el noúmeno, que es lo absoluto en sí. Independientemente de nuestras percepciones, estamos limitados al modo fenomenológico. El fenómeno es lo que vemos según nuestras facultades y formas de ver las cosas. Solo vemos lo que es para nosotros, nunca los objetos en sí.

Sin la distinción entre fenómeno y noúmeno sería infinita la capacidad de concebir objetos y conceptos, los cuales nos apartarían del camino de la razón al que Kant aspiró. Por tal motivo, la distinción de fenómenos y noúmenos va de la mano con la fundamentación de los principios para establecer la verdad.

Al estudiar cómo se enfrenta el hombre a un mundo de apariencias, Kant observó que la percepción de las sensaciones se da necesariamente en el tiempo y en el espacio. Tiempo y espacio no son posteriores a la percepción (juicios sintéticos), sino *a priori*, es decir, se encuentran ya en la sensibilidad.

Un objeto existe en el espacio, pero él mismo no es el espacio. El espacio es una condición universal y necesaria (*a priori*) para la percepción o, a lo que Kant llamaría, la sensibilidad humana. El tiempo tampoco es un concepto empírico. Sin la noción de tiempo no podríamos percibir ni la coexistencia de los objetos ni su sucesión. No habría percepción, ya que los objetos se dan en el tiempo. Por consiguiente, tanto el espacio como el tiempo son una condición *a priori* de la sensibilidad humana que permite la percepción de las apariencias de las cosas.

Es así que todo conocimiento sensible tiene lugar en el espacio y en el tiempo, por consiguiente, no es posible representación sensible sin que esté determinada espacial y temporalmente. De tal forma que:

“Espacio y tiempo se configuran así, no como modos de ser de las cosas, sino como modos a través de los cuales el sujeto capta sensiblemente las cosas. No se trata de que el sujeto se adecue al objeto cuando lo conoce, sino al revés: el objeto es el que se adecua al sujeto. Ésta es la gran iluminación, es decir, la gran intuición de Kant [...]” (Reale, 1999: 731)

Una vez asentado el fundamento de la sensibilidad, Kant se ocupó de estudiar las formas puras *a priori* del entendimiento por medio de la analítica trascendental. Kant se percató de que para ordenar las percepciones recogidas por la sensibilidad, el entendimiento utiliza “conceptos”, a lo que entendía como la unión y ordenación de diversas percepciones bajo una sola forma. Es así que identificó dos tipos de conceptos: los empíricos y los puros. Los conceptos empíricos, tales como mesa, gato, mamífero, provienen de la experiencia al observar las semejanzas y rasgos comunes a ciertos individuos. No obstante, en la acción del entendimiento están supuestos otro tipo de conceptos, es decir, conceptos puros, no empíricos, que Kant denominó *categorías*, entendidas como los vínculos con los que el entendimiento organiza las diversas sensaciones que llegan al sujeto a través de la intuición. Por ejemplo, la forma y la cantidad, ambos son categorías o conceptos puros, proceden del entendimiento y no de la experiencia.

Es así que, si las categorías o conceptos puros son imprescindibles para formular juicios, todos los tipos de juicio válidos están relacionados directamente con las categorías que los hacen posibles. Por consiguiente, el entendimiento impone a los objetos las formas dadas por las categorías o conceptos puros. El objeto en sí –el noúmeno– se nos escapa, solo está a nuestra disposición el fenómeno, amoldado a las categorías. Kant definió doce tipos de juicios que se correspondían con doce subcategorías, agrupadas en cuatro grandes clases: de *cantidad, cualidad, relación y modalidad*.⁹

⁹ *Categorías de la cantidad*. Espacio y tiempo aparecen a priori como compuestos. La *pluralidad* se refiere a la divisibilidad de la *unidad* en partes, y esta es organizable a su vez por *totalidad*. En los juicios de cantidad, el sujeto se puede considerar *universal*. Por ejemplo, “Todos los hombres son mortales”, es *universal*; “Algunos hombres son astigmatas”, *particular*, parte de un grupo; “Sócrates es griego”, en este caso es *singular*.

Una vez establecida la clasificación de las categorías, Kant se dedicó a establecer su legitimidad. Lo que pretendía era demostrar que no hay posibilidad de pensar los objetos sin recurrir a las categorías, a esta operación la llamó “deducción trascendental”.

Como se observó, en este primer capítulo intentamos situar el tema de la educación dentro de la reflexión y problemática filosófica, además de abarcar de manera general los elementos que intervinieron en el perfil filosófico de Kant. Todo ello con la intención de sentar las bases suficientes para continuar con el estudio y análisis del ideal kantiano de educación, sustentado en las lecciones de *Pedagogía*.

Es cierto que bien se pudo arrancar este trabajo de investigación acudiendo inmediatamente al texto o a los apuntes sobre *Pedagogía* trazados por Kant y adentrarse en sus planteamientos, sin embargo, la referencia a las cuestiones teóricas más puntuales y base del sistema de la filosofía trascendental siempre serán necesarios como marco de referencia. Es imprescindible dejar a la vista aquí que, sin duda alguna, el núcleo de las siguientes reflexiones situados por el texto sobre *Pedagogía*, dejan observar que el tema de la naturaleza humana está en el

Categorías de la cualidad. Se refiere a las percepciones en el espacio y el tiempo. La *realidad* muestra las cualidades con que se presentan los objetos como el color, la dureza, el tamaño, la textura, etc. La *negación* se refiere a una ausencia de cualidades, por ejemplo, el calor a falta de frío. La *limitación* reduce la multiplicidad empírica: ser algo es no ser otra cosa. En los juicios de cualidad, se incluye el sujeto dentro de un ámbito delimitado por el predicado. En el *afirmativo* (A es B), el concepto sujeto es incluido en la esfera del concepto predicado. En el *negativo* (A no es B), la esfera del concepto sujeto no está incluida en la esfera del concepto predicado, por ejemplo, “Ningún ave es cuadrúpeda”. En el *infinito* (A es no B), el ámbito del predicado no está delimitado. El sujeto se incluye en la esfera infinita de los entes posibles a los que no conviene ese predicado.

Categorías de relación. Muestran la constancia de una relación entre el sujeto y el predicado, se basan en los tres modos del tiempo: *subsistencia* (es permanencia), *causalidad* (es sucesión) y *acción recíproca* (es simultaneidad). Los juicios de relación muestran las condiciones del pensamiento. Los *categoricos* enuncian sin ninguna condición: A es B o “Sócrates es griego”. En cuanto a los *hipotéticos*, someten la enunciación a una condición: “si A, B” es una relación de causa y consecuencia. Y los *disyuntivos* expresan la mutua exclusión entre las partes, por ejemplo, “A o B”.

Categorías de modalidad. Se basan en la fortaleza de la conexión entre las categorías (en el juicio) y los fenómenos. La *posibilidad* marca una conexión formal; la *existencia*, la realidad en un momento concreto del tiempo; y la *necesidad*, la realidad en todo momento del tiempo. En cuanto a los juicios de *modalidad* se reconocen por el modo lógico en que el predicado se atribuye al sujeto. Los *problemáticos* enuncian una posibilidad, ejemplo, “Quizás llueva”; los *asertóricos* enuncian un hecho en efecto existente, “La puerta está abierta”; y los *apodícticos* indican una realidad afirmable por sí misma, que debe suceder sin esperar al “hecho”.

centro de la filosofía kantiana. La naturaleza humana como punto de partida de cualquier reflexión educativa.

Es indudable que la pedagogía denota la relación inseparable entre filosofía y educación. Veremos más adelante que la relación entre filosofía y pedagogía se halla en la concepción de la razón y de sus alcances, tal y como la planteaba Kant.

Ya hemos visto, en el presente capítulo, que a partir de la “revolución copernicana” planteada por Kant, la razón no conoce, porque todo objeto del conocimiento se constituye a partir de las categorías que el entendimiento aplica a los datos sensibles y caóticos de la experiencia. El campo de la razón, según Kant, son las ideas de Dios, mundo y alma, que son objeto de la metafísica, pero como esas ideas, según la concepción de Kant (que en esto es heredado del empirismo), no les corresponde experiencia alguna, por eso ellos no constituyen reales objetos de conocimiento, sino más bien postulados de la razón, cuya finalidad es regulativa: llevar a la mayor unidad posible el conocimiento. El término “posible” indica que esta unidad no es real, sino meramente utópica, por lo que la metafísica deja de tener un lugar en el sistema de las ciencias.

Pero la razón recupera un uso real en cuanto formula el imperativo categórico, su campo propio es la ética, una ética autónoma cuyo principio supremo es una ley puesta a priori por la razón, sin contenido alguno, que excluye expresamente toda referencia a un orden o finalidad extrínseca a ella misma. Es por eso que en la razón ya no tiene que ver el ser sino con el deber ser, que es el campo de lo práctico, de la cultura y de la educación, el campo del espíritu, desprendido de y contrapuesto con el ámbito de la naturaleza que ya no es más el principio propio de la operación de cada ser, sino lo “otro” respecto del espíritu, de la razón, del mundo. Por esto es que el prólogo del presente trabajo adelantábamos que la reflexión filosófica (más allá de su naturaleza especulativa, abstracta y reflexiva) quizás tenga que hacerse concreta en la práctica, sobre todo, en el nivel de la cultura. La filosofía, como pedagogía, eleva alto este tal propósito. Cabe preguntarnos, ¿se acercó Kant a esta posibilidad en su pensamiento pedagógico? Estas cuestiones son las que esencializaremos nuestro capítulo siguiente.

Capítulo 2

El ideal kantiano de educación¹⁰

*“El niño no es una botella que hay que llenar,
sino un fuego que es preciso encender”*

-Michel de Montaigne

La *Pedagogía* de Kant no es una obra aislada. Cabe mencionar que los grandes monarcas de la época se impusieron el deber de modificar los sistemas educativos de su país. De tal manera es que implantaron la educación pública y la secularización de la enseñanza antes que la Revolución Francesa en 1789. Dado el ambiente ocasionado por la reforma de la educación, varios fueron los autores que publicaron obras que se ocupaban del tema. Uno de ellos fue el filósofo empirista John Locke (1632-1704), quien escribió un ensayo a partir de las observaciones sobre la manera en que los padres educaban a sus hijos. A partir de ese momento, la circulación de obras pedagógicas persistiría. Veamos algunas consideraciones previas a las reflexiones elaboradas por Kant sobre la educación y la pedagogía.

El componente central del tratado de Locke, *Pensamientos sobre la educación* (1693) consistió en la preparación del espíritu (fundamento del proceso educativo) y la justificación del uso de la disciplina y el rigor para llegar al camino de la razón. La formación de buenos hábitos tenía como fin fortalecer el espíritu por medio de la virtud y la dignidad. Por otra parte, los fines de la educación para Locke debían ser inculcados para garantizar, a futuro, un hombre correcto y las cualidades para lograrlo eran: la rectitud, la virtud, la prudencia, las buenas maneras y la instrucción.

En el tratado de Locke, tanto la rectitud como las buenas maneras eran cualidades específicas de la nobleza con lo que se infiere el sentido selectivo de la

¹⁰ Si algún ideal es aprehensible en las reflexiones que Kant hace con respecto al terreno de la educación es la aspiración hacia una formación integral. Se puede inferir que no hay en el hombre actos puramente sensibles ni puramente espirituales y por ello hoy tampoco hay dimensiones a-morales en el ser humano; de ahí que el ideal kantiano de la educación sea el carácter integral, es decir, considerar los aspectos naturales y espirituales del hombre.

propuesta educativa. Como se aprecia, el tipo de educación propuesta estaba centrada en el objetivo de facilitar a los hombres acceder al poder y mantenerlo. Un dato interesante sobre el texto es que fue considerado ateo, puesto que se oponía a los escritos de Hobbes sobre el derecho divino otorgado a los reyes. Decía Locke respecto a la soberanía que:

“... residía en el pueblo no en el Estado; el Estado era supremo, pero sólo por mandato civil, defendiendo así la libertad de credo religioso y la separación del Estado y la Iglesia.” (Cardoso, 2009: 95).

En Francia, mucho antes de la Revolución, Michel de Montaigne (1553-1592), el famoso autor de los *Ensayos*, publicó el tratado *Sobre la instrucción de los niños* (1579). En la obra Montaigne se muestra en favor de una educación lenta, dulce y aislada, la cual no se caracterice por la abundancia de libros. Cabe mencionar que del mismo modo que vemos en Rousseau, Montaigne consideró que uno de los libros más leídos por los niños debía ser la obra de Plutarco (45 d.C. – 120 d.C.). Posiblemente, al igual que Rousseau, Montaigne vio en la obra plutarquiana *Vidas paralelas*, la importancia de transmitir a los niños mensajes morales con una intención didáctica. Dicha obra, contiene una serie de biografías de griegos y romanos famosos, elaborada en forma de parejas con el fin de comparar sus virtudes y defectos comunes. Plutarco mismo aclaró que no pretendía tanto escribir historias como explorar la influencia del carácter, fuese bueno o malo. La máxima esencial de Montaigne en educación, según Ángeles Cardona, consistió en enseñar a juzgar y a vivir a los niños. Por otra parte, al igual que Locke, dirigió su pedagogía a las clases burguesas y acomodadas.

Conociendo la naturaleza de Kant y el insaciable interés por el conocimiento, damos casi por sentado que tuvo a su alcance no una, sino varias obras sobre educación que se habían publicado y circulaban entre los hombres ilustrados. Sin embargo, la obra que tuvo mayor impacto y repercusiones en Kant fue el *Emilio* o el *Discurso de la educación* (1762). Gracias al testimonio de sus discípulos y biógrafos, se tiene conocimiento de que el *Emilio* fue un referente constante en sus clases.¹¹

¹¹ Ludwig Borowski (1740-1832) fue uno de los primeros alumnos de Kant. En 1804 Borowski publicó la biografía de Immanuel Kant, única autorizada por el mismo filósofo. Es aquí donde encontramos pasajes sobre la presencia de Rousseau en la vida de Kant

A través de su obra, Rousseau cuestionó y replanteó el orden social establecido, colocando en el centro de discusión las relaciones que la tradición había convertido en inamovibles. Es así que en el *Emilio* se valoriza a actores sociales que para la época no tenían ninguna importancia, es decir, las mujeres y los niños; las mujeres no tenían ningún derecho y los niños no eran más que animalillos sin uso de razón.

“Concebidos como adultos en miniatura no existía aún el concepto de niño. Hasta este momento la infancia no existía en el imaginario social y el lugar del padre y la madre no eran asumidos en la dimensión que señalaría Rousseau.” (García, 2009: 154).

Frente a la perspectiva medieval del niño como homúnculo, Rousseau sostiene que es un ser con características propias, que sigue un desarrollo físico, intelectual y moral. Las nuevas ideas sobre el infante que propuso Rousseau podrías resumirse en la siguiente frase: *El pequeño del hombre no es simplemente un hombre pequeño.* (Rousseau, 1972). Como evidencia respecto a la concepción que se tuvo de los infantes, es posible apreciarlo en obras como las de Thomas Lawrence y Joshua Reynolds, por mencionar algunos (véase ilustración 1-5).

Por otra parte, en los tratados de educación que se escribieron antes y durante el siglo XVIII, el papel o participación de la mujer fue de carácter menor o prácticamente nulo. Las obras sobre el tema iban dirigidos casi exclusivamente a la formación de los nobles caballeros. La mujer de aquella época,

“... no era considerada como sujeto de educación, y aunque algunas nobles sabían leer y escribir; lo prioritario era ser amoroso y suaves, con formación cortesana atenderían a sus hijos, servirían y acompañarían al hombre y en su tiempo libre se dedicarían a los juegos de salón y a aprender a bailar.” (Cardoso, 2009: 94).

En las lecciones de *Pedagogía*, Kant no hace mención de una función en especial de la mujer dentro de la educación de los hijos. Sin embargo, en algunas de sus obras deja ver su postura con respecto a la función o participación de la mujer en el ámbito social, como lo es en el caso de *“Lo bello y lo sublime, ensayo de estética y moral”* (1764):

“La mujer, por tanto, no debe de aprender ninguna geometría; del principio de razón suficiente o de las mónadas sólo sabrá lo indispensable para entender el chiste en las poesías humorísticas [...] Del universo,

igualmente, sólo es menester que conozcan lo necesario para hacerles conmovedor el espectáculo del cielo en una hermosa noche.”

Por consiguiente, para comprender la innovación de la propuesta pedagógica de Rousseau es necesario tomar en cuenta que no eran los padres quienes se encargaban de la educación inicial del hijo; la función de la madre era asumida por una nodriza y la del padre por un preceptor. Desafiando lo establecido, en el *Emilio* se señala la importancia de que la formación del hijo sea asumida por su propia madre¹² y su propio padre, revalorizando para siempre la función de ambos frente al hijo. Es así que Rousseau se mostró en desacuerdo con la costumbre familiar de separar a los niños inmediatamente de sus madres al nacer para ser amamantados por una nodriza y luego, años más tarde, retornar al hogar convertidos en extraños para ser sometidos a los cuidados de un preceptor o una institutriz (véase ilustración 6). Cabe mencionar que Rousseau cuestionó y estuvo en desacuerdo en que los hijos no eligiesen su pareja en la relación amorosa. Respecto a la decisión individual y personal de la elección de una pareja comentó:

“... es un claro rompimiento de las costumbres autoritarias e impositivas del antiguo régimen y una propuesta de libertad y autonomía.” (García, 2009: 156).

La postura de Rousseau fue a favor de que los hijos tuviesen permiso de amar según el corazón y no según el interés de la familia. Por consiguiente, la libertad y la autonomía cobraron valor en el plano de la vida individual y familiar. Por otra parte, cabe mencionar que el siglo XVIII es el período histórico cuando surge el control de la educación por parte del Estado, ya que hasta entonces era la iglesia quien ejercía su total ministración.

Como contraparte de la educación que se ocupó de cultivar conocimientos y cualidades virtuosas en el ser humano tenemos que la formación profesional comenzó a tener gran importancia. Dado el progreso técnico que permeó durante la

¹² Jan Amos Comenius (1592-1670) pedagogo nacido en Moravia, región de la actual República Checa. Considerado el fundador de la pedagogía moderna. Comenius ya había insistido en el papel de la madre como primera educadora.

Ilustración, la formación de ingenieros se convirtió en una prioridad para el Estado y las instituciones educativas.

“Desde siempre habían existido carpinteros, maestros de obras, constructores de puentes y arquitectos; no obstante, en el siglo XVIII empezaron a recibir una formación sistemática con métodos matemáticos y geométricos.” (Hof, 1993: 179).

Con la tendencia de tantas técnicas y conocimientos fue que algunos autores relegaron al ser humano a segundo término, dando lugar a los primeros intentos de imponer una educación global. Tal fue el caso del pedagogo alemán Johann Bernhard Basedow (1723-1790). Aunque Locke y Rousseau fueron la fuente de casi todas sus ideas pedagógicas, su teoría educativa estuvo enfocada a lograr lo útil. Su aportación decisiva fue intentar hacer de la enseñanza algo universal, así como la importancia de la formación de maestros.

Como hemos apreciado, los tratados sobre educación estuvieron hechos y dirigidos a un pequeño círculo con altos privilegios. Pero, ¿qué sucedió con la educación y la instrucción de los aldeanos? La difusión de la Ilustración dio lugar al desarrollo de la instrucción en todos los niveles, incluida la instrucción entre las clases populares. Sin embargo, pese a cualquier progreso de la educación que se hubiese alcanzado en el transcurso del siglo XVIII, siguieron coexistiendo dos mundos separados (véase ilustración 7 y 8).

El primer paso para ilustrar al pueblo consistió en combatir el analfabetismo y crear un sistema escolar más amplio y accesible al mayor número de personas. Es así que la pasividad en la que habían vivido mucho tiempo las masas rurales, contribuyó para la permanencia de las estructuras feudales. El combatir el analfabetismo implicaba el riesgo de un cuestionamiento del orden tradicional. No obstante:

“En la Prusia de Federico II, el Reglamento general para las escuelas de campo, promulgado en 1763, hacía obligatoria la enseñanza elemental para los niños de cinco a trece años.” (Soboul, 1992: 517).

En el caso de Francia esta atestiguada la importancia de las escuelas de aldea. Para entonces, las comunidades se esforzaron por tener sus escuelas, algunas veces construyeron y otras alquilaron los edificios necesarios. Además el pago de

los maestros era solventado por los mismos padres. Cabe mencionar que la enseñanza femenina estuvo desfavorecida,

“... no se contaban más que 10 escuelas de niñas a finales del reinado de Luis XIV; se crearon una decena en el transcurso del siglo. La enseñanza mixta, durante largo tiempo tolerada, fue prohibida en 1710 por el arzobispo de Rouen.” (Soboul, 1992: 518).

Aun con el nuevo y creciente interés de la población rural por recibir una instrucción, cabe mencionar que ésta no era mínimamente cercana a la educación que recibía la burguesía. En la sociedad aldeana el maestro de escuela muchas veces era el escribano de la comunidad, fuertemente influenciado por el párroco de la misma.

Antes de iniciar con la exposición de los propósitos de la educación según la reflexión kantiana, conviene acordar que las distintas reflexiones llevadas a cabo por autores anteriores a Kant, y sobre todo en el contexto de la primer mitad del siglo XVIII, tienen un punto en común a saber, que el hecho educativo se refiere exclusivamente al hombre; sólo el hombre es educable, puesto que se trata de un proceso de conducción hacia un fin y el punto de partida de las ideas sobre la educación y la pedagogía (incluida la kantiana), acuerdan que lo que está en juego es la naturaleza humana. Bien podemos plantear que la naturaleza humana tiene principios esenciales que determinan lo que cada ser es, en estos principios se hallan inscritos los fines a los que tiende el hombre; principios ontológicos, epistemológicos, morales, estéticos. En estos principios se hallan contenidos múltiples consecuencias para un planteo u objetivo de la pedagogía. De aquí la necesidad de cómo una iniciativa pedagógica -como la kantiana que es el caso- colocan como tema control y punto de partida de que la naturaleza del sujeto es la nana primera del quehacer pedagógico, el criterio de juicio y determinación de objetivos, contenidos, metodologías, etc.

Para la educación y la pedagogía, el principio de la naturaleza humana no es hipotético, sino que se muestra en los seres inmediatamente a través del actuar. En este actuar se pueden distinguir dos acciones fundamentales: el advertir qué es algo y el ir hacia ese algo en busca de su posesión real. Es decir, el conocer y tender, en los cuales, a su vez, la simple observación pone de manifiesto diferencias

cualitativas, pero también se advierte entre el acto de conocer y lo conocido. La naturaleza humana posibilita que el hombre a su vez sea objeto y sujeto del conocimiento. Esto es lo que se pone de manifiesto o como esencial en el centro de toda educación y pedagogía. Tal cuestión ha sido enfocada desde distintas perspectivas (racionalistas o empiristas). Aquí nos auxiliamos de la mirada kantiana.

2.1. Los propósitos de la educación en la reflexión kantiana

El opúsculo de *Pedagogía* (1803) podría ser considerada la última obra de Kant, más no fue escrita por puño y letra del filósofo. Poco antes de la muerte del maestro Kant comenzaron a circular versiones “piratas” sobre sus lecciones, situación por la cual se vio forzado a confiar en sus discípulos la tarea de establecer un orden entre sus notas manuscritas y los cuadernos de sus estudiantes. Es así que entre 1800 y 1803 aparecieron las versiones aprobadas por Kant de sus lecciones de *Lógica* (1800), *Geografía física* (1802) y *Pedagogía* (1803). (Pozzo, 1998: 13). Éstas dos últimas publicadas por Friedrich Theodor Rink (1770-1821).

Inspirado por el toque personal que caracterizó a su profesor al impartir cátedra, Rink redactó un breve y fluido texto. El estilo de la obra no está dominado por complejos conceptos pero no queda excluido el uso de la terminología kantiana. Cabe mencionar que Kant no fue partidario de la artificialidad y de la pompa en las charlas o conversaciones, de hecho, él mismo “*no evitaba las expresiones populares mezcladas con provincialismo*” (Borowski, 1993: 73). En ese sentido entendemos que las lecciones sobre pedagogía, más que las de física o matemáticas, se prestasen para el uso de un lenguaje académico menos riguroso. Posiblemente sea la causa del estilo fluido y ameno de las lecciones de *Pedagogía*. Por otro lado, tal vez se deba a que cuando se habla sobre la naturaleza humana, su fin último, su aspiración por la paz universal, etc. el lenguaje tenga que ser, innegablemente, en un tono didáctico.

Al ir de lleno a la lectura de las lecciones de *Pedagogía*, sin un previo conocimiento de la aportación de Kant dentro de la filosofía, se corre el riesgo de disminuir el valor de su contenido. Y cuando nos referimos a “previo conocimiento” no quiere decir al de un especialista en la materia, pero sí se recomienda un

conocimiento introductorio de los principales conceptos kantianos. Razón por la cual el presente trabajo aborda en el anterior capítulo tales cuestiones.

Identificar los propósitos de la educación según la reflexión kantiana es situarnos en el ideal del hombre que se planteó durante la época ilustrada. Al respecto, Mariano Fernández indica que Kant compartió con el conjunto de los ilustrados, desarrollar en el alumno una autonomía de juicio, la idea de enseñar a pensar en vez de enseñar pensamientos hechos, cierta tolerancia, cierta repugnancia por los castigos y la primacía de la formación (educación moral en Kant, cultivo de la virtud en Rousseau, formación de las costumbres en Locke) (Kant, 1987: 24).

Las ideas educativas de la ilustración que se van reflejadas en las lecciones kantiana de *Pedagogía* se podrían resumir de la siguiente manera: la adquisición de una cultura práctica que consiste en la moralización; posibilitar el desarrollo físico del infante; promover desde edad temprana los valores por medio del ejemplo; regir el comportamiento a partir de máximas; enseñar a los niños que sus acciones están sujetas a ciertas leyes universales que implican que las acciones individuales tengan como propósitos los fines que la humanidad misma propone; aprender que el deber es la obediencia de la razón.

Cabe hacer la aclaración de que la aportación de Kant sobre la educación, al igual que otros tratados sobre el tema que ya fueron mencionados, va dirigida a un grupo privilegiado, es decir, a la burguesía y a los aristócratas. En este aspecto y como justificación, en la parte final del tratado, Kant se centra en algunas observaciones sobre el adolescente y menciona lo siguiente:

“... la desigualdad entre los hombres es una situación que nace de haber buscado uno alcanzar ventajas sobre los otros. Se les puede formar poco a poco la conciencia de la igualdad de los hombres en la desigualdad civil.”
(Kant, 1987: 92).

Así mismo, a lo largo de su obra Kant no hace mención, en ningún momento, sobre el tema de la educación de la mujer o del papel de la mujer en la educación de los hijos. Sin embargo, sí hace mención de la participación de “los padres” en los muchos ejemplos y situaciones que expone y en donde presta especial atención al comportamiento de los infantes.

La teoría de la educación que propone Kant es *física* o *práctica*. La primera consiste en los cuidados (*Wartung*) para la supervivencia de la especie es decir; el ser amamantados, el cobijo y la protección. Por otra parte, Kant hace mención que los cuidados son también aquellas precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas. La educación *práctica* o *moral* es aquella que forma al hombre para poder vivir como un ser que obra libremente, convirtiéndolo en miembro de la sociedad y, a la vez, tiene un valor intrínseco.

Una de las ideas que se presenta de manera constante en la *Pedagogía* se refiere a la consideración de progreso¹³ del género humano hacia lo mejor que, como consecuencia, conducirá a una educación ideal. Pero el progreso al cual se refiere Kant no es material ni intelectual, sino un progreso moral. La idea de progreso a la cual se refiere Kant parte de ser aplicado en el ámbito ético, jurídico e histórico. Para tal pretensión, la sociedad tendría que apoyarse en la creación de instituciones, entre las cuales se encontraría la responsable de la educación.

La filosofía de la Ilustración se situó en torno a la creencia en el progreso del género humano. Para los ilustrados la sociedad podía ser cambiada de acuerdo con los principios de la razón, y por lo tanto podía ser mejorada indefinidamente. Siguiendo esta línea desecharon las ideas que hasta ese momento se habían

¹³ En 1798 Kant escribió el ensayo *Replanteamiento de la cuestión sobre si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor*, en el cual pretende averiguar si el género humano progresa continuamente hacia lo mejor, no a partir de la historia natural del hombre, sino a partir de la historia moral y:

“...no con relación al concepto genérico (*singulorum*), sino con respecto al conjunto de los hombres (*universorum*) reunidos socialmente y esparcidos en pueblos sobre la tierra.” (Kant, 2005: 195).

No obstante, no se puede predecir con total seguridad ese progreso de la especie hacia lo mejor, ya que el hombre, en sus disposiciones tiene una mezcla del mal con el bien. Por otro lado, Kant sostiene que la prohibición de la publicidad impide el progreso de un pueblo hacia lo mejor (no olvidemos que en 1794 publica *La religión en los límites de la simple razón*, obra por la cual es amonestado por el gobierno prusiano y se le prohíbe enseñar sus ideas religiosas desde la cátedra, motivo por el cual Kant abandona el estudio de la teología racional. Fiel a sus ideas, jamás se retractó), incluso en aquello que atañe a su mero derecho natural. Así mismo menciona que la Ilustración del pueblo consiste en la “*instrucción pública del mismo respecto a sus derechos y deberes para con el Estado al que pertenece.*” (Kant, 2005: 206).

Los divulgadores e intérpretes ante el pueblo no son los profesores de derecho –designados por el gobierno- sino los filósofos, quienes bajo el nombre de enciclopedistas o instructores del pueblo, son motivo de escándalo y se ven desacreditados por el Estado. Por otra parte, Kant menciona que no son peligro o amenaza para el Estado, al contrario, aquellos:

“...se dirigen respetuosamente al Estado, suplicándole que tome en cuenta la exigencia jurídica de aquél; lo cual no puede tener lugar sino por el camino de la publicidad, cuando es todo un pueblo el que quiere presentar sus quejas (*gravamen*).” (Kant, 2005: 206).

mantenido para explicar la historia, rechazando así la idea griega que admitía un orden fijo del universo y la aceptación de ese orden; y, por otro lado, el rechazo de la categoría de la Edad de Oro que supuso una degeneración en la historia del género humano. Y finalmente hace lo mismo con la idea de providencia, que defiende una concepción lineal de la historia que se desarrolla de acuerdo con un plan divino preestablecido (Flórez, 1998: 24).

Los ilustrados colocaron el progreso como categoría fundamental de la explicación histórica. Es así que la idea de un constante progreso del espíritu humano hacia lo mejor, formó parte de la visión optimista corriente entre muchos de ellos. Al respecto, Turgot fue el primero de los ilustrados que presentó la idea de progreso como el principio orgánico de la historia.

“La idea de Progreso humano es, pues, una teoría que contiene una síntesis del pasado y una previsión del futuro. Se basa en una interpretación de la historia que considera al hombre caminando lentamente –pedetentim progredientes- en una dirección definida y deseable e infiere que este progreso continuara indefinidamente. Ello implica que, al ser el fin del problema máximo de la Tierra, se llegará a alcanzar algún día una condición de felicidad general, que justificará el proceso total de la civilización [...]” (Bury, 1971: 16).

En el ensayo titulado *Replanteamiento de la cuestión sobre si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor* (1798), en el principio IX, Kant pregunta: ¿Qué beneficios le reportará al género humano el progreso hacia lo mejor? Tomando en cuenta que el progreso es primordial para los propósitos de la educación en la reflexión kantiana, la respuesta de la citada pregunta es por demás de interés. Kant responde así:

“No una cantidad siempre creciente de moralidad en la intención, sino un aumento de los efectos de su legalidad en las acciones conforme al deber, sea cual fuere el móvil que las ocasione.” (Kant, 2005: 208).

Cabe aclarar que para Kant la moralidad en la “intención” no tiene ningún valor o efecto. Kant se enfoca en la acción legal como punto de partida para que se obtengan beneficios para el género humano a partir del progreso hacia lo mejor. Por lo tanto, el resultado del empeño de la humanidad por mejorar sólo es comprobable con las adecuadas acciones en los fenómenos de la índole moral. Bajo esta

conducta optimista, Kant argumenta que descenderá de forma gradual la violencia ejercida por parte de los poderosos y prevalecerá el acato a las leyes. Como se observa, Kant relaciona el progreso hacia lo mejor a partir de leyes, del cumplimiento de las mismas y por lo tanto de las acciones que de ellas deriven.

Para nuestros fines resulta de especial interés la pregunta planteada en el principio X del mismo ensayo: ¿Cuál es el único orden de cosas en el que cabe esperar el progreso hacia lo mejor? Kant responde lo siguiente:

“Confiar en que gracias a la formación de la juventud se llegue finalmente no sólo a educar buenos ciudadanos, sino a educarlos para el bien –de modo que esa tendencia pudiera mantenerse y progresar indefinidamente– es un plan del que difícilmente cabe esperar el éxito deseado.” (Kant, 2005: 209).

Por consiguiente, dado que el hombre es capaz de darse las leyes que determinan su obrar, porque es un fin en sí mismo ¿Cuáles son tales principios de la razón práctica? Algunos principios de la razón práctica que Kant sostiene remiten a nociones tales como la paz perpetua, constitución republicana y federación de estados.

La aspiración de Kant por un estado de verdadera paz se basó en la abolición de la guerra como principal medida para la solución de conflictos internacionales. La propuesta por una paz perpetua fue dirigida a los soberanos y legisladores de Europa, así como a los ciudadanos ilustrados de todo el mundo de acuerdo con su ideal cosmopolita. El primer artículo definitivo que Kant estableció para lograr la paz perpetua fue la *“constitución civil de todo Estado debe ser republicana”*. Kant entiende que en un Estado republicano hay división de poderes, cuenta con un régimen representativo y los gobernantes no tienen la facultad de declarar una guerra sin el consentimiento de los ciudadanos.

“La constitución republicana [...] si es preciso el consentimiento de los ciudadanos para decidir si debe haber guerra o no [...] puesto que ellos tendrían que decidir para sí mismos todos los sufrimientos de la guerra [...] El republicanismo es el principio político de la separación de poder ejecutivo (gobierno) del legislativo [...] Al modo de gobierno que es conforme a la idea del derecho pertenece el sistema representativo, único en el que es posible un modo de gobierno republicano [...]” (Kant, 2005: 150).

El segundo requisito para alcanzar la paz perpetua se refirió en *“el derecho de gentes de fundarse en una federación de Estados libres”*. Kant estableció como un deber inmediato el estado de paz el cual se garantiza mediante un pacto entre pueblos, que ha de llamar la federación de la paz, la cual buscará terminar con todas las guerras para siempre.

“Esta federación no se propone recabar ningún poder de Estado sino mantener y garantizar solamente la libertad de un Estado para sí mismo y, simultáneamente, la de otros Estados federados, sin que éstos deban por esta razón [...] someterse a leyes públicas y a su coacción.” (Kant, 2005: 155).

Uno de los impedimentos para aspirar hacia lo mejor, desde la educación, se debe a que al Estado no le queda dinero suficiente para *“pagar un sueldo digno que permita a los maestros competentes consagrarse gustosamente a su tarea...”* (Kant, 2005: 209)¹⁴. La causa de ello es que el Estado destina sus recursos a la guerra. La solución que plantea Kant es que el:

“Estado se reformase a sí mismo de vez en cuando y, ensayando la evolución en lugar de la revolución, progresará continuamente hacia lo mejor.” (Kant, 2005: 210).

En cuanto a la relación Estado, progreso y educación ¿Es posible conciliar el desarrollo de la humanidad (entendido como un continuo progreso hacia lo mejor) con arreglo a un plan de la naturaleza? Al respecto Kant comenta que hay dos hilos conductores para lograrlo; la intención de la naturaleza y la razón. Respecto a lo primero, dice que corresponde al filósofo la tarea de,

“intentar descubrir [...] una intención de la Naturaleza, a partir de la cual sea posible una historia de las criaturas...” (Kant, 2005: 34)

Kant considera que, a menudo sin advertirlo, la especie humana sigue la intención de la naturaleza. Es decir, todas las disposiciones naturales de la especie están destinadas a desarrollarse alguna vez completamente y con arreglo a un fin. Como ejemplo tenemos el corazón, órgano que nos permite bombear sangre en

¹⁴ No es de extrañarse que a la fecha el trabajo de los profesores sea mal remunerado. Paradójicamente, para el año 2006 el gasto nacional para la educación en México alcanzó cerca del 7% del Producto Interno Bruto (Zorrilla, 2008: 16).

nuestro cuerpo por medio del torrente sanguíneo. Al tener un uso práctico, Kant entiende que dicho órgano está cumpliendo su finalidad. Una disposición que no alcanza su finalidad implica una contradicción dentro de la naturaleza. Si renunciáramos a tal principio *“ya no tendríamos una Naturaleza que actúa conforme a leyes”* (Kant, 2005: 35). Por tanto en la naturaleza nada es obra de la causalidad, la naturaleza se rige por fines.

En cuanto al hilo conductor de la razón, Kant menciona que requiere de “tanteos, entrenamiento e instrucción” para ir progresando paulatinamente de un estadio a otro del conocimiento. Sin embargo, los individuos contamos con un lapso de vida demasiado corto para aprender cómo emplear nuestras disposiciones naturales de la mejor manera. Es por ello que Kant toma a la humanidad, y no a las criaturas, para conducir los gérmenes depositados en nuestra especie hasta aquel grado de desarrollo que resulte plenamente adecuado a su intención. Este plan tiene que constituir la meta de todos los esfuerzos del hombre. De no ser así,

“... las disposiciones naturales tendrían que ser consideradas como superfluas y carentes de finalidad alguna; algo que suprimiría todos los principios prácticos y haría sospechosa a la Naturaleza [...] de estar practicando un juego pueril sólo en lo que atañe al hombre.” (Kant, 2005: 36).

Dado que la naturaleza no hace nada superfluo, es clara la intención con respecto al haber dotado al hombre de razón y de la libertad de la voluntad. En tal sentido, Kant diría que para la naturaleza es importante que el hombre se vaya abriendo camino para hacerse digno, por medio de su comportamiento, de la vida y del bienestar.

En las lecciones de *Pedagogía*, Kant propone la práctica de escuelas experimentales antes de fundar escuelas normales. Desde mi interpretación dicha respuesta es de carácter evolutivo para la educación, ya que incita a que el Estado se reforme y ponga en funcionamiento prácticas que aporten a la evolución, es decir, a progresar continuamente hacia lo mejor. Respecto a las escuelas experimentales Kant menciona lo siguiente:

“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.” (Kant, 2005: 40).

En la misma línea del progreso hacia lo mejor, es menester mencionar que uno de los propósitos de la educación en la reflexión kantiana y el cual considera como “principio de mayor importancia” en el arte de la educación que deberían de tomar en cuenta quienes elaboran planes de estudio, es:

“... no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de la humanidad y de su completo destino.” (Kant, 1987: 36).

La cita anterior tiene profundas implicaciones, puesto que representa el máximo esfuerzo del ser humano para educar a partir de la virtud, del esfuerzo, de la disciplina, del amor, de la prudencia. Contrario a lo mencionado, una característica de los hombres de nuestro tiempo es vivir en la inmediatez del aquí y del ahora.

La educación contribuye a contrarrestar los aspectos conflictivos de la condición humana, con ello Kant considera posible avanzar cada vez más hacia el progreso en el establecimiento de instituciones y de normas jurídicas. Al intentar contrarrestar tal conflictividad se hace frente a la “insociable sociabilidad” de los hombres.

En el cuarto principio de las *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita* (1784), Kant menciona que por “insociable sociabilidad” entiende aquella inclinación de los hombres a vivir en sociedad, la cual es inseparable de la constante amenaza de disolverla. Por tanto es parte de la naturaleza humana la tendencia a socializar, pero también tiene una fuerte inclinación a individualizarse o aislarse. Lo anterior se explica a partir de que el hombre se procura una posición entre sus congéneres, *“a los que no puede soportar, pero de los que tampoco es capaz de prescindir”* (Kant, 2005: 38). De tal manera nace la resistencia que cada cual ha de encontrar en sus pretensiones individuales como ambición, codicia y afán de dominio. Sin embargo, Kant asegura que sin la insociabilidad todos los talentos quedarían ocultos en su germen y la existencia del hombre tendría un valor no mucho mayor que el de un animal doméstico, sin llegar a su destino como

naturaleza racional. Bajo tal condición es posible interpretar la postura de Kant a favor de la insociabilidad.

“¡Demos, pues, gracias a la Naturaleza por la incompatibilidad, por la envidiosa vanidad que nos hace rivalizar, por el anhelo insaciable de acaparar o incluso de dominar!” (Kant, 2005: 38).

Kant sostiene que en el momento en que la pedagogía olvide o ignore el principio de educar a los niños conforme a un futuro estado mejor de la especie, y se dedique a educar para el estado presente, corre el riesgo de convertirse en instrumento de intereses particulares. Siguiendo la lógica de la propuesta kantiana, resulta de suma importancia que la dirección de la educación sea asumida por aquellos que tengan la capacidad y cualidades necesarias para no perder de vista el principio mencionado por Kant. Por consiguiente,

“... la organización de las escuelas no debía depender más que del juicio de los conocedores más ilustrados.” (Kant, 1987: 37).

Los conocedores de los que habla Kant no son ni los príncipes ni los padres. Para explicar este punto se pudiese citar un ejemplo aplicable para los tiempos de Kant, sin embargo, nos daremos a la tarea de situar ejemplos actuales.

Suele suceder que los padres educan a los hijos en vista del mundo presente para que prosperen. Es común escuchar de los padres el consejo de elegir una profesión que les permita tener altos ingresos, es decir, incitan a la vida con comodidades superfluas y abundancia de objetos materiales como autos, vestido, calzado, propiedades, etc. Los padres no se han enfocado en educar a sus hijos a partir de un estado mejor de la especie humana, más bien han educado a partir del estado presente, es por ello que Kant no confió del todo en ellos como buenos educadores. De igual manera, Kant desconfiaba de los fines de los príncipes pues acostumbraban tomar a sus súbditos como meros instrumentos de sus deseos.

En el tratado de *Pedagogía*, Kant divide a la educación en *física* y *práctica*. La primera consiste en los cuidados que el niño requiere por parte de sus padres para su supervivencia, es decir, alimento, cobijo y protección. Cabe mencionar que la serie de medidas que Kant menciona respecto a una adecuada educación física – en nuestro contexto- muchas de ellas continúan vigentes, otras han dejado de ser puestas en práctica. Recordemos que el concepto de niño así como de infancia,

durante el siglo XVIII, comienza a integrarse en el imaginario social y por lo tanto surge toda una nueva visión respecto al cuidado de los niños, como la salud, la higiene, la alimentación, los juegos, el aprendizaje, el desarrollo, así como su lugar dentro de la constitución familiar.

Algunas de las medidas que Kant menciona para que la educación *física* sea de beneficio, se encuentran las siguientes: que el infante sea amamantado por su madre; evitar darle excitantes como vino, especias, sal, etc.; o que se evite tener al niño caliente envuelto en mantillas:

“Nosotros envolvemos a los niños por nuestra pura comodidad, para no cuidar que se hagan daño.” (Kant, 1987: 49)

De igual forma se le debe procurar un lecho fresco y duro; en caso de llanto o grito, no acudir a ellos de manera inmediata para evitar la costumbre de ser atendido a la menor irritación; –*“Esta es habitualmente la primera perversión del niño”* (Kant, 1987: 51); evitar los andadores y los carretones para enseñar a andar a los niños; permitirle las caídas para que aprendan a guardar mejor el equilibrio y la caída no les perjudique. Como se observa,

“... la primera educación solo tiene que ser negativa, es decir, que no se ha de añadir nada a la previsión de la Naturaleza, sino únicamente impedir que se le pueda perturbar. Si hay un arte permitido en la educación, es sólo el del endurecimiento¹⁵.” (Kant, 1987: 50).

Lo que Kant pretende, con las medidas expuestas en el párrafo anterior, es evitar que el infante adquiera desde temprana edad no sólo hábitos¹⁶, sino, más bien, malos hábitos ya que considera que hacen del hombre menos libre e independiente.

“Impídase, pues, que los niños se habitúen a alguna cosa y que nazca en ellos ninguna costumbre.” (Kant, 1987: 54).

¹⁵ Al respecto se tiene que:

“Generalmente, una educación dura sirve mucho para el fortalecimiento del cuerpo. Entendemos por educación dura el mero impedimento de la comodidad.” (Kant, 1987: 55).

¹⁶ El cual se entiende como:

“El hábito es un goce o una acción que se ha convertido en necesidad por la frecuencia de repetir el mismo goce o la misma acción.” (Kant, 1987: 54).

Por otro lado, la parte positiva de la educación física es la *cultura*, y gracias a la cultura el hombre se distingue del animal:

“...consiste [...] en el ejercicio de las facultades de su espíritu [...] La primera y principal regla aquí es que se prescindan, en lo posible, de todo instrumento.” (Kant, 1987: 57).

Kant menciona que para aprender a andar, se debe permitir al niño arrastrarse por el suelo, ya que los instrumentos no hacen más que destruir la habilidad natural. Cuando ocurre el uso de instrumentos, es que se está hablando de la cultura, es decir, la parte positiva de la educación física. Como ejemplo:

“... se usa un cordel para medir una extensión, pudiéndolo realizar muy bien calculando a simple vista; cuando se emplea un reloj para determinar el tiempo, bastando para ello la disposición del sol; cuando se sirve de un compás para saber el sitio de un bosque, pudiéndolo hacer asimismo por el sol, de día, y por las estrellas de noche. Hasta se puede decir, que en vez de usar una barca para ir por agua, se puede nadar.” (Kant, 1987: 57).

Ha de observarse que la educación física implica el cuerpo, o bien al movimiento voluntario o bien a los órganos de los sentidos. La finalidad de la educación física trata:

“... de que el niño se baste siempre así mismo. Para ello necesita fuerza, habilidad, agilidad y seguridad.” (Kant, 1987: 58).

A continuación se exponen de manera general los rasgos de la educación física negativa y física positiva.

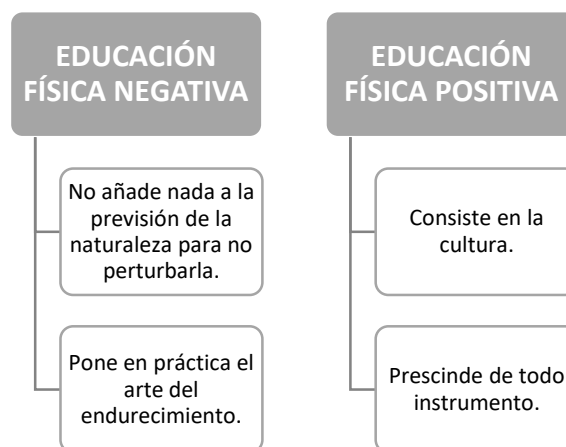


Imagen 2. Educación física negativa y positiva. Elaboración propia a partir de Kant (1987).

Kant menciona que puede llamarse educación física a la educación del alma o como la del cuerpo.

“La formación física del espíritu se diferencia de la formación moral en que ésta no se refiere más que a la libertad y aquella sólo a la naturaleza. Un hombre puede estar físicamente muy cultivado, puede tener el espíritu muy formado, pero estar moralmente mal educado y ser una mala criatura.” (Kant, 1987: 61).

Es así que se distingue la cultura *física* de la *moral*. La cultura física es pasiva para el alumno, ya que se ciñe en dirección de otro que piensa por él. Por ejemplo, durante la clase de educación física el profesor da instrucciones puntuales a los alumnos para realizar un ejercicio con la pelota. Es así que los alumnos, al realizar dicho ejercicio están actuando de manera pasiva, pues se disciplinan ante las instrucciones. Por otro lado, la cultura moral se apoya de máximas. Aquí se entiende que el alumno obra bien por sus propias máximas y no por costumbre. El alumno ha de comprender el fundamento de los actos a partir de la idea del deber.

Por otro lado, Kant subdivide la cultura *física* en *libre* y *escolar*; la *libre* concierne exclusivamente al juego (sigue su curso desde la infancia hasta que termina la educación), por el contrario, la *escolar* supone un proceso en el cual el alumno es sometido a la coacción, por consiguiente, “*...la educación escolar debe ser un trabajo para el niño; la libre, un juego.*” (Kant, 1987: 61). De tal manera, el niño debe de tener sus horas de juego, pero tiene también que aprender a trabajar. Sobre este punto, Kant menciona que es de vital importancia que los niños desarrollen dicha habilidad, ya que “*el hombre es el único animal que necesita trabajar.*” (Kant, 1987: 62). Y es en la escuela donde es posible cultivar la afición por el trabajo, en ese sentido, Kant menciona que la inclinación a la comodidad es para el hombre peor que todos los males de la vida e insiste en la importancia de enseñar a trabajar a los niños desde el principio. Dado que es perjudicial para el niño mirar todas las cosas como un juego:

“la educación tiene que ser coercitiva, pero sin que por ello haya de esclavizar a los niños.” (Kant, 1987: 63).

Como se observa, Kant propone un equilibrio entre la cultura física libre y la escolar, sin embargo, es notoria la intención de despertar en el niño el sentido de la responsabilidad por medio del gusto por el trabajo.

Por otra parte, Kant sostiene que la cultura libre del espíritu tiene que dirigirse a las facultades superiores de los niños. Como regla principal Kant menciona que no se ha de cultivar aisladamente ninguna facultad, sino cada una en relación con las demás, ya que las *“facultades inferiores no tienen por sí solas ningún valor”*. (Kant, 1987: 63). Siguiendo la regla principal, se ha de mencionar la facultad de la memoria en provecho del conocimiento. A propósito de la memoria, deriva la máxima *tantum scimus, quantum memoria**.

Dado que *el conocimiento esta en relación directa con la memoria** resulta de suma importancia fomentar la práctica de la cultura de la memoria desde la infancia. Kant nos dice que todas las cosas están dispuestas de tal modo, que el entendimiento ha de seguir las impresiones sensibles y la memoria, conservarlas. (Kant, 1987: 64). Para comprender mejor la función de la memoria, se ha de mencionar como ejemplo el estudio de algún idioma, mismo que se ha de facilitar a los niños cuando realizan la lectura de algún cuento, de preferencia acompañado de ilustraciones. En tal caso, la memoria tiene la función de relacionar vocablos con la historia. Por otra parte no se debe de abusar del uso de la memoria, ya que pierde valor cuando se hace de ella un mero ejercicio. Caso de ello es cuando el niño aprende de memoria algún discurso, dejando de lado el entendimiento del contenido. Es así que Kant sugiere el cultivo de la memoria sin olvidar la inteligencia.

Al respecto de la memoria cabe preguntarse, hoy en día ¿la educación al privilegiar el uso de la multimedia que tanto desarrolla, o en su caso, atrofia la memoria?, ¿Cuáles son las ventajas de una educación basada en la memoria y cuáles son sus desventajas?

Por consiguiente el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere poner en práctica la facultad de la memoria. Si diésemos un recorrido por la historia de la educación se apreciaría que la tradición oral, y por lo tanto el uso de la memoria, ha sido un elemento importante para la transmisión de conocimientos. Por ejemplo, el Calmécac fue el centro cultural de los mexicas, lugar donde se transmitía el

conocimiento de una generación a otra. Para ello, una forma efectiva de transmitir y memorizar el conocimiento que implantaron los maestros fue por medio del canto y de la poesía. Los maestros comentaban el contenido de los códices por medio de éste recurso. Ciertamente es que el contenido de los manuscritos prehispánicos podía convertirse en un conjunto de dibujos ininteligibles al faltarles explicaciones y comentarios, de aquí el recurso del aprendizaje mnemotécnico de esos datos. De hecho, en el Calmécac había especialistas en la materia que habían dedicado su vida a estudiar y memorizar los contenidos, es decir, comentaristas de códices.

Por consiguiente, Kant invita a que por medio del juego se ayude a ejercitar en los niños el cultivo de la memoria. Un ejercicio relacionado con la memoria que podríamos poner en práctica es el siguiente: Llevar a cabo una lectura que sea de interés para el infante –sobre ciencia, historia, algún cuento, etc. Se sugiere la participación de ambos, es decir, tanto del niño como del adulto por medio de turnos de lectura en voz alta. Un momento ideal para llevar a cabo el ejercicio es antes de la hora de dormir, pues el niño tendrá menos distractores a su alrededor y se concentrará en la lectura. Al término del texto se sugiere plantear preguntas que permitan ejercitar la memoria, por ejemplo, reteniendo los nombres que se encuentran en la narración ya sea de personajes o de lugares.

Kant nos dice que durante la infancia es esencial la práctica de juegos que, además de desarrollar habilidades físicas, ejerciten sus sentidos. Por consiguiente Kant describe una serie de juegos para contribuir al desarrollo de los sentidos como el juego de pelota y la “gallina ciega”. Las generaciones recientes se caracterizan por el sedentarismo, situación por la cual es preciso retomar juegos como los mencionados por Kant.

Como se observa, para alcanzar el fin completo de la educación en cuanto a formación (instrucción y dirección), Kant sostiene necesario actuar en relación a las facultades del espíritu, las cuales clasifica en inferiores y superiores (pero siempre una acompañando a la otra). Es de notarse que sobre ambas facultades del espíritu se encuentra la memoria. Dentro de las facultades inferiores (o del conocimiento) tenemos: los sentidos, la imaginación, la memoria, la atención y el ingenio. En

relación con las facultades superiores comprende: el entendimiento, el juicio y la razón.

Para con la facultad de la imaginación cabe mencionar que Kant considera perjudicial para los niños la lectura de novelas, ya que las considera solo distractores y causan la debilitan de la memoria. De hecho, en la obra *Antropología en sentido pragmático* nuestro autor considera que la lectura de las novelas es una actividad sólo para matar el tiempo, cosa que no cabe como posibilidad para nuestro filósofo.

“Pues como en esta lectura el propósito es sólo entretenerse por el momento, sabiendo que son meras invenciones, la lectora tiene por ende, plena libertad para divagar al leer, siguiendo el curso de su imaginación, lo cual distrae naturalmente [...]” (Kant, 1991: 95).

Aquí surge la interrogante de ¿Por qué Kant se muestra en contra de tal género literario? Si fue precisamente que la novela surgió de la mentalidad reinante durante la ilustración, claro, influenciada también por el sentimentalismo. Por otro lado, una manera de incentivar en los niños la imaginación en sentido positivo, es por medio de hacer el ejercicio de observar objetos móviles o cambiantes, por ejemplo, el observar en el cielo las nubes que aparentemente están en constante movimiento y cambian de forma, este es un juego que por lo general gusta a los niños, además de tener el beneficio de ejercitar la imaginación en cuanto a la destreza de buscar una forma definida en las nubes.

Si bien es cierto que no es posible, a edad temprana, que los niños entiendan tal cual las facultades superiores del espíritu, Kant nos dice que estas pueden educarse de manera pasiva. Por ejemplo, se puede educar en el entendimiento a través de las reglas, por decir, en casa un niño de no más de cinco años no tiene permitido acercarse a la estufa (dado el peligro que implica el fuego). Es posible que en un principio el niño olvide la regla y que cada vez que falte a ella sus padres le repitan que no debe de hacerlo. Como se observa, tal vez el niño no entienda el peligro que implica acercarse a la estufa, pues no ha sufrido quemadura alguna, sin embargo, ha entendido que es algo que no debe de hacer.

Por otra parte, sobre la facultad del juicio se refiere al uso que se ha de hacer del entendimiento. Se da el caso de que cuando se lee o se escucha alguna

narración no hay comprensión. Es cuando se puede tomar de apoyo imágenes u objetos, pues facilita en los niños la comprensión.

En cuanto a la facultad de la razón se comprenden los fundamentos. Hay que tomar en cuenta que cuando se trata de niños se habla de una *“razón aún no dirigida”*, sino más bien de una razón práctica. Sería injusto querer que los niños razonasen siempre sobre lo que hacen o sobre lo que les rodea, más bien se trata de reflexionar sobre lo que procede según sus causas y efectos.

“En la cultura de la razón ha de proceder socráticamente [...] Se usa la razón de los niños en muchas cosas que no debía usarse. No han de razonar en todo. No deben de conocer los fundamentos de aquello que se emplea para educarlos; pero sí, los principios, en cuanto se trata del deber. Se ha de mirar principalmente en esto, no meterles los conocimientos racionales, sino más bien sacarlos de ellos mismos.” (Kant, 1987: 69).

Para Kant, las facultades del espíritu se educan mejor en los niños cuando hacen por sí mismos todo lo que se pretende. Es decir, para obtener el perímetro de un triángulo se requiere sumar sus lados ($P=a+b+c$), es así que el alumno ha de resolver ejercicios para realmente adquirir un aprendizaje matemático. Si se trata de geografía, un alumno comprende mucho mejor un mapa cuando lo hace por sí mismo. *“El mejor recurso para comprender, es producir.”* (Kant, 1987: 68). Por consiguiente, Kant entiende que lo que se aprende por sí mismo tiene mayor solidez y se conservará mejor.

Una vez asentadas las bases de la educación física (aquella que precisa de cuidados y que tenemos en común con los animales), ahora precisaremos la educación práctica, la cual es también llamada moral y se relaciona con la libertad. Kant sostiene que la educación práctica comprende: la *habilidad*, la *prudencia* y la *moralidad*.

La habilidad se refiere a la formación escolástica-mecánica, por consiguiente es didáctica y requiere de un instructor. La formación escolástica es la primera y la más antigua, pues en ella descansa la prudencia. De hecho, *“la prudencia es la facultad de aplicar bien la habilidad”* (Kant, 1987: 46), por lo tanto ha de ser continua su labor. Kant indica que se debe procurar que la habilidad sea sólida ya que es lo esencial del carácter de un hombre para alcanzar todos sus fines.

En los primeros siglos medievales el nombre de *scholasticus* indicaba al que enseñaba las artes liberales o sea las ciencias que formaban el trívio (gramática, lógica o dialéctica y retórica) y el cuádrivio (geometría, aritmética, astronomía y música). Posteriormente se denominó *scholasticus* al profesor de filosofía o teología. Por su carácter y método la escolástica está estrechamente ligada a la actividad didáctica de los maestros medievales (Abbagnano y Visalberghi: 2012).

Kant considera que por medio de la prudencia el hombre aprende a adaptarse en sociedad y a dirigir dicha sociedad a sus propósitos. Por lo tanto, la prudencia hace de los hombres ciudadanos, pues éstos adquieren un valor público. Pero ¿Cómo hemos de fomentar la prudencia en los niños? Según Kant, los modales son la herramienta necesaria. Nuestro filósofo ve en los modales el arte de la apariencia exterior. Es decir, Kant pretende que los niños practiquen un comportamiento “disimulado e impenetrable” para “ocultar sus faltas y su apariencia exterior”. Por medio de la prudencia el niño estaría evitando tener un comportamiento precipitado.

“... la prudencia, consiste en el arte de colocar nuestra habilidad en el hombre; es decir, ver cómo puede servirse de los otros en sus intenciones.”
(Kant, 1987: 79).

De la moralidad, menciona que concierne al carácter, y para formar un buen carácter es necesario suprimir las pasiones, es decir, que por medio del valor el hombre no sea dominado por inclinaciones como la maldad, la vanidad, el ocio, el poder, la holgazanería, la envidia, etc. El carácter consiste en “*los firmes designios para querer hacer algo, y también en la ejecución real de los mismos*” (Kant, 1987: 80), partiendo del supuesto que tales designios son de beneficio para la humanidad. En lo que respecta al carácter moral en los niños hay que enseñarles, en la medida de lo posible y de acuerdo a la edad, el deber que tienen que cumplir y la mejor forma para hacerlo es el ejemplo. Kant afirma que para educar en la virtud de lo que mejor se puede servir el maestro es el buen ejemplo y, de donde mejor aprende el alumno, es del ejemplo aleccionador. El ejemplo aleccionador o “imitación” es determinante para que el infante, todavía inculto, acepte máximas que en lo sucesivo adoptará. Sin embargo, no se debe tomar el ejemplo o la imitación como un mero hábito que se ha de adquirir. Hay que tomar en cuenta que los hábitos son una acción persistente y mecánica, por lo que no parten de una máxima o de la

forma de pensar. Por tanto, “*no nos ha de servir de móvil el comportamiento de otros hombres, sino la ley*” (Kant, 2005: 356). Es decir, la parte que ha de ser didáctica para el infante no es compararle con la conducta ejemplar de algún otro niño, sino la comparación con la idea de cómo debe ser la humanidad, por tanto, la ley que es regida por máximas.

Lo anterior se entiende de la siguiente manera. Dentro de un salón de clases el maestro compara la conducta de un niño juguetón contra la de un niño que pone atención al maestro. Se le llama la atención al primero diciendo “deberías de tomar el ejemplo de tu compañero aplicado y ordenado”. Lejos de que el niño “travieso” procure modificar su comportamiento, ocurrirá lo contrario pues se le está comparando y queda en una posición desfavorable. Kant sostiene que la conducta ejemplar no debe servir como modelo, sino sólo como prueba de que lo prescrito por el deber es factible.

En cuanto a los deberes, Kant los divide en dos: *los deberes para consigo mismo* y *los deberes para con los demás*. De los primeros, Kant entiende aquel comportamiento u acciones que nos hacen dignos de humanidad. El tener inclinaciones tales como el consumo excesivo de bebidas alcohólicas o el abusar en el consumo de alimentos, nos coloca por debajo de aquella humanidad que Kant supone. Los deberes para consigo mismo son aquellos actos que enaltecen la humanidad propia. Por consiguiente, Kant apunta a hacer sensibles de la dignidad humana a los niños. Un ejemplo de cuando se coloca al niño por debajo de la humanidad es con la mentira.

“... ¿Es permisible una mentira por necesidad? ¡No! No es posible un solo caso que merezca una disculpa para mentir, y jamás debe mentirse, por lo menos delante de los niños, ya que de lo contrario ellos tomarían semejantes pequeñeces por una necesidad y se permitirían mentir entonces con frecuencia.” (Kant, 1987: 74)

En ese sentido, así como la educación es el origen de todo bien en el mundo, el mentir sería la fuente de todo mal en el mundo. La mentira es –de acuerdo con los *Principios metafísicos de la virtud*- una degradación y, en cierto modo, una simple anulación de la dignidad humana. Para Kant, cualquiera que sea el propósito

que persiga la mendacidad no cambia su naturaleza reprobable y amoral. Cabe mencionar que Kant asignó valor jurídico al acto de la mendacidad.

“No caben pretextos ni circunstancias atenuantes de carácter aparentemente filantrópico que disculpen la mentira, la cual podría llegar a ser en el caso referido incluso [...] ilegal.” (Kant, 2000: XXVII)

Los deberes para con los demás consisten en enseñar al niño la veneración y el respeto al derecho de los hombres y procurar que lo ponga en práctica (Kant, 1987). Por consiguiente, desde la infancia se debe de tener presente la idea de que su deber para con los demás es proporcional al deber para consigo mismo.

Como ya se ha mencionado, durante la Ilustración el tema de la humanidad se convirtió en el centro de atención, el pensamiento se convirtió en una obra que el hombre tenía que construir haciendo uso de la razón. Dicha tarea mostró la nueva cara del humanismo ilustrado, donde la razón llevó consigo un cosmopolitismo de valores.

“La consideración del hombre como ciudadano del mundo supone [...] un ser rationabile y por tanto como miembro de un mundo inteligible organizado de acuerdo a leyes morales, que el hombre se da así mismo como individuo y a un conjunto de individuos como miembros de algún tipo de asociación.” (Flórez, 1998: 30)

En tanto que el hombre es un ser racional y miembro de un mundo inteligible se rige por la ley moral, la cual surge del reconocimiento por parte de todos los individuos a partir de alguna de sus máximas como máxima general y se convierte en imperativo categórico, el cual recibe la fuerza de su obligatoriedad de ese conocimiento general gracias a que el hombre ha dejado de regirse por móviles naturales y ha optado por conceptos en cuyo ámbito puede llegar a un acuerdo con sus semejantes para darse así mismo las leyes morales de acuerdo con las cuales el hombre crea el ámbito de la razón. Por tanto, el espacio de la razón en el sentido del término kantiano es el de las sociedades humanas regidas por leyes, dentro de las cuales los hombres se mueven por conceptos y tienen que ser considerados ciudadanos. De tal manera, cuando el individuo se mueve en el ámbito del mundo inteligible es considerado fundamentalmente como ciudadano, es decir, que forma parte de un Estado, entendido como *“la unión de un conjunto de hombres bajo leyes*

de derecho” (Kant, 1989), las cuales tienen su principio en la voluntad colectiva del pueblo. Por consiguiente, se trata de un mundo humano formado por seres morales regidos por leyes, cuya esencia fundamental es la de ser una comunidad jurídica. Aquel estado en el que se dan las condiciones para que cada uno pueda participar de su propio derecho, es denominado por Kant “estado jurídico”. El principio formal en el que debe de fundamentarse tal estado es el de la voluntad legisladora universal, que tiene como fundamento la justicia. Por consiguiente, el hombre está obligado por el imperativo categórico a entrar en el estado jurídico. Una vez que ha entrado a formar parte de dicho estado el tema fundamental ya no es el de la persona, sino el del ciudadano y los poderes a los que él mismo está sometido: el ejecutivo, el judicial y el soberano.

Es así que una vez expuestos los propósitos de la educación en la reflexión kantiana, se observa que la educación, además de instruir a los niños, consiste en que aprendan a pensar¹⁷ y que obren por principios, de los cuales se origina toda la acción. En tiempos de Kant, se empleaba el término de educación de carácter *público* y otra de carácter *privado*. En cuanto a la educación *pública* se refería propiamente a la instrucción fuera de casa, en la cual no se disfrutaba de ningún privilegio y no se sobresalía más que por el propio mérito. Sobre la *privada*, consiste en la educación doméstica, la cual se encontraba a cargo de los propios padres, o bien por auxiliares asalariados. Es así que Kant propone que, ya sea pública o privada, la educación debe de atender tanto la parte física como la práctica, pues ambos elementos constituyen una educación completa, es decir, integral.

A continuación trataremos de exponer más detalladamente las dimensiones de la educación desde la perspectiva kantiana, estos es: la disciplina, culturización, prudencia y moralización.

¹⁷ Sobre aprender a pensar implica un movimiento que va desde lo interior a lo exterior. Es decir, se exige una interacción clara y ésta es el pensamiento:

“Por tanto, para ser moral es preciso aprender a pensar. Pero este, que es el supuesto de libertad y de la justicia es la tarea más difícil que se puede afrontar, tanto más cuanto no se enseña a pensar, sino que se aprende...” (Maldonado, 1985: 3).

2.2. Dimensiones de la educación: disciplina, culturización, prudencia y moralización.

Como se observó en el anterior apartado, Kant planteó una reflexión educativa que se pronunció entorno a cuatro aspectos básicos en la formación del ser humano: i) Disciplina, ii) Culturización, iii) Prudencia y iv) Moralización de los hombres.

Kant sostiene que la educación primeramente debe disciplinar, en el sentido de impedir que la parte animal se imponga sobre la humana, dicho de otra manera, la disciplina consiste en la domesticación del salvajismo. El ser humano, al nacer, requiere ser educado por un semejante –que al inicio le proporciona protección, cobijo y alimento-, de esta manera impide que se exponga y se encamine a los peligros. Por ejemplo, en un inicio, antes de que existiesen civilizaciones, los miembros de la tribu tenían que estar al cuidado de que su descendencia estuviese a salvo del asecho de los cazadores, ya que el llanto mismo del niño representaba una señal o un aviso para los animales en busca de alimento. O bien el hecho de dejar a un niño recién nacido abandonado a su suerte sin cobijo ni protección le asegura su no supervivencia. Necesariamente, requerimos de otro ser humano para proporcionarnos la disciplina que en sentido kantiano se entiende como el impedir que la parte animal se imponga sobre la humanidad, tanto en el individuo como en la sociedad. Ya que la disciplina se refiere propiamente a la “domesticación del salvajismo” es puramente negativa (la instrucción es la parte positiva de la educación) ya que es acción por la que se borra al hombre la animalidad.

“La barbarie es la independencia respecto a las leyes. La disciplina somete a los hombres a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción” (Kant, 1987: 30).

Dado que ya hemos proporcionado al recién nacido alimento, cobijo y protección, y ha desarrollado habilidades tales como aprender a caminar y a hablar, ahora se encuentra en edad ingresar a la escuela. Esta es una manera de cultivar la disciplina desde temprana edad, ya no con el mero fin de que los niños adquieran conocimientos y sociabilicen, sino con la intención de que aprenda a habituarse a permanecer tranquilos y acatar instrucciones. Cabe mencionar que para disciplinar se requiere la presencia de una autoridad. Aunque Kant no hace uso de tal término, si parte de la presencia de figuras tales como los educadores o los padres para

cultivar la disciplina. Es así que la escuela es un medio por el cual se disciplina al infante ya que la figura del maestro representa aquella autoridad la cual merece respeto y obediencia. Por otra parte, fuera de la escuela dicha autoridad es representada por los padres, ya que son ellos quienes en la práctica diaria deben establecer límites de conducta. Por ejemplo, el asignarle a un niño ya sea horario de juego, de descanso, de lectura o de estudio es poner en práctica la disciplina, la cual le marca límites o modelos de comportamiento en primera instancia dentro de casa, sin embargo, al mismo tiempo se entrena para que una vez que sea adulto se integre a la sociedad con el comportamiento que la misma espera de él. En términos kantianos, es en la fase de la infancia cuando se le estaría “acostumbrando a someterse a los preceptos de la razón” a través de la figura de autoridad.

El significado etimológico del término “autoridad” refiere a “ayudar a crecer” (Savater, 1997). Y, el ayudar a crecer ¿A caso no es una bella tarea para quien la ejerce? El desempeñar la figura de autoridad es como poner en manos de un escultor aquella arcilla para darle cuerpo y rostro. En el afán de “ayudar a crecer”, principalmente en los padres, es donde Kant identificó exceso de atenciones que lejos de brindarle herramientas para afrontar las adversidades, le muestran un mundo confortable que nada tiene que ver con la realidad. Para educar en la virtud, es prioritario que en la *praxis* los padres no habitúen a los niños a gozar de todo privilegio, sino incentivarlos al comportamiento meritorio que tenga como fin un beneficio para la humanidad.

Una vez que se es disciplinado, es decir, que el ser humano ha aprendido a dominar su salvajismo, ésta en condiciones de adquirir cultura. La cultura le permite adquirir aprendizaje y desarrollar habilidades que le permitirán alcanzar los fines propuestos. Un ejemplo de dichas habilidades es el aprender a leer y escribir, ambas resultan de beneficio no sólo a nivel individual, sino para la humanidad que aspira constantemente al progreso. Así mismo, Kant menciona que el arte de la escritura podría ser considerada como principio del mundo, ya que incentiva el desenvolvimiento de las disposiciones humanas. Nuestro filósofo considera prioritario adquirir habilidades que no estén restringidas a un tiempo y lugar determinado, ejemplo de ello es la habilidad de aprender a patinar sobre hielo. La

vigencia de ésta habilidad, si se toma en cuenta como actividad profesional, depende de la edad del deportista quien al llegar a una edad promedio de 35 años ya es considerado como “veterano” y su carrera va en declive. Por otra parte, el leer y escribir son habilidades que no pierden vigencia. Por consiguiente, Kant hace hincapié en adquirir habilidades que a su vez nos permitan desarrollar otras, tal como sucede con la lectura y la escritura, habilidades que abren un universo de posibilidades para el acceso al conocimiento, la ciencia y la cultura.

Sobre la prudencia, es una característica del comportamiento humano por demás interesante. Una vez que se ha adquirido disciplina y cultura, viene la fase en la cual el niño debe de adaptarse a la sociedad humana. Gracias a la prudencia el hombre aprende a vivir en sociedad, *“aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama civilidad.”* (Kant, 1987: 38). La civilidad se refiere a las buenas maneras y amabilidad de las personas, sin embargo, estas características deben de cultivarse también desde una edad temprana. La prudencia se construye con los buenos modales y abarca desde las formas básicas en la comunicación que tenemos con nuestros semejantes (haciendo uso de frases como “por favor”, “gracias” o “buenos días”). Por consiguiente, el comportamiento prudente permite que seamos aceptados y queridos por las personas que nos rodean, además, al ser civilizados adquirimos un valor público que nos hace ciudadanos. Es así que Kant indica que, mediante un comportamiento prudente, es que el ser humano puede servirse de todos los hombres para sus fines.

En cuanto a la moralización sería el proceso por el cual el ser humano obre a partir de máximas. Kant menciona que el niño debe de aprender a obrar por máximas no por mera costumbre, sino porque las comprenda él mismo. Dado que es difícil conseguir esto con los niños, Kant sugiere que los padres y los maestros inculquen pronto el concepto de lo que es bueno o malo.

“Los primero esfuerzos de la educación moral son para fundar un carácter. Consiste este en la facilidad para obrar por máximas. Al principio son las máximas de la escuela y después, las de la humanidad.” (Kant, 1987: 72)

Las máximas son leyes subjetivas, puesto que derivan del propio entendimiento del hombre. Por consiguiente, durante la infancia el niño debe de

obedecer ciertas leyes, haciéndole ver que hay un cierto plan en todas las cosas. Para ejemplificar lo dicho por Kant, supongamos que todos los lunes una niña (de no más de ocho años) toma clases de álgebra, por lo que se puede decir que esta impuesta a seguir una regla o una ley. Ante tal condición, se *“asienta una disposición favorable para el carácter”* en los niños. Tanto en casa como en la escuela, Kant considera necesaria la obediencia voluntaria en el carácter de un niño. Dicha obediencia voluntaria, que en un principio se desenvuelve en un contexto escolar, prepara al niño en el cumplimiento de las leyes que ha de seguir como ciudadano cuando sea adulto.

Además de la obediencia, otro rasgo principal en la fundación del carácter del niño es la veracidad. La inclinación a la mentira, es inadmisibile en ningún caso, ya que anula la dignidad humana. En la *Metafísica de las costumbres* (1797), Kant sostiene que el mentiroso tiene todavía menos valor que si no fuera más que una mera cosa –es decir, simples medios instrumentales. Un tercer rasgo para la formación del carácter es la sociabilidad en los niños, es decir, que ha de tener amistad y convivir con otros niños. Se observa que tal sociabilidad en edad temprana no era del todo aceptada en tiempos de Kant, ya que menciona que *“muchos maestros se oponen a ello en la escuela, pero muy sin razón”*. Se entiende que Kant deposita en la sociabilidad cierto bienestar, pues le atribuye motivo de alegría en los niños. Por otro parte, reconoce que cada niño es poseedor de su propia personalidad (carácter) y muchas veces la sociabilidad en la escuela ayuda a fortalecerlo.

Un rasgo que resalta dentro de la reflexión kantiana es que un *“niño ha de ser sólo prudente como niño”*. Con ello quiere decir que a los niños se les debe de instruir en las cosas que convienen a su edad. Hoy día, los padres se ocupan por enseñar comportamientos no aptos de acuerdo a la edad de sus hijos. Cada vez es más frecuente ver a niños, no mayores de 5 años, vestidos con el mismo atuendo que vestiría un adulto, incluso con el cabello teñido y/o cortes de cabello según la última tendencia. De tal imitación en la forma de vestir, no son responsables los niños, sino son los padres quienes dirigen tal acción. Al parecer, también Kant presencié un fenómeno similar.

“Está completamente fuera de su edad el niño provisto precozmente de juicios morales, que no son sino imitados [...] Es asimismo insoportable un niño que quiera ya seguir todas la modas; por ejemplo, acicalarse, llevar puños y hasta tabaquera. Así se convierte en un ser afectado, cosa que no es propia de un niño” (Kant, 1987: 77).

Así como Kant subraya que en muchas ocasiones los padres no son los mejores educadores para con los hijos (a causa de lazos emocionales), también mira en ellos la tendencia a ocuparse por aspectos más bien superficiales, pero no por “el corazón o el carácter” de sus hijos. Ciertamente, el carácter se va formando desde la infancia y perdura hasta la muerte, por tal motivo Kant lo enuncia como principio de vigencia universal en el hombre, es pues, *“el modo de ser de su voluntad, sea bueno o malo”*. Las acciones de un hombre falto de carácter no tienen ningún principio estable, es decir, no obra por máximas y fácilmente depende de los caprichos. Cabe destacar que,

“... en la ética el concepto de deber conducirá a fines y las máximas, relacionadas con los fines que nosotros debemos proponernos, tienen que fundamentarse atendiendo a los principios morales.” (Kant, 1994: 233)

Es así que *“Conciernen al carácter la estabilidad y unidad de principio”* (Kant, 1987: 106). Si mirásemos hacia el pasado, encontraremos varias personalidades definidas por un impresionante carácter (ya sea con inclinación hacia el bien o el mal), de hecho, es gracias a ellos que podemos encontrar en la historia capítulos dignos de rememorar como un aprendizaje. Al parecer, hoy tenemos una mayor tendencia a ser presas de nuestras debilidades y caprichos, de ello dan muestra aquellos casos que se dan a diario a nuestro alrededor, donde se exhiben los más vergonzoso comportamientos humanos (arrogancia, celos, maldad, falta de respeto, no tolerancia, discriminación, etc.), produciendo personajes tales como “lady Polanco” o “lady profeco”; o bien propietarios de autos lujosos que viajan con guaruras (léase caso Ferrari).

Sobre la adquisición precoz de habilidades relacionadas con el entendimiento es posible que, la psicología o la pedagogía moderna, los considerasen como factores de estímulo para el desarrollo de destrezas. Sin embargo, Kant no mostró entera simpatía en ello, situación que podría ser hasta comprensible si tomamos en

cuenta que en aquellos días se contaba con escasas investigaciones relacionadas con la comprensión y/o estudio de facultades específicas dentro de la infancia.

“Se complacen muchos padres en oír hablar a sus hijos como sabios precoces. Pero tales niño, ordinariamente, no llegan a ser nada.” (Kant, 1987: 77)

Kant asegura que los años de infancia no son los mejores ni los más agradables, ya que es cuando el niño está sujeto a la disciplina y es raro tener libertad. Tal postura kantiana se asimila bien si tenemos presente que el concepto de libertad ocupa un lugar central en su obra moral, por otra parte, es de recordarse la educación pietista bajo la cual estuvo sometido Kant en el Collegium Fridericianum (1732-1740), donde cada alumno tenía tareas particulares por desarrollar y servicios que debía prestar, además de ser preservados de todo aspecto frívolo (Abbagnano y Visalberghi, 2012). Así mismo, el amor al prójimo es una idea presente dentro de la filosofía moral de Kant. Tan es así que en las lecciones de *Pedagogía* no pierde oportunidad para recalcar que tanto la alegría como el buen humor también se aprenden (a partir de la práctica). Es así que se debe procurar enseñar a los niños a mostrar en sociedad su mejor faceta, tal como un deber que ha de cumplir como miembro de ella. Tal actitud ante la convivencia suponen un autocontrol del temperamento, es así que Kant se mostró a los otros siempre feliz y de buen humor (sea que no fuere así en su interior), pues como buen racionalista sensible, entendía que él era dirigente de sus propios estados de ánimo. Es de mencionar que dentro del medio académico, sus lecciones se distinguieron por su discurso desenvuelto e ingenioso, siempre con toque humorístico. Por su parte, Kant buscó formar en el alumno,

“... cabeza y corazón y también su modo de tratar a la gente y hacer su conversación con los demás más atractiva y entretenida.” (Kant, 1987: 77)

Así mismo, nuestro filósofo menciona que dentro de la educación, se debe de desenvolver en los niños los sentimientos cosmopolitas, lo que significa cultivar en ellos la alegría por el bien general, aun cuando no sea el provecho de su propia patria ni el suyo propio (Kant, 1987: 93). Lo anterior es evidencia de los ideales de la Ilustración, donde el cosmopolitismo se refirió al sentir común de los hombres de

considerarse ciudadanos de un Estado en particular, pero al mismo tiempo sentirse ciudadanos del mundo.

“Hay algo en nuestra alma que hace interesarnos: a) por nosotros mismos; b) por aquéllos entre quienes hemos crecido, y c) por el bien del mundo.”
(Kant, 1987: 93)

Hasta aquí nos hemos referido a la reflexión kantiana sobre la educación y sus implicaciones en el ámbito de la disciplina, culturización, prudencia y moralización. A continuación se pretende un acercamiento en conceptos tales como virtud, voluntad y deber, según la noción kantiana. Lo anterior es con la finalidad de complementar y tener una mayor comprensión de los fines educativos kantianos.

2.3. Virtud, voluntad y deber

El presente apartado tiene por objetivo atender el concepto de virtud, del cual deriva necesariamente la noción de la voluntad y del deber, como elementos constitutivos de la teoría¹⁸ ética kantiana. Para desarrollar dicho propósito, cabe mencionar la lectura de Faviola Rivera Castro, de quien se toma el principio supremo de la virtud en Kant:

“... el principio supremo de la virtud [...] exige proponerse como fin al hombre en general [...] ciertamente, no puede querer decir que debemos proponernos al hombre como un fin que hayamos de realizar [...] debemos tratar a la humanidad como algo que hay que fomentar o desarrollar. La humanidad es la capacidad racional de proponerse fines y, como cualquier otra capacidad, puede fomentarse o desarrollarse. De acuerdo con esto, los deberes de virtud exigen fomentar o desarrollar la humanidad en nosotros mismos y en los demás”. (Rivera, 2014: 257).

Antes de dar inicio a la exposición de la virtud, cabe precisar que Kant entiende el deber como una exigencia interior; gracias al deber tiene lugar la vida moral. El deber no se trata de una inclinación ni de un concepto obtenido de la experiencia, *“el deber es la necesidad de la acción por respeto a la ley”* (Kant, 1999) y esa ley que determina la voluntad es el imperativo categórico –más adelante se

¹⁸ *“Se denomina teoría [...] a un conjunto de reglas prácticas, siempre que tales reglas sean pensadas como principios, con cierta universalidad, y, por tanto, siempre que hayan sido abstraídas de la multitud de condiciones que concurren necesariamente en su aplicación. Por el contrario no se llama práctica a cualquier manipulación, sino sólo aquella realización de un fin que sea pensada como el cumplimiento de ciertos principios representados con universalidad”. (Kant, 2005: 95).*

abarcará dicho tema. Cabe mencionar que en el escrito titulado *Sobre un presunto derecho de mentir por filantropía (1797)*, Kant cita al filósofo francés Benjamín Constant, quien discute el principio moral de decir la verdad como un deber, argumentando lo siguiente:

“Decir la verdad es un deber. ¿Qué es un deber? La idea del deber es inseparable del derecho: un deber es lo que en un ser corresponde a los derechos de otro. Allá donde no hay derechos, no hay deberes [...]” (Kant, 2005: 61 c.p. Constant, 1797: 124).

Respecto a la virtud, Kant supone un conflicto entre las exigencias de la moralidad y los *incentivos de la inclinación*¹⁹, es decir, el amor propio traducido en sentimientos o deseos. Quiere decir que el ser humano se enfrenta a complicaciones para lograr una armonía entre el compromiso con las máximas éticas y los sentimientos o incentivos naturales. Por tanto, para llegar a ser virtuosos se requiere de voluntad y determinación.

“... Kant define la virtud como “fortitudo moralis”, como “la capacidad y el propósito deliberado de oponer resistencia [...] al adversario de la intención moral en nosotros”. Más adelante nos dice que “la virtud es la fuerza de la máxima del hombre en el cumplimiento de su deber”. De acuerdo con él, la virtud es un tipo de fortaleza porque necesitamos fuerza de voluntad para resistir la influencia de los incentivos contrarios a la moralidad”. (Rivera, 2003: 132).

Como hemos visto, Kant concibe a la virtud como un tipo de fuerza que debe de ponerse en práctica constantemente, dado que los seres humanos tenemos una tendencia natural a subordinar el incentivo moral a los incentivos del amor propio. Sin embargo, Kant argumenta que las causas de la tendencia al amor propio o a la satisfacción de las inclinaciones propias son difíciles de superar dado el origen

¹⁹ Kant piensa que los seres humanos estamos constituidos de tal modo que no podemos ser indiferentes a las exigencias de la moralidad. Por consiguiente, en tanto seres dotados de sensibilidad, es natural que nos interese en la satisfacción de nuestros deseos e inclinaciones. Es así que existe la tendencia natural a considerar los incentivos de la inclinación como razones para la acción, y a partir del ordenamiento de los incentivos es que se refleja la visión que el carácter bueno y malo tienen de la legitimidad de las exigencias de la moralidad y de las pretensiones del amor propio. De tal forma que:

“La diferencia entre un carácter moralmente bueno y uno malo, de acuerdo con Kant, radica en el ordenamiento de los incentivos: un carácter es malo cuando subordina el incentivo moral a los incentivos del amor propio, esto es, cuando antepone la satisfacción de sus deseos e inclinaciones al cumplimiento de las exigencias de la moralidad.” (Rivera, 2003: 135)

social que tienen, de tal forma que el ser humano estima su propio valor a partir de compararse con los otros²⁰.

“Lo que es natural para los seres humanos en sociedad es estimar su propio valor comparándose entre sí, así como la preocupación de que les sea reconocido un valor superior [...] la virtud es la lucha constante para verse a uno mismo y a los demás como seres que tienen valor intrínseco independientemente de sus atributos y logros personales. La práctica de la virtud precisa de valor porque exige de nosotros una humildad que, según Kant, es muy difícil de conceder; se trata de la humildad que, él sostiene, sentimos al comparar nuestra naturaleza sensible con la ley moral, la concesión de que no tenemos ni más ni menos valor intrínseco que los demás; que todos somos moralmente iguales.” (Rivera, 2003: 145).

La virtud exige el progreso en la adopción de máximas²¹ éticas mediante la práctica constante. Esta es una importante diferencia entre el imperativo categórico y la virtud, ya que la primera exige que adoptemos máximas éticas, lo que no implica necesariamente la realización de acciones.

“... El imperativo categórico [...] no exige que progresems en la adopción de máximas éticas, sino que las adoptemos: que hagamos del imperativo categórico el principio supremo para la elección de sus máximas [...] Estrictamente, entonces, el imperativo categórico no exige directamente la realización de acciones particulares moralmente meritorias, sino la adopción de máximas moralmente buenas [...] e implicaría, desde luego, actuar de maneras moralmente meritorias en ocasiones específicas.” (Rivera, 2003: 87).

Es importante mencionar que, en la práctica, la importancia de los mandatos morales radica en la evaluación de la conducta propia, y no en la dirección de la conducta ajena. Por tanto, el autoconocimiento adquiere un valor relevante para Kant, quien hace mención que por naturaleza el ser humano siempre tendrá

²⁰ En las lecciones de *Pedagogía*, Kant menciona que se excita la envidia de un niño haciendo que se estime por el valor de los otros. *“Debe estimarse principalmente por los conceptos de su razón [...] cuando el hombre aprecia su valor por los otros, trata, o bien de elevarse sobre los demás o de disminuir el valor de ellos. Esto último es la envidia.” (Kant, 1987: 84)*

²¹ Que se entiende como:

“... la elección de una máxima es lo que Kant llama un “acto interior”, la autenticidad de la resolución de elegir una máxima depende necesariamente de lo que uno hace. Por ejemplo, una condición necesaria para la adopción genuina de la máxima de hacer el bien es efectivamente ayudar a los demás.” (Rivera, 2003: 96)

propensión por el autoengaño al momento de evaluar la conducta propia a partir de la adopción de máximas éticas. Al respecto, cabe destacar que,

“... En primer lugar, la adopción de máximas éticas es un proyecto personal en el cual la evaluación de la conducta ajena es secundaria. En segundo lugar, es muy difícil determinar con precisión la presencia de máximas éticas a partir de la observación de la conducta ajena [...] Más aún, Kant señala que los seres humanos tenemos una gran propensión al autoengaño, en particular, a pensar bien de nosotros mismos [...]” (Rivera, 2003: 108).

A medida que se practican de manera constante acciones éticas, también se transforma el carácter de la persona, ya que ocurre una evolución en las actitudes y en los sentimientos con los que reacciona el individuo frente a ciertas situaciones morales. Así mismo, Kant sostiene que la adopción de máximas éticas implica actitudes y sentimientos esperados, sin embargo, de no estar presente se considera que no se cumplió el objetivo o cometido. Dicho de otra manera, *“... la práctica constante de acciones éticas transforma en cierta medida la persona que uno es”* (Rivera, 2003: 112).

Como se ha visto, el ser virtuoso es más que un estado que se alcanza, es una constante búsqueda y reflexión en torno a las distintas situaciones morales que puedan presentársele al ser humano. Lo que es un hecho es que la adopción de máximas éticas puede lograrse únicamente con el tiempo. Al respecto, en la segunda parte de la *Metafísica de las costumbres*, que lleva por título *Principios metafísicos de la doctrina de la virtud*, Kant argumenta que:

“La virtud siempre está progresando y, sin embargo, también empieza siempre de nuevo. Lo primero se sigue de que, objetivamente considerada, sea un ideal inalcanzable, pero que, no obstante, sea un deber aproximarse a él continuamente. Lo segundo se fundamenta, subjetivamente, en la naturaleza del hombre afectada por inclinaciones; bajo la influencia de tales inclinaciones, la virtud, con sus máximas tomadas de una vez por todas, nunca puede descansar y detenerse [...]” (Rivera, 2003: 140 c.p. Kant).

Cabe destacar que la virtud exige que actuemos según dos fines morales centrales: la felicidad de los demás y la perfección de uno mismo. De tal forma, las máximas éticas generales pueden especificarse en máximas personales, lo que nos lleva a recordar el principio supremo de la virtud kantiana, el cual exige que

actuemos según máximas de fines tal que proponérselos pueda ser para cada uno una ley universal.

“La enunciación de estos dos fines morales presupone el argumento de la Fundamentación que establece el mandato moral de tratar a la humanidad siempre como un fin y nunca como un mero medio: tratar a la humanidad como un fin en la persona de los demás es adoptar el fin de promover su felicidad; hacerlo en la propia persona es proponerse el fin de la propia perfección. Estos fines, a su vez, dan lugar a máximas más específicas: el fin de la felicidad de los demás comprende, principalmente, las máximas de respetar a los demás y de contribuir a la realización de sus fines, siempre y cuando éstos no sean inmorales.” (Rivera, 2003: 97)

Es interesante la postura de Kant respecto a la felicidad propia y la perfección moral de los demás, ya que no considera a ambos como un deber moral. Kant argumenta que la felicidad es una tendencia natural del ser humano, por tanto, sería absurdo exigirla como un deber. Por otro lado, la felicidad de los demás sí puede ser normativa para nosotros porque se trata de algo que no necesariamente queremos. Cabe mencionar que el imperativo categórico de Kant está constituido por tres fórmulas; la *naturaleza*²², el *fin objetivo* y el *reino de los fines*²³. La primera

²² Que significa:

“El concepto de naturaleza introduce la idea de que las leyes de la voluntad conforman un sistema en el cual los efectos que producimos al determinarnos con base en ellas (las acciones y sus consecuencias) también se encuentran enlazados. Como el ser racional que legisla tales leyes se concibe como un ser racional en general, sus leyes son válidas para cualquier otro ser racional. De allí que si en lugar de uno solo, pensamos en una pluralidad de seres racionales, las leyes que los rigen serán las mismas que cualquiera de ellos legisle. Esto es congruente con la afirmación de Kant de que en el reino de los fines se hace abstracción de todos los fines privados. Se trata no sólo del enlace sistemático de las leyes de un solo ser racional, sino del que tiene lugar entre una pluralidad de seres racionales que se rigen por esas mismas leyes, así como de los fines que se proponen con base en tales leyes. La segunda fórmula del imperativo, la de la humanidad, está implícita en el hecho de que los seres racionales se conciben a sí mismos y a los demás como fines en sí mismos, es decir, como seres con valor incondicionado, por lo que no pueden nunca ser tratados como meros medios. Esto significa que se conciben no sólo como legisladores de las leyes, sino también como el valor absoluto contenido en ellas.” (Rivera, 2014: 174).

²³ Que quiere decir:

“El reino de los fines es la idea de un mundo moral posible por la legislación y las acciones de los seres racionales si todos fueran autónomos. No es un mundo que ya exista, pero que sí puede ser real si todos se conciben a sí mismos como legisladores de leyes universales [...] quiere decir que se trata de un mundo que nos resulta inteligible porque es racional: es un mundo regido por las leyes de la razón [...] como se trata de una idea, el reino de los fines constituye un arquetipo para el mundo en que vivimos: es una guía para la acción de los seres racionales aquí y ahora.” (Rivera, 2014: 174).

nos dice que actuemos según máximas que podamos querer como leyes universales de la naturaleza, es decir, la voluntad se concibe como un tipo de causalidad capaz de actuar según su propia representación de leyes universales. La transición a la segunda fórmula tiene lugar dado que toda acción contiene un fin, dicho de otra manera, si el imperativo categórico ordena o prohíbe acciones, éstas deben contener un fin objetivo. Tal fin debe ser puesto por la naturaleza racional, la cual es el fundamento de las leyes de la voluntad. De manera correspondiente, la voluntad se concibe como capaz de determinarse a sí misma a actuar y se coloca a sí misma como el fin objetivo. Sobre la tercera fórmula del imperativo categórico, dice que la voluntad se concibe como legisladora de leyes universales para un reino de los fines. Es decir que,

“... tales leyes universales tienen su origen en la voluntad de todo ser racional; esto significa que la voluntad se concibe como legisladora de leyes universales.” (Rivera, 2014:166).

Como ya se mencionó, en la primera fórmula – de la naturaleza- la voluntad se concibe como la facultad de actuar por la representación de leyes universales; en la segunda fórmula – del fin objetivo- tiene lugar porque toda acción contiene un fin; en la tercera fórmula – del reino de los fines- la voluntad se concibe como capaz de darse leyes así misma (véase imagen 3).

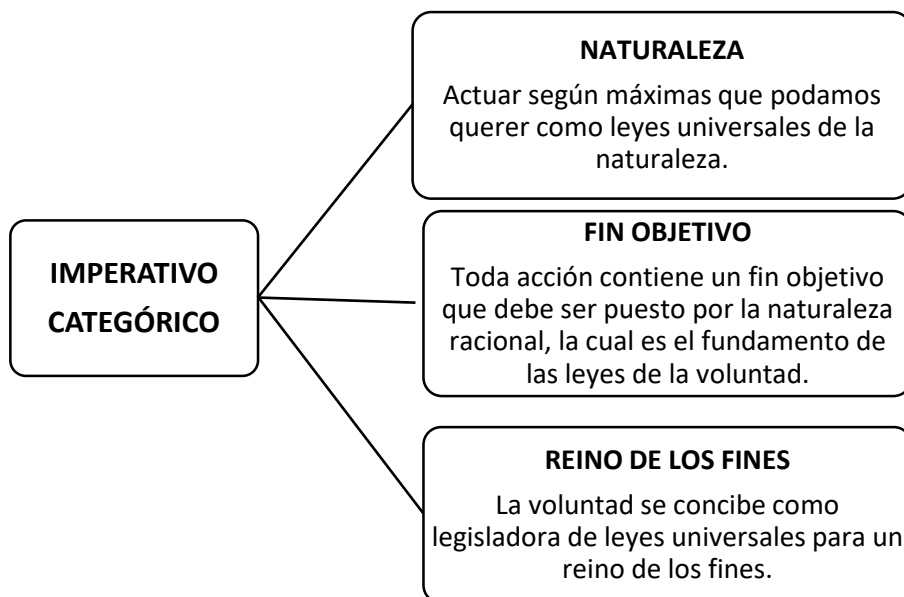


Imagen 3. Imperativo categórico. Elaboración propia a partir de Rivera (2014).

Cabe resaltar que la voluntad de la que habla Kant, en cualquiera de las tres formulaciones, no está vinculada con el imperativo categórico por medio de un interés.

“Lo que caracteriza al interés [...] a diferencia de la inclinación, es que presupone principios de la razón en una voluntad que no se conforma a ellos de manera necesaria.” (Rivera, 2014: 167).

Un interés siempre es racional. En el supuesto de que un ser careciera de razón y sólo experimentara inclinaciones, no podría tener interés en nada. Kant señala dos formas en que puede presentarse un interés en una voluntad, uno es el *interés patológico* y el otro es el *interés práctico*. Cuando se trata de un interés patológico la acción se lleva a cabo como medio para la producción del objeto que nos interesa, por ejemplo, tomar clases de yoga para disminuir el dolor de los músculos de la espalda. De acuerdo con Kant, cuando esto sucede se obra por interés – muy diferente a tomar clases de yoga por mera inclinación o gusto. Por otro lado, cuando se trata de un interés práctico la acción se lleva a cabo por sí misma y sin miras a ningún fin, es decir, se toma un interés en la acción misma. En este caso, Kant afirmaría que:

“La distinción relevante tiene lugar entre actuar movido por un interés en un objeto de la inclinación y actuar tomando un interés en la acción por sí misma sin ningún incentivo de la sensación [...] la voluntad se rige por el imperativo categórico, toma un interés en ciertas acciones, pero no obra por interés patológico.” (Rivera, 2014: 168)

Es así que la voluntad, según el imperativo categórico, actúa por interés en las acciones mismas, es decir, sin miras a ningún fin; el interés parte de la acción misma. Por otra parte, la voluntad es una idea bajo la cual nos concebimos a nosotros mismos y con la cual nos ubicamos como los autores responsables de nuestras acciones. Cuando el ser humano se asume como autor intelectual de sus propias acciones y se responsabiliza de ellas, la concepción que tiene de sí mismo es como sujeto con voluntad que actúa de acuerdo con principios.

Por otra parte, otro concepto dentro del pensamiento kantiano es el del cosmopolitismo (o universalidad). Como idea propia de la ilustración, el cosmopolitismo permeó de manera profunda el pensamiento kantiano.

2.4. Cosmopolitismo o universalidad

Dentro de los ideales de la Ilustración encontramos la idea de cosmopolitismo. Un sentir común entre los hombres ilustrados fue el sentirse ciudadanos de un Estado en particular, pero al mismo tiempo sentirse ciudadanos del mundo.

El individuo se consideró hombre universal (refiriéndose a la humanidad), ciudadano de un Estado (sujeto de derechos) e individuo de una sociedad civil (se da así mismo su propio destino). Esta visión se comprende si tomamos en cuenta que a pesar de las diferencias e intereses en términos políticos, religiosos y económicos, existió una mentalidad común de valores entre los hombres de buena voluntad.

“... es la que configura una “idea de Europa” entendida como el trasfondo cultural que comparten los distintos Estados que conviven (utópicamente en paz perpetua) dentro del espacio mental europeo”. (Flórez, 1998: 10).

A partir de que los ilustrados se sintieron ciudadanos de un mundo que rompe con las fronteras políticas, religiosas y económicas y crearon un espacio común (entendido como el mundo civil de las sociedades) los ideales de la Ilustración se consideraron ideales cosmopolitas. Cabe mencionar que tal mundo civil de las sociedades tuvo como integrante al sujeto de la nueva clase burguesa, la cual se constituyó en Europa desde el Renacimiento y que en la ilustración logró adquirir su carta de ciudadanía junto a la aristocracia y la nobleza. (Flórez, 1998: 10). Este grupo estuvo constituido por comerciantes, banqueros y hombres de negocios, quienes fueron portavoces de valores propios y alternativos a los de la nobleza y el clero. Dicha elite se unió a la aspiración de los hombres ilustrados de disolver las barreras que separaban a los hombres para construir un mundo cosmopolita. De hecho, por Borowski tenemos noticias de que en los últimos años que Kant impartió cátedra tuvo por asistentes comerciantes importantes, así como oficiales y otras personas que querían contrastar y ampliar sus conocimientos.

La utopía de construir un mundo cosmopolita tomó forma en la filosofía de la historia y es el resultado de la transformación de la teodicea de Leibniz, que encontró un nuevo sujeto de la historia: el hombre nuevo (el burgués), que como “Dios de la historia” quiere ser su autor y director. (Flórez, 1998: 11). Así tenemos

que la nueva visión del mundo creada por este nuevo sujeto de la historia, se tradujo en la idea de un progreso de la razón.

Pese a que el pensamiento del siglo XVIII giró en torno a una humanidad cosmopolita, tuvo diferentes formas de manifestarse. Aunque la Europa de la ilustración estuvo permeada de una cierta unidad mental, cierto es que se diversificó la forma de expresarla según los contextos regionales desde los que inspiraba. Por ejemplo, en Francia, a la par de la razón fue también el siglo del sentimiento con Rousseau como representante. Resultado de tan peculiar combinación se dio lugar al surgimiento de la novela, expresión cultural que se encargó de transmitir la mentalidad reinante.

En Alemania, mediante la filosofía del imperativo categórico, Kant buscó superar la rivalidad entre los fines particulares con fines de círculos más amplios, incluso hasta la humanidad. En ese sentido, Kant estaba convencido de que era posible educar al ser humano para ser concebido a sí mismo y a los demás como seres autónomos sin límites geográficos, étnicos, religiosos, ni políticos. (Santiago, 2009: 242). Por consiguiente, Kant se unió al cosmopolitismo animado por la idea de que todos los seres humanos pertenecen a una única comunidad, teniendo por ello deberes morales con respecto a otro ser humano independientemente de su nacionalidad, religión, etc.

“... Kant desarrolla una filosofía cosmopolita para los elementos más importantes de toda cultura: para el saber, para la moral y el derecho, para la educación, el sensus communis (y junto con éste también para el arte), incluso para la unidad de dos mundos –de la naturaleza y la libertad- y, no en último lugar, para la historia.” (Höffe, 2009: 40).

Una vez expuesto el cuerpo central de la presente tesis, constituido por el ideal kantiano de educación, se procederá a la exposición de la pedagogía kantiana como docente, donde es evidente la admiración por Rousseau así como el cultivo de la memoria e imaginación como facultades del espíritu propias para facilitar el proceso de aprendizaje.

Capítulo 3

La pedagogía kantiana

*“La felicidad no es el principio de la moralidad,
pero sí un corolario necesario de la misma”*

-Kant

3.1. Admiración por Rousseau

Si bien es cierto que para tener mayor alcance en la comprensión de la obra de algún autor, se hace necesario tener conocimiento de los pensadores que de alguna u otra manera representaron un influjo. En éste caso, el influjo que ejerció el pensador suizo en Kant, le llevó a desarrollar *“las ideas de Rousseau, completándolas y fundamentándolas sistemáticamente.”* (Cassirer, 2007: 232). Cabe señalar que Kant mencionó que fue Rousseau quien le enfrentó a nuevas preguntas y le incitó a buscar nuevas soluciones.

Con diferencias abismales entre la personalidad de uno y otro autor, hubo un punto de encuentro al coincidir en las exigencias que plantearon al mundo y a los hombres. Así mismo, se pudiera aludir a las múltiples anécdotas que de Rousseau se tienen con respecto a su vida y personalidad para de esta manera contrastar la diferencia sustancial entre él y Kant. Sin embargo, lo que nos interesa es conocer la razón por la cual Kant tomó a Rousseau como punto de partida para sus posteriores planteamientos.

En 1762 fue publicada la obra el *Emilio*, para ese entonces Kant contaba con 38 años y no era *“todavía un mero analítico al que sólo le interesaba la disección de los conceptos”* (Cassirer, 2007: 163). Durante la etapa vital en que se da la influencia de Rousseau, Kant era un ensayista que se caracterizaba por una aguda observación, así como una gran agilidad y soltura en la exposición de sus ideas. Especialistas en la obra kantiana opinan que donde mejor se aprecian tales cualidades estilísticas, y que Kant no vuelve a alcanzar en ninguna de sus obras posteriores, es en las *Observaciones acerca de sentimiento de lo bello y lo sublime* (1764).

A partir de la lectura de los escritos de Rousseau, de su interpretación siempre en sentido crítico y objetivo, es que Kant centra sus esfuerzos en llegar hasta el

último fundamento de la tesis rousseauiana y, en ese intento, Kant da un importante giro con respecto a su posición sobre el conocimiento y el saber. Antes de leer a Rousseau, Kant menospreció la ignorancia del vulgo y colocó en un nivel superior a todos aquellos que se nutrían del conocimiento y de sus descubrimientos. Su actitud con respecto al mundo y a los hombres comienza a transformarse bajo la influencia de esos escritos. Con una particular franqueza, Kant reconoció que fue gracias a Rousseau que aprendió a honrar a los hombres y se desvaneció ese sentido de superioridad.

“Yo soy, por natural inclinación, un investigador; me mueve el ansia de conocimiento y el ávido afán de aumentarlo, al igual que la satisfacción cuando progreso en el saber. Tiempo hubo en el que creí que todo eso podía ser la gloria de la humanidad y desprecié al pueblo por su ignorancia. Pero Rousseau vino a ponerme en la buena senda. Aquel ciego sentimiento de superioridad ha desaparecido. Aprendí a respetar a los hombres y me juzgaría a mí mismo más inútil que el más común de los trabajadores si no fuera porque creo que el oficio de filosofar contribuye a la dignificación de todos los demás al instaurar los derechos de la humanidad.” (Kant, 2005: 10).

El respeto hacia los hombres es uno de los principales fundamentos de la doctrina ética. Pero ¿Cuál fue en esencia el Rousseau que ejerció un influjo en Kant? Sabemos que algo presente en la personalidad de Rousseau, fueron notables cambios de actitud en sus acciones, pero al parecer el Rousseau que causó en Kant tal cambio (mencionado en la cita anterior), fue el que intentó explorar en el verdadero hombre, aquel que se muestra tal cual es, sin necesidad de usar máscaras. Cabe mencionar que la cercanía y convivencia de Rousseau en el medio social tuvo sus altos y bajos. Algunos han afirmado que gracias al aislamiento, es decir, el apartarse de la vida social es que logró escribir sus máximas obras: *“... tenía que rehuirla para poder servirla y darle lo que era capaz de otorgarle.”* (Cassirer, 2007; 167). En cambio, en 1740, mientras vivía en Lyon se convirtió en preceptor de los hijos del general Jean Boonot de Mabbly. Es en esta época cuando tuvo metas fijas y procuró amistad con aquellos que le pudieran rendir beneficios. Es en ese momento, dicho por sus propias palabras, que decide poner en práctica su más alta ambición: la conquista de París.

Es evidente que durante éste periodo buscó fortuna por varios medios para obtener una cómoda posición. En 1743 aceptó el cargo de secretario del Conde de Montaigu, embajador de Francia en Venecia. Pero, ¿Cómo se explica que años más tarde Rousseau optó por vivir apartado de los círculos sociales influyentes?

No obstante, la gloria conquistada por Rousseau duró poco, ya que surgió una reforma personal en él que lo llevó a regresar a la inocencia de los primeros años. La nueva faceta de Rousseau se logra comprender en el siguiente fragmento:

“Yo no encontraba nada más grande ni más bello que ser libre y virtuoso, por debajo de la fortuna y de la opinión, y que bastarse así mismo.”
(Rousseau, 1972: 36)

Bajo ésta postura es que Kant da a Rousseau validez y crédito en sus escritos. Aunque Kant frecuentaba y disfrutaba de las tertulias no depositó en ellas ningún valor, ya que las exigencias de la moralidad fueron para él una cosa enteramente distinta. En ese sentido, Kant manifestó agradecimiento a Rousseau,

“... por haber sabido trazar esa línea divisora de modo radical y con nitidez en un siglo donde las mejores cabezas parecían haber olvidado esas lindes.” (Cassirer, 2007: 167)

Kant estimó socializar, pues lo consideró formativo para la mente y las costumbres. Desde su juventud tuvo amistades y mientras fue docente frecuentó todos los círculos sociales de Königsberg, además fue un tertulio muy solicitado entre los comerciales, militares, burguesía y nobleza, ya que tenía increíbles dotes para mantener una conversación ingeniosa e interesante sobre los asuntos mundanos. Amigos y discípulos de Kant afirmaron que,

“... el autor era mucho más espiritual, mucho más interesante en el trato personal y en sus lecciones que a través de sus libros”. (Cassirer, 1948: 54).

Kant entendió que la postura de Rousseau en su obra no era distanciar al hombre de la cultura y hacerle regresar al estado de naturaleza o salvaje. Kant consideró que, en el fondo, los escritos de Rousseau quieren que el hombre volviera su mirada hacia él mismo.

Por otra parte, sobre el temperamento melancólico que Kant explica en *Lo bello y lo sublime*, se ha relacionado con la descripción de su personalidad, incluso,

algunos han afirmado que se trata de una autodescripción. Otros expertos, han dicho que Rousseau aportó rasgos sustanciales en la figura del melancólico descrito por Kant. Al respecto, cabe mencionar que Rousseau experimentó una especie de misantropía al reconocer que no se consideraba apto para la sociedad civil.

“Mientras obro libremente, soy bueno y no hago más que cosas buenas, pero en cuanto siento el yugo, bien de la necesidad, bien de los hombres, me vuelvo rebelde o más bien reacio, y me convierto a una nulidad.” (Rousseau, s/a c.p. Cassirer, 2007: 171).

Kant define al hombre de temperamento melancólico como aquel que se preocupa poco de lo que juzgan los demás de lo que tienen por bueno o verdadero. En él, los motivos adoptan la naturaleza de principios y tiene un elevado sentimiento de la dignidad de la naturaleza humana, por lo que toda clase de sumisión le resulta abominable.

“Es un severo juez de sí mismo y de los demás, y no es raro que esté tan harto de sí mismo como del mundo.” (Kant, 1946: 30 c.p. Schilpp, 1997: 25).

Dado el criticismo de las tres obras con las cuales Kant es conocido por todo el mundo, su carácter muchas veces ha sido calificado como rigorista. Por otra parte, resulta una aseveración injusta ya que queda desvalorizada aquella naturaleza profunda, perceptiva y reflexiva que le permitió preocuparse por temas relacionados con la sensibilidad humana. Cassirer menciona que es posible que los escritos que mejor dejan ver el sentir interior de Kant hayan sido los que escribió durante su juventud, entre ellos se encuentra el pasaje sobre el carácter melancólico que a continuación se cita.

“No se llama melancólico a un hombre porque, sustrayéndose a los goces de la vida, se consume en una sombría tristeza, sino porque sus sentimientos, intensificados más allá de cierto punto o dirigidos, merced a determinadas causas, en una falsa dirección, acabarían en tristeza más fácilmente que los de otro. Este temperamento tiene principalmente sensibilidad para lo sublime. Aun la belleza, a la cual es igualmente sensible, no le encanta tan sólo, sino que, llenándolo de asombro, lo conmueve [...] Todas las conmociones de lo sublime tienen algo más fascinador en sí que el inquieto encanto de lo bello. Su bienestar será más, bien que alegría, una satisfacción tranquila. Es constante. Esto lo mueve a

ordenar sus sensaciones bajo principios, y tanto menos están sujetas a la inconstancia y al cambio cuanto más general es el principio al cual se hallan subordinadas [...] Ve el cambio de las modas con indiferencia y su brillo con desprecio. La amistad es sublime y, por tanto, apropiada para sus sentimientos [...] La locuacidad es bella; la taciturnidad meditativa es sublime. Sabe guardar bien sus secretos y los ajenos. La veracidad es sublime, y él odia mentiras y fingimientos. Siente con viveza la dignidad de la naturaleza humana. Se estima así mismo y tiene a un hombre por una criatura que merece respeto. No sufre sumisión abyecta, y su noble pecho respira libertad. Toda suerte de cadenas le son odiosas: desde las doradas, que en la corte se arrastran, hasta los pesados hierros del galeote.” (Kant, 1946 c.p. Shilpp, 1997: 24).

Un aspecto decisivo en que Kant y Rousseau coincidieron fue en su independencia en su manera de pensar y de sentir. Cabe destacar que un punto esencial por el cual Kant le rindió honores, según Cassirer, fue el Rousseau ético que se empeñó en divisar al verdadero hombre, es decir, aquel que tiene por tarea en su naturaleza humana recuperar aquello para lo que existe y aquello hacia lo que tiende. Es precisamente Rousseau quien intentó descubrir al verdadero hombre, despojándolo de aquellas máscaras que ha procurado y ha portado en el transcurso de su historia. Dicho propósito fue tomado con tal compromiso por Kant que incluso en el mismo anuncio de sus lecciones de ética en la Universidad de Königsberg estaba presente la tarea que le ocupaba,

“Como en la teoría de la virtud siempre examino histórica y filosóficamente aquello que sucede antes de mostrar lo que debe suceder, explicitaré el método a través del cual hay que conocer al hombre, estudiando [...] la naturaleza permanente del hombre y de su peculiar lugar en la creación.” (Kant, s/a c.p. Cassirer, 2007: 182).

Como se observa, cuando Kant se refiere a “el método a través del cual hay que conocer al hombre” muestra su dedicación e interés por descubrir al “verdadero hombre” del que Rousseau habló. El camino metodológico tomado por Rousseau fue,

“... puramente constructivo y trata al presunto estado de naturaleza como un hecho cierto del que cabe extraer consecuencias.” (Cassirer, 2007: 183).

Por su parte, Kant tomó como inicio el hombre civilizado, ya que es lo empíricamente garantizado o dado. Del tal forma que, sin perder de vista el

problema planteado por Rousseau, trasladó el método de consideración el cual partía del hombre salvaje que vaga solitario por los bosques. Al respecto, Kant mencionó que Rousseau procedía sintéticamente al comenzar por el hombre natural, en cambio, él procedía analíticamente al comenzar por el hombre civilizado (Cassirer, 2007). Es así que para conocer y estudiar al hombre civilizado, nuestro filósofo ha de considerar la cultura. Una vez que tomó como punto de partida dicho elemento, Kant sometió la cultura a la crítica con la finalidad de distinguir lo contingente de lo necesario. Por consiguiente, para que el hombre descubra el motor de su existir es necesario configurarse con arreglo a las decisiones libres de su propia voluntad, y para ello necesita de la vida en sociedad y de la libertad interna frente a ella. Es decir, “libertad” entendida como aquella capacidad de criticar las convenciones sociales que se establecen como norma. Dicha postura ante la vida en sociedad es la que Kant se ocupó de poner en práctica, motivo por el cual mantuvo en actividad su desenvolvimiento entre distintos círculos sociales.

Otro de los rasgos de la obra de Rousseau que sin duda resultaron certeros para Kant, fue la noción de derecho y de Estado. Para el filósofo de Ginebra, el derecho y el Estado son construcciones de la voluntad, lo que significa que al Estado le corresponde unificar los actos de la voluntad y referirlos a un objetivo común. Dicha tarea se cumple cuando el Estado logra que la exigencia que plantea el particular es vista por éste como expresión de la voluntad colectiva. No es casualidad que Kant, en su *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (1785) enuncie la formulación del imperativo categórico de la siguiente manera:

“Obra de tal modo que utilices a la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio.” (Kant, 2002: 116 c.p. Cassirer, 2007: 197)

Respecto al estilo entre uno y otro autor, cabe decir que las expresiones de Rousseau, en su legado general, no son muy rigurosas y han dado lugar a diferentes interpretaciones. Es así que el mismo Rousseau reconoció que su optimismo no era fruto del pensamiento filosófico y, que por lo tanto, no podría defenderlo con argumentos lógicos. En contraste, tenemos que Kant dotó su pensamiento de un

sentido unívoco y logró expresarlo claramente sin ambigüedades. Por otro lado, Rousseau declaró que el optimismo con que escribía,

“... se halla tan necesariamente ligado con todo cuanto cree y tan profundamente enraizado en su ser, que no podría renegar de él sin renunciar a ser él mismo.” (Cassirer, 2007: 204).

Como se observó, ambos pensadores constituyen polos opuestos tanto en su forma de pensar como en su forma de vivir, pero ello no les impidió estar vinculados entre sí. Compartieron la tarea de indagar y reflexionar en el planteamiento de lo que consideraron como “exigencias” para los hombres. Aun con la escasa diferencia de edad entre uno y otro autor (para ser exactos 12 años), y con las varias publicaciones de Rousseau que Kant tuvo a su alcance, éste presentó el camino a seguir sin antes haber emprendido una lucha, confrontando arraigados prejuicios. Rousseau recurrió a las fuerzas de la pasión y Kant a la filosofía con la pretensión de definir los conceptos y exponerlos con claridad.

En el siguiente apartado intentaremos estudiar de manera más profunda la facultad de la memoria y la imaginación. En las lecciones de *Pedagogía*, Kant hizo hincapié en cultivar tales facultades propias del espíritu, ya que tienen implicaciones directas tanto en la tarea de educar como en el proceso de aprendizaje.

3.2. Memoria e imaginación

Como se observó en el segundo capítulo de la presente tesis, nuestro autor situó la facultad de la memoria y de la imaginación dentro del proceso educativo, en particular, en el proceso del conocimiento y del aprendizaje.

“Un arte de la memoria en forma de teoría general no existe.” (Kant, 1991: 94). Sin embargo, la memoria se diferencia de la imaginación reproductiva en que puede reproducir voluntariamente. Aunque es un proceso voluntario, Kant aclara que el fijar algo en la memoria suele no ocurrir en el primer intento. Por ejemplo, supongamos que nos encontramos en una ciudad en la que no habíamos estado antes y tomamos un taxi del aeropuerto al hotel donde nos hospedaremos. Durante el trayecto fijamos nuestra atención en los lugares que podrían servir de referencia, es más, procuramos poner atención en el nombre de las avenidas, número de cuadras, etc. Ciertamente es que a pesar de hacer el mayor esfuerzo, en cuanto lleguemos

a nuestro destino será imposible intentar reproducir el camino. Si en ese mismo instante regresásemos al aeropuerto e intentásemos replicar el camino por sí mismos, en poco momento estaríamos perdidos en la ciudad.

“Fijar algo pronto en la memoria, reproducirlo fácilmente y retenerlo largamente son las perfecciones morales de la memoria. Pero estas cualidades raramente existen juntas.” (Kant, 1991: 92).

Kant utiliza la palabra (alemana) *memorar* para referirse al proceso de fijar algo metódicamente en la memoria. Tal *memorar* puede ser mecánico, ingenioso o juicioso. El primero consiste en la repetición literal y frecuente, por ejemplo, el aprender alguna tabla de multiplicar en orden progresivo de menor a mayor. Si se da el caso de preguntar en orden inverso, el alumno no podrá responder de manera rápida, he aquí que se comprende el carácter mecánico. En el memorar ingenioso, Kant menciona que se busca facilitar a la memoria el trabajo, pero de hecho se dificulta este con la asociación de representaciones incongruentes. Como ejemplo, nuestro autor menciona los sonidos de una lengua con imágenes totalmente heterogéneas que deban corresponderle, con la finalidad de fijar algo más fácilmente en la memoria.

“... es un método para grabar en la memoria ciertas representaciones asociándolas con otras que en sí (para el entendimiento) no tienen ningún parentesco con aquellas.” (Kant, 1991: 93).

Por su parte, el memorar juicioso consiste en una tabla de la división de un sistema en el pensamiento o de un todo hecho sensible. Tomemos como ejemplo la intención de aprenderse las capitales de los países que constituyen el continente Americano. Es un hecho que dividir el continente en tres partes (América norte, centro y sur) facilita el proceso de memorización. Tal proceder implica un entendimiento y éste viene en ayuda de la imaginación.

La falta de memoria con frecuencia se debe a falta de atención, es decir, cuando tenemos plena libertad de divagar en nuestros pensamientos al momento de hacer alguna actividad, inclinándonos a la distracción y al curso de nuestra imaginación. Por ejemplo, el leer sin tener centrada nuestra atención en el sentido de las palabras y por lo tanto sin comprensión. Kant comenta que cuando se hace

habitual la falta de atención en el presente, inevitablemente, la memoria tiende a debilitarse.

“Este ejercitarse en el arte de matar el tiempo y hacerse inútil para el mundo, lamentándose a continuación, empero, de la brevedad de la vida, es, prescindiendo del espíritu fantaseador que produce, uno de los ataques más demoledores de la memoria.” (Kant, 1991: 95).

La imaginación es la facultad de tener intuiciones sin presencia de un objeto. En otras palabras, la imaginación es autora (productiva) y evocadora (reproductiva). Kant clara que la imaginación en cuanto a productiva no es creadora, ya que no es capaz de reproducir una sensación sensible que no haya sido dada nunca a nuestra facultad de sentir. Por ejemplo, quien no ha visto nunca el color amarillo nunca le será comprensible dicha sensación. No es posible que la imaginación produzca la menor representación del color amarillo sin haberlo visto antes. Es el mismo caso para los cuatro sentidos,

“... las sensaciones correspondientes no pueden ser producidas en su composición por la imaginación, sino que tienen que ser arrancadas originariamente a la facultad de sentir [...] Aunque la imaginación sea una tan grande artista, e incluso maga, no es creadora, sino que tiene que sacar de los sentidos la materia para sus producciones. Pero estas no son [...] tan universalmente comunicables como los conceptos del entendimiento.” (Kant, 1991: 72)

Por la experiencia de los sentidos es que tenemos representaciones. Sin embargo, es frecuente que por medio de la imaginación reproductiva demos un valor más elevado a los objetos del que en la realidad tienen. Por ejemplo, se da el caso de tener altas expectativas sobre alguna película próxima a estrenarse. Sin embargo, cuando por fin vivimos la experiencia de ver dicha película nos llevamos una decepción, pues la imaginación elevó tan alto la representación de lo que se esperaba que, en comparación con la idea preconcebida, no puede más que perder.

“Los conceptos de los objetos inducen con frecuencia a darles [...] una imagen arbitraria (por medio de la imaginación productiva) [...] De aquí que no se deba poner alta expectativa de nada, porque la imaginación se inclina naturalmente a remontarse hasta el último extremo; pues la realidad es siempre más limitada que la idea que se sirve de modelo a su reproducción.” (Kant, 1991: 78).

Una forma en la que damos cuenta de la actividad para con la facultad de la imaginación, y la que implica hasta un esfuerzo ya que se intenta dotar de materia a las representaciones, es sumergirnos a la contemplación de figuras cambiantes o móviles. Por figuras móviles tenemos: las nubes con su aparente movimiento en el cielo; el humo que despiden una fogata y se queda suspendido en el ambiente hasta desaparecer; el agua que corre por el cauce de un río pasando por rocas de todos tamaños; e incluso la abstracción que puede causarnos una melodía al penetrar en nuestros oídos. Kant menciona que tales experiencias con figuras móviles no serían posibles si el ser humano se abstuviera de salir de las cuatro paredes de su habitación. La sensación que producen dichas experiencias, captadas en un instante fugaz, permite apoderarse de pensamientos antes no obtenidos.

“Las figuras cambiantes, móviles, que por sí no tienen propiamente una significación que pudiera excitar la atención [...] entretienen la imaginación con una multitud de representaciones de una especie totalmente distinta [...] e inducen a jugar con la mente y sumirse en la meditación [...] La causa de este fenómeno parece hallarse en que cuando el sentido es arrancado por un objeto múltiple [...] se necesita de una imaginación más esforzada y más persistente, para suministrar materia a las representaciones del entendimiento.” (Kant, 1991: 79).

Por otra parte, la imaginación no suele ser tan creadora como se piensa. Tal es el caso si pensamos en la racionalidad, no podemos imaginar otro ente que la posea que el ser humano. Por consiguiente, Kant argumenta que un pintor o un escultor al representar un ángel incluso a Dios mismo, lo hacen siempre como un hombre. Sin embargo, lo que nuestro autor reconoce en la imaginación es su fuerza, la cual crea ilusiones y nos hace ver y tocar fuera de sí lo que sólo tenemos en la cabeza. Por ejemplo, el ver ingerir algo asqueroso a una persona, nos provoca la sensación de estarlo ingiriendo nosotros, a tal grado de provocar náuseas o vómito. Cabe mencionar que la imaginación implica una constante relación con nosotros mismo, y por lo tanto consume parte de nuestra energía. Por ejemplo, los hipocondriacos tienden a evitar el descanso, una y otra vez se quejan y están a expensas de sus malestares. Es así que Kant sugiere un autodomínio de la imaginación, de lo contrario se puede dar lugar al vicio de la ficción.

“Por ser la imaginación más rica y fértil en representaciones que la sensibilidad, resulta más avivada, si se agrega una pasión, por la ausencia

del objeto que por su presencia [...] El imaginativo acaba por sentir con el tiempo que este hábito nocivo relaja las fuerzas del espíritu. De aquí que sea una muy útil regla perteneciente a la dieta psicológica el domesticar la propia imaginación acostándose temprano para poder levantarse temprano [...]” (Kant, 1991: 89).

La facultad de la imaginación también está relacionada con la concepción kantiana de la historia. Hemos de precisar que Kant consideró a la historia como un cocimiento de datos, por lo que consideró posible la predicción histórica (o profecía histórica) a partir de un acontecimiento que permitiera una influencia razonable, al cual llamó signo histórico. Dicho en otras palabras, Kant concibió los acontecimientos no como una causa sino como un indicio, es decir, como signo histórico. En la *Crítica del juicio*, Kant definió a la imaginación como una potencia que da independencia con respecto a la naturaleza. He aquí que se hace comprensible la postura de Kant en cuanto a la Revolución Francesa, al considerarla como un signo histórico.

“La imaginación, según principios del esquematismo de la facultad de juzgar (en cuanto sometida, por consiguiente a la libertad), es un instrumento de la razón y de sus ideas, y, en carácter de tal, es una potencia para mantener nuestra independencia contra las influencias de la naturaleza.” (Flores, 46: 1998 c.p. Kant, 1961: 112)

Por otro lado, en la *Filosofía de la historia*, nuestro filósofo hace el ejercicio de imaginar constituciones políticas que corresponden a exigencias de la razón. En ese sentido menciona que la imaginación de tales constituciones constituye un deber, que tanto los gobernantes como los ciudadanos tienen que tener ante la vista a fin de ir consiguiendo que la naturaleza curva de los hombres vaya orientándose hacia una mayor perfección.

En la *Crítica del juicio*, Kant se refirió a la facultad de la imaginación. Dentro del juicio estético Kant hizo una distinción entre lo bello y lo sublime, diciendo que lo bello es el sentimiento del juego libre de entendimiento e imaginación, mientras que lo sublime es el juego de la imaginación y de la razón. El entendimiento es regulado por los conceptos, sin embargo, la imaginación es propiamente libre. Como se observa, la imaginación actúa tanto en lo bello como en lo sublime. La libertad

de la imaginación, comenta Manuel García Morente, es para Kant la puerta abierta a la moralidad y la admisión a lo suprasensible.

“La imaginación (como facultad de conocer productiva) es muy poderosa en la creación, por decirlo así, de otra naturaleza sacada de la materia que la verdadera le da. Nos entretenemos con ella cuando la experiencia se nos hace demasiado banal; transformamos esta última, cierto que por medio de leyes analógicas, pero también según principios que están más arriba, en la razón (y que son para nosotros tan naturales como aquellos otros según los cuales el entendimiento aprehende la naturaleza empírica); aquí sentimos nuestra libertad frente a la ley de la asociación (que va unida al uso empírico de aquella facultad) de tal modo, que si bien por ella la naturaleza nos proporciona materia, nosotros la arreglamos para otra cosa, a saber: para algo distinto, que supera la naturaleza.” (Kant, 1999: 270)

Para concluir, hemos de mencionar que el presente apartado nos permitió comprender que tanto la memoria como la imaginación tienen la posibilidad de un sentido positivo y negativo. Como es de suponer, Kant nos muestra de que manera hemos de utilizar ambas facultades en sentido positivo, con el objetivo de constituir y consolidar una mejor instrucción en los infantes. Así mismo, no se debe de perder de vista en sentido negativo para de esta manera evitar dicha inclinación.

El siguiente apartado es de naturaleza complementaria y no es por menos importante, ya que se pretende dar cuenta de la trayectoria académica de Kant. Cabe mencionar que de esta manera tendremos configurada de mejor manera el carácter y personalidad del filósofo de Königsberg, puerta que conduce a una mejor comprensión del porqué de su sistema filosófico.

3.3. Kant preceptor, académico y docente

En 1746, tras la muerte de su padre, Immanuel Kant se vio obligado a abandonar temporalmente la universidad para ganarse la vida con la enseñanza privada. Primero fue preceptor en la casa de un predicador. Más tarde fue preceptor en la mansión de la condesa von Kayserling. Las obligaciones como preceptor le llevaron en varias ocasiones a desplazarse fuera de Königsberg, de hecho, aquellos años fueron los únicos que Kant pasó fuera de su ciudad natal. Acerca de ello se sabe que,

“La estancia silenciosa y campestre le sirvió para fomentar su actividad. Trazó ya entonces en su cabeza las líneas directrices de muchas investigaciones, algunas las realizó por completo, con lo cual [...] en los años 1754 y siguientes, [...] las presentó rápidamente una tras otra.” (Borowski, 1993: 22).

Es sabido que la situación económica de Kant fue de constante atención durante su vida. Es de esperarse que, como hombre disciplinado y organizado, fuese también precavido en todos los aspectos y más aún al tratarse de su propio sustento. A diferencia de otros autores, filósofos o escritores, Kant no heredó ningún bien material de su familia que le permitiera dedicarse de lleno a la contemplación y/o erudición. Como consecuencia, desde su empleo como preceptor hasta el final de su vida, adoptó la cultura del ahorro. Incluso, Cassirer (1948) comenta que había conseguido ahorrar veinte ducados de oro para estar a salvo de una penuria completa en caso de enfermedad. Como se observa, nada escapaba de su autocontrol y voluntad.

“Desde joven tuvo el gusto por la independencia, que le hacía encontrar un gran placer en pensar que no debía nada a nadie, y así evitaba con una celosa desconfianza toda tentativa de imposición de otra voluntad sobre la suya.” (Colomer, 1986: 35).

Tras haber obtenido una sencilla estabilidad económica, Kant decidió regresar a Königsberg en 1755. Por otra parte, durante sus 8 años de preceptor vivió la experiencia de estar al pendiente no sólo de aportar los conocimientos propios de la edad de los infantes en su tiempo, sino de estar dirigiendo la educación de éstos. Recordemos que en tiempos de Kant desde temprana edad los hijos eran puestos en manos de los preceptores. Lo cual nos conduce a suponer que, dada la agudeza de su capacidad de observación y reflexión, le llevó a meditar sobre la mejor educación que un infante debía recibir, incluyendo valores y modales.

Puesto en Königsberg, en el otoño de 1755, pronunció su primera lección de cátedra en casa del profesor Kypre, que en ese entonces lo alojaba. Por primera vez no tenía como alumnos aquellos niños de provincia. Kant tuvo un nutrido auditorio de estudiantes que se repartían entre la espaciosa aula, el vestíbulo y la escalera. Seguramente llegó a oídos de los “citadinos” la capacidad intelectual de

aquel joven que por necesidad se había convertido en preceptor. Para entonces, Kant no tenía ningún prestigio con el cual cimentar su fama como escritor, sin embargo, eso no impidió que sus oyentes quedaran estupefactos ante la inmensa erudición de Kant, aun con los defectos de exposición propios de un principiante. Por su parte, Cassirer (1948) menciona que los trabajos científicos que de él se conocían cuando comenzó con sus lecciones de cátedra eran unos cuantos ensayos cortos publicados a lo largo del año 1754 en un periódico titulado *Noticiero semanal de indagaciones y anuncios de Königsberg*. Era poco probable que aquellos artículos sueltos hayan despertado la expectación de los lectores sobre el joven profesor.

En 1755 Kant presentó el examen de doctorado con la disertación latina *Meditationum quorundam de igne succincta delineatio*. Poco después tuvo la habilitación con la disertación, también en latín, de *Principiorum primorum cognitionis metaphisicae nova dilucidatio*. Es el momento en que se inició como *privatdozent*²⁴ en las aulas de la Universidad de Königsberg, misma que no abandonaría hasta 1797 a causa del deterioro de su salud (véase ilustración 9).

Las cátedras impartidas por el joven profesor fueron muy concurridas, no bastaba un aula de gran capacidad para dar cabida a la multitud que asistía. Kant gustó de organizar con sus alumnos ejercicios de disputa. Para entonces Borowski²⁵ (1993) afirma que vivía muy decentemente y llevaba la vida no ciertamente de súper abundancia, pero sí la de un hombre que tiene suficiente para cubrir sus necesidades y que no necesita de nadie más.

Armado de entera vocación, paciencia y perseverancia fue profesor auxiliar durante 15 años. En el primer semestre, invierno de 1755-1756, impartió cátedras de lógica, matemáticas y metafísica; para el siguiente semestre se suman geografía física y fundamentos de la ciencia general de la naturaleza. Por si fuera poco trabajo académico, en el invierno de 1756-1757 se añadió a la lista de sus cursos otros

²⁴ El título tiene su origen en los países de habla alemana en Europa antes de 1800. Se refirió a un profesor que recibió honorarios de sus alumnos en lugar de un salario universitario.

²⁵ Ludwig Ernst Borowski (1740-1832) fue párroco de Königsberg y fue de los primeros alumnos de Kant. Asistió como oyente a la primera lección de cátedra impartida por Kant en la casa del profesor Kypre.

sobre ética. Para entonces, en su plan de trabajo Kant registró veinte horas semanales de lecciones. Años más tarde,

“... en el verano de 1761 [...] nos encontramos con que los cuadros de enseñanzas anuncian los siguientes cursos suyos: además de los de lógica y metafísica, los de mecánica y física teórica, y junto al de geografía física los de aritmética, geometría y trigonometría, a todo lo cual había que añadir, los miércoles y sábados por la mañana, un disputatorium y las acostumbradas clases en los mismos días, dedicadas al reposo y a la aclaración de dudas.” (Cassirer, 1948: 56).

El programa de trabajo de Kant llegó a sumar un total de treinta y cuatro a treinta y seis horas semanales de clase. Para tener éxito en tan ardua campaña es claro que debió aplicar una estricta y disciplinada rutina diaria. No solo obligado por la situación de su sustento, se percibe en él la importancia y el valor del trabajo. Años más tarde, Kant llamó como la época más satisfactoria a sus años de magisterio. Es así que ante las horas de clase que tuvo a su cargo, entre 1756 y 1763 la producción literaria de Kant consistió en trabajos muy poco extensos, lo cual no impidió que en ellos se revelara

“... un magistral dominio espiritual del tema sobre que versa y un punto de vista nuevo original.” (Cassirer, 1948: 57).

Contrario a lo que se pensaría, en sus años mozos Kant se interesó por el trato social. Gustó de hacer caminatas acompañado, asistió regularmente a innumerables convites, acostumbró comer en restaurantes acompañado de amistades, incluso se le vio formar parte de los juegos. También gustó de invitar con frecuencia a su mesa algunos convidados,

“... procurando que no pasaran de nueve –el número de las Musas-, ni bajaran de tres –el de las Gracias.” (Colomer, 1986: 34).

Sin embargo, más allá de la superficialidad que puede interpretarse en una activa vida social, nuestro filósofo consideró que el trato con sus semejantes era necesario en temperamentos como el suyo. Por dicha razón, aun con sus responsabilidades como catedrático, dedicó tiempo para socializar. Algunos han extrapolado la faceta social de Kant, por ejemplo, Hamann escribió que Kant tenía en la cabeza multitud de trabajos, pero que probablemente no llegaría a dar cima a ninguno en medio de aquel torbellino de distracciones sociales (Cassirer, 1948).

El comportamiento de Kant antes mencionado lo sitúa lejos del radicalismo del filósofo ermitaño o antisocial. Además, quienes lo conocían lo consideraron árbitro en cuestiones de buen gusto y de manera de vivir. Es Borowski (1993) quien nos dice que sus alumnos acostumbraban pedirle enseñanzas y orientaciones en cuestiones personales y académicas.

En 1751, después de la muerte del profesor Martin Knutzen (1713-1751), intentó ocupar la plaza que había dejado vacante. Para entonces el gobierno de Prusia tenía a su cargo disolver este tipo de asuntos relacionados con la Universidad, más no tuvo éxito ante tal solicitud. Más tarde nuestro filósofo recibió la propuesta de ser nombrado profesor ordinario asumiendo la cátedra de arte poético, siendo la única disponible para entonces. Merced a que conseguiría afianzar su estabilidad económica, Kant se rehusó a aceptar la propuesta pues *“creyó que en ella no se encontraría en su verdadera materia.”* (Borowski, 1993: 26). Sin embargo, haciendo justicia al incansable Kant, su colega Johann Friedrich Buck (1722-1786) dejó vacante la cátedra de lógica. Es así que en marzo de 1770, a los 46 años de edad y luego de 15 años como profesor auxiliar, Kant fue nombrado oficialmente profesor ordinario de lógica y metafísica.

Al iniciar su carrera universitaria en 1740, Kant se relacionó de modo preferente con su profesor Knutzen. De hecho, fue éste el que le mostró el camino por el que convertirse no en meros repetidores maquinales, sino en filósofos que piensan por sí mismos. Fue él quien lo introdujo a la física de Newton. Cercanos en edad y ambos de formación pietistas, Knutzen permitió a Kant consultar frecuentemente su amplia biblioteca sobre ciencias naturales, consideración invaluable para el entonces joven universitario.

Johann F. Buck había coincidido con Kant en el Collegium Fridericianum. La estancia del primero en dicho colegio fue entre 1732-1737, mientras que Kant permaneció de 1732 a 1740. A diferencia de Kant, la vida docente de Buck fue más afortunada desde sus inicios. En 1743 se habilitó como profesor de la Universidad de Königsberg, posteriormente, Buck se hizo cargo de las clases de lógica y metafísica del profesor Knutzen, a petición de su viuda. Para 1770 se convirtió en

profesor de tiempo completo de matemáticas, situación que favorece a Kant para convertirse en profesor ordinario de lógica y matemáticas.

Finalmente, al ser nombrado profesor ordinario, Kant alcanzó la meta que anhelaba; serle útil como catedrático a la Universidad de su patria. Bajo este propósito personal y profesional se entiende la razón por la cual Kant se rehusó a todos los ofrecimientos que se le hicieron para que marchase a otros lugares como catedrático. Se tiene conocimiento de que recibió ofertas de distintas ciudades de la actual Alemania, como Halle, Jena, Erlangen, así como de Mitau hoy Letonia.

Para entonces Kant disfrutaba de reconocimiento social, pero sobre, de la admiración y aprecio de sus alumnos, incluso con algunos de ellos mantuvo una relación de amistad hasta el final de su vida. Sin imaginar la trascendencia que implicaría el pensamiento crítico kantiano para la filosofía moderna, muchas fueron las generaciones tuvieron el privilegio de tenerle como profesor. Además del vasto universo de conocimientos que compartió en las aulas, un rasgo característico de la personalidad de Kant, y al mismo tiempo dual, fue su buen sentido del humor y su carácter afable.

Después de la muerte de Kant, tres de sus discípulos publicaron lo más memorable que de la intimidad de su maestro recordaban; Ludwig E. Borowski, Reinhold B. Jachmann y Ehregott A. C. Wasianski. De entre las tres biografías destaca la de Borowski, por ser la única autorizada por el propio Kant. Los testimonios de los autores mencionados permitieron reconstruir la figura del profesor y filósofo. El siguiente fragmento fue escrito por Jachmann:

“... Más que otra cosa, [...] deberíais haber oído su curso de moral. Aquí, Kant no era sólo un filósofo especulativo sino también un profesor vivaz que arrastraba el corazón y las emociones tanto como satisfacía la inteligencia. Sí, producía raptos celestiales escuchar esta pura y excelsa teoría de la virtud con tal elocuencia filosófica de la boca de su propio creador. ¡Ah, cuántas veces nos conmovió hasta las lágrimas; cuántas veces agitó violentamente nuestros corazones; cuántas veces elevó nuestros espíritus y emociones desde los grilletes del eudemonismo egoísta hasta la alta conciencia de sí de la pura libertad de la voluntad, de la obediencia incondicional a la ley de la razón, y del noble sentimiento del desinteresado cumplimiento del deber! El sabio inmortal nos parecía entonces estar inspirado por una fuerza celestial y también nos inspiraba a nosotros que, llenos de asombro, lo escuchábamos. Con toda seguridad sus oyentes

jamás salieron tras una clase de filosofía moral sin haberse hecho hombres mejores.” (Jachmann, 1804 c. p. Schilpp, 1997: 26).

Bajo tal testimonio, no queda duda de la falsa imagen de rigorista que de Kant se tiene. En sus tratados sobre ética se aprecia su carácter sensible y profundo con respecto a los problemas de la humanidad. Sin embargo, los que poco conocen sobre Kant y su obra, han emitido el equivocado juicio del hombre frío y metódico sin ir a la raíz del hombre profundo que fue.

Una vez que Kant tomó posesión de su cátedra dispuso de mayor tiempo para dedicarse a su propio proyecto. Es así que en el periodo 1771-1797 publicó la *Crítica de la razón pura*, que apareció en 1781 y en la que estuvo ocupado durante 11 años; los *Prolegómenos a toda metafísica futura* (1783), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785); la segunda edición de la *Crítica de la razón pura* (1786); la *Crítica de la razón práctica* (1788); la *Crítica del juicio* (1790); *La religión dentro de los límites de la razón pura* (1793); y la *Metafísica de las costumbres* (1797). Es así que Kant, a sus 74 años de edad, continuaba publicando y gozaba de una estupenda agilidad mental y memoria.

Respecto al principio más destacado con el cual obró Kant como profesor de la Universidad, Borowski respondió lo siguiente: *“la puntualidad y la constancia más concienzudas”*. Ciertamente el aprecio y el respeto de miles de estudiantes a lo largo de la trayectoria docente de Kant, no se obtiene de manera gratuita. Hasta 1797 impartió sus lecciones públicas con constancia ejemplar.

“¡Cuánto se mereció K. por su tesón continuo, incesante, que se le mantuviera su sueldo hasta el final sin cortes!” (Borowski, 1993: 114).

Durante las lecciones de cátedra repitió incesantemente a sus alumnos que no aprendieran con él Filosofía, sino a filosofar; así como también que no aprendieran a repetir ideas de un modo meramente maquinal, sino a pensar. Por lo demás, sus lecciones consistían no solo en un discurso sustancial, sino desenvuelto, ingenioso y ameno. Desde luego, en sus lecciones también era necesario una atención intensa a todo.

Para tener una idea de la humildad y sencillez que lo caracterizó como profesor, es preciso mencionar que fue protector de muchos jóvenes que se

aplicaban y se esforzaban como estudiantes a tal punto que varios de ellos le debían su posición satisfactoria ya que habían concluido sus estudios, de tal manera siempre se lo reconocieron con agradecimiento.

Si se toma en cuenta como premisa que la realización del docente es a partir de la huella y la influencia que ejerce en sus alumnos, la cual los motiva, estimula y dirige de por vida, se puede asegurar que Kant logró su cometido no sólo en aquellos que tuvieron el honor de presenciar sus cátedras, sino en los que a la fecha se dan a la tarea de estudiar la filosofía del gran Kant.

Capítulo 4

Analogía entre los principios pedagógicos kantianos y los ejes del modelo educativo

“Hemos llegado a ser completamente incapaces de pensar en una educación mejor salvo en término de escuelas aún más complejas y maestros entrenados durante un tiempo más largo.”

-Iván Illich

Antes de iniciar con el comparativo entre los principios pedagógicos kantianos y los ejes básicos del modelo educativo actual, se procederá a una exposición más detallada del marco de donde emergen.

El nuevo modelo educativo que se promueve en la reforma educativa nacional, se sustenta en las supuestas necesidades y retos que se enfrentan en el siglo XXI. Para alcanzar tal modelo educativo, Aurelio Nuño Mayer, Secretario de Educación Pública, presentó en 2016 los siguientes tres documentos; i) *Los fines de la educación*, ii) *El modelo educativo* y iii) *Propuesta curricular para la educación básica y media superior*.

En el primer documento publicado por la SEP se señala que *los fines de la educación* son formar ciudadanos con valores, informados y responsables. Tales ciudadanos deben de participar en la vida social, económica y política de México. Así mismo deben de ser personas capaces de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar.

“El propósito de la Educación Básica y Media Superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Es decir, personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos.” (SEP, 2016c).

El segundo documento se refiere al *modelo educativo*, el cual se articula en cinco ejes. Nuño argumenta que el modelo deriva de los diversos foros que partieron de la premisa fundamental del derecho de niños y jóvenes a una educación de calidad.

Primer eje. Señala a la institución (escuela) como el centro del modelo educativo, dado que es donde están los estudiantes y es ahí donde se realiza el proceso educativo. Por lo tanto, son las escuelas donde deben converger los esfuerzos de todos los componentes del sistema educativo (padres de familia, directores, maestros, supervisores, etc.).

“Con el plan La Escuela al Centro buscamos un cambio en la organización de las escuelas para que todos los miembros de la comunidad se involucren activamente en su mejora continua. Todo el sistema debe estar al servicio de las escuelas y de sus alumnos, y brindarles el apoyo que quieren para elevar la calidad de la educación. Nuestra visión es que las escuelas cuenten con directores que ejerzan efectivamente su liderazgo y docentes que trabajen en forma colegiada para mejorar sus métodos. Que los supervisores tengan los recursos para prestar apoyo técnico-pedagógico a los planteles y que éstos tengan mayor flexibilidad para organizarse de acuerdo con sus necesidades. Que los padres de familia participen de manera activa e informada para contribuir a la mejora de la educación. Que se aproveche de manera adecuada el tiempo en las escuelas, dedicando al menos 85% de las horas de clases a tiempo efectivo de enseñanza” (SEP, 2016b).

La SEP considera que el plan de escuela al centro es un mecanismo que ayudará a quitar carga burocrática a los planteles y darles mayor autonomía de gestión. Con esta acción en marcha la institución pretende pasar de 50 mil a 75 mil escuelas a las que se transfieren recursos directos para atender prioridades.²⁶

Segundo eje. Se refiere a los contenidos educativos, cuyos puntos están en la propuesta curricular (es decir, el tercer documento presentado por Nuño).

Tercer eje. Se plantea la construcción de un sistema de desarrollo profesional docente basado en el mérito. La SEP argumenta que la puesta en marcha de la Estrategia de formación continua de profesores permitirá contar con maestras y maestros más capacitados para lograr una educación de calidad.

“A partir de los resultados de la Evaluación del Desempeño aplicada en noviembre y diciembre de 2015, se presentó la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores, con la cual se brindará capacitación a más de un millón de maestros de Educación Básica y 135 mil de Educación Media Superior.” (SEP, 2016a).

²⁶ Consultar las seis líneas de acción del plan La escuela al centro en: <http://www.gob.mx/sep/articulos/la-escuela-al-centro-19049>

Cuarto eje. Inclusión y equidad; cada uno de los componentes debe apegarse a estos principios (desde la infraestructura y el equipamiento, hasta el currículo y los materiales educativos, pasando por la formación docente, la gestión escolar, la normatividad y el presupuesto). El modelo da prioridad al acceso y permanencia en el sistema educativo, particularmente, en escuelas indígenas y multigrado.

Quinto eje. Se enfoca en la gobernanza del sistema educativo, planteando una gobernanza mucho más efectiva en la pluralidad de actores que hoy participan en el sistema, con responsabilidades claras. La SEP menciona que la asignación de responsabilidades entre los diversos actores permitirá una mejor coordinación para lograr una gestión y resultados eficientes y eficaces, que es lo que requieren y demandan alumnos y maestros de México. (SEP, 2016d)

El tercer documento es la *propuesta curricular para la educación básica y media superior*. Esta nueva propuesta curricular se centra en el estudiante y sus aprendizajes, desde preescolar hasta educación media superior. Es decir, se trata de una guía que contiene los logros esperados de los alumnos al término de cada nivel educativo²⁷. La institución educativa argumenta que dicha guía permitirá orientar mejor los esfuerzos de todos los actores que participan en el proceso educativo, como lo son: maestros, padres de familia, estudiantes, autoridades educativas y comunidad.

“Este documento permite contar, por primera vez en la historia de México, con una síntesis de los logros de aprendizaje esperados por cada niño y joven, en su trayecto escolar, en siete ámbitos del aprendizaje: lenguaje y comunicación; pensamiento crítico y reflexivo; convivencia y colaboración; desarrollo físico y emocional; México y el mundo; arte y cultura, y medio ambiente.” (SEP, 2016d)

La propuesta curricular, según la instancia educativa, se estructura de aquellos aprendizajes que permiten no sólo aprender sino a seguir aprendiendo a lo largo de la vida de toda persona, estructurados en las siguientes tres áreas: i) Lenguaje y comunicación -en donde además del español se incluye la enseñanza del inglés y de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ii) Pensamiento lógico

²⁷ Para mayor información sobre los “Los logros esperados al término de cada nivel educativo”, Véase: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PDF

y matemático y iii) Exploración y comprensión del mundo natural y social -donde se incluye materias como formación cívica y ética.

“La propuesta incorpora el currículo, actividades que promueven el desarrollo personal y social como las artísticas, culturales y deportivas, así como aquéllas que enseñen a regular sus emociones y desarrollar valores para la convivencia, porque hoy se sabe que las habilidades socioemocionales son fundamentales no solamente para el desarrollo personal y la convivencia, sino para el propio aprendizaje.” (SEP, 2016d).

La SEP argumenta que las escuelas podrán adaptar una parte del currículum a sus necesidades y contextos particulares, lo que les permitirá profundizar en aprendizajes clave o incorporar conocimientos como ajedrez, educación financiera, robótica, contenidos regionales o proyectos de impacto social para la comunidad.

Con la presentación de los tres documentos mencionados, el secretario de Educación Pública expresó que se da inicio a un amplio proceso de análisis y discusión sobre el nuevo modelo educativo del siglo XXI. El objetivo es que los cambios entren en vigor en el ciclo escolar 2018-2019.

A continuación se presenta de manera general el nuevo modelo educativo del siglo XXI, junto con los tres documentos que lo constituyen.

MODELO EDUCATIVO DEL SIGLO XXI		
LOS FINES DE LA EDUCACIÓN	MODELO EDUCATIVO	PROPUESTA CURRICULAR
<p>Ciudadanos con valores, informados y responsables.</p> <p>Individuos que participen en la vida social, económica y política del país.</p> <p>Personas capaces de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar.</p>	<p>El modelo educativo se articula en cinco ejes:</p> <p>1ero. Las escuela al centro del sistema educativo (mayor autonomía de gestión en los planteles).</p> <p>2do. Propuesta curricular (contenidos educativos).</p> <p>3ero. Construcción de un sistema de desarrollo profesional docente.</p> <p>4to. Inclusión y equidad en cada uno de los componentes del proceso educativo.</p> <p>5to. Gobernanza del sistema educativo (asignar responsabilidades a los actores para obtener coordinación de gestión y resultados).</p>	<p>Selección de contenidos estructurados en tres áreas:</p> <p>1era. Lenguaje y comunicación (español, inglés y TIC).</p> <p>2da. Pensamiento lógico y matemático.</p> <p>3era. Exploración y comprensión del mundo natural y social (incluye formación cívica y ética).</p>

Imagen 4. Modelo educativo del siglo XXI. Elaboración propia a partir de SEP, 2016d.

Cabe destacar que la educación es un derecho humano inalienable y es universal en lo que se define como educación básica. Por su parte, en el año 2001 el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) fue reformado, estableciendo como “obligatorias” la educación preescolar, primaria y secundaria, así como la educación media superior. Por otro lado, el Artículo 3º establece que “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”

En términos generales la propuesta educativa kantiana tiene que ver con el enfoque cosmopolita (Santiago, 2009), es decir, respetar al ser humano por sobre los nacionalismos, las razas, los credos, las religiones.

“Kant entendía que debía existir un sustrato universal y universalizante capaz de hacer del ser humano un ente moral y moralizador. Hoy esa idea es recogida por los derechos humanos que son los constructores morales comunes a todo ser humano y que apelan al respeto de su dignidad y libertad política y por lo tanto civil [...]” (Aguilar, 2016: 10).

Por consiguiente el pensamiento kantiano sobre la educación podría ser considerado como un parteaguas para establecer el derecho a la educación como un derecho humano.

Como se observó en el desarrollo del presente trabajo, hay dos principios fundamentales que nuestro filósofo antepone ante el arte de educar: la idea de un progreso moral y el educar no desde el estado presente de las cosas. En cuanto a los fines de la educación propuestos en la reforma educativa, se refieren a la configuración del ser humano para su función dentro de un mundo con tendencia a la globalización. En ese sentido, el máximo potencial del ser humano se expresa en la utilidad de éste en la actualidad, es decir, en el momento presente.

“Nos enfrentamos a la necesidad de construir un México más libre, justo y próspero, que forma parte de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante. En ese contexto, la Reforma Educativa nos da la oportunidad de sentar las bases para que cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación, alcancen su máximo potencial.” (SEP, 2016c).

Para Kant el progreso moral es el medio por el cual la especie humana se encamina a la perfección de la educación. De igual manera, el ser humano al concebirse como un ser moral se asume como único responsable de sus actos y por ende responsable de su propio destino. Por consiguiente su estado moral le convierte en un ser civilizado que le permite convivir armónicamente con sus semejantes y, a su vez, es un ciudadano del mundo. Sin embargo, la moralización de los hombres consiste en un complejo proceso que implica el actuar a partir de máximas, en un constante esfuerzo de obrar enalteciendo la dignidad humana, combatiendo las inclinaciones individuales para permitir el desarrollo de facultades propias del arte de la virtud. Es así que la propuesta pedagógica kantiana debe de fomenta desde los primeros años de vida del infante. Resulta imposible llevar a la praxis dicho proyecto si se pretende iniciarlo a partir de que el niño ingrese a una institución educativa.

En términos generales, la reforma educativa pretende que todo egresado de la educación básica y media superior reflexione sobre sus propios actos, conozca sus debilidades y fortalezas, tenga valores y se comporte éticamente para convivir armónicamente. Sin embargo, Kant deja claro en su opúsculo que tales cualidades no han de fomentarse en el infante a partir de una institución educativa, sino desde el hogar, por medio de la guía de los padres o de los tutores. Es así que desde la interpretación kantiana sobre la educación, el Estado se ha asignado una responsabilidad que no le compete, ya que las cualidades éticas y morales se deben de cultivar como un proceso, es decir, de manera gradual desde los primeros años de vida. Al respecto, Savater menciona que *“cuanto menos padres quieren ser los padres, más paternalista se exige que sea el Estado”* (Savater, 1997: 70). Para ejemplificar tal situación, Savater comenta que en España se dio la aparición de centros de diversión que brindaban servicio ininterrumpido día y noche a los adolescentes, desatando frecuentes accidentes mortales en carretera y hasta la pérdida de concentración en los estudios. Ante tal panorama, los padres exigían de “papá Estado” que cerrasen esos establecimientos o que controlara policialmente con mayor rigor a quienes usaran vehículo motor. Es decir, los progenitores dieron por hecho su incapacidad de hacerse cargo de sus vástagos, dejando en manos del

Estado un intento de solución. Es así que ante padres de familia que no funcionen educativamente, menciona Savater, la formación de la conciencia moral y social de los hijos no sale demasiado bien. Por otro lado, es un hecho que la educación inicia en casa, no es tarea ni responsabilidad única del Estado o de los maestros. Anterior a ingresar a una institución educativa el niño debe de contar con una “socialización primaria” que le permita convertirse en un buen ciudadano. Al respecto Savater comenta,

“Antes de ponerse en contacto con sus maestros ya han experimentado ampliamente la influencia educativa de su entorno familiar y de su medio social [...] En la familia el niño aprende –o debería aprender- aptitudes tan fundamentales como hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayores [...] compartir alimentos y otros dones con quienes les rodean, participar en juegos colectivos respetando los reglamentos [...] distinguir a nivel primario lo que está bien de lo que está mal según las pautas a la que pertenece, etc.” (Savater, 1997: 61).

Como se recordará, Kant menciona que los primeros esfuerzos de la educación moral deben centrarse en la formación del carácter del infante. Para ello, un principio básico es el inculcar desde los primeros años de vida el concepto de lo bueno y lo malo. A últimas fechas, en ciertas regiones del país que se caracterizan por el dominio del crimen organizado, maestros y directivos enfrentan la problemática de alumnos violentos o con cierta afectación emocional. Por lo tanto, en casos como el mencionado, las bases o principios que un infante pudiese adquirir en el hogar son evidentemente lo contrario a sentar las bases no ya de un carácter, sino de un comportamiento moralmente incorrecto (o malo). Por su parte, coincido con la postura de que no es facultad de un nuevo modelo educativo el formar mexicanos y mexicanas de decisiones razonadas y responsables, capaces de diseñar un plan para construir una vida plena y llevarla a la práctica, como se menciona en el documento publicado por la SEP.

En cuanto a los ejes que constituyen el modelo educativo, he de mencionar de primera mano el referente al de la inclusión y la equidad. Por un lado, a partir de que se da prioridad a los grupos vulnerables o en desventaja, como lo son las escuelas indígenas, escuelas multigrado o escuelas rurales, se da por sentada la existencia de la no inclusión y la equidad. En su propuesta pedagógica Kant

sostiene que sus fines tienen que estar dirigidos hacia la humanidad, por lo que se da por sentado que la educación incluye a todo ser perteneciente al género humano (lo que muestra su postura cosmopolita en cuanto a educación). Respecto al término de “equidad” no es utilizado en el discurso de las lecciones *Pedagógicas*. Para entonces un reducido grupo tenía acceso a la educación pública –entendida como la educación que se imparte fuera de casa- y, por otro lado, hay que tomar en cuenta que en los poblados rurales la existencia de escuelas era prácticamente nula. Es así que la noción de la “equidad” queda fuera de los alcances que propone Kant.

El modelo educativo antepone los planteles (escuelas) como el lugar donde se han de centrar todos los esfuerzos educativos. En tal punto difiere de la propuesta de Kant, ya que no reduce el proceso educativo a un espacio, sino que consiste en aquel ininterrumpido proceso que va desde el nacimiento de una persona hasta que alcanza la edad adulta, es decir, según Kant, cuando está en edad de reproducirse. Por otro lado, Kant no se refiere propiamente a la formación y desarrollo del docente a través de la capacitación –tan mencionada por el nuevo modelo educativo- más bien se refiere a la cualidad del docente como un individuo ilustrado impulsado en su tarea por la grandeza del ánimo, es decir, antepone la vocación para la enseñanza. Partiendo de tal facultad para el arte de educar y con la “*colaboración unánime de todos los filántropos*” (Kant, 1987: 98) es que los profesores podrían alcanzar la plenitud de su tarea. Es decir, Kant se expresa abierto a la posibilidad de que la tarea del docente sea “observada y enjuiciada” por aquellos individuos más capaces, teniendo como finalidad el mejoramiento del género humano. De tal manera, se deduce que Kant entiende el proceso educativo como algo no estático que constantemente ha de ser observado en pro de su mejoramiento.

Del tercer documento denominado como *propuesta curricular en la educación básica y media superior*, como ya se mencionó, se sustenta en una especie de guía de los logros esperados del alumno al término de cada nivel educativo. Uno de los aspectos mencionados en la nueva propuesta pedagógica es promover actividades que permitan enseñar a regular emociones y desarrollar valores para la convivencia. El argumento para tal acción es que las habilidades socioemocionales son

fundamentales para el desarrollo personal y la convivencia. Por su parte, Kant considera que la sociabilidad en los niños contribuye en la formación del carácter y, a diferencia de muchos maestros en su tiempo, estuvo a favor de la convivencia y sociabilidad en las escuelas.

En cuanto al desarrollo de las facultades del espíritu –lo cual de alguna manera podría ser traducido como los logros esperados- Kant menciona que el ser humano cuenta con ciertas facultades, mismas que tienen que ser guiadas en sentido positivo para que se obtengan mejores resultados en el proceso educativo. Por otro lado, la ya citada propuesta curricular da un lugar importante al uso de las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC'S). Tal prioridad y ante la globalización de la tecnología, aquel educando que no tenga un mínimo conocimiento del uso de las llamadas TIC queda obsoleto o sin utilidad. Como se observa, el individuo adquiere un valor a partir de la capacidad de interacción que tenga con la tecnología o las máquinas.

Otro punto a mencionar es la prioridad que la propuesta curricular da a la enseñanza del idioma inglés. En cuanto a Kant, menciona que el aprendizaje de diferentes lenguas en los niños les beneficia para cultivar la memoria. Sin embargo, cuando Kant aún era estudiante, la lengua clásica por excelencia que debía de dominar todo alumno era el latín, ya que era la forma de tener acceso al conocimiento y sabiduría de los textos clásicos. En el siglo XXI, el inglés como lengua representa acceso al mundo de la información tecnológica, principalmente. Es así que dentro de los logros esperados al finalizar la educación media superior, se supone que el alumno tendrá la habilidad de “comunicarse en inglés con fluidez y naturalidad”, luego del proceso de enseñanza iniciado desde la primaria. De esta manera se cumpliría con una de las características del perfil del estudiante para el siglo XXI. La realidad, respecto a la pretensión de formar alumnos bilingües, es que la institución educativa no cuenta con el personal suficiente para lograrlo.

“En la actualidad sólo hay 50 mil maestros de inglés en todo el país, pero existen 236 mil escuelas; eso quiere decir que sólo habría 1 maestro para cada 5 planteles.” (Roldan, 2016b).

Para cubrir tal demanda de maestros, necesariamente, la SEP tendría que trabajar en dos vías: la formación de docentes y con un aumento de presupuesto

para los materiales educativos. Paradójicamente, la enunciación del modelo educativo que acompaña a la reforma ocurre en medio de recortes presupuestales. En enero de 2016,

“... la SEP tuvo una disminución por más de 3 mil 660 millones de pesos, mientras que en junio, los rubros de Educación y Salud fueron los más castigados con recortes por 6 mil 500 millones de pesos, respectivamente.” (Roldán, 2016b).

En cuanto a las metas educativas que se proponen en el nuevo modelo educativo, Ángel Díaz Barriga -investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM- menciona que están bien diseñadas, sin embargo, quien elaboró el proyecto desconoce la complejidad de este país en materia de educación (Roldán, 2016a). Por ejemplo, la propuesta curricular de la libre elección de materias, es decir, dar autonomía curricular a las escuelas para que decidan qué clases impartir entre opciones como natación, huerto escolar, laboratorio científico, robótica, educación financiera, conversación en inglés. Para desarrollar tal propuesta se necesitan maestros que dominen las opciones de los distintos materiales educativos e infraestructura que no tienen la mayoría de las escuelas del país.

Cabe mencionar que con la autonomía curricular “la inequidad puede ser más obvia”, señala Alma Maldonado, investigadora en educación del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav). Maldonado explica:

“Se debe considerar que una primaria urbana es diferente a una multigrado. En esta última, el profesor atiende a alumnos de grados distintos en un mismo espacio. Entonces, ¿estos estudiantes podrían recibir clases de educación financiera, pensamiento algorítmico o programación? O las condiciones sólo les permitirá tener lecciones de artesanías locales o tradiciones regionales [...]” (Roldán, 2016a).

Retomando el tema de la propuesta pedagógica kantiana, cabe mencionar que nuestro filósofo apeló por una educación religiosamente neutral que permitiera la educación conjunta de los niños pertenecientes a credos distintos. De igual manera en el Artículo 3º de la CPEUM se garantiza una educación laica y por tanto ajena a cualquier doctrina religiosa.

Una de las conclusiones de Kant en las lecciones de *Pedagogía* se refiere a que el proyecto de una teoría de la educación aún no está en disposición de realizarse o llevarse a cabo. Sin embargo, tanto los ciudadanos como los gobernantes tienen por obligación aspirar no ya a una educación perfecta, sino a una educación que aspire a un estado mejor futuro de las cosas y de la especie humana.

En el ejercicio de intentar comparar las ideas educativas kantianas con el modelo educativo propuesto para la reforma educativa nacional, se concluye que se trata de dos posturas o concepciones distintas sobre educación. La primera intenta formar un ser humano por medio del cultivo de sus facultades, pero ante todo, pretende legar al mundo un ser dotado de buena voluntad, profesando el respeto a todo individuo con el entendido de que un fin universal es también un fin particular. La propuesta educativa kantiana parte del principio fundamental de formar hombres morales. En contraparte, el nuevo modelo educativo se inclina a la educación globalizada, la cual demanda preferencia por la ciencia y la tecnología sobre el hombre moral. Es así que estamos presenciando un fenómeno que se caracteriza por la deshumanización en la educación de los hombres. Hoy día, se estima y privilegia al objeto sobre el sujeto.

En esencia la educación ya no hace al hombre, tal como lo dijo Kant, sino el hombre hace la educación para satisfacer sus inclinaciones particulares. Es así que tales inclinaciones se traducen en la falsa conciencia de sustentar en la tecnología y sus avances la realización del hombre y por lo tanto de la humanidad. Por ejemplo, recientemente, en un Foro educativo en la Ciudad de México, Joseph E. Aoun²⁸

²⁸ Joseph E. Aoun es líder de la universidad más reconocida a nivel mundial por su modelo de aprendizaje experiencial y por ser la séptima en el ranking 2016 de las "Universidades más Innovadoras" en Estados Unidos de acuerdo con U.S. News & World Report. Aoun ha globalizado el emblemático co-op Program de Northeastern University, con estudiantes que se encuentran trabajando, estudiando e investigando en más de 100 países en siete continentes.

Aoun ha enfocado estratégicamente la investigación que realiza la universidad con tres imperativos globales: salud, seguridad y sostenibilidad. Previamente a Northeastern University, Aoun fue Decano del Colegio de Letras, Artes y Ciencias de la Universidad de Southern California.

Joseph E. Aoun es Doctor en Lingüística y Filosofía del Massachusetts Institute of Technology. Ha publicado siete libros y escrito más de 40 artículos. Fue nombrado como Chevalier dans l'Ordre des Palmes Academiques (Knight of the Order of the Academic Palms) por el gobierno francés, y recibió el Robert A. Muh Award del MIT's School of Humanities, Arts, and Social Sciences, además es miembro del American Academy

(2016) mencionó que una persona con analfabetismo tecnológico se traduce en una persona obsoleta, es decir, que es inadecuada a las circunstancias o necesidades actuales -como si se tratase de un objeto que se puede desechar. Es evidente que tal concepción de la educación se plantea en un reducido grupo con acceso a educación privada, donde el modelo educativo se basa en productos que contribuyan a formar generaciones que tengan la característica de ser creativos y emprendedores, es decir, de liderazgo empresarial. El modelo educativo que propone el sector privado, pretende que en un semestre el alumno de nivel superior entienda el sentido ético del comportamiento humano, como si los juicios morales que deberían regir a la humanidad se pudiesen adquirir en una sesión. En su planteamiento pedagógico, Kant sustenta cuatro ámbitos -a manera de escala- que supone que el ser humano va adquiriendo durante el proceso educativo (el cual inicia mucho antes que se integre en una institución educativa). Como ya se mencionó en el capítulo anterior, se refiere a la disciplina, culturización, prudencia y la moralización de los hombres. El camino por este proceso educativo se da a lo largo de la vida del hombre, consolidando la formación de su carácter.

Como se observó en la exposición del presente apartado, el primer impedimento para llevar a la praxis el modelo educativo es el financiero. Desde el año 2015 el país atraviesa por el llamado estado de “austeridad”, afectando directamente no sólo al sector educativo, sino el petrolero, eléctrico y el relacionado con el agua. Pese a tal realidad, las autoridades educativas han apostado por la implementación de un modelo educativo de altos costos, con la intención de formar ciudadanos que cuenten con un perfil útil para los retos del siglo XXI. Por otra parte, considero que una de las problemáticas del enfoque del modelo educativo es la ausencia de educar a partir del bien común, que es el progreso de la humanidad en un sentido moral.

of Arts and Sciences, miembro del American Association for the Advancement of Science y Ex Presidente del American Council on Education. Véase en <http://ciie.itesm.mx/es/joseph-e-aoun-presidente-de-northeastern-university/>

En la actualidad, distamos de ese ser ideal que se configura en las lecciones pedagógicas de Kant. De acuerdo al plan trazado por el filósofo, si una generación educa a la otra heredando cada una lo mejor, se supondría que en la actualidad estaríamos más cerca de aquella educación perfecta que desarrolla las disposiciones del ser humano para el bien.

Conclusión

“No puedo dejar de creer que un Estado, cualquiera que él sea, que permite que subsista el contraste del absoluto desamparo con la sabiduría intensa o la riqueza extrema, es un Estado injusto, cruel y rematadamente bárbaro”

-José Vasconcelos

En días recientes Mayer presentó la propuesta del modelo educativo y planes de estudio que, según argumenta, permitirán al sistema nacional ser más compatible con los retos globales, situación que facilitará a los estudiantes obtener los aprendizajes que necesitan para ser exitosos en el siglo XXI. (Moreno, 2016). Sin embargo, el hombre exitoso que menciona Mayer dista enormemente de la postura de Kant, donde menciona que el hombre debe aspirar y actuar teniendo como propósito un estado mejor posible en el futuro de su propia especie. Es decir, que no actúe según el momento presente o en la inmediatez²⁹. En ese sentido, Kant considera que tanto los padres como los “príncipes” no han desarrollado la capacidad de educar a sus hijos o a los ciudadanos bajo la premisa de poner como fin último un mundo mejor.

“Los padres, cuidan de la casa; los príncipes, del Estado. Ni unos ni otros se ponen como fin último un mundo mejor.” (Kant, 1987: 36).

En tanto que los padres y los “príncipes” se encuentran cada uno al pendiente de sus obligaciones –la casa y el Estado-, Kant sostiene que la labor de educar tendría que estar a cargo de los conocedores más ilustrados, aquellos impulsados por la grandeza del ánimo, es decir, los docentes. Es así como se andaría por el sendero correcto, el cual permitiría la aproximación lenta de la naturaleza humana a su fin.

²⁹ Al respecto, David Ortega menciona que en nuestro tiempo formamos parte de una generación que no ha permitido el correcto desarrollo o resolución de problemas dado el sentido de inmediatez que impera:

“... Abordar el problema con seriedad y rigor supondría cambiar estructuralmente la absurda sociedad consumista en la que vivimos. Modificar muchos hábitos irracionales, muchas necesidades superfluas. Hemos de reconocer que estamos presos en nuestro propio sistema basado en el sinsentido, la prodigalidad y, sobre todo, la inmediatez [...] actuamos como si fuéramos los últimos moradores del globo, el mencionado problema de la inmediatez, únicamente vemos el aquí y el ahora, nos es indiferente lo que suceda con nuestros hijos y los hijos de estos. En su pobreza y estrechez intelectual, en su estupidez, el hombre actual no ve más allá.” (Ortega, 2008: 84).

“Sólo es posible mediante los esfuerzos de las personas de sentimientos bastante grandes para interesarse por un mundo mejor.” (Kant, 1987: 37).

Como se observa, Kant atribuye a los docentes las cualidades necesarias para educar de manera apropiada. Sin embargo, para que una escuela sea dirigida por tales individuos existen dificultades que deben ser superadas. Kant fue consciente de la raíz de dichas dificultades mencionando lo siguiente:

“... transformarse de raíz, si se quiere que de ellas salga algo bueno, ya que están viciadas desde su constitución original y sus mismos profesores han de recibir una nueva formación [...] y para ello se requiere [...] una escuela que se organizara de nuevo desde la base según el método correcto”. (Kant, 1987: 98).

En países subdesarrollados como México, la “transformación de raíz” en el sector educativo, implica a la vez el análisis de las políticas públicas que se han desarrollado en el ámbito de la educación. Pero, ¿en qué consiste el “método correcto” del que habla Kant? Al parecer Kant no dejó texto alguno donde desarrollase la idea. Por otro lado, en nuestro país el tema educativo ha girado su discusión en torno a los fines de la institución educativa y de la institución sindical, más que en los fines de la educación de los infantes.

El sentido y las repercusiones que conlleva el educar a los infantes, se encuentran más allá de los ejes estructurales mencionados. En las lecciones de *Pedagogía*, Kant nos dice que únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Dicho en otras palabras, a partir de la racionalidad del hombre se le dota de civilidad, conocimientos y sentido crítico. En ese sentido se observa que el modelo educativo propuesto por el Estado (príncipes en Kant) hace lo propio al estar educando (a sus súbditos) para sus deseos o fines particulares, que consisten en nulo esfuerzo crítico y reflexivo para educar “hombres exitosos” al servicio de la industria manufacturera.

Kant argumenta que esperar que el bien de la educación venga de “arriba”, sólo es posible cuando la educación de los dirigentes del Estado sea mejor. Dicho en otras palabras, si la adecuada educación, es decir aquella que aspira a un mejor estado presente ha de venir de los príncipes el primer paso a seguir es, precisamente, mejorar la educación del príncipe. Con ello Kant quiere decir que no

se debe de acostumbrar durante su infancia a que se le complazcan sus caprichos y deseos. Kant ejemplifica lo anterior imaginando al príncipe como aquel árbol que crece en un espacioso lugar sin más árboles a su alrededor, extendería caprichosamente sus ramas en libertad. Por el contrario, en el bosque los árboles logran un bello y recto crecimiento porque cada uno intenta privarle al otro del aire y del sol, obligándose mutuamente a buscar ambas cosas por encima de sí. (Kant, 1987). Como se observa, se lleva a la praxis la insociabilidad de la que habla Kant, en virtud de la cual la humanidad se ve obligada a autodisciplinarse y a desarrollar plenamente los gérmenes de la Naturaleza. Un punto importante que Kant sostiene es:

“... sólo en la sociedad [...] puede conseguirse la suprema intención de la Naturaleza, a saber, el desarrollo de todas sus disposiciones naturales en la humanidad...” (Kant, 2005: 39).

En el supuesto de que hemos cumplido con los dos requisitos mencionados por Kant (educar conforme a un mejor estado presente y que las escuelas son dirigidas por “los más ilustrados”), entonces surge la pregunta: ¿Cómo deben ser las bases de un plan de educación? No sólo en la actualidad se ha puesto en discusión la pregunta. El propio Kant tuvo la inquietud sobre el tema y respondió que las bases de un plan de educación han de hacerse cosmopolitamente (Kant, 1987: 36), es decir, hacer del bien universal un bien particular para conducirse, poco a poco, al constante progreso hacia lo mejor según el fin de la naturaleza.

Kant considera que la educación debe de aspirar al perfeccionamiento. Y para encaminarse hacia dicho estado la educación tiene la tarea de someter al ser humano a los preceptos de la razón para educar a partir de la búsqueda hacia el mejor estado posible de las cosas.

“La educación es un arte, cuya práctica debe ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, prevista de los conocimientos de la 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.” (Kant, 1987: 34).

Kant estuvo a favor de enviar a los niños a la escuela, pues lo consideró como principio básico para encaminarlos hacia las leyes de la humanidad. Y, dado que no es posible que desde temprana edad los niños comprendan y asuman las leyes de la humanidad, es necesario que primero se les habitúe a permanecer tranquilos dentro del aula. Una vez que el infante haya aprendido a acatar el reglamento escolar, de adulto adoptara con mayor facilidad las leyes de la naturaleza.

Un elemento clave para lograr los propósitos de la educación, según la reflexión kantiana, es la disciplina. Pero no aquella disciplina que se caracterizó por la aplicación de fuertes castigos físicos –método muy socorrido en aquella época– sino aquella disciplina que domina el salvajismo y la barbarie del ser humano. Es decir, la disciplina no permite que el ser humano actúe a su libre voluntad, es por medio de ella que aprende los comportamientos socialmente establecidos y aceptados. Es así que la disciplina debe aplicarse desde temprana edad, porque en otro caso es muy difícil corregir el comportamiento inapropiado, y más aún en aquellos que han de dirigir el orden social.

“Si en su juventud se le dejó a su voluntad, conservará una cierta barbarie durante toda su vida” (Kant, 1987: 31).

La educación tiene como propósito proveer los conocimientos de las generaciones anteriores para poner en práctica una educación que desarrolle todas las disposiciones naturales del hombre, pues la Providencia no las ha puesto en él ya formadas. Cabe destacar que, forzosamente, el arte de la educación o pedagogía necesita ser razonado, de lo contrario, si procede de manera mecánica no es de extrañarse que se caracterice por faltas o errores.

“En el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia: de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y una generación derribaría lo que otra hubiera construido.” (Kant, 1987: 36).

Kant dijo vivir en una sociedad preocupada más por la disciplina, cultura y civilización que por la moralización de los hombres. Sin embargo, Kant aspiró a una sociedad primordialmente moralizada. ¿Cómo se lograría dicho objetivo? Kant confió en el proceso generacional de perfeccionamiento a partir de la educación. A doscientos años de dicha tesis el autor se llevaría la sorpresa de vivir en una sociedad que apunta a la antítesis de lo que él predijo, puesto que vivimos en una

época globalizada por la tecnificación, donde el valor se halla en los objetos y no en las virtudes del hombre. He aquí la crisis de valores que aquejan a la sociedad por una educación que da prioridad al desarrollo de potencialidades encaminadas a los “hombres exitosos”. En ese sentido, Kant acertó al predecir que, en la medida de que se llevan a cabo las disposiciones del Estado se incrementa la no realización del hombre en el sentido ético. Al respecto menciona:

“Vivimos en un tiempo de disciplina, de cultura y de civilidad; pero aún no, en el de la moralización. Se puede decir, en el estado presente del hombre, que la felicidad de los Estados crece al mismo tiempo que la desdicha de las gentes. Y es todavía un problema a resolver, si no seríamos más felices en el Estado bárbaro, en que no existe la cultura actual, que en nuestro estado presente. Pues, ¿cómo se puede hacer felices a los hombres, si no se les hace morales y prudentes?” (Kant, 1987: 39).

Al respecto, nuestro autor comenta que gracias al arte y a la ciencia los hombres son extraordinariamente cultos, es decir, los hombres están civilizados hasta la exageración en lo que atañe a todo tipo de cortesía social y a los buenos modales. Sin embargo, *“para considerarnos moralizados queda todavía mucho”* (Kant, 2005: 44). Kant restringe la aplicación de la moralidad a las costumbres de la honestidad y de los buenos modales externos, elementos que no dejan de ser mera civilización.

Las ideas educativas kantianas y el modelo educativo encierran concepciones distintas sobre educación y del hombre. La primera intenta formar un ser humano por medio del cultivo de sus facultades, pero ante todo, pretende legar al mundo un ser dotado de buena voluntad, profesando el respeto a todo individuo con el entendido de que un fin universal es también un fin particular. La propuesta educativa kantiana parte del principio fundamental de formar hombres morales. En contraparte, el modelo educativo alude al sentido práctico e inmediato de la utilidad de la educación. Dado el predominio de la ciencia y la tecnología es que estamos presenciando un proceso de deshumanización en la educación de los hombres. Es decir, en esencia la educación ya no hace al hombre, tal como lo dijo Kant, sino el hombre educa para satisfacer sus inclinaciones particulares y su amor propio.

En tanto que la educación afecta la totalidad de la persona, ya que atañe a todas las facetas de la personalidad global y exige un proceso de

perfeccionamiento, se concluye que el modelo propuesto por Kant es aplicable en cuanto a los alcances de sus ideas educativas. Como se observó a lo largo del desarrollo de la presente tesis, Kant nos proporciona las herramientas necesarias para llevar a la praxis la disciplina, prudencia, culturización y moralidad de los hombres. Pero la complejidad radica en tener aquellos guías o instructores que conduzcan a los infantes por el camino que aspira al progreso moral. Ya lo dijo Kant, educar es una de las tareas más complejas que se han dado al hombre, sin embargo, no por ello se desiste ante tal misión.

ILUSTRACIONES



Ilustración 1. Retrato del Maestro Ainslie, 1794. Thomas Lawrence
(1000 Pinturas de los Grandes Maestros, 2007: 279)



Ilustración 2. Miss Bowles (y su perro), 1775. Joshua Reynolds
(1000 Pinturas de los Grandes Maestro, 2007: 269)



Ilustración 3. La condesa Spencer con su hija Georgina, 1760. Joshua Reynolds
(1000 Pinturas de los Grandes Maestros, 2007: 259)



Ilustración 4. Niño con trompo, 1738. Jean-Baptiste Chardin
(1000 Pinturas de los Grandes Maestros, 2007: 242)



Ilustración 5. Niña haciendo burbujas de jabón, 1674. Pierre Mignard
(1000 Pinturas de los Grandes Maestros, 2007: 227)



Ilustración 6. La institutriz, 1739. Jean-Baptiste Chardin
(1000 Pinturas de los Grandes Maestro, 2007: 247)

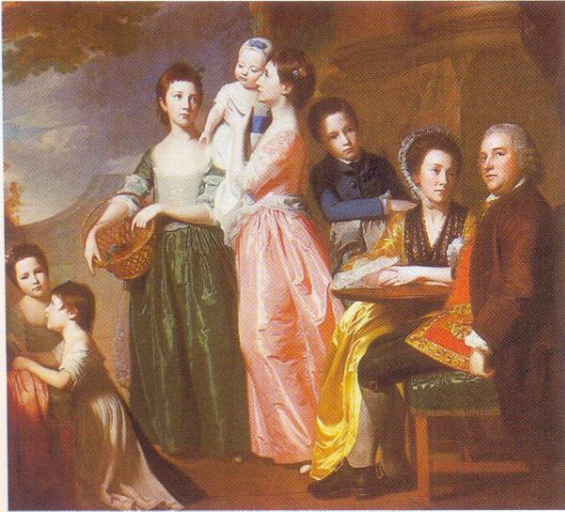


Ilustración 7. La familia Leigh, 1767-69. George Romney (1000 Pinturas de los Grandes Maestros, 2007: 260)



Ilustración 8. Familia campesina, 1640. Louis Le Nain (1000 Pinturas de los Grandes Maestro, 2007: 197)



Ilustración 9. Universidad de Königsberg (Arroyo, 2015: 38)

Bibliografía

Abbagnano, Nicola y Visalberghi, Aldo (2012). *Historia de la Pedagogía*. FCE, México.

Abbagnano, Nicola (1963). *Diccionario de filosofía*. FCE, México.

Aguilar, Erick (2016). *La importancia de la influencia de Rousseau en Kant para el pensamiento político contemporáneo*. Documento no publicado, Flacso-México.

Aoun, Joseph (2016, Diciembre). *A robot-proof educación*. 3er. Congreso de innovación educativa en México. Instituto Tecnológico de Monterrey, Ciudad de México.

Arroyo, Francisco Manuel y Jaén, Marcos (2015). *Kant. ¿Qué podemos saber y qué debemos hacer? En busca de los límites del conocimiento y de la moral*. RBA Contenidos Editoriales y Audiovisuales, España.

Bréhier, Emile (1998). *Historia de la filosofía. Volumen II, siglos XVIII a XX*. Editorial Tecnos, México.

Borowski, Ludwig (1993). *Relato de la vida y el carácter de Immanuel Kant*. Editorial Tecnos, Madrid.

Bury, J. (1971). *La idea de progreso*. Editorial Alianza, Madrid.

Cardoso, Néstor (2009). John Locke: Pensamientos sobre la educación. En Diana Soto, Miguel A. Puig-Samper y Justo Cuño (Eds). *Ilustración y educación. Comentario de textos*. España, Ediciones Doce Calles. (Pp. 89-104)

Cassirer, Ernst (1948). *Kant, vida y doctrina*. Fondo de Cultura Económica, México.

- - - (2007). *Rousseau, Kant, Goethe. Filosofía y cultura en la Europa del siglo de las luces*. Fondo de Cultura Económica, México.

Colomer, Eusebi (1986). *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger. Tomo I. La filosofía trascendental*. Editorial Herder, Barcelona.

Durkheim, Émile (1998). *Educación y pedagogía*. Editorial Losada, Argentina.

Enciclopedia Hispánica (1999). Volumen 5, EUA.

Flórez, Cirilo (1998). *La filosofía en la Europa de la Ilustración*. Editorial Síntesis, España.

García, Bárbara (2009). Jean-Jacques Rousseau: Una ruptura frente al antiguo régimen desde la familia y la educación. En Diana Soto, Miguel A. Puig-Samper y Justo Cuño (Eds.). *Ilustración y educación. Comentario de textos*. España, Ediciones Doce Calles. (Pp. 151-164)

Hof, Ulrich. (1993). *La Europa de la Ilustración*. Ediciones Grijalbo, Barcelona.

Höffe, Otfried (2009). Cosmopolitismo universal. Sobre la unidad de la filosofía de Kant. En Dulce Granja y Gustavo Leiva (Eds.). *Cosmopolitismo*. Editorial Anthropos Editorial, México (Pp. 39-59).

Kant, Immanuel (1987). *Pedagogía*. Ediciones y Distribuciones Hispánicas, México.

- - - (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Editorial Alianza, Madrid.

- - - (1994). *La metafísica de las costumbres*. Editorial Tecnos, Madrid.

- - - - (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Editorial Ariel, Barcelona.

- - - - (2000). *Teoría y práctica*. Editorial Tecnos, Madrid.

- - - - (2005). *Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita*. Ediciones Cátedra, México.

- - - - (2010). *Crítica de la razón pura*. Editorial Gredos, Madrid.

Larroyo, Francisco (1982). *Historia comparada de la educación en México*. Editorial Porrúa, México.

Nicol, Eduardo (1985). *El porvenir de la filosofía*. FCE, México.

Ortega, David (2008). *Educación, ciudadanía y posmodernidad*. España, Colección Aguafuerte.

Pastor, Marialba (2009). *Racionalismo en los siglos XVII y XVIII*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México.

Pozzo, Ricardo (1998). *El giro kantiano*. Editorial Akal, Madrid.

Reale, G. y Antiseri, D. (1999). *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo II*, Editorial Herder, España.

Rivera, Fabiola (2003). *Virtud y justicia en Kant*. Distribuciones Fontamara, México.

- - - - (2014). *Virtud, felicidad y religión en la filosofía moral de Kant*. Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, México.

Rousseau, Jean-Jacques (1972). *Emilio o De la educación*. Editorial Bruguera, Barcelona.

Santiago, Teresa (2009). El ideal cosmopolita ¿Kant vs Rousseau? En Dulce Granja y Gustavo Leiva (Eds.). *Cosmopolitismo*. Editorial Anthropos, México (Pp. 205-246).

Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México.

Schilpp, Paul (1997). *La ética precrítica de Kant*. Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, México.

Soboul, Albert, Et. Al. (1992). *El siglo de las luces. Tomo I: Los inicios (1715-1750)*. Ediciones Akal, Madrid.

Vleeschauwer, Herman (2002). *Historia de la filosofía, Volumen 7 La filosofía alemana de Leibniz a Hegel*. Editorial Siglo XXI, México.

Recursos en línea

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado el 01 de diciembre de 2016, disponible en:

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150816.pdf

Cordero, Gerardo (2005). *Immanuel Kant: Tres comentarios a su pensamiento educativo*. Consultado el 15 de Febrero de 2016, disponible en: <file:///C:/Users/SERVIDOR/Downloads/Dialnet-ImmanuelKantTresComentariosASuPensamientoEducativo-4680541.pdf>

Jafella, Sara (2016). *El hombre y la educación*. Consultado el 21 de agosto de 2016, disponible en:

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/viewFile/11751/12469>

Maldonado, Carlos (1985). *Tratado de pedagogía de I. Kant*. Consultado el 08 de marzo de 2016, disponible en: <http://www.carlosmaldonado.org/articulos/KANT.pdf>

Moreno, Teresa (2016). *Urge modelo educativo para retos del siglo XXI: Nuño*. El Universal. Consultado el 22 de julio de 2016, disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/07/21/urge-modelo-educativo-para-retos-del-siglo-xxi-nuno>

Secretaria de Educación Pública (2016). *5 ejes del modelo educativo*. Consultado el 11 de agosto de 2016, disponible en: <http://www.gob.mx/sep/articulos/5-ejes-del-modelo-educativo>

- - - (2016a). *Desarrollo profesional docente*. Consultado el 25 de noviembre de 2016, disponible en: <http://www.gob.mx/7prioridadessep/articulos/3-desarrollo-profesional-docente>

- - - (2016b). *La escuela al centro*. Consultado el 25 de noviembre de 2016, disponible en: <http://www.gob.mx/sep/articulos/la-escuela-al-centro-19049>

- - - (2016c). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. Consultado el 31 de agosto de 2016, disponible en: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF

- - - - (2016d). *Presentación del modelo educativo 2016*. Consultado el 26 de noviembre de 2016, disponible en: <http://www.gob.mx/7prioridadessep/articulos/4-modelo-educativo-y-propuesta-curricular>

Roldán, Nayeli (2016a). *El nuevo modelo educativo propuesto por la SEP es correcto pero incumplible: investigadores*. Animal Político, consultado el 02 de diciembre de 2016, disponible en: <http://www.animalpolitico.com/2016/07/investigadores-dicen-que-el-modelo-educativo-de-la-sep-es-incumplible/>

- - - - (2016b). *La SEP quiere formar alumnos bilingües, pero sólo hay 1 maestro de inglés por cada 5 escuelas*. Animal Político, consultado el 02 de diciembre de 2016, disponible en: <http://www.animalpolitico.com/2016/07/mexico-carece-de-maestros-de-ingles>

Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). *Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores*. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 30, pp. 1-30. Consultado el 10 de mayo de 2017, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001>