

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

PEDAGOGÍA: UNA LECTURA SOBRE LA AUTONOMÍA KANTIANA

Tesis que para obtener el título de Licenciado en Pedagogía

presenta

Luis Miguel Hernández Pérez

No. Cuenta: 303139935

Asesor: Mtro. Renato Huarte Cuéllar

México, D.F., marzo de 2012



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Dedicatoria**

A mis padres

## AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Luis Hernández Estrada y María de Jesús Pérez Ramírez, por su gran apoyo y amor. Porque me han dado las bases para formarme moralmente. Por compartir su tiempo y vivir juntos muchas alegrías. Por confiar en mis decisiones, ilusiones y proyectos y apoyarlos en todo cuanto han podido. Los amo, muchas gracias.

A mis hermanas, Luisa y Lourdes, porque también me han apoyado y acompañado en mi crecimiento. Por ser parte infaltable de mi vida y, junto con nuestros padres, ser la mejor guía que he podido tener. Gracias también Fabián y Alan porque dejaron de ser mis primos y son como hermanos para mí.

A mis tíos: Jorge, Naty, Toño (qepd), Yolanda y Rosa por estar cerca de mí y ser muy especiales en mi vida.

A mis sobrinos: Josefo, Fredo, Fer, David, y Dani por mantenerme joven aunque sea su tío. Porque hemos crecido juntos compartiendo sonrisas y saben que siempre cuentan conmigo.

A mi tía Rose con el más sincero agradecimiento por ayudarme a viajar y ampliar mis costumbres.

A mis cuñados, Miguel y Eliu, porque son un ejemplo para mí y me han brindado su apoyo.

A mi asesor, Renato Huarte Cuéllar, por su tiempo, su confianza y su amistad. Principalmente, gracias por una relación buberiana *Yo-Tú* y *señalarme el camino* hacia una Filosofía de la Educación y de la vida.

A la Dra. Ana María Valle y a la Lic. Alexandra Peralta, porque además de ser mis sinodales son mis amigos y compartimos, junto a Renato, el entusiasmo por la Filosofía de la Educación.

A la Dra. Guadalupe García Casanova y la Dra. Ana María Salmerón, mis otras dos sinodales, porque con sus atinadas observaciones, hicieron mejor este trabajo.

A los doctores Sara Gaspar y Miguel Ángel Campos por brindarme la oportunidad de acercarme a la investigación pedagógica.

Al Dr. Efraín Lazos por el acceso a la filosofía de Kant.

Al Dr. Ángel Alonso Salas por sus sinceras críticas que me permitieron mejorar el trabajo.

Al Lic. José Alfredo Ortiz Madrigal con quien me inicié en la Filosofía y años después, también realicé mi servicio social.

A *König* Moy y Adys, porque rebasamos las condiciones por las que nos conocimos y hoy son mis mejores amigos. Gracias también por acercarme a la ética y a las bellas artes, respectivamente.

A Xochizuatl, Perla, Iracema, Manuel, Mileva, Brenda, Karina, Jonathan, Hugo, Lorena, Anahí, Abigail, Flor, Mayra, Leticia, Itzel, Ely, Romina, a quienes aprecio mucho y sin importar que los haya conocido en diferentes momentos, quiero decirles que con su amistad han enriquecido mi vida.

A los *SMKT* por enseñarme la responsabilidad que tiene la frase *impossible is nothing*. Y hacerme sentir parte del equipo.

Y a todos con quienes he compartido una sonrisa, una plática y/o una vivencia, desde el corazón, un gran y sincero agradecimiento.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1. FILOSOFÍA MORAL KANTIANA</b>	<b>13</b>
1.1 La metafísica de las costumbres	14
1.2 Los imperativos hipotéticos y el imperativo categórico	25
<b>CAPÍTULO 2. TEORÍA Y PRÁCTICA: PEDAGOGÍA KANTIANA</b>	<b>41</b>
2.1 Teoría y práctica	41
2.2 Sobre la pedagogía kantiana	52
2.3 Los dos principios que orientan la educación: disciplina y obediencia	60
2.4 <i>Sapere Aude</i> para la formación humana	67
<b>CAPÍTULO 3. DE LA HETERONOMÍA A LA AUTONOMÍA</b>	<b>77</b>
3.1 Heteronomía y autonomía	77
3.2 Dos aproximaciones kantianas: Graciela Hierro y Dulce María Granja	86
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>99</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>101</b>

## INTRODUCCIÓN:

Immanuel Kant, un filósofo al que no hay que acudir por cuestiones históricas, sino porque aún hoy sus planteamientos tienen algo que decirnos, ya sea en la epistemología, la estética, la política, la ética o la pedagogía. Es justo en estas tres últimas en las que se sostiene la tesis presente y en este sentido, a partir de las cuales trataré de reflexionar con miras a una filosofía de la educación kantiana.

Por otro lado, que la presente tesis esté fundamentada en sus planteamientos éticos, políticos y pedagógicos, principalmente, no significa que su teoría del conocimiento o sus argumentos sobre lo bello y lo sublime carezcan de importancia. Es casi imposible que al adentrarse al proyecto filosófico de Kant, directa o indirectamente, no se empape en sus demás argumentos. Dicho lo anterior, el hilo conductor que posibilita este proyecto de reflexión pedagógica en torno a Kant es la relación que entre pedagogía y autonomía moral existe.

Así se dio el acercamiento con su filosofía, que dicho sea de paso, Kant, al haber sido tan riguroso y metódico en su manera de escribir (y posiblemente, también en su vida), tiene tan claro por dónde y cómo proceder en tal o cual tema que, por ejemplo, para desarrollar los planteamientos antes referidos, analíticamente se sabe que las obras básicas a consultar fueron la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* para la ética y *Pedagogía* para la pedagogía. Estas obras, a su vez, dieron forma en su mayoría al capitulado de la tesis.

Por otra parte, las implicaciones que la filosofía kantiana tiene son diversas. Ya sea para complementarla y continuar con dicho proyecto o simplemente, refutarlo. No obstante, que con esta polémica han transcurrido los últimos tres siglos en la historia de la filosofía, pareciera que el proyecto kantiano continúa generando líneas de investigación que posibilitan, además, de seguir reflexionando sobre sus argumentos, pensar que su proyecto filosófico nos puede llevar a una vida mejor.

En este sentido, al ser un pensador obligado dentro de la historia de la filosofía, salen a la luz preguntas como ¿los pedagogos qué tenemos de él? o ¿cuál es el Kant que

deberíamos conocer en Pedagogía? y ante todo, ¿qué relación, en sentido kantiano, puede existir entre Filosofía y Pedagogía?

La invitación para que los pedagogos trabajen al autor y desarrollen las posibles vetas que subyacen al proyecto filosófico de Kant, darán mayor consistencia a la relación que entre Filosofía y Pedagogía existe y pensar una filosofía de la educación kantiana será cada vez más real. Por lo anterior, los pedagogos deberían acercarse a Kant, al menos, para entender y luego valorar los argumentos y entonces, beneficiarse o criticar el ideal de humanidad que construyó Kant. Lo anterior, justifica el interés pedagógico por desarrollar una tesis sobre Immanuel Kant como una filosofía de la educación cuyo fin es la autonomía.

Y en este sentido, creo que la mejor forma para introducir al lector al corpus de la tesis, es justo por la parte filosófica bajo la pregunta ¿cómo Kant llegó al planteamiento de la autonomía? Y análogamente, ¿qué relación existirá entre la autonomía y la pedagogía? Tales respuestas son tanto el hilo conductor como el fin de la tesis.

Entonces, lo que el lector encontrará en el primer capítulo titulado “Filosofía moral kantiana”, será justamente eso, el fundamento moral racional al que Kant se refiere. Nos servimos de tres puntos principales, a saber: el tránsito racional para establecer una metafísica de las costumbres, luego, el concepto del deber y la ulterior clasificación y distinción que sobre las acciones hace Kant; en este sentido, ofrecer razones para relegar a la felicidad a un segundo plano. Finalmente, los imperativos hipotéticos y el imperativo categórico, enunciando su conexión con la libertad y la voluntad. Las aclaraciones más pertinentes que sobre el capítulo se deben hacer, son: que se intentó enfatizar la cuestión moral sin agregar, como Kant lo hará en la *Crítica de la razón práctica*, la idea de Dios y la inmortalidad del alma. Y que se utilizará indistintamente las palabras moral y ética, aseverando que Kant a lo que refiere es a las costumbres y no a la acepción “tradicional” de lo bueno o lo malo o que una es la teoría (ética) y la otra es su práctica (moral).

En el segundo capítulo, “Teoría y práctica: Pedagogía kantiana”, añadimos a la discusión que sobre la autonomía tienen las refutaciones que a Kant se le hacen por considerar que su filosofía moral es buena en teoría pero no sirve para la práctica. Por



ello, el primer punto a tratar en el segundo capítulo será puntualizar ¿qué es teoría y qué es práctica? Una posible respuesta será vinculada con la pedagogía a fin de entender la definición sugerida por Kant. Como segundo punto, será explicar los dos principios que tiene la educación, a saber: la disciplina y la obediencia. De esta forma, el segundo capítulo concluirá con la tentativa propuesta de formación humana que subyace al ensayo kantiano: “¿Qué es la Ilustración?”

Por último, en el tercer capítulo, “De la heteronomía a la autonomía”, pretendemos articular los argumentos del capítulo uno y del capítulo dos para dar forma a una filosofía de la educación kantiana.

## CAPÍTULO 1

### *Filosofía moral kantiana*

En el siglo XVIII, también conocido como el *Siglo de las luces*, la filosofía de la Ilustración pretendía no sólo dar argumentos en pro de la libertad sino también crear proyectos “ilustrados” de humanidad apoyándose en la razón y buscando formar en lo moral a los hombres. Así, entre 1724 y 1804 vive uno de estos pensadores, Immanuel Kant, el filósofo de Königsberg.

Kant, tuvo distintas vocaciones, pero en realidad una sola profesión, la filosofía. Ciertamente, él no fue pedagogo. Sin embargo, su biografía parece indicarnos que ejerció de preceptor o *privat-dozent* y que ya una vez como profesor de la Universidad de Königsberg, estuvo a cargo de la cátedra Pedagogía en distintos períodos. Aunque sean debatibles las razones por las que llegó allí, uno de sus frutos fue la obra *Über Pädagogik (Pedagogía o Notas sobre pedagogía)* que su discípulo Friedrich Theodor Rink compiló. Pese a la objeción<sup>1</sup> referente a que Rink, después de recibir las observaciones que Kant hiciera sobre estas notas, agregó ciertos pasajes del *Emilio* de Jean Jacques Rousseau, ello no la descalifica como una obra de Kant, ya que en la medida en que se hace una lectura más amplia sobre los planteamientos e influencia pedagógica que Rousseau y Basedow, años después, tuvieron sobre él, es posible sostener que lo expuesto allí, aunque pueden no ser las ideas “originales” ni venir del puño y letra de Kant, coincide con los planteamientos que sobre *Pedagogía*<sup>2</sup> nos heredó Kant. De esta manera, se justifican tales ideas y se abren vetas sobre las cuales construir una pedagogía kantiana complementada por su proyecto filosófico.

Por otra parte y sin dejar de lado la preocupación de su época por formar el carácter moral en los hombres, podemos aducir que el objetivo que tienen las ideas pedagógicas de Kant, obedecen a encontrar un fundamento racional-moral que nos permita llegar a la autonomía individual y en este sentido, haciendo posible el progreso que hacia futuro

---

<sup>1</sup> Véase, por ejemplo, el segundo apartado del texto “Perplejidades y actitud crítica” de Dulce María Granja que se refiere al estudio hecho por Weisskopff.

<sup>2</sup> Durante la tesis cuando *Pedagogía* se escriba con mayúscula y en cursivas significa que se hace referencia a la obra.

tiene la humanidad para irse perfeccionando como el conjunto de sociedades racionales autónomas que dan lugar a una paz perpetua.

De esta manera, se pretende hacer una lectura de la autonomía en donde se arraigue la filosofía moral kantiana y la reflexión pedagógica para sostener que pensar en una formación racional moral autónoma de la humanidad no es a consecuencia de una lectura cualquiera o por la obstinación pedagógica de realizar “tratados educativos” basados en ciertos autores y en sus discursos filosóficos, sino que tal relación entre lo filosófico y lo pedagógico es la justa defensa para exponer la posibilidad de que los hombres guíen, ética y políticamente, su vida por la moral propuesta.

Entonces, será necesario plantear algunas cuestiones sin las cuales no sería plausible hablar de su filosofía moral y que se distinguiese de otras, p.e., la aristotélica, en tanto que Kant no pretende una serie de reglas prácticas para ser seres *phronetikós* o prudentes sino una fundamentación racional de la moral, es decir, que *las costumbres* no tengan su fundamento en lo estrictamente empírico y popular o útil, sino en lo que realmente es bueno sin condiciones, a saber: la buena voluntad.

### **La metafísica de las costumbres**

Kant en su *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* o *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*<sup>3</sup> (1785) comienza señalando cómo históricamente se dividía la filosofía „griega“, a saber: física, ética y lógica. Mientras que la primera la entiende como la doctrina de la naturaleza, la segunda será la doctrina de las costumbres. Empero, según sostiene Kant:

La lógica no puede tener una parte empírica, esto es, una parte en la que las leyes universales y necesarias del pensar descansan en fundamentos que estuviesen tomados de la experiencia, pues, de lo contrario, no sería lógica, esto es, un canon para el entendimiento o la razón que vale en todo pensar y tiene que ser demostrado. En cambio, tanto la filosofía natural como la filosofía moral pueden tener cada una su parte empírica, porque aquella tiene que determinar sus leyes para la naturaleza como un objeto de la experiencia, y ésta para la voluntad del hombre, en tanto que es afectada por la naturaleza; las primeras (física o de la naturaleza) ciertamente como leyes según las cuales todo sucede, las segundas (la

---

<sup>3</sup> A partir de este momento, me referiré a ella como: *FMC*

ética o de la libertad y la costumbre) como leyes según las cuales todo debe suceder, pero sin embargo también con consideración de las condiciones bajo las cuales frecuentemente no sucede.

Se puede denominar *empírica* a toda filosofía en tanto que se basa en fundamentos de la experiencia, y filosofía *pura* a la que presenta sus doctrinas exclusivamente a partir de principios a priori. La última, cuando es meramente formal, se llama *lógica*, mientras que si está restringida a determinados objetos del entendimiento se llama entonces *metafísica*.<sup>4</sup>

En esta cita encontramos algunas distinciones base para la ulterior fundamentación de una metafísica de las costumbres: la ética con una parte empírica y la lógica como un canon para el entendimiento, es decir, que vale en todo pensar. Además de que sólo cuando es meramente formal o lógica una filosofía, tiene principios *a priori* y podrá entenderse como leyes universales según las cuales una acción debe realizarse. Esto deja entrever que la filosofía moral kantiana, a diferencia de algunas de sus críticas, no se centra únicamente en la intención, sino que también importa el acto o la acción, es decir, el contenido empírico. Retomaré este punto más adelante. En este momento, tan sólo nos interesa destacar la subdivisión que tienen tanto la física como la ética, en tanto sus componentes empírico y racional, respectivamente.

De la misma idea de lo material que „considera algún objeto“ y lo formal “que se ocupa meramente de la forma del entendimiento y de la razón mismos y de las reglas universales del pensar en general, sin distinción de los objetos”<sup>5</sup>, es decir que, mientras la forma es posible entenderla como una estructura, la materia es el contenido propio de tal estructura, en otras palabras, las cosas de las que se compone y depende la estructura. Kant en ello da pie a la idea de una doble metafísica: *metafísica de la naturaleza* y *metafísica de las costumbres*. Esto se debe, en principio, por la forma y la materia que impera entre uno y otro mundo, el natural y el moral.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Immanuel Kant. *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. pp.105-107

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.105

<sup>6</sup> Podemos complementar esta idea diciendo que para Kant: “dos cosas llenan el ánimo de admiración y veneración siempre nuevas y crecientes, cuan mayor es la frecuencia y persistencia con que reflexionamos en ellas: *el cielo estrellado sobre mí* y *la ley moral dentro de mí* [...] la primera comienza en el lugar que ocupo en el mundo externo de los sentidos y extiende la conexión en que me encuentro hacia dimensiones inmensas con mundos sobre mundos y [...] la segunda comienza en mi yo invisible, en mi personalidad y me exhibe en un mundo que tiene verdadera infinitud pero que sólo el entendimiento puede percibir y con el cual ( y por lo tanto también con todos esos mundos visibles) me reconozco en una conexión no sólo accidental, como en aquél, sino universal y necesario.” Immanuel Kant. *Crítica de la razón práctica*. p.190

A propósito de lo anterior, cabe recordar que Kant, debido a la época en la que vive, heredó de la metafísica clásica tres problemas: la inmortalidad del alma, la libertad y la existencia de Dios. Sin embargo, y a diferencia de esta metafísica, para él no son un problema, ya que, dentro de su filosofía moral, son, por el contrario, principios de acción para que las „voluntades“ actúen.

Pero dejemos de lado los tres problemas y ocupémonos de la metafísica de las costumbres. So pretexto de recordar el tránsito que hace Kant en el sentido de ir del conocimiento moral racional vulgar al filosófico y de la filosofía moral popular a la metafísica de las costumbres a fin de entender mejor el fundamento de una moral racional pura y *a priori*, es pertinente agregar lo que sostiene Kant al respecto:

Como mi propósito, aquí se dirige propiamente a la filosofía moral [...] que estuviese completamente limpia de todo cuanto sea empírico y pertenece a la antropología, pues que tiene que haberla es evidente por sí mismo desde la idea ordinaria del deber y de las leyes morales. Todo el mundo tiene que confesar que una ley, si es que ha de valer moralmente, esto es, como fundamento de una obligación, tiene que llevar consigo necesidad absoluta; que el mandato: no debes mentir, no es que valga meramente para hombres, sin que otros seres racionales tuviesen que atenerse a él, y así todas las restantes leyes propiamente morales; que, por tanto, el fundamento de la obligación tiene que ser buscado aquí no en la naturaleza del hombre, o en las circunstancias en el mundo en que está puesto, sino *a priori* exclusivamente en conceptos de la razón pura, y que cualquier otra prescripción que se funde en principios de la mera experiencia, e incluso una prescripción en cierto aspecto universal, en tanto que se apoye en fundamentos empíricos en la más mínima parte, quizá sólo por lo que hace a un motivo, podrá llamarse ciertamente una regla práctica, pero nunca una ley moral.<sup>7</sup>

Esta cita, nos deja entrever una distinción tanto de la filosofía moral como de una ley moral cuya validez *a priori* reside en conceptos de la razón pura y no en la empirie. Lo mismo sucederá con la ley moral que estriba en una necesidad absoluta y no, propiamente (o únicamente), en la naturaleza del hombre y en las circunstancias del mundo, es decir, en lo empírico. Como vemos, estos dos aspectos, lo empírico y lo racional, no sólo tienen lugar para una división de la filosofía griega, sino que son más amplios y pueden, o suelen, afectar a la lógica y a la eventual, metafísica. Cabe aclarar también que, cuando Kant, dentro de la cita, menciona la antropología (como el estudio de las costumbres), se debe a que, a raíz de la doble metafísica surgida por la lógica que no es filosofía pura, sino empírica (que tiene sus fundamentos en la experiencia), la

---

<sup>7</sup> Immanuel Kant. *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. p.109

ética, según su componente empírico, sería antropología práctica, mientras que por su componente racional, sería la moral. Pero retomemos el objetivo y demos forma a la antesala de este primer capítulo y respondamos ¿por qué una metafísica de las costumbres? y ¿por qué una fundamentación?

Una metafísica de las costumbres es, así pues, indispensablemente necesaria, no meramente por un motivo de la especulación, para investigar la fuente de los principios prácticos que residen a priori en nuestra razón, sino porque las costumbres mismas permanecen sometidas a todo tipo de corrupción mientras falte ese hilo conductor y norma suprema de su correcto enjuiciamiento. Pues lo que ha de ser moralmente bueno no basta que sea *conforme* a la ley moral, sino que también tiene que suceder *por mor de la misma*; en caso contrario, esa conformidad es sólo muy contingente y precaria, porque el fundamento inmoral ciertamente producirá de vez en cuando acciones contrarias a ella. Ahora bien, la ley moral en su pureza y autenticidad (que son precisamente lo más relevante en lo práctico) no se puede buscar en ningún otro sitio que en una filosofía pura, así pues ésta (metafísica) tiene que preceder, y sin ella no puede haber en lugar alguno filosofía moral<sup>8</sup>

Con todo esto, se hace no sólo formal el porqué de una metafísica de las costumbres, sino para qué, es decir, porque sólo cuando la ley moral está asentada sobre una filosofía pura es que se volverá la fuente de los principios prácticos *a priori* de la voluntad y en ello mismo, un concepto universal y necesario para la razón práctica, es decir, el deber y para que exista una normatividad racional que guíe nuestras acciones, nuestras costumbres. En esto, además de que se da el primer tránsito, a saber: del conocimiento moral racional al filosófico, se esclarece el propósito de hacer (en un primer momento) una fundamentación y no una crítica de la razón práctica. Siendo éste, en palabras de Kant, “nada más que la búsqueda y establecimiento del principio supremo de la moralidad”.<sup>9</sup>

Con todo lo anteriormente dicho, tenemos que la razón, según nuestro autor, tiene un uso teórico y otro práctico, uno para conocer y el otro para actuar, respectivamente. Empero, el que nos interesa destacar aquí a fin de una fundamentación de la metafísica de las costumbres es el uso puro de la razón para orientar las acciones humanas. Pues, si pensamos únicamente en el uso práctico, como señaló Kant, podemos caer en una dialéctica, en la cual, la razón se enreda tratando de hacer excepciones al deber a través de las inclinaciones, es decir, lo que nos gusta, lo que no nos gusta, etc. Para ello, hay

---

<sup>8</sup> *Ibid.*, p.111

<sup>9</sup> *Ibid.*, p.115

que pulir la razón y fundamentar la moral en la búsqueda y establecimiento del principio supremo de la moral, a saber, el imperativo categórico. No obstante, antes de trabajar propiamente los imperativos, es lícito hablar de la buena voluntad, ya que “en ningún lugar del mundo, pero tampoco siquiera fuera del mismo, es posible pensar nada que pudiese ser tenido sin restricción por bueno, a no ser únicamente una *buena voluntad*”.<sup>10</sup>

Kant pretende sostener y anteponer la buena voluntad a la felicidad, que no es ni la finalidad moral, ni la motivación de las acciones morales. Lo único que nos debe importar de ella es relegarla a un segundo nivel y volvernos dignos de ser felices, es decir, que el hombre no pretenda ser feliz por y para actuar moralmente; por el contrario, que la humanidad actuando moralmente se vuelva digna de ser feliz.

En este momento de la tesis, cabe preguntarnos con respecto al problema de la felicidad en Kant: ¿qué debemos hacer? Pues bien, si recordamos el planteamiento kantiano respecto a la racionalidad, tenemos que la razón es común en todos los humanos y si el fin real o último de un ser racional fuese la felicidad, la naturaleza habría hecho muy mal en dotar al hombre de razón, porque para ello, sería mejor el instinto y la imaginación. Es por esto que, siguiendo el planteamiento kantiano, como seres racionales lo que en verdad nos interesa es determinar cuáles son nuestros deberes morales. De esta manera, podemos regresar a la *FMC* concretamente en el tránsito del conocimiento moral ordinario al filosófico popular, en el sentido de que, con la primer etapa, se establece el principio supremo de la moral, y con él, dos conceptos importantísimos que eventualmente nos darán la pauta para distinguir entre los imperativos hipotéticos y el imperativo categórico, a saber: la buena voluntad y el deber. Si bien, en tipos de imperativos se eligen los medios adecuados para lograr los fines, sólo en el imperativo categórico si la razón acepta tales medios y si la máxima de esa acción puede ser universalizable y, por lo tanto, elegirse como ley universal, deberán seguirse. De esta manera, sólo el imperativo categórico podrá expresar una buena voluntad y el valor del deber.

Si bien, ambos conceptos parten necesariamente de una justificación *a priori* y de una necesidad absoluta, recordando que no pueden basarse en la experiencia, sólo en la

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p.117

medida en que la buena voluntad, es decir, una voluntad que actúa moralmente bien y que *a priori* es buena bajo cualquier condición y/o situación y por lo tanto, no depende del contexto, expresará al deber como algo que no está sujeto a ninguna excepción, esto es, como algo categórico e incondicionado. En contraste con la buena voluntad, las inclinaciones y las pasiones, en suma, lo contingente “motiva” o “afecta” para que el ser racional no cumpla con su deber.<sup>11</sup>

No nos apresuremos ni en la definición ni en el planteamiento de ambos conceptos. Por el contrario, demos voz al mismo Kant para que los argumentos presentados adquieran mayor peso y mejor fundamento. Dicho esto, es necesario indicar, primeramente, que:

la buena voluntad es buena no por lo que efectúe o realice, no por su aptitud para alcanzar algún fin propuesto, sino únicamente por el querer, esto es, buena en sí, y, considerada por sí misma, hay que estimarla mucho más, sin comparación, que todo lo que por ella pudiera alguna vez ser llevado a cabo a favor de alguna inclinación, incluso, si se quiere, de la suma de todas las inclinaciones<sup>12</sup>

Es pertinente detenerme a aclarar las dos posibilidades que para el filósofo tiene *querer* y qué posibilidad se adecua a la buena voluntad. Es por esto que, en el texto en alemán se mencionan los términos, ambos con el significado de querer: *möllehen* y *wollen*, *querer* (en castellano y dentro de su filosofía moral) expresaría un querer de la inclinación y un querer racional, respectivamente. Este último es el que nos importa para una moral racional *a priori* y ante todo, para una buena voluntad. Esto debido a que, mientras *möllehen* sólo denota el querer de las inclinaciones o los deseos o los sentimientos, es decir, todo lo que Kant entiende por contingente y que hay que pulir de la razón práctica; *wollen* es el querer racional, es decir, aquél que determina o propone llevar algo a cabo, lo que es más significativo dentro de su filosofía moral pura, ya que, es valiosa, moralmente hablando, la voluntad, en tanto que ella es la facultad racional de acción, se propone fines y sirve al mismo tiempo como su propio principio de orden y de acción.

---

<sup>11</sup> Es pertinente señalar que Kant en la *FMC* aquí habla de un *resorte* (*Triebfedern*) de la voluntad que genera dialéctica. El resorte, básicamente, comprende tanto lo que nos gusta como lo que no, lo que nos agrada como lo que nos desagrada, etc., es decir, las inclinaciones que tienen lugar y tanta importancia siempre que la moral no esté fundamentada en una filosofía pura. Más adelante y siguiendo a Kant, los desarrollaré como los obstáculos subjetivos y obstáculos objetivos.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p.119



En ese sentido, y pese a su complejidad, la buena voluntad y el deber tienen, al igual que el querer, dos posibilidades: la primera, que la buena voluntad es igual que el deber moral y por tanto, son las mismas acciones. La segunda posibilidad es que ésta contenga el concepto de deber, ello implica que no todas las acciones de una buena voluntad son acciones por deber. A este respecto, cabe añadir, brevemente, que una voluntad cuando es buena sin restricción (o buena absolutamente), el deber u obligación moral es incondicionada, a diferencia cuando es buena con restricción, ya que, en este caso, el deber es condicionado y relativo.

Lo anterior resalta el hecho de que en las acciones morales existan obstáculos subjetivos y objetivos. Los primeros, obstáculos subjetivos, son los de las inclinaciones y se expresan cuando la acción a realizar desagrada, es contraria a las peticiones del hombre, es decir, si se tiene ganas o no de hacer alguna acción; básicamente, en estos obstáculos se anteponen los deseos a las acciones morales, p.e., alguien que quiere dejar de fumar pero que continuará comprando cigarrillos o saber que una persona se está ahogando pero, como le cae mal o simplemente, no quiere mojarse o no tiene ganas, no cumple con tal acción. A diferencia de los obstáculos objetivos, los cuales no dependen de la personalidad sujeto, p.e., alguien quiere ayudar pero no tiene dinero o se quiere rescatar a la persona que se ahoga, pero no sabe nadar. A causa de lo anterior y con miras a establecer la normatividad del fundamento racional de la moral, Kant señala que:

para desenvolver el concepto de una voluntad digna de ser estimada en sí misma y buena sin ningún propósito ulterior, tal como ya reside en el sano entendimiento natural y no necesita tanto ser enseñado cuanto más bien aclarado, este concepto que se halla siempre por encima en la estimación del entero valor de nuestras acciones y constituye la condición de todo el restante, vamos a poner ante nosotros el concepto del deber, que contiene el de una voluntad buena, si bien bajo ciertas restricciones y obstáculos subjetivos, los cuales, sin embargo, sin que, ni mucho menos, lo oculten y hagan irreconocible, más bien lo hacen resaltar por contraste y aparecer tanto más claramente<sup>13</sup>

Así, tanto Kant justifica el concepto del deber en las costumbres como incluye en él una voluntad digna de ser estimada por sí misma, que no disfraza ningún otro propósito y al ser mayor estimando que el valor que tengan las demás acciones, las condicionará y no al revés. De esta manera, y aún cuando se le quiera esconder, subestimar o condicionar, por contraste, resaltará en el uso práctico de la razón. Por lo anterior, Kant en la *FMC*

---

<sup>13</sup> *Ibid.*, p.123-125

clasifica las acciones de la siguiente manera: 1) acciones contrarias al deber, 2) acciones conforme al deber por una inclinación mediata o indirecta, 3) las acciones conforme al deber por una inclinación inmediata o directa y 4) las acciones por deber.

De las primeras, es conveniente recordar lo que Kant dice: “paso aquí por alto todas las acciones que ya son conocidas como contrarias al deber, aunque puedan ser útiles en este o aquel respecto, pues en ellas ni siquiera se plantea la cuestión de si pudieran haber sucedido *por deber*, puesto que incluso contradicen a éste.”<sup>14</sup> Esto debido a la escondida satisfacción de una inclinación, indirecta o directa, es decir, a mediano o largo plazo y a corto plazo, respectivamente. Tal es el caso de un filántropo. De quien sus actos aparentan ser morales empero, sí tienen una motivación, por ejemplo, sentirse bien consigo mismo, ya sea porque se aspira al reconocimiento o porque necesita ayudar a otros.

Lo anterior es problemático, puesto que las *acciones conforme al deber* (tipo 2 y 3 de acuerdo a la clasificación descrita en los párrafos anteriores, por una inclinación mediata o indirecta y por una inclinación inmediata o directa) pueden llegar a parecer morales. Empero, cabe recordar que, no son hechas únicamente por deber. Por una parte, las acciones conforme al deber por una inclinación mediata o indirecta, son aquellas que se hacen por un propósito interesado, esto es, que no se hacen por sí mismas sino que son un medio para otra cosa. Por otra parte, las acciones conforme al deber por una inclinación inmediata o directa, son aquellas que se hacen por sí mismas y en las cuales, no hay obstáculos subjetivos. Esto es, que el sujeto realiza cierto acto “moral” pues, para ser elogiado o recibir algún reconocimiento inmediatamente, eso debe hacer. Regresando al ejemplo de la persona que ve a otra que se está ahogando, la rescata no por el hecho mismo de rescatarla sino pensando en lo que recibirá por haberla rescatado. Por tanto, pareciera que la acción coincide con el deber, sin embargo, ninguna de estas acciones son guiadas realmente por una buena voluntad. De esta manera, la problemática se hace presente cuando las acciones conforme al deber por una inclinación inmediata o directa exhiben una buena voluntad en tanto que la acción la hace por sí mismo y no son medio para otra cosa; es decir, al sujeto al que se refiere Kant en la *FMC* es a un filántropo, a quien “naturalmente” le nace actuar “moralmente”

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, p.125

pero cuya inclinación (o motivación) puede cambiar. Pensemos que el filántropo en cuestión en su interés por ayudar, mientras está ayudando a uno, habrá otra persona que necesite de su ayuda y él quiera ayudarlo. Tal vez en su intento de ayudar, se vea en problemas y termine por no ayudar a ninguno. Entonces, al no poder satisfacer su inclinación, ayudar, dejará de actuar conforme al deber.

Finalmente, las acciones por deber denotan una buena voluntad. Además son acciones que se hacen frente a cualquier obstáculo subjetivo, son necesarias (en dos sentidos, naturalmente, p.e, soltar un objeto y que éste naturalmente caiga y, lo necesario racionalmente, es decir, que la razón o un principio lo exige) e independientes de las inclinaciones o sentimientos o deseos que se experimenten y sobre todo, como lo dice Kant al referirse al sujeto racional: “ahora que no le atrae a ello ninguna inclinación, se sacudiese esa mortal insensibilidad y realizase la acción sin inclinación alguna, exclusivamente por deber, entonces y sólo entonces tiene ésta su genuino valor moral.”<sup>15</sup> Así Kant pensó que una acción realmente moral o por deber es necesaria cuando un principio racional lo exige y por lo tanto, tal acción no es determinada ni influenciada por nada contingente.

No obstante, no hay que olvidar tanto que todas las acciones contienen e implican una voluntad de la cual puede surgir un sentimiento moral como resultado de estar actuando por deber pero jamás dicha sensación o sentimiento, debe anteceder a la acción. Así, el valor moral no reside en el propósito de la acción, sino que reside en la máxima del querer; sólo así podríamos distinguir entre las acciones tipo tres y cuatro.

De esta manera, tenemos que esclarecer algunos conceptos. Por ejemplo, que la máxima incluye un acto o propósito a realizar por un motivo o razón. La razón es la facultad de principio y la racionalidad significa actuar con base a principios. El propósito se entiende como el contenido de la acción o su objeto. Los principios son subjetivos y objetivos, conforme al cual una persona actúa y una ley práctica, respectivamente.

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, p.127

Así, Kant establece tres proposiciones para entender las acciones por deber:

1. Sólo las acciones de la BUENA VOLUNTAD tienen valor moral.
2. El valor moral no reside en el propósito, sino en la máxima (principio de la voluntad)
3. El deber es la necesidad de una acción por respeto a la ley. Dicho de otro modo, lo que motiva a actuar por deber es el respeto a la Ley Moral, pues en ella, está contenida la legalidad universal de la máxima y la aspiración a la uniformación de leyes universales. Él añade que “sólo lo que está conectado con mi voluntad meramente como fundamento, pero nunca como efecto, lo que no sirve a mi inclinación, sino que prevalece sobre ella, o al menos la excluye por entero de los cálculos en la elección, por tanto la mera ley por sí, puede ser un objeto del respeto, y con ello un mandato”.<sup>16</sup>

Siguiendo estas proposiciones, tenemos que, las acciones contrarias al deber y las acciones conforme al deber por una inclinación mediata o indirecta, y tal vez también las acciones conforme al deber por una inclinación inmediata o directa, no tienen en sí valor moral. Además, si el valor moral reside en la máxima, elimina los problemas que se intentó explicar en los párrafos pasados, puesto que las máximas de las acciones conforme al deber por una inclinación inmediata o directa y las acciones por deber quedarían, más o menos, de la siguiente forma: “Ayudar por inclinación” y “Ayudar por deber”, respectivamente. Se hace evidente que la acción conforme al deber por una inclinación inmediata o directa no tendría real valor moral debido a lo ya expuesto en la segunda proposición. Sin embargo, en la máxima de la acción por deber, vemos claramente el fundamento de tal acción y también su genuino valor moral.

Es por esto que Kant en la *FMC* se pregunta:

qué tengo que hacer para que mi querer sea moralmente bueno [...] ¿puedes querer también que tu máxima se convierta en una ley universal? Si no, es una máxima reprobable, y ello, ciertamente, no *por mor* de ella, sino porque no puede caber como principio en una posible legislación universal; la razón, sin embargo, me fuerza a un respeto inmediato por esa legislación, del cual, ciertamente, no *comprendo* aún en qué se funda (que esto lo investigue el filósofo), pero al menos llevo a entender, sin embargo, que es una estimación de aquel valor que supera en

---

<sup>16</sup> *Ibid.*, p.131

mucho a todo valor alabado por la inclinación, y que la necesidad de mis acciones por respeto *puro* por la ley práctica es lo que constituye el deber, ante el cual tiene que ceder cualquier otro motivo, porque es la condición de una voluntad buena en sí, cuyo valor supera a todo.

De este modo hemos llegado así pues en el conocimiento moral de la razón humana ordinaria hasta su principio.<sup>17</sup>

Ciertamente, para establecer el fundamento moral en la razón y no en lo empírico, y con ello, encontrar el genuino valor moral, necesitamos un querer racional (*wollen*) para pretender una posible legislación universal. Sólo entonces en nuestro actuar incluiremos el concepto del deber y posteriormente, formularemos máximas, que no sean reprobables. Una razón que no es pura, no podría anteponer el deber a sus inclinaciones y aún cuando pueda disfrazarlas, no podrá expresar una voluntad buena en sí y tampoco, entenderá el respeto que hacia la ley práctica exige este fundamento racional de la moral.

En suma, Kant nos dice que:

Si no hay entonces un genuino principio supremo de la moralidad que no tenga que descansar, independientemente de toda experiencia, meramente en la razón pura, creo que no es necesario ni siquiera preguntar si es bueno exponer en general (*in abstracto*) esos conceptos, tal y como constan a priori junto con los principios a ellos pertenecientes, si es que el conocimiento ha de distinguirse del ordinario y llamarse filosófico. Pero [...] esto bien podría ser necesario. Pues si se recogiese votos sobre un conocimiento racional puro, separado de todo lo empírico, por tanto una metafísica de las costumbres, o una filosofía práctica popular, pronto se adivina de qué lado se inclinará la balanza [...] Ahora bien, (en) una metafísica de las costumbres semejante, la representación del deber, y en general de la ley moral pura y no mezclada con un ajeno añadido de atractivos empíricos, tiene, por el camino de la razón sola (que aquí se percata por primera vez de que por sí misma puede ser también práctica), un influjo sobre el corazón humano tan superior en poder al de todos los demás resortes que se quiera tomar del campo empírico.<sup>18</sup>

Entonces, una vez que, se ha entendido y coincidido con Kant, en el sentido de que todos los conceptos morales tienen que estar fundamentados *a priori* en aras de que sean posibles en cualquier ser racional. En quienes sus acciones son orientadas por una buena voluntad y en ello, incondicionadas, esto es, no meramente contingentes y por tanto, por deber, es que podrán ser elevadas a máximas al expresar un carácter necesario y universal, a fin de quererlas como una ley. Se da pie, en el segundo tránsito (el

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, p.137

<sup>18</sup> *Ibid.*, pp.149-153

primero se da, como ya se expuso al comienzo del capítulo, del conocimiento moral ordinario al filosófico) que va de la filosofía popular a la metafísica de las costumbres.

### **Los imperativos hipotéticos y el imperativo categórico**

Kant dejó un punto muy en claro: mientras que es posible la existencia de varios imperativos hipotéticos, hay un solo imperativo categórico, aunque él posea, al menos, tres formulaciones: de universalidad, de la humanidad y de la autonomía. Para ello, primero vamos a explicar que es un imperativo y después, qué es un imperativo hipotético y cuál es el imperativo categórico a fin de llegar a entender sus distintas formulaciones.

Así podemos manifestar que “toda cosa de la naturaleza actúa según leyes. Sólo un ser racional posee la facultad de obrar *según la representación* de las leyes, esto es, según principios, o una *voluntad*. Como para la derivación de las acciones a partir de leyes se exige razón, tenemos que la voluntad no es otra cosa que razón práctica”.<sup>19</sup> Sobre todo, en los casos en los que la fundamentación *a priori* o el mero respeto por la ley no baste para hacer que la voluntad actúe según debe, tendrá que presentarse la *constricción*. Esto significa “la determinación de la voluntad de un ser racional por fundamentos de la razón [...] a los que esta voluntad no es necesariamente obediente según su naturaleza”.<sup>20</sup>

Ahora bien, corresponde la pregunta: ¿qué es un imperativo? La respuesta de Kant, es la siguiente:

la representación de un principio objetivo en tanto que es constrictivo para una voluntad se llama un mandato (de la razón), y la fórmula del mandato se llama *imperativo*. Todos los imperativos son expresados por un <<deber>> y muestran de este modo la relación de una ley objetiva de la razón a una voluntad que según su constitución subjetiva no es determinada necesariamente por ella (una constricción).<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> *Ibid.*, p.155

<sup>20</sup> *Ibid.*, p.157

<sup>21</sup> *Idem*

Complementando este punto, podemos argüir que los imperativos:

dicen que sería bueno hacer u omitir algo, sólo que lo dicen a una voluntad que no siempre hace algo por que se le represente que es bueno hacerlo. Bueno prácticamente es lo que determina a la voluntad por medio de las representaciones de la razón, y por lo tanto no por causas subjetivas, sino objetivas, esto es, por fundamentos que son válidos para todo ser racional como tal. Se distingue de lo agradable como de aquello que tiene influjo sobre la voluntad sólo por medio de la sensación por causas meramente subjetivas, que valen sólo para el sentido de este o aquel, y no como principio de la razón que vale para todo el mundo.<sup>22</sup>

Así pues, Kant señala que los imperativos son la forma de un mandato de la razón que constriñe o determina la voluntad. Esto es, como se dijo antes, que los imperativos son necesarios racionalmente porque permiten regular la voluntad humana a partir de principios objetivos en relación con una ley objetiva, en este sentido, una ley moral. Por otra parte, resulta importante tal aclaración en la *FMC*, de lo bueno y lo agradable, por lo siguiente: la filosofía moral kantiana no va en busca del bien en el sentido del conocimiento moral vulgar o del filosófico popular, aunque en ello último pueda ser admirable. Se trata principalmente de actuar por deber y a consecuencia de un imperativo. Si bien lo agradable puede mostrar una estrecha relación con la felicidad, para el filósofo de Königsberg pese a resaltar la existencia de actuar por “el principio de amor propio”, ha esbozado razones para comprender que la felicidad no es el resorte o el motivo de la moralidad y tampoco su finalidad, así como que, actuar a consecuencia de éste principio, no generará, por tanto, ninguna acción moral, pues obedece a la propia satisfacción, al egoísmo al igual que, a lo subjetivo y a lo contingente.

Entendiendo que, el imperativo es un principio conforme a los cuales debemos actuar y, por tanto, como un principio de la razón práctica dirigido a seres que no son perfectamente racionales, se sigue que los imperativos, en tanto mandatos racionales que constriñen la voluntad, nos dicen en qué consiste actuar moralmente. Puesto que nuestras máximas expresan nuestras razones para tal acción, los imperativos gobiernan nuestras máximas. Y con ello, Kant más adelante agrega:

todos los *imperativos* mandan o *hipotéticamente* o *categoricamente*. Aquéllos representan la necesidad práctica de una acción posible como medio para llegar a otra cosa que se quiere (o es posible que se quiera). El imperativo categórico sería el que representase una acción como objetivamente necesaria por sí misma, sin referencia a otro fin.

---

<sup>22</sup> *Idem*

Dado que toda ley práctica representa una acción posible como buena y, por ello, como necesaria para un sujeto determinable prácticamente por razón, tenemos que todos los imperativos son fórmulas de la determinación de la acción que es necesaria según el principio de una voluntad buena de alguna manera. Ahora bien, si la acción fuese buena meramente como medio *para otra cosa*, el imperativo es *hipotético*; si es representada como buena *en sí*, y por tanto como necesaria en una voluntad conforme en sí a la razón, como principio de esa voluntad, entonces es *categorico*.<sup>23</sup>

Es por esto que, mientras que imperativo hipotético reza: si quiero X hago Y o si te propones X, debes hacer Y, el imperativo categorico será: debes hacer X. Vemos, con esto, que el hipotético, si bien, es normativo, porque también se propone fines y leyes, estriba en la consecución de una inclinación y por ende, funge más en el sentido de tomar los medios para hacer los fines, es decir, el imperativo hipotético es instrumental. Por otro lado, el imperativo categorico a diferencia del hipotético no admite ninguna excepción y con ello, se ordena una acción inmediatamente sin ninguna condición. Por lo anterior, y al ser un mandato de la razón, corresponde al principio supremo de la moralidad. Así el imperativo categorico se volverá necesario y universal mediante una prueba de la suficiencia o como es mejor conocido como el *test de universalidad*.

Antes de seguir, vale la pena enfatizar que la ética kantiana no está hecha para evaluarnos, sino para guiar nuestra acción. Esta distinción resolverá bastantes problemas, ya que, la idea de la ética kantiana no es la de prescribir, a manera de una receta unívoca e impositiva qué hacer y cómo hacerlo, sino la de preguntarnos a nosotros mismos qué hacer y ofrecer razones que justifiquen nuestra decisión. Si bien se puede obrar con valor e implicación moral conforme al deber, y ello tiene un mérito, la acción estrictamente por deber impulsa dicho acto de lo ordinario. Es el ser moral que apela a la razón y actúa en consecuencia y no un hombre que, como ya se expuso, requiere o busca el incentivo, mediato o inmediato, que lo lleve a obrar moralmente. De ser bien expuesta tal distinción, se explicaría, sutilmente, una de las mejores distinciones entre la filosofía moral kantiana y otras filosofías o pensamientos éticos.

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, p.159



Regresando a la *FMC*, es posible identificar dos tipos de imperativos hipotéticos:

- Los problemáticos, técnicos o reglas de habilidad, donde el fin es meramente posible. Si quieres lograr el fin o propósito X, entonces debes hacer la acción Y. Un ejemplo muy ilustrativo podría ser el de: si quieres llegar al sótano, deberás bajar las escaleras.
- Los asertóricos, pragmáticos o consejos de prudencia, en los cuales el fin es real (la felicidad). Si quieres ser feliz, entonces debes hacer la acción X o adoptar el propósito Y. La máxima en estos casos podría ir de la siguiente manera: haré la acción X o adoptaré el propósito Y para ser feliz. Por ejemplo: para ser feliz, ayudaré a alguien o seré feliz al estudiar una licenciatura.

Ahora bien, el hecho de que los primeros sean también llamados técnicos, se debe a que son condicionales, esto es; si quieres “X” entonces debes hacer “Y”. La acción “Y” es necesaria para nosotros (es decir, la debemos realizar) bajo la condición de que queramos “X”. Si no queremos “X”, entonces ya no hay deber. Estos imperativos nos dan la opción de abandonar el fin; de manera que, también el deber de tomar los medios para ese fin. No son leyes absolutas porque no nos ordenan la acción “Y” de manera incondicional, sino sólo bajo la condición de que queramos “X”.

Los imperativos hipotéticos que son asertóricos suponen con seguridad que todos queremos la felicidad. Sin embargo, Kant argumenta que la felicidad “no es un ideal de la razón, sino de la imaginación, que descansa meramente en fundamentos empíricos, de los que en vano se esperarí que determinasen una acción”.<sup>24</sup> Por tanto, los consejos de prudencia pueden expresarse asertóricamente, p.e., cuida tu salud. Sin embargo, Kant nos dice que: “el *asesoramiento* contiene ciertamente necesidad, pero una que puede valer meramente bajo la condición subjetiva del gusto de que este o aquel hombre cuente esto o aquello entre lo perteneciente a su felicidad”.<sup>25</sup> Ambos casos, sólo expresan que son condicionales.

Pero, ¿por qué son vinculantes? Y ¿por qué a los seres humanos nos obligan los imperativos cuando por necesidad natural queremos ser felices? Si bien es cierto que,

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, p.167

<sup>25</sup> *Ibid.*, p.163

por una parte, el imperativo hipotético es vinculante porque es analítico, es decir, “quien quiere el fin, quiere también (en tanto que la razón tiene influjo decisivo sobre sus acciones) el medio indispensablemente necesario para él que está en su poder”<sup>26</sup>, es una proposición práctica para un ser perfectamente racional, en el sentido de que si quieres dejar de fumar, debes dejar de comprar cigarrillos o si quieres estar saludable y delgado, debes hacer ejercicio o nutrirte adecuadamente. También lo es, porque, según Kant, el concepto de querer los medios está contenido en el de querer el fin. Si fuera analítica en el sentido teórico, sería una imposibilidad lógica querer el fin y no querer los medios. Tal sería el caso de querer dejar de fumar pero continuar comprando cigarrillos o querer estar saludable y delgado comiendo “comida chatarra”.

El principio es analítico porque tener una voluntad es actuar según la propia representación o concepción de leyes, es decir, es verse uno mismo como un poder causal autoconsciente que opera conforme a leyes *a priori*. Comprometerse con la realización de un fin es verse a uno mismo como la causa que lo realizará, lo cual, según Kant, es lo mismo que comprometerse a tomar los medios necesarios. Por tanto, querer un fin es lo mismo que querer los medios. Querer un fin y no querer los medios es una contradicción práctica: es querer el fin y no quererlo al mismo tiempo.

Como el principio hipotético es una proposición práctica, establece un deber. Un ser perfectamente racional siempre hace lo que debe, pero como nosotros somos racionales de manera imperfecta, cabe la posibilidad de que nos propongamos un fin y no queramos los medios. En este caso, caeremos en una contradicción práctica. Debido a esta posibilidad, dicho principio práctico es un imperativo para nosotros. El imperativo hipotético dice: “quien quiere el fin debe querer los medios”. Kant claramente señala:

si sé que únicamente a través de esa acción puede suceder el efecto citado, si quiero por completo el efecto, también quiero la acción que es precisa para él, es una proposición analítica, pues representarme algo como un efecto posible de cierta manera por mí y representarme a mí como obrando de la misma manera en lo que a él respecta es enteramente lo mismo.<sup>27</sup>

Entonces, lo que es analítico es el querer de la voluntad y no el conocimiento de los medios para el fin. A manera de ejemplificar lo ya dicho, pensemos lo siguiente: Si

---

<sup>26</sup> *Ibid.*, p.165

<sup>27</sup> *Idem*

quieres dejar de fumar debes dejar de comprar cigarros. Esto se sigue del imperativo hipotético y de “proposiciones sintéticas” (empíricas):

- Conocimiento teórico: “dejar de comprar cigarros es condición necesaria para dejar de fumar”.
- Principio práctico: quien quiere el fin quiere los medios (en tanto que la razón tiene influjo decisivo sobre sus acciones).

De allí se sigue que un ser perfectamente racional que quiera dejar de fumar dejará de comprar cigarros. Si es racional de manera imperfecta, entonces es posible que no tome los medios. Ejemplo: Susana quiere dejar de fumar. Un medio necesario es evitar fumar día tras día. Supongamos que Susana está fumando hoy. ¿Qué podemos decir?

- i. Susana nos está engañando o se está engañando: en realidad no quiere dejar de fumar.
- ii. Susana decidió abandonar su propósito cuando se dio cuenta de la dificultad.
- iii. Susana es irracional: quiere dejar de fumar pero se contradice a sí misma en sus acciones porque su adicción le impide hacer lo que se ha propuesto.

Desde el punto de vista de un observador, puede ser difícil determinar qué decir. Sin embargo, la función del imperativo no es evaluar la conducta ajena, sino dirigir la propia conducta. Desde el punto de vista de un agente que se propone un fin, lo racional es tomar los medios. Si se quiere el fin pero no se toma los medios es irracional en sentido instrumental, es decir, en que quiere y a la vez, no quiere el fin propuesto. Sabemos por tanto, que el fin implica los medios y que uno mismo, se constituye como la causa del efecto.

Pues bien, una vez explicado qué es un imperativo hipotético, la pregunta que nos hacemos ahora es: ¿cómo es posible un imperativo categórico? Es decir, ¿por qué es obligatorio actuar según la ley moral con independencia de si lo queremos o no? Y ¿por qué nosotros, los seres humanos, aunque racionales, y ya con la voluntad constreñida a mandatos racionales de la ley moral, requerimos del deber y el imperativo categórico? En suma, conviene cuestionarnos: ¿es factible para los seres racionales actuar según el imperativo categórico?

La experiencia no sirve para responder estas preguntas porque, como lo justifica Kant, “no se puede sin embargo en ningún ejemplo mostrar con seguridad que la voluntad es determinada aquí sin otros resortes, meramente por la ley, aunque así lo parezca, pues siempre es posible que en secreto pudiera tener influjo sobre la voluntad el miedo a la vergüenza, quizá también un oscuro temor a otros peligros”.<sup>28</sup> Dicho en otras palabras, lo sintético *a posteriori* (lo que proviene de la experiencia) no puede dar certeza de que el respeto por la ley, es decir, que actuar por deber haya sido o sea natural en los hombres y que en ellos no haya escondida alguna inclinación a manera de móvil para actuar. En este mismo sentido, Kant añade que “hay que temer que todos los [imperativos] que parecen categóricos puedan sin embargo ser ocultamente hipotéticos”.<sup>29</sup>

Por esta razón, es que:

tendremos que investigar enteramente a priori la posibilidad de un imperativo *categorico* [...] con todo, provisionalmente llegamos a comprender: que únicamente el imperativo categórico reza como una ley práctica, y los restantes pueden ciertamente llamarse en su totalidad *principios* de la voluntad, pero no leyes, dado que lo que es necesario hacer meramente para la consecución de un propósito a discreción puede ser considerado en sí como contingente, y siempre podemos librarnos de la prescripción si abandonamos el propósito, mientras que en cambio el mandato incondicionado no deja a discreción de la voluntad lo contrario, y por tanto únicamente él lleva consigo la necesidad que solicitamos para la ley. En segundo lugar, en este imperativo categórico o ley de la moralidad es también muy grande el fundamento de la dificultad (de comprender la posibilidad del mismo). Es una proposición sintético-práctica a priori.<sup>30</sup>

Tenemos por tanto que, el filósofo de Königsberg resalta dos características del imperativo categórico: 1) la ley práctica, en tanto un mandato incondicionado, ordena una acción inmediatamente sin ninguna condición y, 2) es una proposición sintético-práctica *a priori*, lo cual significa que el concepto del imperativo categórico no concierne a la materia de la acción y a lo que debe resultar de ella, sino a la forma y al principio de donde se sigue la acción y que explicar su formulación no quiere decir que se haya probado su existencia. Sólo sirve para determinar el contenido de aquél en caso de que realmente exista (y sea vinculante). Kant advierte que no será hasta el tercer capítulo de la *FMC* cuando justificará el por qué de un imperativo categórico para los

---

<sup>28</sup> *Ibid.*, p.169

<sup>29</sup> *Idem*

<sup>30</sup> *Ibid.*, p.171

seres racionales. Una vez más, conviene recordar que la ética kantiana no está hecha para evaluarnos sino para guiar nuestra acción.

Por otra parte, lo único que el imperativo categórico exige es que actuemos según leyes, las cuales, por definición, son incondicionadas, universales y necesarias, así como el hecho de que los seres racionales actuamos según máximas. La máxima, nos dice Kant, incluye el acto y su propósito. Cabe recordar que cuando una acción pretende elevarse a máxima requiere de aprobar el test de universalidad, el cual es una prueba lógica entre la causa y el ulterior efecto de la acción que se pretende realizar.

Ahora bien, de estos dos puntos, se sigue la primera formulación del imperativo categórico (o como también se le llama: fórmula de la ley universal): “*obra sólo según la máxima a través de la cual puedas querer al mismo tiempo que se convierta en una ley universal*”.<sup>31</sup> La clave aquí, me parece, está tanto en tener presente la pretensión de universalidad y de necesidad que tiene Kant en su filosofía como en el test de universalidad.

Si bien puede resultar enigmático y sin contenido el imperativo categórico, cabe recordar que dentro de la filosofía moral kantiana uno es tanto el agente como su propio juez y por otra parte, que el imperativo categórico es un mandato de la razón. Inclusive, la forma del imperativo determina los deberes, así como, qué máximas pueden ser efectivamente universales.

La segunda formulación del imperativo categórico es la de la naturaleza: “*obra como si la máxima de tu acción fuese a convertirse por tu voluntad en una ley universal de la naturaleza*”.<sup>32</sup> Esta formulación nace de la conexión del concepto de ley universal con el concepto de naturaleza, la cual en la terminología kantiana es entendida como “la existencia de las cosas en tanto que está determinada por según leyes universales”.<sup>33</sup>

Y la tercera formulación es la de la autonomía o el reino de los fines: “*obra de tal modo que uses la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro*

---

<sup>31</sup> *Ibid.*, p.173

<sup>32</sup> *Idem*

<sup>33</sup> *Idem*

*siempre a la vez como fin, nunca meramente como medio*".<sup>34</sup> Aunque podría dar la impresión de que esta tercera formulación del imperativo categórico puede entenderse como „no hagas lo que no quieras que te hagan“, la moral kantiana no puede ser tal, ya que, por ejemplo, un juez no quisiera ser juzgado.

Entre la primera y segunda formulación Kant propone cuatro ejemplos para clarificar el imperativo categórico y además, presentar algunos problemas subyacentes a ellos, p.e., los dos tipos de contradicción, en el pensamiento y en la voluntad, y los deberes perfectos e imperfectos.

Es pertinente dejar en claro, de una vez, que la contradicción en el pensamiento significa que no podemos concebir actuar según nuestra máxima en un mundo en el que esta máxima sea una ley universal. Alternativamente, no podemos concebir una naturaleza que se rigiera por la supuesta ley universal que nosotros estipulamos. Además, este tipo de contradicción origina deberes perfectos o estrictos, los cuales son deberes que nos exigen la realización u omisión de acciones específicas. Nos exigen actuar según máximas que contengan tales acciones, como no prometer falsamente para obtener dinero prestado y no suicidarse para evitar la miseria futura.

La contradicción en la voluntad plantea que podemos actuar según una máxima, en un mundo, en el que ella es una ley universal, aunque podamos no querer que tal máxima sea una ley universal. En este sentido, podemos concebir una naturaleza que se rija por esa ley universal, pero no podemos querer que exista una naturaleza tal. Es por esto que, este tipo de contradicción propicia deberes imperfectos o amplios, los cuales nos exigen la adopción de máximas que contengan ciertos fines, tales como ayudar a los demás y cultivar los talentos, pero que no nos dicen exactamente qué debemos hacer, ni cuándo, ni cómo, ni qué tanto. Así, este puede ser el caso de la educación. En la que analíticamente *a priori* no se sabe cuáles son los talentos que la naturaleza ha proveído a cada educando. Esto, aunque pueda complicar la sistematización del proceso educativo, no significa que formar a las siguientes generaciones no sea un deber. Este punto, la educación, lo explicaré con mayor detalle en los dos siguientes capítulos. Sólo convenía ejemplificar la contradicción en la voluntad que Kant nos plantea.

---

<sup>34</sup> *Ibid.*, p.189

No obstante que en el proyecto filosófico kantiano podemos encontrar varios ejemplos, desarrollemos, por ahora, los cuatro expuestos en la *FMC*. Así, el primer ejemplo es el de no quitarse la vida para evitar miseria futura. Su máxima rezaría: “Me quitaré la vida para evitar miseria futura”, lo cual indicaría que cualquier persona actúa según la máxima de quitarse la vida cuando ésta promete ser miserable o es una ley de la naturaleza que las personas se suiciden cuando se vean en una situación similar. Sin embargo, ¿es posible concebir una naturaleza tal en la que la máxima es una ley universal? Kant sostiene que la máxima implica que uno elige quitarse la vida por amor propio. Según él, esta máxima no puede ser universalizada porque la acción de suicidarse por amor propio contradice el propósito natural de éste, el cual es fomentar el cuidado de la vida. Una naturaleza que siguiera esa ley “contradiría a esa sensación [fomento de la vida] misma y, así pues, no subsistiría como naturaleza, y por tanto es imposible que aquella máxima se dé como ley universal de la naturaleza, y por consiguiente enteramente al principio supremo de todo deber”.<sup>35</sup>

El segundo ejemplo consiste en prometer falsamente para obtener dinero prestado, de manera que su máxima es: “haré una promesa falsa para obtener dinero” ya que, todo mundo actuaría según la máxima de que tan pronto cuando necesite dinero lo pediré prestado prometiendo falsamente pagarlo. Empero, ¿es posible concebir una naturaleza en la que dicha máxima es una ley universal? No es posible concebir una naturaleza tal porque en ella la causa, prometer, generaría un efecto opuesto al que se pretende, es decir, nadie prestaría dinero. Tenemos por conclusión que, en una naturaleza tal no habría una conexión entre la causa y el efecto buscado. Luego, como la máxima no puede ser pensada como ley universal, no actuar de acuerdo con ella es un deber perfecto hacia los demás.

El tercer ejemplo es el de no cultivar los talentos cuya máxima sería: “no cultivaré mis talentos por pereza” expresando que todos actuamos según la máxima de no cultivar nuestros talentos si nos gana la pereza. Las preguntas ahora son: ¿podemos concebir una naturaleza en la que esta máxima sea una ley universal? Aunque parezca irrisorio, la respuesta es sí pero, ¿podemos querer una naturaleza así? No obstante, no podemos querer que exista una naturaleza de ese tipo porque toda voluntad necesariamente quiere

---

<sup>35</sup> *Ibid.*, p.175

el cultivo de sus talentos en tanto que medio necesario para la realización de todo tipo de propósitos. Por tanto, no podemos querer una ley universal de no cultivar nuestros talentos. Una voluntad racional no puede querer al mismo tiempo tener talentos desarrollados y que exista una naturaleza en la que la ley universal sea no cultivarlos. Como la máxima sí puede ser pensada como ley de la naturaleza, pero no podemos querer que sea tal, no actuar de acuerdo con ella es un deber imperfecto hacia uno mismo. Por lo tanto, según Kant, es un deber imperfecto adoptar el fin de cultivar los talentos propios.

Finalmente, el cuarto ejemplo es el de ayudar a los demás y cuya máxima es: “no ayudaré a los demás por egoísmo”. Una vez más, tenemos que sí podemos concebir una naturaleza en la que esta máxima es una ley universal. Pese a ello, no podemos querer que exista una naturaleza de este tipo ya que toda voluntad necesariamente quiere la ayuda de los demás en tanto que medio necesario para la realización de todo tipo de propósitos. Por tanto, no podemos querer una ley universal de no ayudar por egoísmo. Una voluntad racional no puede querer al mismo tiempo la ayuda de los demás y que exista una naturaleza en la que la ley es no ayudar. Como la máxima sí puede ser pensada como ley universal, pero no podemos querer que sea tal, no actuar de acuerdo con ella es un deber imperfecto hacia los demás. Por tanto, según Kant, es un deber imperfecto adoptar el fin de ayudar a los demás en la realización de sus fines.

Hasta aquí sabemos que el imperativo categórico, en tanto su formulación de ley universal de la naturaleza, contiene dos contradicciones: en el pensamiento y en la voluntad. Con la primera contradicción se originan los deberes perfectos hacia uno mismo, los cuales tienen una característica muy clara: la mayoría de las veces están escritos en forma negativa. Por ejemplo, no suicidarse y no prometer falsamente, según los ejemplos planteados por Kant. Mientras que con la segunda contradicción, de la voluntad, se da lugar a los deberes imperfectos tanto hacia uno mismo (cultivo de los talentos) como hacia los demás (ayudar a los demás). En este sentido es que los deberes morales se dividen en perfectos, estos incluyen las máximas de acciones y representan acciones a realizar u omitir y los deberes imperfectos, que son máximas de fines indeterminados, esto es, un fin a realizar a lo largo de la vida, ya que, uno puede elegir qué fines realizar, cómo realizarlos y en qué medida. En suma, los deberes, enuncian regularidades de la voluntad que tienen efecto en la ley universal moral.



En este sentido, cabe añadir a la definición de voluntad (facultad racional de actuar y razón práctica) la de ser la facultad de autodeterminación a la acción en conformidad con la representación de la ley, por tanto es, razón pura-práctica. Esto quiere decir que la voluntad encuentra los principios que la determinan en la razón, los cuales, guían los actos que podrán ser formulados y elegidos como leyes universales. Ciertamente, una razón pura-práctica se autodetermina porque la conjunción de los dos usos de la razón, el teórico y el práctico. El de conocer y el de hacer.

Por otra parte, cuándo la voluntad denota razón pura-práctica para determinar sus propios fines, ¿a cuáles se refiere? Según Kant, existen dos tipos de fines: subjetivos y objetivos. Los fines subjetivos pueden entenderse como propósitos a diferencia de los objetivos que tienen valor universal al ser un fin en sí mismo, es decir, cuando la razón pura determina por sí misma la conducta. En este sentido, los fines objetivos se correlacionan con el imperativo categórico y son considerados como el fundamento objetivo del querer. A diferencia de los fines subjetivos, cuyo fundamento es el deseo, sólo denotan su valor relativo y ser condicionados, por lo anterior, no tienen valor absoluto por sí mismos y las inclinaciones son el resorte o el incentivo de su acción.

Ahora bien, ¿por qué el imperativo categórico debe tener un fin objetivo como algo valioso que oriente su acción? En primera instancia porque de ser cierto que todos los seres humanos pretendemos la felicidad tendría que existir algo que por sí mismo fuese más valioso en la acción misma independientemente de lo que quiere, que nos haga unificar nuestra experiencia y guiar nuestra práctica, para ser legisladores de nuestra propia moralidad y comprender que lo más valioso es la humanidad. Esto implica que, valorar a las personas es al mismo tiempo valorar los fines. De esta manera, es importante resaltar, entonces, que la naturaleza humana es un fin en sí mismo.

Siguiendo la idea del párrafo anterior, tenemos que para que el imperativo sea incondicionado, necesitamos que las leyes tanto las de la naturaleza como las morales sean válidas e „impuestas“ ya sea por la misma forma en que conocemos el mundo, los fenómenos o los objetos, es decir, de manera empírica y externa (a esto Kant le llama, facultad de entendimiento) o mediante la facultad de razón, es decir, por medio de las ideas y nosotros mismos. Teniendo como resultado que seres racionales con fines objetivos en común, es decir, morales en el sentido de tener el principio supremo de la

moralidad, es posible legislarse para el reino de los fines o lo que también podemos llamar como la autonomía kantiana; pues, concebirnos como autolegisladores universales de nuestros deberes y en ello como creadores de este reino de los fines<sup>36</sup> implica que todos los seres se comporten así y que el deber es incondicionado, es decir, que no nos permite actuar según nuestras inclinaciones y suponer que el imperativo categórico no sólo nos hace ver cómo es el mundo sino cómo podría serlo. Allí radica lo que Kant se refiere como causalidad eficiente.

La justificación para demostrar por qué sí es posible y real que la voluntad actúa según el imperativo categórico, nos dice Kant en el libro tercero de la *FMC*, es por la ley de la autonomía, es decir, que todo ser racional se da a uno mismo la ley moral y actúa en consecuencia. Sin embargo, conocemos que, por un lado, la autonomía no es una capacidad o facultad, sino más bien, un ideal de conducta, es decir, cuando alguien llega a regirse por sus propias leyes. Por otro lado, la buena voluntad de una voluntad autónoma, es decir, perfectamente moral, se rige por el imperativo categórico.

Sabemos, bajo la misma línea, pese a que el imperativo hipotético es un mandato condicional, es una proposición analítica, ya que, si la voluntad se propone un fin, se eligen -cuando la razón así lo decide- los medios. No obstante, el imperativo categórico en tanto proposición sintética -no sólo por los conceptos, sino porque es algo que enlaza y se establece *a priori*-, tiene mandato independientemente de si la voluntad se propone o no fines, pues, se establece desde el concepto mismo de voluntad al del imperativo categórico.

Continuando con este punto, el filósofo de Königsberg nos dice que, cuando la voluntad pura, es decir, razón pura-práctica, se concibe como una voluntad libre o autónoma, es que el imperativo categórico establece a sí mismo sus leyes. En otras palabras, la autonomía de la voluntad sólo es posible si la voluntad es libre. Esto se debe a que es una condición necesaria y por ello, una es causa de la otra.

En el momento en que Kant introduce el tema de la libertad (en relación con el deber, la voluntad y el imperativo categórico), que junto con el de la inmortalidad del alma y la

---

<sup>36</sup> Kant parece sugerir, al menos en este momento de la *FMC*, que en el *reino de los fines* la felicidad será distribuida conforme a la virtud.

existencia de Dios, solían ser, hasta él, los problemas más importantes de la metafísica clásica<sup>37</sup>, es cuando pareciera que las respuestas y los argumentos lejos de aclarar el asunto, se vuelven complejas.

Podríamos decir que en un primer momento, del concepto de racionalidad no se sigue la libertad, pues el concepto de ser racional no es el de un ser libre. Puesto que, en sentido estricto la razón cognitiva está dada sólo para conocer y en ese sentido, no es razón práctica. Tal vez por ello, Kant dirá que la libertad tampoco es condición suficiente para establecer el imperativo categórico. Sin embargo, sólo una voluntad libre, en sentido positivo, puede ser una autónoma y actuar por el imperativo categórico.

De manera somera podría decirse que, en su sentido positivo, la libertad es la ley según la cual la voluntad se determina a sí misma y se da a sí misma sus leyes. Kant da el ejemplo de Dios, pues él es razón pura y una voluntad racional perfecta. En ese sentido es una voluntad racional que es libre, de manera que él no necesita del deber para actuar acorde a la ley moral. No obstante, el ser humano, requiere de la libertad en su sentido negativo pues, es un ser racional imperfecto que regularmente trata de anteponer sus inclinaciones -las cuales experimentamos por estar dotados de sensibilidad- al deber. Por lo anterior, la libertad en su sentido negativo se sigue de una voluntad que se determina a sí misma, independientemente de causas ajenas y que se impone leyes universales para actuar moralmente, es decir, por deber.

En un segundo momento, de esta relación entre voluntad, libertad e imperativo categórico, tenemos que una voluntad libre en sentido positivo es autónoma, empero, para que el imperativo categórico establezca deberes, tenemos que pensarnos bajo leyes morales y libres al mismo tiempo. Según lo entiendo, Kant ofrece una guía para esta perplejidad, el mundo sensible y el mundo del entendimiento o intelectual.

La libertad tiene que tomarse en un sentido negativo, pues los sujetos prefieren actuar influidos por los incentivos de las inclinaciones de la voluntad, de manera que, el imperativo categórico necesita justificarse desde el punto de vista en el que una persona tiene incentivos para no actuar moralmente, es decir, por deber. Con este argumento se

---

<sup>37</sup> Véase el Estudio preliminar de Dulce María Granja a *Crítica de la razón práctica*. En particular las páginas XXII-XXVI

entiende que el hecho de ser libres no elimina el pensamiento de que estamos (pre)determinados; lo cual obedece a dos puntos de vista: la libertad como una explicación de la naturaleza y dos, en su sentido práctico, es decir, de interactuar con los otros desde el punto de vista de que somos autores de las propias acciones.

Por ello, es necesario mostrar a la libertad como una propiedad de todos los seres racionales en tanto que si concebimos que la razón pura-práctica guía la acción, entonces, la razón será la autora de los actos y será la causa de la misma, por tanto, se concibe como libre y autónoma. Pensemos que este problema no es un círculo vicioso sino que más bien que una es condición de la otra. Sentirse libre es saberse moralmente autónomo y saberse moralmente autónomo es sentirse libre.

En conclusión, la filosofía moral kantiana emprende un proceso para encontrar el principio supremo de la moralidad, mediante el cual análogamente se pule la razón práctica y, en este sentido, es posible formar una voluntad libre, es decir, autónoma. Ello está en la medida de no determinarse por las inclinaciones, inmediatas o mediatas, y fundamentar nuestras acciones a partir de leyes morales. Así, nuestras acciones estarán constreñidas por el deber y expresarán una buena voluntad. De esta manera, seremos libres para elegir guiar nuestra vida a través del imperativo categórico. No obstante, y a consecuencia del planteamiento moral kantiano, quisiera iniciar o continuar con la reflexión pedagógica mediante las siguientes preguntas: partiendo del entendido de que existen principios que regulan la vida, ¿es posible pensar tales principios como la teoría que regula una práctica según el proyecto filosófico kantiano? De ser posible lo anterior, ¿cómo es posible pensar una pedagogía kantiana? Y finalmente, ¿qué relación tendrá tal pedagogía con la autonomía? Hablar de ello será el fin en los siguientes capítulos.

## CAPÍTULO 2

### *Teoría y práctica: Pedagogía kantiana*

#### **Teoría y práctica**

Recordando que con el primer capítulo de la tesis se pretendió explicar la filosofía moral kantiana con base al libro de la *FMC*, es pertinente reiterar que el segundo capítulo tiene como propósito abarcar dos grandes temas, el vínculo entre teoría y práctica<sup>1</sup> y la relación que guardan con la pedagogía.

La idea básicamente es preguntarnos por qué comenzar hablar ahora de teoría cuando en el capítulo anterior se habló de la parte ética kantiana. ¿Acaso hay un vínculo entre estos dos temas? ¿es posible hablar de una teoría ética? y ¿en qué sentido desde la perspectiva del filósofo de Königsberg?

Por otra parte, ¿a qué refiere el término práctica y, cómo incluirla en esta discusión? Teniendo como telón de fondo lo hecho por Kant en el primer libro de la *FMC* al hablar del tránsito que debe existir entre el conocimiento moral racional vulgar al filosófico y de la filosofía moral popular a la metafísica de las costumbres a fin de entender mejor el fundamento de una moral racional pura y *a priori*, es pertinente preguntarnos, ¿acaso puede existir algo considerado práctica popular-ordinaria como antecedente de una práctica racional?

Por lo anterior, me parece adecuado tener como punto de partida el texto *Über den Gemeinspruch: Das mag in der theorie richtig sein, taugt aber nicht für die o Teoría y Práctica. En torno al tópico: tal vez eso sea correcto en teoría, pero no sirve para la práctica*. Sin importar que sea un ensayo postcrítico y tal vez poco conocido, quisiera

---

<sup>1</sup> En el mismo sentido que se lanzo la advertencia en el capítulo del uso de Pedagogía, cabe decir que para fines de la tesis, los términos práctica y praxis se utilizarán indistintamente. Pese a que ambos conceptos bien podrían ameritar un estudio filológico al tener una tradición de la cual vienen, del griego *práxis* y del alemán *praktischen*. Por otra parte, pareciera ser que alguna lectura de Kant sugiere que, en caso de no usarse indistintamente los términos, de la vida humana hacemos abstracción de las reglas generales, siempre y cuando puedan ser pensadas con universalidad, lo cual permitirá tener una mejor práctica, en este sentido, moral. La praxis aunque, al igual que la práctica, supone una finalidad, puede ser entendida como la mera ejecución de una actividad cualquiera. De esta forma, la principal diferencia es que mientras la práctica refiere a lo moral, la praxis propiamente no.

resaltar que aunque es breve en cantidad, en comparación con sus obras cumbres, es un escrito que contiene refutaciones a algunos personajes de su época como Garve, Mendelssohn, Lessing, Hobbes, etc., sobre ciertas interpretaciones respecto su filosofía moral así como sobre un supuesto derecho a mentir por filantropía. En suma, dicho texto es de gran importancia para vincular la ética con la política y vislumbrar el camino por el cual el ser racional moral autónomo, se vuelve cosmopolita. Lo anterior a manera de introducción y justificación al texto base de este segundo capítulo.

Ahora bien, la discusión en torno a qué es teoría y qué es práctica, es crucial, ya que es uno de los momentos en que a Kant le están refutando que su filosofía en teoría suena bien pero que no sirve para la práctica. Sin embargo, me parece precipitada tal postura. Aunque bien puede objetarse que su filosofía es normativa, formalista y rigorista, ello no niega la propuesta kantiana de que es el propio sujeto tanto el agente como su propio juez en la acción moral. De esta manera, si el hombre no pule su razón y aprende a regular su voluntad por sí mismo, será heterónomo, es decir, permanecerá siempre como un pupilo. Por otro lado, tales imputaciones resuenan al no ser entendida la seriedad a la que se aspira al ser congruente con lo que se dice y se hace. Basta recordar algunas de las anécdotas más famosas de Kant, en el sentido de que, con su metódico recorrido por la plaza de Königsberg, la gente sabía qué hora era, por tanto, él demostraba que en la misma manera en la que pensaba, actuaba. Para Kant era claro que la teoría no está separada de la práctica.

Entonces, en el primer ensayo de ese texto, Kant señala que:

Se denomina teoría incluso 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 a aquella realización de un fin que sea pensada como el cumplimiento de ciertos principios representados con universalidad.<sup>2</sup>

Con esta cita, no sólo asentamos en el contexto kantiano las preguntas previas, sino que nos encontramos ahora frente una compleja discusión: qué es teoría y qué puede ser práctica. No podemos, sin embargo, olvidar el tópico al que hace alusión nuestro filósofo en cuestión: tal vez eso sea correcto en teoría, pero no sirve para la práctica.

---

<sup>2</sup> Immanuel Kant. *Teoría y práctica*. p.3

Retomando la cita, entonces, el argumento que está presentando Kant es sencillo. Se denomina teoría incluso a un conjunto de reglas, bajo ciertas condiciones: que sean principios con cierta universalidad y sean abstraídos de su aplicación, es decir, construyendo el contenido de la práctica, la cual, siguiendo los argumentos, será *a posteriori*. Considero que tal argumento se ve reflejado en lo escrito durante el primer capítulo ya que eso mismo hace Kant al hablar de los tránsitos que debe tener la razón para hallar el fundamento de la moral en aras de que tal fundamento se vuelva incluso un canon del pensamiento.

Para definir qué es práctica, lo haré en dos momentos. Primero, se nos dice que práctica no es cualquier manipulación, es decir, la ejecución de cualquier actividad y, segundo, que práctica sólo es aquel cumplimiento de un fin que sea pensado bajo principios con universalidad. Además, falta un tercer componente que permite enlazar la teoría con la práctica, a saber: la facultad de juzgar. Posiblemente estos tres elementos remiten a lo discutido por Kant en la *Crítica de la razón pura*, en tanto sensibilidad, entendimiento y razón, en este caso, práctica, facultad de juzgar y teoría. No obstante, la discusión no va en sentido epistemológico, si no más bien, de la ética e ineludiblemente, a lo política entendida como la teoría del derecho aplicado. Por lo anterior, pensemos en una relación entre lo político, lo educativo y lo ético. Puesto que Kant al referirse a las costumbres habla de la práctica y como se dijo en el capítulo anterior, se pretende que sea la ley moral quien determine la práctica, esto significaría que las leyes, al ser abstraídas de sus condiciones empíricas, constituyen el principio universal de las costumbres, es decir, la teoría. La razón parte del entendimiento, siguiendo la clasificación contenida en la *Crítica de la razón pura* y en la *Crítica de la razón práctica* en el estudio preliminar antes referido. Lo cual no es descabellado ya que el entendimiento puro hace posible a la razón y da contenido a la facultad de juzgar. Además, la razón al ser el límite del conocimiento humano, tendría como parámetro para establecer juicios las leyes y las costumbres, es decir, la teoría y la práctica. Por otra parte, la ética sería la teoría de la política que a su vez sería su práctica y en medio de ellas, estaría la educación, la pedagogía kantiana, ya que, al ser la tarea de la pedagogía formar el carácter moral de la humanidad, su teoría obligadamente tendrá que ser la ética y lo que permitirá la educación, será la política.

Por otra parte, pensando en el proyecto filosófico kantiano de una manera más amplia podemos pensar en tres niveles que aparecen a partir de vincular lo ético con lo político: el ser racional moral autónomo, las sociedades de seres racionales autónomos y las naciones de seres racionales. La política posibilita que los seres racionales convivan unos con otros, de manera que la ética regula tal convivencia. Cuando la política “no tiene” principio ético, puede perder el rumbo. Por lo tanto, en Kant la propuesta es que no deben ir separadas. Ambas tienen el mismo fin pero su intervención es en distintos momentos. Así, la ética es necesaria para volver al ser racional moral y autónomo, mientras que la política tiene que asegurar su derecho al uso público de la razón y volverlo un cosmopolita, es decir un ciudadano de mundo. Además, el objetivo de la política es la constitución de una república racional-universal, la cual haría que la educación esté entre ellas, incidiendo, pongámoslo en estos términos por ahora, en el perfeccionamiento moral de la humanidad aunque pueda ser un acto político.

El debate, entonces, será el siguiente, ¿cuál es la correspondencia entre la teoría y la práctica en cuanto a la filosofía moral? o bien, ¿qué es lo verdaderamente valioso en y para la filosofía moral, la teoría o la práctica? Veamos pues, los argumentos presentados por Kant.

Es posible que filósofo de Königsberg contemple tres escenarios: 1) la teoría incompleta que por la práctica y la experiencia se complementa, 2) el gran teórico que desprecia la práctica y 3) cuando se pretende depender por completo de la práctica, negando de esta manera la teoría.<sup>3</sup>

Dichos escenarios son peligrosos y sólo son posibles al intentar separar teoría y práctica o cuando además de intentar separarlas, se valora más a una por encima de la otra. Lo cierto es que, siguiendo los tres escenarios posibles, nos remiten casi a una filosofía negativa en tanto en que se valoran más las partes y se olvida el todo, es necesario refutar tales impresiones y que en contraste, aparezca la importancia que para Kant tiene tal binomio.

---

<sup>3</sup> Cfr. *Ibid.*, pp.4-5



Con el primer caso, la teoría incompleta, Kant ilustra que cuando la teoría es insuficiente para guiar la práctica, de la misma práctica se pueden abstraer, como ya se explicó, los principios que permitan complementar a la teoría y determine la práctica. Pensemos tal vez el caso de un profesor que es nuevo en una universidad. Ciertamente tiene teoría, es decir, sabe el tema y su práctica, es decir, sus clases, serán determinadas por los conocimientos que sobre los temas él tenga. Pensemos que una de sus estudiantes le pide revisar un autor o tema que él no domina. Así, el hecho de que él no domine el nuevo tema, es decir que la teoría sea incompleta, forzará al profesor a que de su práctica y experiencia, complemente su teoría.

En el segundo caso, el del gran teórico que desprecia la práctica, implicaría que un ser racional apremia el sentido teórico de su razón olvidándose del uso práctico de la razón. Pensemos en el caso de una persona que intelectualmente sabe mucho. Lo más adecuado sería que llegado el momento de trabajar buscase un empleo según sus conocimientos. Pero al saber demasiado, puede argumentar que no existe empleo adecuado o al nivel de sus conocimientos y por lo tanto, despreciar la práctica. Dicho de otro modo, este hombre además de dividir la teoría y la práctica y preferir lo teórico, lejos de contribuir al avance del conocimiento humano, por contraste estancaría el avance de la humanidad que hay en él. Aplicando el mismo escenario en el contexto moral, hablaríamos de un ser racional que aún cuando conoce el concepto del deber y está en una situación moral, no actúa por deber. Y sin embargo, puede ser muy bueno debatiendo sobre temas morales. Pero, ¿acaso no la filosofía moral kantiana exigiría ser congruente y consecuente? Y siguiendo la pregunta anterior, ¿acaso la teoría debe ir separada de la práctica?

El tercer escenario plantea una dependencia “absoluta” sólo por la práctica, negando la importancia de la teoría por considerarla “inservible”. Kant, en este sentido, habla de un arquero quien piensa que para mejorar como arquero sólo requiere practicar. No obstante, Kant agrega que aún cuando ésta es una verdadera posibilidad epistemológica y tal vez ética, es decir, es posible entender lo que debemos hacer porque lo hemos hecho, pero sin tener conciencia de ello. Por esta razón, Kant apremia que cuando “no” se tiene teoría para guiar la práctica, es decir, un principio que guía, se puede partir de la práctica, de lo sensible y empírico, pues de ahí vendrá la teoría. La consigna en este escenario, es justo hacer la abstracción de la que se hablaba en la cita antes mencionada.

De esta manera, la teoría y la práctica pueden entenderse como un argumento cíclico, esto es, de la teoría a la práctica y luego a la teoría y otra vez la práctica o bien, que puede iniciar de la práctica y luego llegar a la teoría y volver a la práctica. La facultad de juzgar, en este sentido, es lo que permitirá que tal argumento no se vuelva un “*regressus in infinitum*”<sup>4</sup> sino distinguir “si algo cae bajo la regla (práctica) o no”.<sup>5</sup>

Podemos aducir a la discusión, entonces, que la pretensión kantiana es la de teoría-práctica, es decir, que dado el conjunto de reglas prácticas pensadas como un principio universal, además de orientar la práctica que, una vez realizada, aumente el contenido de dichas reglas para así progresar con una teoría tanto más amplia como perfeccionable. Es posible inferir con ello una presunta idea de progreso de la razón en su vínculo teórico y práctico. En otras palabras, cuando la filosofía moral kantiana se propone determinar las acciones morales no significa que se limita con las intenciones morales, es decir, en Kant no sólo se habla de especulación, también de acción. Ello resalta aún más el valor del deber dentro de la filosofía práctica.

Así, la práctica o *praxis* en la medida en que la supone y se adecua a un principio universal, sea pensada para lo moral o la epistemología, es decir, una *praxis* que pretenda responder a una de las preguntas del interés de la razón: ¿qué puedo saber?<sup>6</sup> No es la ejecución de cualquier actividad “espontánea”, sino la puesta en escena de la razón pura-práctica. Éste es el propósito de Kant. La razón práctica existe y existirá como la capacidad de elegir medios para fines, es decir, como una razón instrumental pero tiene que pulirse, es decir, volverse pura-práctica para que pueda obrar moralmente. Por esto, tiene que existir algo que la oriente, la amplíe y la continúe perfeccionando. Aunque la experiencia sirva, la práctica tiene que ser pulida mediante la razón en su uso teórico. Sería irrisorio creer, pensando en los escenarios arriba presentados, que el profesor “olvide” lo que aprendió o por otro lado, que se rehúse a seguir investigando al respecto, pensando que sus años de “práctica” lo avalarán en el futuro y que no hace falta reflexionar sobre su vida teórica-práctica.

---

<sup>4</sup> Cfr. *Idem*

<sup>5</sup> *Idem*

<sup>6</sup> Las demás preguntas son, ¿qué debo hacer? y ¿qué me es lícito esperar? Cfr. Immanuel Kant. *Crítica de la razón pura*. p.693 Juntas, dan forma a la pregunta antropológica: ¿qué es el hombre? Cfr. Ernst Cassirer. *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*.

Como parte de su proyecto filosófico, Kant entendía que la razón tiene un uso teórico (para conocer) y otro práctico (para actuar), un uso público (de pensamiento y expresión) y otro privado (en condiciones específicas) pero ante todo, se pretende establecer la razón con su pleno sentido teórico-práctico y con ello, una razón pura-práctica que sostenga, como se mostró en el capítulo anterior, que la vida moral no estriba en lo empírico y contingente sino en y desde la razón, en otras palabras, desde lo que es necesario y universal. Pues de allí subyace la teoría que guía nuestras acciones morales por deber.

Entonces, si aceptamos que la razón sí tiene un uso teórico-práctico, ahora tratemos de vincularlo con dos temas: la moral y la pedagogía.

Si bien podemos argüir a la discusión pasada sobre la teoría y la práctica, que lo que se ha pretendido hacer con el capítulo además de hacer explícita la filosofía moral kantiana, sobre todo el planteamiento, su justificación y parte de su desarrollo, se debe a que, si bien las acciones humanas entendidas como “costumbres” son y están en la vida cotidiana y que la aspiración de Kant es la de volver racional a la moral, es decir las acciones humanas y con ello las costumbres, podemos aseverar lo siguiente: la razón, aunque es lo que tenemos en común todos los seres humanos, es el límite del conocimiento humano. Luego, que la metafísica de las costumbres o de las acciones humanas, al establecerse en algo racional, y no en algo empírico se podrá volver un canon del entendimiento, es decir, válida para todo pensar, permitiendo cobrar conciencia de la ley moral.

De esta manera, se hace explícito que Kant no está pensando en el sentido “vulgar” la moral, es decir, qué es lo bueno y lo malo. Si no, en que son las acciones por deber las que tendrán genuino valor moral y en este sentido, que la moral reside en las máximas que pueden ser formuladas y elegidas como leyes universales, aunque con ello pueda darse un conflicto entre deberes, los cuales serán clasificados como deberes perfectos e imperfectos. En los primeros, el conflicto se tendrá en el pensamiento mientras que en los segundos, se dará en la voluntad. Con lo que cerraríamos esta síntesis en aras de dar a conocer en qué consiste la filosofía moral kantiana para entenderla justo como la teoría que respalda la práctica moral. En ese sentido, al igual que la praxis de la que se nos habla en el libro *Teoría y práctica*, tiene tanto un principio que la orienta como que

provoca que la teoría aumente, en el sentido de que la práctica no sólo tiene teoría que la respalda sino que regresa a ella mayor conocimiento debido a que incluso epistemológicamente, de la *sensibilidad* dependen el entendimiento y por ende, la *razón*. Cabe aclarar que la razón no depende exclusivamente o se queda en lo meramente sensible. Por ello, también es asequible enfatizar que: aún cuando es plausible partir de la práctica, ya que lo empírico sí puede aportar al conocimiento humano, la razón jamás puede limitarse a lo meramente contingente<sup>7</sup>, es decir, no se puede pensar la práctica por la práctica misma pues, ¿cómo podría generarse un avance racional en el conocimiento humano? ¿acaso dividir la teoría de la práctica y priorizar a cualquiera de ellas, no significaría impedir el progreso de la perfección del conocimiento? y en suma, ¿la moral y la educación pueden mantenerse estancadas?

Esta última pregunta podemos resolverla en dos sentidos: uno, sí pueden mantenerse estancadas en tanto no se pula la razón y se establezcan en lo meramente sensible. Dos, la moral y la educación sí pueden progresar en la medida en que parten de un principio y reglas prácticas universales que orientan y regulan la actividad humana hacia el perfeccionamiento humano.

En este sentido, y para que la moral y la educación progresen hacia el perfeccionamiento humano, Kant, y a propósito de la discusión inicial de este capítulo, necesita hacer explícita la teoría que hay en la práctica para que ella pueda continuar mejorándose pero teniendo un principio que la guíe. Es por ello que el filósofo de

---

<sup>7</sup> Cfr. Immanuel Kant. *Crítica de la razón práctica*. A propósito de ello podemos introducir la discusión y distinción de la que nos habla Dulce María Granja en el prólogo de dicha obra en tanto las tres facultades cognitivas: la sensibilidad, el entendimiento y la razón. Al respecto diremos que la sensibilidad tiene que ver con la relación que establece el sujeto con el objeto, donde éste afecta al primero, es decir, sólo conocemos lo que podemos ver en un tiempo y espacio específicos. Por lo que, podríamos agregar que esta relación es tanto contingente como particular.

El entendimiento, por otra parte, es la facultad de sintetizar y organizar los datos adquiridos (por el objeto) en conceptos. No obstante, el entendimiento no puede ir más allá de lo que se percibe sensiblemente, de manera que el entendimiento no es universal y por ende, *a priori*.

Finalmente, la razón, es aquella facultad mediante la cual se construyen sistemas con el conocimiento que surge con el entendimiento, lo cual permite entender las causas sensibles (en su mayoría) con base a las intuiciones puras de la sensibilidad, tiempo (captación interna) y espacio (captación externa) y el resultado es algo universal y necesario, con lo cual es posible hacer abstracciones de la realidad, las cuales se verificaran en ella; a esto último podríamos nombrarlo como lo *analítico* y lo *sintético* y la permanente dialéctica entre ellos que se hace mediante la razón al ponerlo a prueba o en *crítica*. Una vez más, cabe recordar o enfatizar que, la razón es el límite del conocimiento humano.

Königsberg señala que “La Pedagogía o teoría de la educación es o *física* o *práctica*”<sup>8</sup>, mientras que la educación es una práctica, un arte<sup>9</sup> y por esta razón, agrega, que:

Si éstos [los hijos] han de llegar a ser mejores, preciso es que la Pedagogía sea una disciplina; sino, nada hay que esperar de ellos, y los mal educados, educarán mal a los demás. 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.<sup>10</sup>

Esto, acorde a la discusión sobre teoría-práctica, resalta que aún cuando Kant haya, en un primer momento, distinguido entre la teoría y la práctica, de allí no se sigue que una sea mejor que otra, ni que, por otra parte, la educación por ser “arte” no sea objeto de una disciplina. Por una parte, además, el planteamiento kantiano de la pedagogía como teoría, se refiere al potencial que hace plausible orientar nuevas posibilidades de la práctica educativa. Por otra parte, la educación como práctica es lícito comprenderla como un arte en tanto que contribuye al progreso de la pedagogía, ya que, lo que se hace tiene como principio, en tanto norma e ideal, lo que debería hacerse para ir perfeccionando a la humanidad en lo moral. En otras palabras, al existir una guía (teoría) que debe seguirse, la práctica, a consecuencia de tal guía, posibilitará su constante mejora y le impedirá volverse mecanizada. Así es posible integrar a nuestra argumentación lo dicho por Dulce María Granja y Renato Huarte Cuéllar, en tanto la “metodología ética” y el papel de la pedagogía como una ciencia, respectivamente.

En palabras de Dulce María Granja, la “metodología ética” es: “el modo como se pueda proporcionar a las leyes de la razón pura práctica entrada en el ánimo del hombre e influenciado sobre las máximas del mismo; es decir, como se pueda hacer de la razón práctica en el sentido objetivo, razón práctica también en el sentido subjetivo”.<sup>11</sup>

Por esta razón, la autora de “Perplejidades y actitud crítica” está sugiriendo que la pedagogía, al tener el carácter de una metodología, tendría como tarea enfatizar que la moral no está dada, sino que se construirá a partir de, primero, “imitar” la acción por deber, y después, se podrá ser capaz de formular máximas que sirven como leyes

---

<sup>8</sup> Immanuel Kant. *Pedagogía*. p. 45

<sup>9</sup> Cfr. *Ibid.*, pp.34-35

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp.35-36

<sup>11</sup> Cfr. Dulce María Granja. “Perplejidades y actitud crítica: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación”, en León Olivé y Luis Villoro. *Filosofía moral, educación e historia. Homenaje a Fernando Salmerón*. pp.585-586

morales universales, y se podrá guiar la vida misma bajo el imperativo categórico y con ello, se sostendría la tentativa aspiración kantiana de la moralidad: pasar de la heteronomía a la autonomía. Sin embargo, podemos preguntarnos si para Kant ¿la moralidad se puede construir a partir de imitar una acción por deber? ¿Acaso esto no implicaría hacer en sentido estricto una acción conforme al deber?

La idea de hacer tal interpretación con lo dicho por Dulce María Granja, obedece al tema en cuestión, teoría-práctica. Suponiendo que podemos pensar la práctica por sí sola, resumiríamos toda la propuesta kantiana al actuar por deber. Pero, como se ha dicho, hay una teoría dentro de tales acciones que permite tanto reflexionar en torno a ellas como criticarlas para seguir progresando en el perfeccionamiento racional moral de la humanidad. Por lo tanto, es necesario llamar a todo lo que fundamenta la acción por deber y que vuelve posible la autonomía, *teoría ética*, en tanto que ella no termina cuando el agente racional actúa según la máxima que ha elegido como ley universal. Por el contrario, justo ahí inicia, ya que, es allí cuando la moralidad se vuelve *autodeterminante* y el ser racional se conduce al reino de los fines. Esto es, que la moralidad se autodetermina de manera análoga al vínculo teoría-práctica-teoría. En otras palabras, la moral kantiana no termina una vez que se actuó por deber, sino que así habrá que conducirse durante la vida misma.

Aunque la acción por deber sea la acción de una situación moral, ello no impide que los seres racionales vayan ejercitando tanto su razón como su voluntad a fin de hacer más asequible el proyecto filosófico kantiano ético-político que comienza cuando el ser racional con razón pura-práctica es autónomo y vive en sociedad con otros seres racionales. Dicha sociedad al convivir con otras sociedades de seres racionales dará lugar a las Naciones racionales morales, es decir, al conjunto de naciones cuya voluntad general es la cooperación por la cooperación, evitar las guerras y la garantía práctica de la convivencia pacífica entre los ciudadanos perfeccionando a la humanidad en los siguientes seres racionales morales autónomos. La vía para conseguir este fin, sin más, es fundamentar como un deber que los seres humanos „racionales“ no se basten con actuar moralmente sino que ejerzan su papel también de juez, provocando la reflexión y la crítica de sus acciones, contribuyendo al progreso moral de las futuras generaciones. Pensar por uno mismo no es una cuestión trivial y pasajera, es una preocupación bastante seria de la que sin duda se desencadena mejorar el fundamento (la teoría) de la

acción (la práctica). Si bien, actuar por deber tiene gran mérito moral, me atrevería decir que el gran valor moral reside en ser consecuente con ello durante la vida y ello, en suma, nos lleve hacia la paz perpetua.

Ahora bien, con el planteamiento de la pedagogía como una ciencia, Renato Huarte Cuéllar sostiene que:

Este proyecto de crear una ciencia de la educación debe partir de una teoría de la educación que pueda ser contrastable, aunque para eso sea necesario proceder lentamente en ello, puede ser entendido como el proyecto de la obra kantiana sobre la pedagogía. En este sentido es que toda la descripción de lo que es la educación y cómo debe ser llevada rebasa el sentido de “arte” [...] Lo que define a la ciencia pedagógica como unidad sistémica es la idea de definir el trabajo que ha de ser realizado, que lo que se ha de lograr es el establecimiento del carácter y el entrenamiento de los talentos humanos [...] En este sentido, la ciencia (buscada críticamente e instituida metódicamente), esa estrecha puerta que conduce a una doctrina de la sabiduría, cuando es entendida de esta manera no sólo como lo que hay que hacer, sino como lo que debe servir a los maestros como guía para poder clara y capazmente servir como senda a la sabiduría que todos deben seguir y evitar que otros se alejen.<sup>12</sup>

Articulando la cita con lo discutido sobre el vínculo teoría-práctica, se pueden argumentar varias cosas, pero resaltaré tres, principalmente. Lo primero es, tomar sus palabras sobre una *teoría* (de la educación) *contrastable*, idea según la cual, resalta lo comentado hasta ahora con Kant, en tanto que no puede ni debe haber una teoría aislada de la praxis ni tampoco una teoría tan amplia que no deba de ser contrastable ni verificada, reflexionada y criticada. En este sentido, podríamos decir que la teoría es un principio normativo, regulativo y orientador (y en la medida en que esté sistematizado) una vez puesto en práctica, vuelve para continuar perfeccionando el conocimiento racional humano. Esto nos lleva a la segunda idea a destacar. La pedagogía entendida como una guía de lo que hay que hacer, funcionará como la guía racional que debe servir a los maestros para que la educación sea propedéutica para la moral.

La conexión que podemos hacer entre estos dos autores es la de inferir que la teoría como ese principio universal no es sólo para el presente, es también para las siguientes generaciones. En este sentido, es necesario insistir en que justo porque la educación es un “arte” es plausible mejorar lo que hay que hacer y Kant concluiría que: “la educación

---

<sup>12</sup> Renato Huarte Cuéllar. *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la pedagogía como ciencia*. p.40 y 44

es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones”.<sup>13</sup> Aunque ello retarde su progreso.

Finalmente, si la pedagogía no logra establecerse como tal, como teoría, ¿cómo podría la educación tener una guía sobre lo que debe o debería hacerse ya sea en conocimiento o en lo moral? Por otro lado, si la educación no es un arte, ¿acaso ello no significaría que la pedagogía irremediablemente se vuelva tanto mecánica como irreflexiva? Si la educación no es entendida como un arte ¿por qué Renato Huarte Cuéllar retomando el planteamiento de la pedagogía como una ciencia de Munzel y Dulce María Granja interpretando a Kant al hablar de la pedagogía como una metodología ética, pensarían en una teoría que no termina una vez aplicada, sino que más bien debe estar siempre abierta a nuevas posibilidades? y ¿qué no ello haría ver, una vez más, que la teoría y la práctica no deben estar desvinculadas?

### **Sobre la pedagogía kantiana**

¿Qué es la pedagogía kantiana? El proyecto filosófico de Kant pareciera incluir como un tema de reflexión la *Pedagogía* aún cuando Kant, en vida, no la haya trabajado con el mismo rigor como lo hizo, p.e., con la epistemología, la ética o la política. Es por esto que, en este breve apartado, buscaré argumentar sobre la manera en que Kant pudo haberla concebido.

Me valgo de cuatro cuestiones para establecer un argumento con miras a responder la pregunta: primero, la cuestión histórica parece indicarnos que Kant “desde 1740 se gana la vida dando clases particulares que le permiten financiar sus estudios”<sup>14</sup>, cita que refiere a sus tres períodos como preceptor, en la familia Andersch, luego, en la familia von Hülsen y por último, en la familia del conde de Keyserling.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Immanuel Kant. *Pedagogía*. p.34

<sup>14</sup> Bernard Vandewalle. *Kant. educación y crítica*. p.5

<sup>15</sup> Cfr. Mario Caimi. Estudio preliminar en Immanuel Kant. *Crítica de la razón pura*. p.XII y Bernard Vandewalle sostiene este punto, al decirnos que Kant fue preceptor: “en las familias del pastor Daniel Andersch, el mayor Bernhard Friedrich von Hülsen y el conde de Keyserling”. *Idem*



Dos, que estuvo durante 4 períodos a cargo de la cátedra llamada Pedagogía en la Universidad de Königsberg, a saber, 1776-1777, 1780, 1783-1784 o 1784-1785 y 1786-1787<sup>16</sup> y que así como en su momento Gottlob Benjamin Jäsche y Paul Menzer, años después, recopilaron de sus cursos las posteriores publicaciones conocidas como *Lecciones de Lógica* y *Lecciones de Ética*, respectivamente, tocó el turno a Friedrich Theodor Rink publicar *Pedagogía* un año antes de la muerte de Kant.

Tres, la famosa anécdota sobre la vida del filósofo de Königsberg, la cual nos dice que el único libro que pudo sorprender a nuestro filósofo en cuestión a tal grado de hacerlo interrumpir su metódico paseo vespertino por el parque de la otrora ciudad de Prusia, fue el *Emilio* de Rousseau.<sup>17</sup> Esto nos indica, además, la influencia que sobre Kant tuvo el ginebrino.

Cuatro, que indagando en su proyecto filosófico, al menos en tres de sus partes, la ética, la política y la epistemología aunque no por ello, en su antropología, nos provocan pensar que aunque implícitos y dispersos están latentes los argumentos que posibilitan plantear un interés en hablar en *pro* de una pedagogía kantiana en torno a la moral y a la autonomía.

Si bien es cierto que las tres primeras cuestiones han recibido objeciones, dado que al ser datos históricos su veracidad puede ser contrastada por quienes han sido narrados tales acontecimientos, es posible argumentar lo siguiente. No con el fin de terminar con la polémica al respecto, sino en aras de justificar que pueden ser reales o al menos dignas de llamar la atención las ideas pedagógicas que tanto en su vida como en sus cursos tuvo Kant.

En este sentido, es posible sugerir que a Kant después de “establecer los límites de la razón humana” así como “encontrar el principio supremo de la moralidad” y responder a una de las preocupaciones de su época (que se encontraba entre el dominio del dogma religioso y político al igual que le tocó vivir la Revolución Francesa) sobre qué es la Ilustración, también la educación lo inquietó, tal vez no al grado de realizar un estudio profundo sobre ¿qué es la educación? o de las razones de educar. No obstante, hay

---

<sup>16</sup> Cfr. Dulce María Granja. *Op. cit.* p. 579 y Bernard Vandewalle. *Op. cit.*, p.6

<sup>17</sup> Cfr. Ernst Cassirer. *Kant, vida y doctrina.* p. 108

ciertos indicios que sí parecen sugerir que aunque los argumentos para una pedagogía kantiana están dispersos, están considerados dentro de su proyecto filosófico.

Ahora bien, la *Pedagogía* es un libro que está integrado por 3 apartados, a saber: 1) “Introducción” con cuestiones generales de la educación y un breve “Tratado”, 2) “De la educación física” y 3) “De la educación práctica”. Es conveniente estudiar la obra de esta manera, pues permite tanto conocer como entender el desarrollo que tienen sus principales argumentos. En este sentido, la introducción contiene tres ideas principales. La primera de ellas, señala, entre otras cosas, la importancia que tiene la disciplina para eliminar la “animalidad” y hacer plausible el perfeccionamiento moral de la humanidad en las siguientes generaciones. Sin embargo, la moralidad no depende de la disciplina sino de la cultura. De esta manera, la segunda idea a destacar es la de la educación en sentido negativo. Ciertamente este sentido negativo de la educación, además de mostrar la influencia de Rousseau sobre Kant, sostiene la importancia de permitir que la naturaleza libremente se vaya desarrollando en los niños. Y aunque Kant, en este apartado de su obra, habló de la educación pública y de la educación privada, es posible acotar tal discusión con el papel a desempeñar por parte de un instructor y el de un ayo o preceptor, en tanto que el primero busca “educar” para la escuela y el segundo “formar” para la vida.<sup>18</sup> Así, la tesis de esta segunda idea justifica que sea un ayo o preceptor el encargado de la formación del niño enfatizando que éste tiene que darle libertad al niño para que poco a poco se desarrolle la naturaleza que hay en él. Por último, en la tercera idea de este primer apartado impera el sentido positivo de la educación, es decir, la cultura, para favorecer el desarrollo de los talentos propios de los niños.

Al inicio del “El tratado”, Kant distingue entre la pedagogía como la teoría de la educación y la educación física y la educación práctica. El segundo apartado, “De la educación física”, además de retomar los argumentos del sentido negativo de la educación, el filósofo de Königsberg enfatiza por qué aún cuando a los padres les incumben los cuidados y la alimentación de los niños, es importante que sea el ayo quien se haga cargo de la educación de los pequeños. No obstante, mientras el ayo aparece, es importante que los padres, las nodrizas y otros agentes educativos sepan lo

---

<sup>18</sup> Cfr. Immanuel Kant. *Pedagogía*. p.41

referente a la educación física, es decir, a la formación del cuerpo. Sin embargo, la tesis a destacar aquí es que “una educación dura sirve mucho para el fortalecimiento del cuerpo. Entendemos -dice Kant- por educación dura el mero impedimento de la comodidad”.<sup>19</sup> Así, de lo que se trata en esta educación física es de dos cosas: impedir que los niños por sus inclinaciones se desvíen del fin de la humanidad volviéndose cobardes, perezosos, crueles, egoístas, etcétera y de educarlos con la mayor libertad posible para posibilitar el ejercicio de sus habilidades o facultades, entre otras, el pensamiento propio y que “se baste siempre a sí mismo. Para ello necesita fuerza, habilidad, agilidad y seguridad”.<sup>20</sup>

El tercer apartado, “De la educación práctica”, que comprende: “a) la habilidad; b) la prudencia; c) la moralidad”<sup>21</sup>, permite entender varias cosas. Primero, que aún cuando se hayan desarrollado las habilidades de un niño se tiene que cuidar de no haberlo hecho aparentemente. Esto significa que se tiene que poner énfasis en la personalidad y en el carácter de ellos. Segundo, podemos aseverar que así como lo práctico tiene que ver con la libertad y la libertad con la moral, la habilidad tiene que ver con la prudencia y ésta con la moralidad. Sin embargo, no se sigue, y en ello estriba la tesis de este apartado, que para Kant la prudencia sea lo moral propiamente, ya que “la moralidad concierne al carácter [y] para formar un buen carácter es necesario suprimir las pasiones [de esta manera, el carácter] consiste [...] en los firmes designios para querer hacer algo, y también en la ejecución real de los mismos [...] por ejemplo: si yo he prometido algo, he de mantenerlo, aún cuando pueda perjudicarme”.<sup>22</sup> Tercero, Kant aquí distingue entre los “deberes para consigo mismo”, que tienen que ver con mantener la dignidad de la humanidad en su propia persona y los “deberes para con los demás”, con los cuales se pretende ejercer el respeto a los derechos de otros hombres.

Por otra parte, y después de esta introducción sobre la relación entre Kant y su *Pedagogía*, tenemos tres cuestiones por resolver, para hablar propiamente de una pedagogía kantiana: la primera, si *Erziehung* y *Bildung* pueden utilizarse indistintamente como parece sugerir Lorenzo Luzuriaga en la nota de traducción de la *Pedagogía*; segundo, qué hacer si no lo son; tercero, si Kant hubiese distinguido entre

---

<sup>19</sup> *Ibid.*, p.55

<sup>20</sup> *Ibid.*, p.58

<sup>21</sup> *Ibid.*, p.79

<sup>22</sup> *Ibid.*, pp.80-81

cuidados, instrucción o educación (*Erziehung*) y formación o cultura (*Bildung*), ¿él habría ponderado una por encima de la otra? O ¿es posible elegir *formación* aseverando antes que la *Pedagogía* comprende un proceso que terminará siendo individual y que *educación*, aunque también sea un proceso, se apega más a la cuestión pública o privada, por lo que, la palabra más adecuada dentro de una Filosofía de la Educación, sea *formación* y no *educación*?

Las palabras alemanas *Bildung* y *Erziehung*, contrario a lo que explica Lorenzo Luzuriaga, sí tienen una diferencia muy importante que debe al menos plantearse por más compleja que pueda ser. Tal distinción es prudente centrarla en algunas líneas de la Pedagogía traducida por Luzuriaga: la primera, su nota de traductor que dice así: “como ni en ésta ni en las restantes obras se encuentra una distinción precisa entre *Bildung*, formación, y *Erziehung*, por educación, se ha traducido frecuentemente *Bildung* por educación, a fin de evitar confusiones”.<sup>23</sup> Segundo, la frase tal vez más sobre saliente de toda esta obra: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser”.<sup>24</sup> Y es justo allí donde casi filológicamente se hace pertinente intervenir. Puesto que Kant en *Über Pädagogik*, el texto original, lo dice así: “*Der Mensch kan nur Mensch werden durch Erziehung, Er ist nichos, als was die Erziehung aus ihm macht*”.<sup>25</sup> Entonces, ¿qué implica que aquí se diga *Erziehung* y no *Bildung*? Lo cierto es que de ello resulta una perplejidad.

Sin embargo, parece que haciendo una lectura más amplia, pero no menos rigurosa, Kant nos ofrece una posible respuesta que ahora pretendo sostener.

La controversia que existe sobre las palabras en alemán *educación* y *formación* nos remite al siglo XVIII y Renato Huarte Cuéllar nos introduce al escenario al que invocan tales términos. Él nos dice que “había dos conceptos que sustentaban la base para la discusión pedagógica en la tradición alemana de ese siglo: enseñanza o guía (*Erziehung*) y educación o formación (*Bildung*)”.<sup>26</sup> Lo cual implica que no sea un mero problema de traducción el uso de uno u otro concepto sino que hay una razón para elegir en un primer momento *Erziehung* pero que el fin será resaltar *Bildung*.

---

<sup>23</sup> N. del T., en Immanuel Kant. *Pedagogía*. p.29

<sup>24</sup> Immanuel Kant. *Pedagogía*. p.31

<sup>25</sup> Dulce María Granja. *Op. cit.* p. 575

<sup>26</sup> Renato Huarte Cuéllar. *Op. cit.* p. 35

Poniendo énfasis a la primera parte de la frase en alemán y en español, podemos sugerir que el significado de *Erziehung* es el de la enseñanza o la guía, explicando que sólo mediante la conducción se puede ser hombre. Pero, ¿qué clase de hombre? La respuesta es sencilla, un ser racional moral autónomo. Y, ¿para ser seres racionales morales autónomos, se requiere una conducción, una guía o enseñanza? La respuesta aunque es positiva no es exhaustiva. Ello sumado al sentido de heteronomía. Así, la primera parte de la frase, la podemos parafrasear como: únicamente por la *heteronomía* se puede llegar a ser *autónomo* o dicho de otra forma, sólo mediante los cuidados o una guía el hombre puede llegar a formarse como un ser racional moral autónomo. Reforcemos tal interpretación apelando a dos momentos: Kant en la *Pedagogía* divide la educación en física y en práctica. Mientras que la primera comprende la formación del cuerpo, la segunda, al carácter y la personalidad y con ello, a la moral. Sin embargo, y en esto consiste el segundo momento, la disciplina que es imprescindible en la educación física pues transforma la animalidad en humanidad, para la educación práctica, de ser disciplinado no se sigue ser moral. Kant es muy claro al señalar que la moral no se funda en la disciplina, pero que sin duda, ésta contribuye en la formación racional moral autónoma. Más adelante profundizaremos sobre este punto.

Lo anterior, también resaltaría que para Kant la pedagogía sea la teoría de la educación mientras que la educación un arte, una práctica. En el sentido, de que, en tanto práctica es que tal guía o enseñanza o conducción se pueda „experimentar“ con lo que es el hombre, pero sólo gracias a la teoría es que se podrá hacer crítica de tal práctica y perfeccionar a la humanidad. Así, la segunda parte de la frase, podría ser: no se formará a la humanidad racional, si antes no se cuida o se guía a los hombres. Así encontraremos ejemplificados ambos usos. Concluyendo que *Erziehung* es un medio para tal fin, la autonomía. De allí el “únicamente por” con el que comienza la frase comentada.

En otras palabras, se puede decir que no se llega a ser moral sólo por la guía o los cuidados, sino que tiene que hacerse presente el sentido positivo de la educación, es decir, la cultura o *Bildung* para así desarrollar y formar los talentos del espíritu. Entonces, mientras que la *Erziehung* (que de acuerdo a la división de la obra, comprendería la educación física), sólo puede hacernos hábiles y prudentes, sólo por la *Bildung* (educación práctica) se podrá formar moralmente. En el mismo sentido,

mientras que la *Erziehung* comprende la disciplina y la obediencia, como se verá en los dos apartados siguientes; la *Bildung* ilustra y apela a la libertad para el uso público de la razón. De esta manera, *Erziehung* es el sentido negativo de la educación y *Bildung*, el sentido positivo de la educación del que nos habla Kant en la *Pedagogía*.

Empero, y después de la perplejidad entre *Erziehung* y *Bildung*, en aras de continuar examinando lo que influenció a Kant para la *Pedagogía*, dos grandes personajes nos surgen sobremanera: Rousseau y Basedow, además de la figura del *privat-dozent*. Se sabe que tanto Rousseau como Kant ejercieron tal función. Ello nos lleva a señalar que la principal distinción entre educación pública y educación privada es, que mientras que ésta última consiste en la relación entre un ayo o preceptor y un estudiante. Por el contrario, en la educación pública, hay muchos niños compartiendo el mismo proceso educativo.

La influencia que sobre Kant tuvieron Rousseau con el *Emilio* y Basedow con el instituto de experimentación *Philantropin* en Dessau (1774) según un modelo “filantrópico”, son vitales para acercarnos todavía más a qué es la pedagogía.

De Rousseau en el *Emilio*, se puede resaltar que Kant entenderá que la tesis pedagógica defendida por el ginebrino es que la vida del hombre tiene que seguir el ritmo de la naturaleza, ya que en realidad es ella quien provee y no la sociedad. Un ejemplo de ello es cuando Kant enuncia que la educación negativa es aquella en: “que no se ha de añadir nada a la previsión de la Naturaleza, sino únicamente impedir que se la pueda perturbar”.<sup>27</sup> Esto es claramente rousseauiano, en el sentido de que hay que dejar que la naturaleza del niño se vaya expresando libremente y poco a poco y no imponerle nada que después le pueda generar dependencia. Pero lo más importante que aprecia Kant del *Emilio*, es la sistematización de lo que debe ser la educación de un niño.

Ahora bien, en el instituto *Philantropin* en Dessau en 1774, Basedow, también con ideas rousseauianas, probaba un método pedagógico que no se basaba únicamente en la teoría sino en la experimentación. Pretendiendo así, hacer progresar los métodos

---

<sup>27</sup> Immanuel Kant. *Pedagogía*. p.50

educativos y, por consiguiente, a la humanidad. Intentando, además, una reforma a partir de los fundamentos de un sistema educativo basada en seis pasos:

- 1) Dar a los maestros la experiencia y no sólo la teoría del “difícil arte de la instrucción y la educación de la gente joven”;
- 2) Basar la enseñanza en un plan de estudios previamente pensado;
- 3) Eliminar la memorización y la traducción de términos si llevaban a la falta de comprensión;
- 4) Entrenar a los altos mandos del gobierno para que este modelo llegara también a las clases altas;
- 5) Separar la instrucción cívica de la religiosa y
- 6) Enseñar el latín de forma que no fuera una hazaña sino un gusto aprenderlo.<sup>28</sup>

A todo esto tendremos que decir ya con propiedad, que la pedagogía para Kant será la teoría de la educación, lo que a su vez posibilitará que la educación sea un arte.

La obra que conocemos como *Pedagogía*, aun cuando no haya sido Kant quien de puño y letra la haya escrito y causen cierta extrañeza algunos pasajes (por ejemplo, la cuestión de la leche materna, los baños de agua fría, etc.,) de su contenido, es posible confirmar que en ella están a la vista los puntos más sistematizados que sobre la educación y la pedagogía tuvo Kant, a saber estas razones: en dicha obra observamos la unidad que en sus planteamientos pedagógicos tuvieron Rousseau y Basedow para la conformación del hombre. Y las posibilidades que al vincular teoría y práctica se pueden obtener pensando en un proceso de educación.

En este último sentido, parece resaltar un punto, para formar a la humanidad se requieren los talentos con los que la Naturaleza nos ha provisto. Sin embargo, ellos no se pueden desarrollar naturalmente, como pensó el ginebrino, se requiere de la cultura, esto es, del sentido positivo de la educación. Por otra parte, dicho método “experimental” se pretendió hacerlo llegar a la educación privada de las clases altas. Por ejemplo, en la medida en que un príncipe sea educado conviviendo con el pueblo, es que no cometerá actos atroces sobre ellos o los verá como meros medios para cumplir sus fines. Si pensamos en la tercera formulación del imperativo categórico pareciera que sí es Kant el que sostiene esta idea en la *Pedagogía*.

---

<sup>28</sup> Cfr. Felicitas Munzel. “Kant, Hegel, and the Rise of Pedagogical Science” p.118-119 *Apud* Renato Huarte Cuéllar. *La tradición pedagógica de Kant...* p.40

Otro punto a destacar, es que la obra se divide en la educación física y la educación práctica. Posiblemente la educación física puede ser entendida siguiendo la influencia de Rousseau, con toda proporción guardada, a partir de lo que hemos visto como el sentido negativo de la educación, como educación natural y del cuerpo. Aquella en la que además de dar la mayor libertad posible al niño para que se cumpla este periodo del futuro hombre, exigiría que dependiera sólo de los padres y el ayo, a saber: la madre brindará el alimento, el padre la manutención y el ayo, los cuidados. Sin embargo, es el deber del proceso educativo que no se permanezca en ese estado, heterónomo y de pupilo. Ya que se corre el riesgo que por la cuestión familiar, no se regule ni corrija en el niño ni la voluntad ni sus juicios, así tampoco el ayo es el que formará la moralidad del niño, más bien guiará para lograr este fin bajo dos principios, a saber: la disciplina y la obediencia.

Finalmente, el contenido de la *Pedagogía*, parece congeniar con otros escritos de Kant pues al ser su fin la moralidad, no se dirige a un hombre de una clase en particular, sino a la humanidad. Esto es importante, porque como ya se dijo, la pedagogía al ser la teoría y la educación un arte, una práctica, es lo que permitirá que dicha teoría-práctica pueda progresar e irse perfeccionando. Por lo que corresponde a la humanidad, es porque tal fin sólo los seres racionales lo conocerán y por el cual, guiarán su voluntad.

### **Los dos principios que orientan la educación: disciplina y obediencia**

Si hacemos una abstracción de las condiciones empíricas que se encuentran en la educación como una práctica, tratemos de sostener que, para Kant, los dos principios que orientan la educación, son: la disciplina y la obediencia. La relevancia de ambas estriba tanto en constreñir a las pasiones, las emociones, etcétera, como en preparar a los sentidos para la razón y en este sentido, para la moralidad. Además, cabe destacar que tanto la disciplina como la obediencia, no se contraponen con la libertad. Al contrario, le dan su justo sentido en la vida racional humana, es decir, para Kant no hay disciplina ni obediencia sin libertad ni libertad sin disciplina ni obediencia, ya que en el primer caso, se supondría el exceso de estos principios que se volverían mecanizados e irreflexivos y darían pie a un “autómata del deber”. Mientras que en el segundo caso, la libertad sin estos principios supone tanto consentir a los niños como impedir que ellos



mismos logren regular sus inclinaciones, lo cual complica tener como posible la noción del deber.

Dicho lo anterior, ¿por qué y para qué la disciplina? Kant afirma al respecto, que:

La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse el mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás [...] la disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros. Así, pues, la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad [...] la disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano.<sup>29</sup>

La disciplina, según lo dicho por Kant, es necesaria en dos sentidos: uno, porque quita la animalidad del hombre y en la medida en que sus cuidados sean guiados por la disciplina, lo hará hombre. Es decir, lo preparará para ser un hombre racional, libre y moral. Es posible que resuene muchísimo atribuirle el adjetivo “libre” cuando se está hablando de disciplina. Sin embargo, es justo por ella, por la libertad, que es necesaria la disciplina. En realidad, ambas se implican. Por ejemplo, si a un niño se le deja crecer a sus anchas y se le da todo cuanto pide, le será sumamente difícil mediar entre sus deseos y los de los otros. Por otra parte, si no tiene disciplina ¿por qué habría de elegir libremente actuar por deber? Así, disciplina y libertad se necesitan pues, en la medida en que un ser libre sea disciplinado, le será más sencillo aprender a regular sus inclinaciones y por otra parte, gracias a que existe la libertad, la disciplina no se volverá un proceso mecanizado, sino que se mantendrá como un principio autoreglativo en la vida práctica de los hombres.

El hombre, y sobre todo, en su “minoría de edad” además de requerir los *cuidados* y la *manutención* que tiene que ser provista de la madre<sup>30</sup>, no lo libera de tener un *ayo*. Parte de la propuesta pedagógica kantiana tiene que ver con ello, pero no sólo con ello. Aunque Kant no tenga ningún estudio profundo sobre la inteligencia o el comportamiento infantil, podríamos aseverar dos ideas: el niño no es racional y

---

<sup>29</sup> Immanuel Kant. *Pedagogía*. pp.29-30

<sup>30</sup> De allí que se comparta al igual que con el *Emilio* de Rousseau, que de la primera “educación” la encargada tenga que ser la madre. Cfr. Kant. *Pedagogía* y J. J. Rousseau. *Emilio o de la educación*

tampoco moral, pero lo es potencialmente. Es decir, de algún modo se tiene que iniciar en la formación de seres racionales morales. Kant lo sabía y ahora abordaremos tales cuestiones.

El hecho de que un niño no sea racional no significa que sea estúpido o tonto, más bien, como está dicho en la cita, la razón para conocer el mundo, no está todavía en él, por lo que, alguien tiene que ayudarlo a construir su entendimiento. Ésta es la justificación del papel del *ayo* (*Hofmeister*), el cual, tendrá que aparecer lo más pronto posible en su vida para conducirlo e instruirlo en los futuros avatares de la dimensión moral. No obstante, que se diga que la razón es lo que tenemos en común los seres humanos, ello no significa que todos hagamos uso de ella como deberíamos.

De la idea anterior se desprende que los hombres no son racionales ni autónomos por mero azar, sino porque en algún momento de nuestras vidas inicia la moralidad y ello no es a causa de Dios o la Naturaleza. Es una decisión personal y libre; que aún si no queremos ser parte de este proyecto filosófico, y ahora también pedagógico, no impide que favorezcamos la *ilustración* de las siguientes generaciones o de otros. Es posible concebir que los niños en tanto niños, no deban ser morales. Sin embargo, crecerán y de no *conducirlos* desde temprana edad mediante la disciplina. No habrá de sorprendernos que incluso Kant emplee esta metáfora: “el árbol plantado solo en un campo, crece torcido y extiende sus ramas a los lejos: por el contrario, el árbol que se alza en medio de un bosque, crece derecho por la resistencia que le oponen los árboles próximos, y busca sobre sí la luz y el sol”.<sup>31</sup>

El hecho de que los niños no sean morales, no significa que no se vean inmersos en la moralidad, es decir, en la vida cotidiana, en la vida humana. De lo cual, tampoco se sigue que se les juzgue o castigue del mismo modo que a un adulto. Kant defendió esta tesis en el sentido de que su filosofía moral es anticonsecuencialista. Aunque, como también ya se expuso, tampoco es meramente especulativa o se basa en la intención. Pero ello no implica, aprovechando la metáfora empleada por Kant, que vayamos cultivando en ellos la moralidad desde pequeños. Y para ello la disciplina traza una de las dos líneas sobre las cuales hay que conducirlos. La otra será la obediencia.

---

<sup>31</sup> Immanuel Kant. *Pedagogía*. p.37

Respecto a este punto, tenemos que enfatizar lo siguiente. El hecho de cultivar la moralidad en los niños, alude a la heteronomía y a la disciplina, nuevamente. La heteronomía pues es la ley externa o las reglas externas en las cuales hay que conducir al niño y la disciplina mediante la cual, hay que enseñarlo a con-vivir. Kant al respecto propuso algunos ejemplos sosteniendo una conexión entre lo físico con lo moral, en suma: el cuerpo. Entre ellos, están el de la leche materna y los baños de agua fría, etc. Lo que pretendo enfatizar de ellos, es la cuestión de la *Erziehung*, es decir, de la educación física, lo cual coincide con la división antes referida de Kant, sobre la educación física y la educación práctica.

La educación física, es vista como la primera educación, donde convienen los cuidados, la manutención y la conducción. Todo esto tiene que ver con la palabra alemana *Erziehung*. Puesto que los conceptos de cuidados o guía o educación (*Erziehung*) y cultura o formación (*Bildung*) eran la base de la discusión pedagógica en la Alemania del siglo XVIII, según mostramos a partir de Renato Huarte Cuéllar. Por otra parte, el ayo (*Hofmeister*) tiene que enseñar al niño a pensar por sí mismo, a guiarse por sí solo. La heteronomía kantiana está dada para dar ese tránsito. De otro modo, nos quedaríamos en estado de pupilos y no nos atreveríamos hacer uso de nuestra propia razón.

La disciplina por tanto, es necesaria, pero no exhaustiva en esta tarea. Si bien la disciplina es negativa al borrar la animalidad del hombre y someterlo a sus leyes, ella está pensada principalmente para que el niño entienda y respete las reglas y se vaya encaminando por el sendero de la moralidad. La disciplina por tanto no es un fin en sí mismo, es un principio que se sostiene por la razón y por la autonomía. Sería iluso creer que Kant, al pensar la disciplina en la educación, hablase de una educación disciplinaria y no de una educación disciplinada. No se pretende construir hábitos (por el hábito mismo) ni futuros soldados o autómatas del deber. Se trata, por el contrario, de formar seres racionales libres que aprendan a regular su voluntad para la moralidad. Y para esto se sirve de hablar de disciplina. Ahora bien, el exceso de ésta, implicará la irreflexión, la pereza, la cobardía y que la educación se vuelva mecánica y adoctrinada.

Así, la disciplina es el primer principio de toda educación kantiana. De no emplearse, el resultado está advertido tanto con la metáfora del árbol antes citada como que la

voluntad será difícilmente domable y la moralidad no podrá darse; al menos, como nuestro filósofo la piensa y el progreso humano no podrá darse, pues ese hombre sólo pensará en él y tanto ocupará a los otros como meros medios y por ende, no le interesa aportar nada a las siguientes generaciones; será un egoísta.

Kant argumenta que: “el que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca”.<sup>32</sup> De esta manera, podemos concluir que el hombre es un ser que necesita disciplinarse pues en clave kantiana esto le deberá dar a la tarea de perder su animalidad y acercarse poco a poco pero con paso seguro a su verdadero destino, la humanidad. Hasta aquí la disciplina.

Ahora bien, cuando la educación es práctica, conviene hablar de ella bajo el segundo principio de la educación, a saber: la obediencia. Puesto que Kant al entender por práctica lo que tiene que ver con la libertad y con ello, con la moralidad, no resulta tan sencillo distinguir a ciencia cierta a qué se refiere con ello.

En este sentido, el segundo principio regulativo y normativo que dio Kant a la educación, al igual que el de la disciplina, es muy importante, pues, por una parte habrá que obedecer la ley externa, es decir, respetar la heteronomía y la coacción que ella ejerce sobre el hombre. Y por otra parte, en la medida en que el hombre obedezca a su propia razón es que se atreverá hacer uso de ella.

La obediencia no es tampoco una cuestión trivial o de tipo militar o memorística. Es más bien que, en tanto un principio guía para que el hombre obedezca a la razón y aunque en un momento sea externa a él, ejercitándose en su uso, se apropie de ella. Esto da la pauta para comenzar a entrever la autonomía dentro del proyecto filosófico kantiano. Su filosofía moral corresponde también a su filosofía de la educación.

Una vez que al niño se le comenzado a guiar o a conducir o instruir, él tendrá que obedecer las reglas en juego para que eventualmente, sea él mismo quien elabore sus

---

<sup>32</sup> *Ibid.*, p.32

propias reglas de pensamiento y regule su voluntad obedeciendo y ejerciendo su libertad. Así, la idea kantiana de orientar al niño bajo la disciplina y la obediencia, no pretende llegar a formar autómatas del deber o soldados adiestrados sin voluntad propia, al contrario, es con el fin de que el niño, ya como ser racional moral, cobre conciencia sobre cuáles son las causas y los límites de su actuar.

Por lo anterior, Kant: “divide la educación en a) escolástico-mecánica referida a la habilidad, siendo didáctica (a cargo del instructor); b) formación pragmática referida a la prudencia (a cargo del ayo) y c) la formación moral referida a la moralidad”<sup>33</sup> que estará a cargo del filósofo.

Así, ni la disciplina ni la obediencia se oponen a la educación positiva, a la *Bildung*. Y aunque como ya dijimos que es difícil traducir este concepto alemán, debido a lo amplio que resulta, ya que, va desde cultura, formación o educación, etc., hablemos de ella como lo hizo Kant, como la parte positiva de la educación, a saber, la cultura que desarrolla las facultades del espíritu humano.<sup>34</sup> Kant hablará de facultades inferiores y superiores del espíritu. Las primeras quedarán en la parte física y se desarrollarán con la disciplina mientras que las segundas, se dirigen en lo moral y ya no en la disciplina, sino en máximas.

De esta manera, es posible pensar en una conexión entre el carácter, la conciencia y la cultura que apunta al crecimiento del niño y a una tentativa madurez en lo hasta ahora ejercitado. La disciplina en tanto parte de la heteronomía es parte de las reglas externas que permiten la sumisión a las leyes humanas. Por el contrario, las máximas y con ellas, la moralidad “es preciso que nazcan del hombre mismo... [El carácter] consiste en la facilidad para obrar por máximas. Al principio son las máximas de la escuela, y después, las de la humanidad. El niño en los comienzos obedece a las leyes. Las máximas también son leyes, pero subjetivas; se derivan del propio entendimiento del hombre”<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p.45

<sup>34</sup> Cfr. *Ibid.*, p.57

<sup>35</sup> *Ibid.*, p.72

Si el carácter del niño o del joven se está construyendo, podemos inferir algo. Se está volviendo consciente y la moralidad no le resultará extraña ni externa. Empero, se debe construir el carácter propio de un niño, no el de un adulto o un ciudadano. Esto es paulatino y a su debido tiempo. Asimismo, todas las habilidades hasta ahora despertadas en él, para que tengan un valor, según Kant, tienen que desarrollarse ligadas unas con otras y no aisladas, como una unidad. Por ello, la división de la que nos hablaba Kant en tanto que sin habilidad no hay prudencia o sin prudencia no hay habilidad pero, ni una alejada de la otra ni tampoco una por encima de la otra.

Y justo por lo anterior es que mientras que la disciplina es necesaria para regular o doblegar la voluntad del niño, la obediencia queda circunscrita en el carácter del niño. Es decir, cuando él se vuelve consciente de las reglas ahora es necesario que comience a construir máximas y por esto, se enfatiza la doble obediencia que debe existir para formar la ulterior moralidad racional, a saber:

una obediencia *absoluta* al director, y luego, a la *razonada y recta* del que dirige. La obediencia puede nacer de la coacción y entonces es *absoluta*, o de la confianza y entonces es razonada. Esta obediencia *voluntaria* es muy importante, pero aquélla es en extremo necesaria, porque prepara al niño al cumplimiento de las leyes, que después tiene que cumplir como ciudadano, aunque no le agraden. Por eso, los niños han de estar sujetos a una cierta ley de necesidad. Pero esta ley tiene que ser universal.<sup>36</sup>

De tal modo, la obediencia corresponde al interés práctico de la formación e ilustración de cada ser racional en su calidad de privado como público: privado en tanto que es alumno, público ya que se es un hombre social. Y justo porque existen estas dos dimensiones en la vida humana, es necesario la disciplina y la obediencia, pues de no comenzar a temprana edad a enseñarles a los niños el valor de las leyes, después, no las acatarán por deber. Y como ya vimos, no podemos actuar por nuestras inclinaciones, sino por deber, respetando así la ley y construyendo las propias. Pero esto no es un invento producto de la imaginación. Es parte de un proyecto filosófico del que se es libre de participar, primero individualmente, luego como sociedad y finalmente, como nación.

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p.73

La libertad se mantendrá como el sendero por el que los seres humanos caminen, mientras que la disciplina y la obediencia bien podrán ser vistos como los zapatos y la ropa que usará este ser en su caminar por la vida.

Concluamos esta parte arguyendo que para Kant: “la obediencia del joven es diferente de la del niño. Consiste en la sumisión a las reglas del deber. Hacer algo por deber es obedecer a la razón”.<sup>37</sup> Es por esto que, encontramos otro detalle en la filosofía moral kantiana: pese a que el niño no es moral, no significa que no sea parte de un proyecto filosófico en donde la disciplina y la obediencia ayudarán a formarlo como el ser racional autónomo que actúa por deber, que respeta la humanidad de los otros en su propia persona y se atreve hacer uso de su razón y habla y piensa por cuenta propia. En esto estriba la importancia de la disciplina y la obediencia como principios de la pedagogía kantiana. Por otro lado, como preludeo al siguiente capítulo y, tratando de articular lo hasta ahora dicho, agreguemos un elemento más del proyecto filosófico kantiano que nos permita articular la educación con la razón y la autonomía, a saber: el *Sapere Aude*.

### ***Sapere Aude* para la formación humana**

El “*Sapere Aude* o ¡ten el valor de servirte de tu propia razón!” en “¿Qué es la Ilustración?”<sup>38</sup>, comienza siendo el lema de la Ilustración, o la forma emblemática de representarlo, aunque no se hable de una sociedad ya ilustrada sino de una sociedad en tiempos de Ilustración sin el dogma religioso y con apertura política. Para ello, Kant apela a que la libertad juega un papel casi esencial, puesto que sin libertad, como ya se dijo, el sujeto no puede llegar a ser un ser moral y, por ende, tampoco un ser autónomo, en otras palabras, será incapaz de ponerse la ley a sí mismo.

¿Es el *Sapere Aude* (atrévete a saber) más que un lema de la Ilustración? y ¿puede ser el *Sapere Aude* un tipo de formación humana? Sostengamos, por ahora, dos argumentos. El primero, que filósofo de Königsberg señaló, como hemos visto, en su *Pedagogía* que el hombre sólo por la educación podrá llegar a ser hombre. El segundo, que Kant en su

---

<sup>37</sup> *Ibid.*, p.75

<sup>38</sup> Immanuel Kant. ¿Qué es la Ilustración? en *Filosofía de la Historia*. p.25

ensayo “¿Qué significa orientarse en el pensamiento?” sostuvo que: “es sencillo fundar la Ilustración en sujetos individuales mediante la educación; sólo ha de comenzarse temprano a habituar a las jóvenes cabezas a esta reflexión”.<sup>39</sup>

Desde aquí, es posible aducir la apuesta de Kant en la educación, no sólo por la de unas cuantas personas sino del hombre mismo, de la humanidad, para ilustrarlo. Ello sugiere que ilustrar es fomentar la razón para todos, para ayudar a transformarse a sí mismo y al mundo.

Ernst Cassirer enuncia que “el siglo XVIII está saturado de la creencia de la razón”.<sup>40</sup> Tal panorama da la pauta para introducirnos en el tema de la razón y hablar de uno de los pensadores más sinceros y representantes de dicho siglo, Immanuel Kant. Aquél nacido en la entonces Prusia si por algo se caracterizaba es por sostener que la razón no sólo conduce al individuo sino a toda la humanidad hacia una mejor forma de desarrollo humano. Una hipótesis al respecto es argüir que con las citas presentadas, para que tal forma de desarrollo se dé, se requiere tanto de la *Erziehung* como de la *Bildung* como hemos visto con anterioridad. No importa que mediante la razón seamos capaces de pensar como necesaria tal idea, también se requiere “voluntad” para ilustrarnos.

Ahora bien, con Michel Foucault, podemos inferir que la Ilustración se trata de: “un proceso del que los hombres forman parte colectivamente y un acto de coraje a efectuar personalmente. Ellos son a la vez elementos y agentes del mismo proceso. Pueden ser sus actores en la medida en que forman parte de él; y él se produce en la medida en que los hombres deciden ser sus actores voluntarios”.<sup>41</sup>

En dicha cita, cabe la posibilidad de entrever los alcances que ya hablando en sentido kantiano puede llegar a tener el “*Sapere Aude*” o “*atrévete a hacer uso de tu propia razón*” debido a que se relaciona con el obrar libremente. Ya que, sin libertad, el ser no puede llegar a ser un ser moral y, por ende, tampoco un ser autónomo. Pese a que la libertad constituye en Kant uno de los tres grandes problemas de la metafísica clásica, como hemos visto, el argumento presentado tanto en la *Crítica de la razón pura* como

---

<sup>39</sup> Immanuel Kant. ¿Qué significa orientarse en el pensamiento?, en *En defensa de la Ilustración*. p.182

<sup>40</sup> Ernst Cassirer. *Filosofía de la Ilustración*. p.20

<sup>41</sup> Michel Foucault. *Sobre la Ilustración*. p.74



en la *Crítica de la razón práctica*, al igual que en la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, consiste en considerar a la libertad como un “presupuesto práctico” en la medida en que de no presuponer que existe la libertad, no podríamos pensar la moral y por tanto, no podríamos pensar un mundo mejor que en el que vivimos. En síntesis: “si no hubiera libertad, no existiría ley moral en nosotros, y si no conociéramos la ley moral, desconoceríamos la libertad [...] Así, el concepto de libertad es la condición *a priori* del hecho moral y la piedra angular de toda la construcción del sistema de la razón pura”.<sup>42</sup> Sólo esto es licito decir de la libertad en Kant, ya que no es el propósito del escrito hablar de ella propiamente.

Ahora bien, la respuesta a la pregunta que se hace Immanuel Kant: “¿Qué es la Ilustración?” o “*Was ist Aufklärung?*”, nace como una publicación para el periódico alemán, *Berlinische Monatschrift*, en diciembre de 1784. No obstante que, Moses Mendelssohn también en el *Berlinische Monatschrift* meses antes ya había planteado la misma pregunta y publicado su respuesta, cabe aclarar que ni Kant conocía esta respuesta y por otra parte, que él mismo sostiene que: “la Ilustración no es un suceso, sino un acontecimiento en sí mismo moral, fruto de la razón libre en su atreverse a saber”.<sup>43</sup>

Para Kant, la Ilustración representa una transformación ética-histórica-política en el sentido de que es la liberación del hombre de su culpable incapacidad o imposibilidad de servirse por sí mismo de su propia inteligencia sin la guía de otro, en otras palabras, de mantenerse heterónomo y como un pupilo.

Pese a que el filósofo de Königsberg, esta culpable incapacidad o imposibilidad de los sujetos se la atribuye tanto a la política, por ejemplo, cuando los profesores de la Universidad de Königsberg tenían casi prohibido utilizar otros libros que no fuesen los que se les impusieran para su cátedra. Ellos difícilmente podrían hacer ajustes, ya que el requisito para hacerlo, era tener mayor autoridad o conocimiento que los autores. La justificación de tal decreto, fue que “peor era no tener ninguno”. Y con la religión, debido al dogma; más adelante en este ensayo, con un clérigo ejemplificará el uso público y el uso privado que tiene la razón.

---

<sup>42</sup> Immanuel Kant. *Crítica de la razón práctica*. p.XVIII

<sup>43</sup> Cfr. Immanuel Kant. *En defensa de la Ilustración*. p.15

Por ello, Kant: “propone a Federico II [que] el uso público y libre de la razón autónoma será la mejor garantía de la obediencia, pero a condición de que el propio principio político al cual hay que obedecer sea conforme a la razón”.<sup>44</sup> No obstante, el uso público de la razón estriba en algo más individual que el periodo de tal o cual persona. No quisiera restarle del todo el mérito que nuestro filósofo le ha otorgado al gobernante en turno, pero para fines del presente trabajo, basta con señalar la apertura política que resalta Kant en el sentido de que las personas, cualquiera que sea, son libres de atreverse a hacer uso público de su razón y emanciparse de la mera tutela, la pereza y el dogma.

Ahora bien, es conocido el dominio histórico que en casi todos los terrenos ha tenido la religión no sólo en cuanto al conocimiento se refiere sino, además, a la razón y a la voluntad (como la describe en la *FMC*, facultad racional de actuar), pero para fines del presente escrito, que también contempla la perspectiva pedagógica, cabe recordar que prácticamente cualquier tipo de educación tenía que ver no sólo con la religión sino con un tutor que siempre estuviera cerca del que es instruido. Entonces, haciendo una pequeña comparación entre la historia de la filosofía y la de la pedagogía, parece prudente tener presente que con Kant, aunque ya antes con Rousseau, se hace más fuerte la separación o la no relación directa entre la naturaleza y la moral y una revaloración sobre qué es el hombre en términos más amplios que reducido a lo meramente religioso y por tanto, que la formación humana fuese exclusivamente instrucción mecanizada e irreflexiva. Esta concepción resalta que el filósofo de Königsberg tiene en mente dos aspectos para su idea de pedagogía y en este sentido, de formación, que en el dogma jamás tendrían lugar, la razón y la libertad.

A propósito de ello, y por supuesto, pensando en uno de los aspectos de todo su pensamiento, es decir, la razón, Kant nos propone, entonces, como respuesta a ¿Qué es la Ilustración?: el ¡*Sapere Aude!* el atreverse a saber. Así Kant hace evidente una crítica con respecto a que en algunas personas la pereza y la cobardía se han convertido en su segunda naturaleza ¡Claro! Estar supeditado a lo externo, a las prescripciones de lo que hay que hacer y lo que se debe ser resulta más sencillo que atreverse a pensar por sí mismo y reflexionar en torno a qué puedo saber y qué debo hacer, por ejemplo.

---

<sup>44</sup> Cfr. Michel Foucault. *Op. Cit.* p.79

Me parece que, aunque es digno destacar lo que significa dicho lema, del mismo modo, me parece un tanto irónico que el uso, o mejor dicho, abuso de la razón, es tanto el estímulo como también el propio obstáculo de la Ilustración. Pues como el mismo Kant señala, la causa de esta aparente pereza y cobardía, es que se crea un estado de pupilos, mientras que otros se erigen como tutores; aunque justo de ello, haya que emanciparse. Probablemente, esto sea lo único que posibilita que se trate de una invitación a atrevernos a usar nuestra propia razón y formarnos para ello. En un primer momento, podemos incluir dentro de esta ironía a la práctica educativa en la medida de que lo primero que tiene el hombre, son los cuidados y de ahí deviene la instrucción. No obstante, ella dista bastante de la praxis pedagógica que supone la formación racional de la autonomía en los individuos y en ese sentido, dice Kant:

ya es más fácil que el público se ilustre por sí mismo y hasta, si se le deja en libertad, casi inevitable. Porque siempre se encontrarán algunos que piensen por propia cuenta, hasta entre los establecidos tutores del gran montón, quienes, después de haber arrojado de sí el yugo de la tutela, difundirán el espíritu de una estimación racional del propio valer de cada hombre y de su vocación a pensar por sí mismo.<sup>45</sup>

Así, continuando con lo propuesto por Kant en tanto que la razón es lo que tenemos en común todos los seres humanos, para la Ilustración corresponde hablar de ella en dos de sus usos: el público y el privado. Kant nos dice, entonces, que:

el uso público de su razón le debe estar permitido a todo el mundo y esto es lo único que puede traer ilustración a los hombres; su *uso privado* se podrá limitar a menudo ceñidamente, sin que por ello se retrase en gran medida la marcha de la ilustración. Entiendo por uso público aquel que, en calidad de *maestro*, se puede hacer la propia razón ante el gran público del mundo de lectores. Por uso privado entiendo el que ese mismo personaje puede hacer en su calidad de *funcionario*.<sup>46</sup>

Dejemos a un lado la cuestión de maestro y la de funcionario y centrémonos en puntualizar algunos aspectos que permitan distinguir y diferenciar entre uno y otro uso de la razón. Por un lado, podemos argüir que el uso público de la razón debe estar permitido a todo el mundo, ya que, es la pauta para la eventual ilustración individual y de la humanidad. Ello también puede ser un argumento en pro de la libertad, entendida como libertad de pensamiento y expresión. Por otro lado, el uso privado de la razón, se

---

<sup>45</sup> Immanuel Kant. ¿Qué es la Ilustración? en *Filosofía de la Historia*. p.27

<sup>46</sup> *Ibid.*, p.28

podrá limitar en la medida en que antes de ejercer el uso de la libertad, se tiene que respetar la regla en turno. Para ejemplificar ambos usos de la razón, Kant sostiene:

el uso que de su razón hace un clérigo ante su feligresía, constituye un *uso privado*; porque se trata siempre de un ejercicio doméstico, aunque la audiencia sea muy grande; y, en este respecto, no es, como sacerdote, libre, ni debe serlo, puesto que ministra un mandato ajeno. Pero en calidad de doctor que se dirige por medio de sus escritos al público propiamente dicho, es decir, al mundo, como clérigo, por consiguiente, que hace un *uso público* de su razón, disfruta de una libertad ilimitada para servirse de su propia razón y hablar en nombre propio.<sup>47</sup>

Efectivamente, Kant ha esclarecido y establecido el uso público y el privado de la razón en el caso del clérigo, aunque también dentro de la respuesta a “¿Qué es la Ilustración?” él nos habla de „empresas de interés público“. Por ejemplo, cuando un oficial al mismo tiempo que recibe ordenes, las rebate o critica y un ciudadano que pretende negarse a pagar sus impuestos, empero, me atrevería a decir que para estos casos, existe un imperativo: “no cabe razonar, sino que hay obedecer”.<sup>48</sup> Es preciso recordar que ese obedecer es en tanto se llegue al uso público de la razón. Así queda claro que, al menos, en un primer momento, uno debe obedecer, después, también deberá atreverse hacer uso de su propia razón. Aquí encontramos uno de los dos principios que conectan el uso de la razón, la libertad y la pedagogía y formación humana, la obediencia y el otro, la disciplina. Creo oportuno, preguntarnos, en este momento, ¿de qué forma la pedagogía es propedéutica para el *Sapere Aude*?

Recordemos que en *Pedagogía*, Kant enfatizaba que la pedagogía es la teoría de la educación que a su vez será física o práctica. La primera consiste en los cuidados. La segunda, mediante la cual el hombre deberá ser formado libre y como ciudadano pero teniendo un valor por sí mismo, a lo cual bien puede agregarse que “ese fin [...] se consigue, a juicio de Kant, en el justo equilibrio de dos principios fundamentales: la coacción como obediencia al deber, y la libertad como autonomía de la voluntad”.<sup>49</sup> Lo anterior se vincula con el argumento kantiano de obedecer a la razón, para eventualmente, hacer uso libremente de ella. De esta manera, no resulta tan azarosa la idea de autonomía en Kant.

---

<sup>47</sup> *Ibid.*, p.31

<sup>48</sup> *Ibid.*, p.29

<sup>49</sup> Ana María Salmerón. *Consideraciones en torno a la filosofía educativa de Kant*. p.3

Para Kant, toda aquella pedagogía que pretenda propiciar o ser propedéutica para hacer uso público de la razón y, por supuesto, que piense vincularse con lo moral, debe contener como principios: la obediencia y la disciplina. Brevemente, recordemos que mientras que Kant, en palabras de Ana María Salmerón, describe la obediencia como: “*la sumisión a las leyes del deber*”, de la disciplina, él arguye, que: “es meramente negativa, esto es [...] somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción”.<sup>50</sup>

Pues bien, ahora que ya se ha hecho más claro lo que significa cada una de las cosas hasta aquí revisadas, a saber, la Ilustración, el uso público y privado de la razón y la conexión entre ellos a partir de la obediencia y la disciplina. Se puede comenzar a responder a este apartado, en el sentido de que, a pesar de que sí, el *Sapere Aude* es el lema de la Ilustración, pero también es una invitación o una provocación o un imperativo para el propio sujeto para formarse y se atreva hacer uso de su propia razón y con ello, la humanidad continúe ilustrándose. Es decir, ni la política ni la religión ni los propios seres racionales, en tanto tutores, que hacen uso, o abuso, de la razón pueden impedir que las futuras generaciones se atrevan hacer uso de su propia razón y sigan avanzando, como humanidad, hacia el progreso.

Si bien es cierto que la pedagogía es propedéutica o facilita el uso práctico de la razón, no se sigue que necesariamente sea un mero medio o una simple metodología. Por el contrario, es un fin en sí mismo en tanto que de no serlo, se continuaría instruyendo y generando pereza y cobardía y ante todo, aquella culpable incapacidad para atreverse a pensar por sí mismo y cuando hablemos de „educación“, hablaremos de un tutor, un instruido y no de formación de seres racionales (morales). No obstante, el hecho de que en *Pedagogía* se hable de obediencia y disciplina, ello no significa que se impida a los seres razonar o pensar por ellos mismos. Por ello, es que la pedagogía es propedéutica, es decir, “prepara para” la moralización de la humanidad a través de la formación. Pues si recordamos las primeras líneas del presente trabajo y del escrito de Kant, sabremos que se obedece a la razón y podemos inferir que para hacer uso público de la razón, no sólo basta con “saberse o sentirse libre”, también requerimos de disciplina. No es fortuito que en el pensamiento kantiano anteceda la heteronomía, a la autonomía y que

---

<sup>50</sup> Immanuel Kant. *Pedagogía*. pp.30-31

exista un escrito llamado *Was heisst: sich im Denken orientieren?* o *¿Qué significa orientarse en el pensamiento?* De ese texto, quisiera destacar lo siguiente:

Pensar por sí mismo significa buscar la piedra de toque superior de la verdad en uno mismo (es decir, en su propia razón); y la máxima de pensar siempre por sí mismo es la *ilustración*. No forma parte de ella tanto como se figuran aquellos que cifran la ilustración en *conocimientos*; pues ésta es, más bien, un principio negativo en el uso de su facultad de conocer y, a menudo, cuanto más rico es en conocimientos, menos ilustrado se es en su uso. Servirse de su propia razón no quiere decir sino preguntarse a sí mismo, en todo aquello que deba aceptarse, ¿es factible convertir en principio general del uso de su razón el fundamento por el que algo se admite, o la regla que se deriva de lo que se admite? Esta prueba puede hacerla cualquiera consigo mismo.<sup>51</sup>

Si bien la Ilustración, en general, resulta una apuesta profunda por la razón y la transformación de la humanidad, es decir, ella no aboga por un proyecto individual o para algunos cuantos. Es colectivo, pues, no hay Ilustración sin *Sapere Aude* ni *Sapere Aude* que no corresponda a una Ilustración hablando ya en sentido kantiano.

Por otra parte, y como ya vimos, el uso público de la razón si bien consiste en hablar en nombre propio y emanciparse de la tutela, de la pereza y la cobardía por no atreverse a pensar por uno mismo, denota a la vez la importancia que tiene la libertad como una gran aportación de la filosofía kantiana, la idea de autonomía.

Aunque haya casos en los que el “imperativo” sea: razona todo lo que quieras pero obedece, ello no impide ni la libertad ni al propio *Sapere Aude*. Al contrario, hace resaltar que cualquier libre pensamiento, tiene como fundamento o referente la disciplina y la obediencia.

De esta manera, la conexión hecha durante el presente apartado entre Ilustración, uso público de la razón y la pedagogía, se hace a partir de que lo yo considero son los dos principios fundamentales que debe tener la pedagogía kantiana: la disciplina y la obediencia. Con la primera, uno se vuelve consciente de regular su voluntad y con la segunda, se ejercita la razón. Cabe recordar que Kant entendía por disciplina aquello que elimina la animalidad del hombre y la obediencia como el respeto a los mandatos

---

<sup>51</sup> Immanuel Kant. *En defensa de la Ilustración*. p.182

de la ley que, en el mejor de los casos buscará ser autónoma. Disciplina y obediencia van del individuo que se ilustra con el fin de conformar sociedades ilustradas.

Finalmente, concluyo que aunque la respuesta a ¿Qué es la Ilustración? nace como una publicación para el *Berlinische Monatschrift*, me atrevo a decir que es un texto con el cual sí es posible concebir la formación humana, entendida como el proyecto de seres racionales que superan su naturaleza de pereza, cobardía y su estado de pupilo heterónomo y pretenden hacer uso de su razón, su libertad y volverse autónomo, ello corresponde a ilustrarse.

De esta manera, el ensayo acerca del *Sapere Aude* nos sirve tanto introducirnos al tercer capítulo como para vincular estos dos temas y logremos plantear una pedagogía kantiana cuyo objetivo sea la autonomía; cuestión a desarrollar a continuación

Pues bien, ahora que entendemos la importancia de la relación entre teoría y práctica dentro del proyecto filosófico kantiano, razón por la cual, no es posible entenderlas separadas y mucho menos priorizar una sobre otra, así se ha leído la *Pedagogía*. Entendiendo porque para Kant la educación es una práctica, y con ello, un arte, y la pedagogía como la teoría. En este sentido, gracias a que la educación es un arte posibilita el sucesivo perfeccionamiento de su teoría. Así, ésta orienta a la educación bajo dos principios: la disciplina y la obediencia. No obstante, al haber integrado a la discusión de la pedagogía kantiana el *Sapere Aude* (sumado a lo hecho en el capítulo anterior), sostenemos que el genuino valor de la moralidad no reside en ser meramente disciplinado y obediente, sino que se tiene que formar a la humanidad para hacer libremente uso público de la razón y superar así, el estado de mera tutela, es decir, la condición heterónoma.

De esta manera, tratemos de vincular el presente capítulo con el siguiente mediante el siguiente hilo conductor: ¿qué sentido tiene la autonomía que permite la reflexión pedagógica en torno al proyecto filosófico kantiano? La respuesta necesariamente permitirá conectar los argumentos de ambos capítulos y nos guiará hacia una tentativa filosofía de la educación kantiana.

## CAPÍTULO 3

### *De la heteronomía a la autonomía*

#### **Heteronomía y autonomía**

Los conceptos de heteronomía y autonomía, si bien no son originales en Kant, es lícito hablar de ellos en al menos dos dimensiones: política y moral o ética.

Si bien durante el desarrollo de la tesis han sido utilizadas *ética* y *moral* casi indistintamente se debe, primero, a que Kant en su *FMC* no habla de una y otra como si hubiese una diferencia en los términos. Tal vez esto se deba a que etimológicamente significan lo mismo del latín *mos*, costumbre y del griego *éthos*, costumbre. Además, como ha sido la intención de la tesis, se cree que ello también se debe a que Kant al hablarnos del tránsito que debe tener no solo la razón sino también la moral, es para entenderla no en su sentido ni vulgar o popular como lo *bueno* y lo *malo*, sino asentar las *costumbres* en su fundamento racional *a priori*, a saber, *la ley moral* y entonces, hablar del principio de la moralidad, la *buenavoluntad*. Y en este sentido que Kant más bien hable de moral heterónoma y de moral autónoma.

Lo cierto es que tanto el deber como la ley existen en las costumbres, es decir, en la vida cotidiana. Sin embargo, el argumento kantiano es que el fundamento moral no debe ser meramente sensible, pues de no ser así, la pregunta (si cabe mencionarla) sería: ¿cuál es el sentido de la razón? Por otro lado, Kant pensaba que el hombre no es malo ni bueno por naturaleza, “sólo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y de la ley”.<sup>1</sup> La clave es el verbo: elevar, ya que ¿quién lo hará? El hombre, y justo en este sentido, es que no sólo es un hombre sino que habrá de ser un ser racional moral autónomo.

La tarea no es sencilla y menos cuando se piensa que este ideal no es sólo para un hombre en específico sino del género humano. Kant habló para que su proyecto filosófico trascendiera la cuestión individual y nos llevase a las naciones unidas, es

---

<sup>1</sup> Immanuel Kant. *Pedagogía*. p.86



decir, hacia la paz perpetua y el progreso de las siguientes generaciones hacia mejor, hacia la perfección humana. Y él nos señaló el camino por dos vías: la autonomía y el cosmopolitismo (el ser ciudadano del mundo).

De esta manera, la heteronomía que deviene de los vocablos griegos *héteros* (otro, distinto, diferente) y *nómos* (ley o regla), por tanto, este principio regulativo puede entenderse como la ley humana en tanto que prescribe qué se puede hacer y qué no, ya sea mediante la sanción o en beneficio propio. Por tanto, los efectos de mantenerse heterónomos implican entre otras cosas, no atreverse hacer uso de la propia razón y seguir en “la minoría de edad”. Esto alude a lo dicho Kant de la educación física, a saber, los cuidados y manutención.

Sin duda que los hombres en su infancia tienen que ser conducidos. Sin embargo, ¿qué pasaría si ya no hubiese quién orientara a los hombres? Como hemos dicho, el papel de un tutor es preparar al pupilo y que éste siga su marcha según su propia razón se lo demande. Pensémoslo de otro modo: si un hombre depende de otro u otro motivo para actuar por deber, ¿qué pasará cuando esté solo y en plena situación moral? ¿no hará lo que debe por “no saberlo”? o ¿es que los hombres (planteándolo de forma universal) requieren que su voluntad esté supeditada a lo que los otros le demanden hacer? Ello enfatiza la importancia de volver a Kant y repensar la responsabilidad que tenemos los hombres con nosotros mismos tanto en el presente como con miras al futuro. Ya Kant dijo que la falta de cultura es un mal menor en comparación con la falta de disciplina y parecería que con las preguntas recién formuladas se intuye por qué. La cultura puede fallar al llegar al exceso de creer que por ella se debe educar sobre lo que está bien y lo que no. Empero, esto no es el papel de la cultura; en todo caso, eso será una cuestión tanto empírica como popular. Empírica en tanto se cree que las acciones morales una vez hechas y evaluadas con valor moral, tienen que repetirse y transmitirse así y en este sentido, podemos llamarles populares.

Pretender únicamente la heteronomía y sostener que la constitución racional de los hombres está meramente en lo externo, implica sostener la moralidad y la política en las antítesis de la filosofía moral kantiana, a saber, la felicidad y la sensibilidad. Esto significa también que la moral es un medio para regular las relaciones interpersonales y actuar tanto en beneficio o a consecuencia de los prejuicios y el dogma ya sea social,

cultural, religioso o político. Si bien en tanto hombres se está en derecho de tomar tal decisión, no es lo que debemos hacer, porque cómo mejoraríamos o mejor dicho, cómo nos ilustraríamos como género humano.

Así pues, se puede establecer un vínculo entre minoría de edad-cuidados-heteronomía en la medida en que hay que guiar a los niños a encontrar el sentido del deber en su interior, así como que las acciones propias no son reacciones o a consecuencia de otras sino que uno en tanto ser racional debe hacer crítica de aquello que las costumbres le ha hecho ser para que entonces pueda llegar a ser lo que es, un ser racional moral autónomo y libre. Y entonces podemos aseverar que gracias a la libertad es, pero también por ella, llegará a ser. El deber no solamente tiene este sentido normativo sino también uno de ideal y en esta brecha, está el progreso, pero que no es ni azaroso ni casual sino más bien causal. Así como con la libertad, el hombre no debe sentirse liberal sino entender las causas que lo hacen ser libre y con ello, autónomo y por ende, un ciudadano de mundo. De las leyes o normas particulares tendrá que hacer abstracción y volvérsela universal, es decir, ir construyendo sus propias máximas. De lo contrario, un imperativo categórico no será posible y nos relacionaremos mediante imperativos hipotéticos y seremos meramente medios de los fines de otros.

La autonomía, entonces, que también se construye de los vocablos griegos *autós* (uno mismo) y *nómos* (ley o regla), que significa darse a sí mismo la ley o las reglas, podemos decir Kant sostiene que “la autonomía de la voluntad es la constitución de la voluntad por la cual ésta es una ley para ella misma (independiente de toda constitución de los objetos del querer)”.<sup>2</sup> Esto es, que a diferencia de la heteronomía cuya ley es condicional y por tanto, sujeta a lo externo y a principios empíricos provocando actuar según el principio del querer o de acuerdo a imperativos hipotéticos, la autonomía se circunscribe en la forma del imperativo categórico, es decir, como ley necesaria, universal e incondicional. Ahora bien, quisiera plantear la autonomía como: *autorregulación* o *autodominio*, *autogobierno* o *autolegislación* y *autodidacta*.

La autorregulación significa, entonces, que el ser racional aprenda a regular sus propias inclinaciones y entender que no por ellas, la moralidad tiene un papel secundario, es

---

<sup>2</sup> Immanuel Kant. *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. p.211

decir, a consecuencia o como medio para satisfacerlas. La autorregulación no puede ser trivial puesto que, si recordamos las ideas de Kant en la *Pedagogía*, de no aprender a autorregularse después costará más trabajo hallar el auténtico valor incondicionado del deber. Para ello, hemos de valernos de la disciplina para regular la voluntad de los hombres. Pues mediante ella, se puede educar a los hombres y quitarles su animalidad. Esto es, como ya se dijo, hacer que uno desde niño entienda que hay otros, como él, que pueden coincidir con los objetos de su querer y ello no lo impulse a pelear impulsivamente para conseguirlos. La voluntad, como facultad de actuar racional y como capacidad para elegir medios para conseguir fines, tiene que ser regulada por la propia razón pura-práctica. El *ayo* (como lo dice en la *Pedagogía*) o el tutor (como está escrito en “¿Qué es la Ilustración?”) ayudan a mediar al niño con otros, (si se quiere decir) a socializar y a ir dejando esa búsqueda de las propias satisfacciones para asentar la moral de los educados o pupilos, no en los objetos materiales o en los efectos que nos causen conseguirlos, sino en la ley moral y en aquello que es bueno por sí mismo; en todo caso, volvernos dignos de la felicidad. Por tanto, autorregulación implica lograr una voluntad pura que no esté basada en lo contingente y en la inmediatez e impedir que las apetencias de la voluntad tengan un papel trascendente en la razón y en la ulterior moral humana.

Ahora bien, como sostiene Jerome B. Schneewind, “en el núcleo de la filosofía moral de Emmanuel Kant está la afirmación de que la moralidad se centra en una ley que los seres humanos se imponen a sí mismos, y que al hacerlo necesariamente se proporcionan un motivo para obedecer. Kant llama autónomos a los agentes que se autogobiernan de este modo”.<sup>3</sup> Dada la carga que tiene la palabra gobierno y en el sentido de que, los que gobiernan, son los que hacen uso de las leyes, voy a plantear el concepto de autolegislación en vez de autogobierno. Así, autolegislación, habrá de ser la capacidad mediante la cual los hombres son capaces de irse legislando a sí mismos. No hace falta “sentir” la coacción de las leyes (políticas) para entenderlas y orientar la vida moral a través de ellas. Los seres racionales autolegisladores son aquellos que se atreven a emplear su libertad para criticar y verificar lo que la ley establece que se debe hacer para formar sus propias leyes universales. No es que invente sus leyes, sólo que se apropia de las que hay para reflexionarlas y actuar concientemente de lo que debe hacer,

---

<sup>3</sup> Jerome B. Schneewind. *La invención de la autonomía. Una historia de la filosofía moral moderna*. p.571

sin necesidad de que ellas le hagan sentir su valor, él mismo lo sabe. El uso público y privado de la razón que hace este ser autolegislator es para orientar sus acciones morales en la vida cotidiana respondiendo a las leyes establecidas pero también correspondiendo-se a las propias.

Para autolegislar hace falta tanto la disciplina como la obediencia, pues sin ellas, los hombres se creerían por ser distintos al resto, superiores a la ley y ello no debe ser. Uno no está por encima de la ley ni en su uso moral ni político, es decir, en su uso público y uso privado, respectivamente; puesto que es justo por las leyes que los seres racionales se vuelven autónomos. A ello podemos aducir que los fines que la ley tiene en su sentido político, en tanto *contrato social* entre seres humanos, son (como nos dice Kant en *Teoría y práctica*) *libertad, igualdad e independencia*.

La *Libertad*, como uno de los fines que tiene la ley, se refiere al derecho de saber que nadie puede obligar a otro a ser feliz según se cree llegar a ser feliz. Es una cuestión individual encontrar la propia felicidad y no por ello, imponerla. La *igualdad*, para saberse que todos los individuos de un Estado civil estamos coaccionados por la misma ley, es decir, la ley es la misma para todos. La excepción, será el representante de la ley. Ello no significa que él sí esté por encima de la ley, más bien, que él es el “creador o conservador”<sup>4</sup> de dicho Estado. La *Independencia*, que al ser la suma de la libertad y la igualdad, se refleja en la constitución del ciudadano que al saberse igual que los otros es libre de anteponer el bien común antes que el bien propio, es decir, como un “colegislador”.<sup>5</sup> Así, ser autolegislator, significa, además de volverse ciudadano, preservar su derecho de libertad; la vida al estar en igualdad de condiciones que cualquier otro para coaccionar-se mediante la ley pero, sobre todo, un estado civil. La obediencia sobre manera es necesaria allí, pues gracias a ella, se sabe que se obedece a la razón y con ello, a los principios universales y necesarios *a priori* que conforman la ley.

Finalmente, un ser racional moral autónomo en tanto autodidacta, es aquel que es capaz de aprender y enseñarse a sí mismo; es decir, de *ilustrarse*. Lo anterior, es posible que sea otro de los sentidos que tiene la palabra alemana *Bildung*, entendida como

---

<sup>4</sup> Cfr. Immanuel Kant. *Teoría y práctica*. p.28

<sup>5</sup> Cfr. *Idem*

formación. El autodidacta no es meramente lo que su concepción vaga le hace ser, sino lo que su razón le demanda producir desde sí mismo.

Es por esto que Kant señala:

se *educan* mejor las facultades del espíritu, haciendo por sí mismo todo lo que se pretende, por ejemplo, cuando se pone en práctica la regla gramatical que se ha aprendido. Se comprende mucho mejor un mapa, cuando se le puede hacer por uno mismo. El mejor recurso para comprender, es producir. Lo que, más o menos, se aprende por sí mismo, es lo que se aprende más sólidamente y lo que mejor se conserva. Con todo, sólo algunos hombres se encuentran en esta situación: se les llama autodidactas.<sup>6</sup>

En este sentido, tenemos que el ser y hacerse autodidacta, no significa que este ser racional se enseñará a sí mismo solo y que no dependerá de nada o nadie para hacerlo. Más bien, que se continuará formando a sí mismo con base a lo que ha aprendido y se le ha enseñado. Las reglas gramaticales (regresando a la cita de Kant) no es que una vez que se “aprenden” ya no existen, sino que se conservan porque se ha comprendido su fundamento y con ello, su uso. El mapa, por otro lado, no servirá solamente para memorizar sus trazos y los nombres de los diversos países. Por el contrario, los mapas sirven para situarse y conocerse en la división y ubicación geográfica existente y saberse parte de un todo, de un mundo.

Por lo tanto, hablar de ser autodidacta como característica de la autonomía, significa que lo que se ha comprendido, se puede verificar, criticar y reflexionar. Ser autodidacta, entonces, también significará tomar distancia de aquello que se aprendió para continuar aprendiendo. Así pues, autodidacta será formarse como un ser racional teórico-práctico. Y como tal, hacer abstracción de los conocimientos sensibles para juzgarlos mediante reglas universales *a priori* y luego seguir conociendo más. Además, pretende elevar la razón para que en lo moral se construya lo que se debe hacer sin que nadie nos obligue hacerlo como dependiendo de principios empíricos que prescriban qué pensar y cómo actuar.

---

<sup>6</sup> Immanuel Kant. *Pedagogía*. p.68

Decir que la filosofía moral kantiana termina cuando el ser racional moral autónomo actúa por deber, significa diluir el proyecto filosófico kantiano en tres sentidos, principalmente: en la ética, la política y la pedagogía.

Considerar que la acción por deber es el fin último de la ética es reducirla a una cuestión empírica como condicionada. Es empírica en tanto que podemos percibirla justo como vemos ante nosotros a los diferentes fenómenos y objetos. Ver a un ser actuar moralmente y creer que ya está hecha la acción por deber es obstruir e impedir el progreso moral que debe tener el género humano porque nos atrevemos a reflexionar sobre tal acción. Es tanto impedir que la teoría haga abstracción de la praxis como impedir que continúen perfeccionándose las siguientes generaciones.

La ética vista así, impide hablar del reino de los fines, pues, ¿qué fin podrá tener el hombre que ya ha actuado por deber? La moral es autodeterminante, es decir, no tiene un fin, sino que en la medida en que el hombre llega a ser autónomo, toma pleno control de su actividad moral y la responsabilidad no sólo de sí mismo sino de la humanidad con miras a las siguientes generaciones. Ello no equivale a manifestar alguna intención por ser perfectos, sino a la idea de progresar para que la humanidad continúe perfeccionándose.

En términos de política, creer que porque existen las leyes no es necesario volvernos críticos de ellas y mejorarlas, en realidad implica que la ley no funciona a nivel teórico y solamente coacciona en lo práctico. Como hemos dicho, en Kant no existe tal distanciamiento. Más bien, es una cuestión cíclica, ir de la teoría a la práctica para luego volver a la teoría y continuar mejorando la práctica, al tiempo que ello se la aplica a la humanidad. Teoría-praxis no es una mera vinculación epistemológica, es también moral, política y pedagógica de la propia vida humana. Actuar por deber es la teoría puesta en práctica. De este mismo modo, la política, entendida como teoría del derecho aplicado, de no progresar racionalmente en sus leyes, ¿cómo podría asegurar la libertad, la igualdad de vida y el estado civil en el futuro? Por otra parte, si no hay progreso, ¿cómo aniquilar los males del pasado? Por tanto, la política tiene una labor ardua, no es solamente hacer posible que el mal del pasado y del presente, desaparezcan en el bien futuro, es también legislar que la esperanza de algo mejor es un deber no de o para los individuos en particular sino de la humanidad.

En este sentido, tal tarea deriva en la pedagogía, ya que, la educación es un acto político<sup>7</sup> o al menos una práctica donde interviene la política y la ética. Si bien en Kant en sentido estricto no se habla de una educación moral o educación cívica, como ahora se pretende hacer, la idea es que uno se va formando moralmente y ejercitando políticamente en aras de que los seres racionales morales y como ciudadanos, pule su razón y voluntad para conectarse con otros seres racionales en un reino de los fines y en ello, que sus derechos, no se cancelen por visitar otra nación, es decir, siendo un extranjero, sino que, entendiendo que la ley es universal y *a priori*, y la relación entre los seres racionales es la de los fines, con ello, dar pie al cosmopolitismo, es decir, volvernos ciudadanos de mundo. Así, educarse en el sentido de ilustrarse, es decir, de hacer uso de la propia razón, significa edificar comunidades cuya causa sea el progreso hacia mejor y la paz perpetua y su disposición sea la cooperación por la cooperación misma. Cuidar, guiar o educar (*Erziehung*) ciertamente es conducir desde pequeños en el sendero de la habilidad y la prudencia y luego, entonces, formar (*Bildung*) racional y moralmente frente a la posibilidad de alcanzar nuestro fin real, la perfección humana. En este sentido, el progreso cultural es condición necesaria para el progreso moral, más no es solamente suficiente para conseguirlo. Repetimos los principios que ha de tener esta educación kantiana, la disciplina y la obediencia. Y así también, que por la libertad no es libre sino que llega a ser libre y gracias a ello, moral y autónomo.

Si bien dentro de la filosofía moral kantiana se sabe que la felicidad juega un papel secundario, en tanto que ella no es el fin real de la humanidad, pues de serlo, obstaculizaría la idea que se tiene de la moral; felicidad, ciertamente es un fin natural<sup>8</sup> del hombre, algo que todos queremos, pero de ahí no se sigue que la vida humana sea una constante búsqueda por ser felices.

Kant lo pensaba en dos sentidos: primero y dentro de su período llamado crítico señaló que: “si en un ser que tiene razón y una voluntad su *conservación*, su *bienandanza*, en una palabra, su *felicidad* fuese el auténtico fin de la naturaleza, ella habría tomado muy

---

<sup>7</sup> Cfr. Bernard Vandewalle. *Kant. Educación y crítica*.

<sup>8</sup> Entiendo por fin natural un fin que pareciera que tiene naturalmente un hombre, mientras que un fin real es aquel que sólo en tanto ser racional se puede proponer seguir, en este sentido, mientras que un fin natural puede ser visto como un el fin de un hombre cualquiera, el fin real, al ser el perfeccionamiento moral de la humanidad, se formará a partir de razones en común con otros seres racionales morales autónomos.

mal su acuerdo al escoger a la razón de la criatura como realizadora de este su propósito”.<sup>9</sup> Y ya en su periodo postcrítico, sostuvo que:

la felicidad a la cual la razón nunca reconocerá como buena más que de modo simplemente condicionado, en la medida en que uno sea digno de ella. Pero aquel estado en el que, en caso de colisión ente ciertos fines míos y la ley moral del deber, soy consciente de preferir éste último, no es simplemente un estado mejor, sino el único bueno en sí [...] Por consiguiente, la voluntad que sigue la máxima de la felicidad titubea, entre sus móviles, sobre lo que debe decidir, pues pone las miras en el éxito y éste es muy incierto; hace falta una buena cabeza para desenredarse de la maraña de razones en pro y en contra sin engañarse en el cálculo final.<sup>10</sup>

De esta manera, tenemos que la felicidad es tanto condicionada como que tiene un papel secundario ante la ley moral del deber. La moralidad, por tanto, en Kant no nos enseña cómo ser felices, sino más bien cómo volvernos dignos de ella, ya que, ello es lo único bueno en sí. Esto parte de este principio en el que se funda la moralidad, la buena voluntad. Buscar la felicidad, ya sea pensada como una cuestión de conservación o bienandanza, en suma como la satisfacción del amor propio, haría que la “razón” choque encontrando las formas de hacernos felices. Las inclinaciones determinarían las acciones morales y entonces, ¿cómo ver por el bien común, hablando moral y políticamente? Si este fuese el caso, no podríamos hablar de *voluntad general* y por el contrario, nos fundamentaríamos a partir de la *voluntad de todos*, es decir, la voluntad que apunta hacia el interés privado (es decir, de unos cuantos) y que no ve, como es la voluntad general, por el interés común.

A consecuencia de ello, podemos concluir este apartado señalando que la felicidad, al ser condicionada, demuestra que no debe ser un fin real, es decir, el fin real de la humanidad no es el de la felicidad sino el de la moralidad. En un mundo azaroso moral, de aquí que su papel de condicionada, impera que los seres racionales morales actúen por deber y con ello se enaltezca el valor en sí que tiene la ley moral. Actuar por deber es a la vez el fin como el medio de la acción, al igual que, el agente es también su propio juez. Agente y juez que no están supeditados a los efectos que tenga su acción para conseguir tal o cual cosa, se actúa porque así debería de actuarse y sí en el azar moral cabe alguna recompensa, impera no ser feliz, sino ser digno de ello. He allí el valor de la esperanza con la pregunta que se hace la razón (en Kant): ¿qué me es lícito

---

<sup>9</sup> Immanuel Kant. *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. p.121

<sup>10</sup> Immanuel Kant. *Teoría y práctica*. pp.16 y 22



esperar? Pero antes que ella, ¿qué debo hacer? Es decir, hay que determinar la razón y la moralidad no en objetos empíricos o sensibles, en aquello que es necesario y universal y por tanto, *a priori*. También es preciso que ello se vuelva objeto de nuestro querer (racional), para así, actuar autónomamente.

## **Dos aproximaciones kantianas: Graciela Hierro y Dulce María Granja**

En este apartado presentaré dos aproximaciones filosóficas kantianas al fenómeno educativo que han realizado Graciela Hierro y, por su parte, Dulce María Granja.

Así, quisiera iniciar con una precisión para orientar el sentido de estas aproximaciones: “para Kant incluso aprender filosofía significa: „aprender a filosofar“ ”.<sup>11</sup> Tenemos, entonces, que la conexión ineludible entre filosofía y pedagogía es nuevamente la de una teoría-práctica, en el sentido de que la idea de Kant es practicar la filosofía en la vida cotidiana. En este sentido, como ya se trabajó en el capítulo anterior, cuando se tiene una práctica con un fin, es que se puede realizar una abstracción de sus condiciones empíricas y a los principios que resulten de tal abstracción, es decir, la teoría, es a lo que se le llamará filosofía. De esta manera, se puede entender que el peligro que entrevé Kant al “aprender” la filosofía, pueda llevar al dogma o a la repetición de la filosofía de aquél quien la “enseña”. Sin embargo, si lo que se pretende es enseñar la filosofía “doctrinariamente”, ¿para que serviría el *Sapere Aude*? Esto recuerda la importancia de los dos principios de la educación a los que ya nos habíamos referido y a la vez, a la petición kantiana de la Ilustración de pensar por sí mismo. De esta manera, creo, lo más asombroso de Kant no es su mera vocación filosófica sino su gran capacidad para entender, valorar y hacer crítica de los problemas de su época. Ello, también justificaría su respuesta a la Ilustración, a nuestro juicio, su primer intento por tratar el papel de la educación.

De Rousseau, Kant enfatiza algunas ideas: la educación, la libertad y la naturaleza. Podemos inferir que de las dos primeras, subyacen los temas de la política y el Estado. En *Pedagogía o Über Pädagogik* Kant hace referencia a estas tres ideas. Ya sea para

---

<sup>11</sup> Cfr. Graciela Hierro. *La filosofía de la educación de M. Kant*. p.363

insinuar su relevancia en la filosofía de la educación o para refutarlas. Esto último es muy claro, si pensamos que Rousseau en el *Emilio* comienza diciendo que “todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas: todo degenera entre las manos del hombre”.<sup>12</sup> Por el contrario, cuando en sentido político, de un contrato social, nos señala que es el Estado el encargado de proporcionar la educación al pueblo.

Sin embargo, Kant le refutará en dos sentidos, primero, que el hombre no es ni bueno ni malo por naturaleza y segundo, que no es la naturaleza por sí misma la que llevará a la humanidad a cumplir su destino, ni moral ni político, porque para ello el hombre tiene que ilustrarse y hacer uso de la razón y guiar su conducta por el imperativo categórico. Por ello, Graciela Hierro nos dice que: “la naturaleza humana se adquiere cuando el hombre, guiado por la razón, se sujeta a la ley, y en esto radica su diferencia fundamental con los animales. Estos poseen el instinto que los ajusta automáticamente a su naturaleza, el hombre tendrá que buscar su propia razón y formular reglas”.<sup>13</sup> Empero, la idea que ambos tienen sobre la libertad, puede coincidir. Y la educación puede ser ese escenario, puesto que “no necesitamos agregar nada a lo dado por la Naturaleza, meramente ver que tal previsión sea debidamente cumplida”.<sup>14</sup>

Del *Emilio* de Rousseau pero así también de su propia vida, podemos rescatar que el ginebrino apremiaba la naturaleza<sup>15</sup> por encima de la sociedad. La tesis defendida por Rousseau es que la vida del hombre crece y se desarrolla de forma natural, ya que realmente es la naturaleza quien provee y no la sociedad. A esta actitud de vivir según la naturaleza sucede, podemos llamarla libertad, mientras que para Kant la libertad es uno de los tres problemas de la metafísica a los que la razón no puede dar respuesta. Sin embargo, la libertad al ser una idea de la razón, es también uno de los pilares de su proyecto filosófico, en cualquiera de sus áreas: la epistemología, la ética, la política, la religión, la pedagogía o la estética. Para cumplir el objetivo del apartado presente, enfatizamos la relación que hay entre libertad con la ética, la pedagogía y la política.

---

<sup>12</sup> Jean-Jacques Rousseau. *Emilio o de la educación*. p.37

<sup>13</sup> Graciela Hierro. *Op. Cit.* p.360

<sup>14</sup> *Ibid.*, p.361

<sup>15</sup> Entiendo brevemente que la naturaleza puede entenderse como algo orgánico, p. e., las plantas, los árboles, etc., y lo natural, como algo que tiene en sí el hombre y que a su propio ritmo, se podrá desarrollar. Por esta razón, puede entenderse que para Rousseau, en la cita antes referida, “todo degenera entre las manos del hombre”, pues “social y culturalmente” se imponen aspectos a desarrollar en los niños y se calla lo que “naturalmente” son.

Según lo hasta ahora dicho en la tesis, podemos aseverar que, para Kant, la libertad para la moral es un presupuesto práctico que permite establecer la ley moral y llegar a la autonomía, ya que, gracias a la libertad es que el imperativo categórico puede ser aceptado por la razón pura-práctica. En la *Pedagogía*, la libertad tiene un sentido ontológico en tanto ser lo que se es, es decir, un ser racional moral autónomo y en ese sentido, entendiendo las causas que nos hacen libres sin importar que actuemos según (nuestras propias) leyes. Finalmente, libertad y política, posibilitan que no sólo sea nuestro deber sino nuestro derecho hacer uso público de la razón. Además, cobrará un sentido más profundo en tanto que seres racionales morales autónomos, conviviendo en una sociedad ética racional, lleguemos a ser cosmopolitas, es decir, ciudadanos del mundo que buscan la paz perpetua. A mi juicio, ello sólo es posible en tanto que la libertad manifieste, como se ha hecho ver, un vínculo en un proyecto hacia futuro para que continúe progresando, sin importar que la marcha pueda ser lenta. Por lo anterior, como kantianos, más nos vale creer que somos libres.

Sin importar que en un principio libertad sea un presupuesto, veamos que no es meramente teórico, sino también práctico. Constantemente tenemos que elegir, que actuar pero también razonar. Como se dijo, teoría y práctica es un binomio que debe ser inseparable y constante. Es decir, que del progreso de uno se siga el progreso del otro. Aceptemos que la humanidad se encuentra en constante progreso hacia mejor y seamos responsables de tal sentencia. Veamos (y vayamos) hacia futuro, no como un fin natural, sino como un fin real. Un fin que es posible en la medida de ser seres racionales con buena voluntad e inmersos en un proyecto que contiene el bien común. He aquí el sentido de la filosofía de la educación kantiana.

Ahora bien, retomemos que la razón tiene un sentido teórico (saber) pero también práctico (hacer). Indudablemente, la libertad en pedagogía (aunque no sólo en ella) tiene un papel ontológico tanto *a priori* y *a posteriori*, es decir, somos libres pero también se es libre cuando se entienden las causas que provocan tal libertad y a ello contribuye la pedagogía. Ello nos permite regresar a Rousseau para afirmar que Kant defendió que tanto la educación tiene que ser lo más libre posible como permitir al niño en formación ser libre. Pensemos en el significado de la educación en sentido negativo, es decir, respetar el curso que tiene la naturaleza y transformarla en naturaleza humana. A partir de esto, Dulce María Granja y Graciela Hierro coinciden en que Kant dividió el proceso

pedagógico en tres momentos: “naturaleza, civilización y moralidad”<sup>16</sup> o “el cuidado y la alimentación infantil y la instrucción; y se vuelve total con la cultura, entendida ésta como la moralización del hombre”<sup>17</sup>, respectivamente.

Antes de continuar quisiera detenerme un poco explicando lo dicho por Graciela Hierro, ya que, su acepción de “cultura” es posible que no sea del todo correcta, dado el contexto kantiano. Principalmente, porque progreso cultural no siempre significa progreso moral. Ya que en él intervienen muchos factores; principalmente, que la cultura es una cuestión subjetiva y casi *antropológica*, en la medida en que ella es una idea de los hombres y no un ideal de la razón en sí y finalmente, que para Kant no tener “cultura”, es un mal menor en comparación con no tener disciplina, pues: “[la cultura] puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca”.<sup>18</sup> La barbarie, si recordamos la *Pedagogía*, refiere a la animalidad misma que la disciplina transformará en humanidad. En suma, la cultura tiene otra función y sentido y aún cuando ella potencialmente puede y tendrá que contribuir en la formación moral de los seres racionales, no se puede garantizar que *de facto* así lo será. En síntesis, esto afecta a la educación, al ser (parte de) una *re-pública*, es decir, una cosa pública.

Ahora bien, el primer momento del proceso formativo, según nos dicen las autoras mencionadas, es el de naturaleza y los cuidados y la alimentación infantil. Ello comprende la primera educación o la *educación física*, la cual está a cargo por completo los padres y el *ayo*. Kant dirá que esto es la educación en sentido negativo de Rousseau, es decir, “que no se ha de añadir nada a la previsión de la Naturaleza, sino únicamente impedir que se la pueda perturbar”.<sup>19</sup> Esto quiere decir que, no se ocupen instrumentos o artefactos donde el niño, para desarrollarse, no los necesita. Intervenir en su formación, no significa ir en contra del curso que la naturaleza ha proveído. Por el contrario, aquí encontramos la justificación racional del porque la disciplina es un principio dentro de la educación de los niños.

La disciplina, nos dice el filósofo de Königsberg, es lo que “convierte la animalidad en humanidad” y más adelante agrega: “la disciplina impide que el hombre, llevado por sus

---

<sup>16</sup> Cfr. Dulce María Granja. “Perplejidades y actitud crítica...” p.581

<sup>17</sup> Graciela Hierro. *Op. cit.* p.358

<sup>18</sup> Immanuel Kant. *Pedagogía.* p.32

<sup>19</sup> *Ibid.*, p.50

impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad”.<sup>20</sup> Ya que el hombre, en su infancia, requiere de cuidados, la alimentación infantil y no hay mucha diferencia entre éste y un animal. Ninguno de ellos tiene razón, sin embargo, el primero tiene que ir sacando de sí su razón para dar rumbo a su propia vida, mientras que el animal vivirá su vida según su instinto.

Posiblemente, la primera educación sea difícil no confundirla con el adiestramiento. Lo cierto es que un niño cuando nace tiene necesidades, pero de ahí no se sigue que más adelante se tengan que cumplir todas sus exigencias. De hacer esto último, que más adelante no nos sorprenda si en vez de ser un hombre racional moral autónomo, sea un bárbaro. La tesis en este período será hacer que el niño aprenda a autorregularse. De esta manera, tenemos que resaltar algunos elementos pedagógicos que devienen durante este proceso: el juego, la libertad y la disciplina y estar frente a los albores de la heteronomía. Todo ello compone la educación física.

Kant resalta de ella las habilidades y la disciplina, pero ¿cómo ser disciplinados al tiempo que se es libre? Y ¿por qué hablar del juego cuando se espera disciplina? ¿existe una relación entre ello y la moral?

Para responder tales preguntas, parece lícito recordar, ahora, la influencia de Basedow sobre Kant en la educación. El *Philanthropin* de Dessau, era una institución educativa experimental. No podía calificarse ni de educación pública ni de privada (según lo antes explicado). Empero fue uno de las instituciones que por su metodología, llamó la atención de muchos, entre ellos, Kant y Goethe. Basedow, digamos, posiblemente también fue influenciado por el tratado educativo del *Emilio* o la *Nueva Eloisa* de Jean Jacques Rousseau. No repararemos en hablar del por qué de su influencia, sino en el método empleado en el instituto. Esto podría ser un antecedente de la escuela activa de Freinet o Montessori, entre otros.

El *Philanthropin* de Basedow, empleaba el juego y la libertad pensando en la formación de los futuros ciudadanos, una estrategia epistemológica de permitirle al niño estar más

---

<sup>20</sup> *Ibid.*, p.30

en contacto con su mundo en aras de ir creando sus propios conocimientos y fomentando la sociabilidad entre ellos, sin importar la cuestión socio-económica.

Es importante resaltar esto último, ya que podemos aseverar que lo que trató de hacer Kant dentro de la cátedra de *Pedagogía* en la Universidad de Königsberg fue desarrollar ese sentido de sociabilidad en la universidad, que hasta ahora, sólo formaba a los siguientes funcionarios, médicos o teólogos, es decir, a los (posibles) siguientes gobernantes y tutores de los gobernantes.

Kant entendía, gracias a Rousseau y Basedow, que toda educación sirve para regular la voluntad de los seres racionales. Y para ello, la disciplina, más que la cultura, no puede ausentarse. La disciplina, no reduce la libertad sino que, impide que las inclinaciones se interpongan a una voluntad pura, es decir, racional y autónoma.

En este sentido, el juego mediante la disciplina que hay en él, pues al no haber persona que no juegue “seriamente” al igual que no existe un juego que no tenga reglas, hace que el juego no sea una cuestión trivial, ya que en él, los niños aceptan (y en ocasiones, crean) las reglas de manera “natural” y aprenden a vivir con ellas. Así, actuar por deber según máximas que se puedan convertir en leyes universales, será más fácil en tanto que desde temprana edad, hemos aprendido a actuar y respetar reglas, normas y leyes por encima de las propias inclinaciones.

Es posible detenernos brevemente para debatir un punto en particular con las autoras antes mencionadas, a saber: la instrucción. Ciertamente Kant en *Pedagogía* sí habla de la instrucción como un principio de la educación física. No obstante, en comparación con la trascendencia que en el mismo proceso tiene la disciplina, los cuidados y/o la alimentación infantil, es posible que la instrucción pueda no tener un papel tan importante, ante todo porque no toda instrucción tiene que ver con la ética o la moral y por ello, se podrá dudar de su importancia aunque no de su ausencia. Por otra parte, cuando tan sólo se transmiten conocimientos y no se incita a la reflexión propia o aludiendo a Kant para atreverse a pensar por uno mismo, la instrucción puede postergarse. Siguiendo con la idea de “¿Qué es la Ilustración?”, podemos justificar que el uso de la instrucción puede mantener el ulterior estado de pereza, cobardía o

dogmático de la relación entre tutor y pupilo. Y es justo de ello, de lo que se tiene que liberar el hombre para llegar a la madurez.

El planteamiento anterior, puede expresarse así: “hacer algo por deber es obedecer a la razón [...] el niño podría ser guiado por sus meros instintos; pero en cuanto crece hay que darle el concepto del deber”.<sup>21</sup> Así cierra Kant el apartado de “educación física”.

Por otra parte, Kant nos habló en *Pedagogía* sobre la educación práctica, entendiendo por ella, la que tiene que ver con la libertad y en este sentido, con la moral. Lo anterior, tendremos que dividirlo en dos puntos: “civilización o cultura y moralidad”.

Dicha clasificación, parece congeniar con la propuesta kantiana en la medida en que éstas conforman el sentido positivo de la educación, a saber, favorecer el desarrollo de los talentos del espíritu. Estos a su vez, comprenden la educación práctica en tanto que su fin son las habilidades, la prudencia y la moralidad. En el mismo tenor, Graciela Hierro, en el texto referido, haciendo alusión a la *Antropología* de Kant les llamará: disposición técnica (la aptitud de mecánica consciente), disposición pragmática (de utilizar a los demás hombres para sus propios fines) y disposición moral (actuar en relación a sí y a los demás de acuerdo con el principio de la libertad, es decir, conforme a leyes).<sup>22</sup>

Sobre las habilidades, Dulce María Granja nos dice que:

los principales talentos a los que Kant se refiere podrían quedar clasificados en tres grupos, a saber: talentos de las facultades corporales y talentos de las facultades cognoscitivas inferiores y superiores. Entre las habilidades del primer grupo se menciona la rapidez y agilidad en los movimientos voluntarios, el acostumbrarse a soportar esfuerzos prolongados, la capacidad de nadar, correr, equilibrar el cuerpo caminando por una viga estrecha, etcétera. Entre los talentos de las facultades cognitivas inferiores tenemos, *e.g.*, la educación de la vista para calcular distancias y tamaños o la del oído para afinar su percepción de los sonidos; la vivacidad de la memoria, de la imaginación y de la atención. En el tercer grupo encontramos las excelencias de las facultades de la conciencia, el juicio y la razón. Estas excelencias no son concebidas como acervos de información o conocimientos sobre determinada materia [por el contrario] son habilidades para el uso de medios útiles a toda suerte de fines cualquiera.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p.75

<sup>22</sup> Graciela Hierro. *Op. cit.* pp.359-360

<sup>23</sup> Dulce María Granja. *Op. cit.* pp.582-583.

Con la descripción tan precisa hecha por Dulce María Granja, tenemos que las habilidades que, de acuerdo al sentido positivo de la educación, serán desarrolladas dentro del proyecto filosófico kantiano son las excelencias o talentos de las facultades corporales y cognoscitivas, inferiores y superiores. Ello parece recordarnos el tentativo nexo establecido entre epistemología y ética en su filosofía de la educación. Además, nos recuerda las palabras de Graciela Hierro, en el texto al que hemos hecho referencia, en tanto que: “toda pedagogía propiamente dicha, se desprende de sus teoría del conocimiento. La educación intelectual, es decir, la adquisición de conocimientos, deberá seguir la jerarquía del conocer que marca la epistemología kantiana en la *Crítica de la razón pura*, en lo que toca a la experiencia, el entendimiento y a la razón”.<sup>24</sup> Dicho lo anterior, pareciera que Kant consideró que su proyecto filosófico, no sólo tendría que ser teórico, sino también práctico, ya que, en la medida en que se le diera un orden y se sistematice, sería la propia *metodología* la que debería ayudar a progresar a la educación y con ello, a la humanidad.

Recordemos dos cuestiones: 1) la idea de educación a la que Kant se refiere va en el sentido de las siguientes generaciones, hacia futuro. En este sentido, no se pretende educar a un solo hombre en un tiempo y espacio específicos y que su proceso termine cuando pueda dejar de ser formado. Por el contrario, Kant enfatiza la necesidad de educar a la humanidad como un proceso a largo plazo, a futuro; punto que más adelante precisaremos, y 2) la educación es un arte. Esto quiere decir que, la educación es una práctica que ha de irse perfeccionando con el tiempo. Esta idea es bellísima, ya que sostiene el vínculo inseparable entre teoría y práctica, ya que, nos permite entender que al ser la educación una práctica, la pedagogía será la teoría, es decir, aquella guía universal y necesaria, que surge al hacer abstracción de la práctica. Así, siempre que haya educación, habrá pedagogía y en la medida en que una progrese, la otra también lo hará. No hay razón por la cual pensar que hay que priorizar una por encima de la otra. Ambas, en su justa medida, son vitales para la formación, en este caso, moral de los seres racionales.

Regresando a la cita de Dulce María Granja y comparándola con la idea pedagógica kantiana de educación práctica, es menester resaltar lo siguiente. La prudencia nos

---

<sup>24</sup> Graciela Hierro. *Op. cit.* p.358



remite a Aristóteles, debido a que uno debería acostumbrarse a encontrar el justo medio entre dos vicios y así, ser prudente. Sin embargo, da la impresión que el filósofo de Königsberg tiene un “progreso teórico” en tanto que propone la *phrónesis* aristotélica como peldaño de la verdadera moral del ser racional. Esto debido al papel útil que tiene la primera, al contrario de la segunda, la moralidad, que será necesaria y universal. Así, parece que Kant ve en la *phrónesis* o prudencia un efecto pragmático, es decir, útil y no estrictamente moral *per se*.

Lo anterior se debe a que siguiendo los argumentos de la *Pedagogía*, parece claro que la prudencia “consiste en el arte de colocar nuestra habilidad en el hombre; es decir, ver cómo puede servirse de los otros para sus intenciones”<sup>25</sup>, al igual que ella “corresponde al temperamento. La *moralidad* concierne al carácter. *Sustine et abstine* es prepararse a una prudente moderación. Para formar un buen carácter es necesario suprimir las pasiones”<sup>26</sup>.

De esta manera, sabemos que la prudencia es útil porque vuelve capaz al niño para relacionar sus habilidades (de las facultades corporales y cognoscitivas, inferiores y superiores) para relacionarse con los otros y *soportar y acostumbrarse a soportar* no dejarse llevar por las inclinaciones o las pasiones. Aunque las autoras sugieran la palabra hábito, éste parece ser paradójico. De haber entendido la filosofía moral kantiana, pareciera que actuar por deber, es decir, la acción que verdaderamente tiene valor moral por y en sí misma, no puede ser una acción hecha por hábito, ya que ello nos podría llevar a pensar que lo que Kant espera es que nos volvamos *autómatas del deber* y lo cierto es que eso no puede pasar porque entonces perdería todo genuino valor moral dicha acción. No se trata de que se supriman las pasiones al punto de eliminarse de la humanidad para volverla fría y calculadora. Pienso que más bien, se espera que las situaciones morales no estén determinadas por las inclinaciones o se pongan obstáculos (subjetivos u objetivos) para que la razón guíe la vida humana por el sendo camino de la virtud, de lo recto, es decir, formando una vida racional y moral.

Así el hábito como una acción que continuamente se ejercita y que, mediante la disciplina que requiere, nos ayuda a dominar nuestras pasiones y a cobrar conciencia

---

<sup>25</sup> Immanuel Kant. *Op. cit.* p.79

<sup>26</sup> *Ibid.*, p.80

incluso de la misma acción que se hace por hábito, contribuye a lograr la autonomía de los seres racionales. No obstante, el riesgo del hábito es que se vuelva mecanizado, irreflexivo y en suma, que mantenga a los hombres en su estado de heteronomía. Es por esto que, el sentido paradójico que tiene el hábito dentro de la filosofía de la educación kantiana es, que así como un hábito contribuye a llevar una vida “disciplinada” y “ordenada” en los seres racionales también podría provocar que un ser racional no sea moralmente autónomo, ya que la acción por deber no es un hábito, ni una habilidad ni algo que se haga por o con prudencia, se hace por deber y porque es buena en sí misma, en ello estriba su genuino valor moral.

En síntesis, la moral kantiana no es un hábito porque las genuinas acciones morales no son “naturales” en la vida humana. Ellas no dependen del temperamento o las pasiones que el hombre tenga. Por el contrario, sólo aparecen en el ser racional cuyo carácter es moral autónomo, que ha cobrado conciencia de la ley moral en su interior y que libremente elige actuar según le demanda su razón y el deber. Su dignidad como ser racional consiste en establecer y compartir un fin real más elevado con la humanidad y no permitirse sucumbir ante sus deseos de satisfacción por el efecto que pueda haber en sus acciones. Un medio para no hacerlo, podrá ser entonces: tener hábitos, en otras palabras, adquirir “acciones disciplinadas” que posibiliten dominar nuestras pasiones y continuar ejercitando las “excelencias” de las facultades de nuestro espíritu. La propuesta para tales acciones parece llevarnos a *los deberes para consigo mismo* y *los deberes para con los demás* a los que apuntó Kant en la *Pedagogía* y que bien pueden complementarse con el estudio y clasificación más exhaustiva que hay, como ya mencionamos, en la *Metafísica de las costumbres* y sus *Lecciones de Ética*.

Así pues, la educación práctica toca el punto de la moralidad. Aunque en este último punto Kant es poco claro (pues relaciona el tema de la religión con el de la moral) y muy breve, nos ofrece algunas pistas: en la educación práctica es donde libertad y moral se conectan. A diferencia de los estadios pasados, los de la educación física y parte de la educación práctica (las habilidades y la prudencia), la moral no se cimenta en la disciplina, sino en máximas. Esta última idea parecería expresarse en una “didáctica ética” cuyas tareas, nos dice Dulce María Granja, son: “a) contribuir a que el educando comprenda que lo que hace que algo se constituya en un deber depende, en última

instancia, de que pueda convertirse en ley universal, y b) fomentar que el educando sea capaz de elaborar o formular por sí mismo máximas susceptibles de universalización”.<sup>27</sup>

Pues bien, aunque diera la impresión, con esta cita, de que Kant aspiró a un progreso en la formación moral del otrora niño, cabe cuestionarnos si aprender o (lo que todavía es más extraño) enseñar la moral consiste tanto en “contribuir” como en “fomentar” a que el educando “comprenda” y “sea capaz de elaborar” sus propias máximas y por otra parte, lo que está pensando Dulce María Granja por educación para sugerir tal “metodología” y “didáctica ética”, es decir, ¿educación como algo escolar? ¿realmente la buena voluntad puede (o debe) ser enseñada o aprendida? Pareciera que tales cuestiones nos remontan a los diálogos platónicos, principalmente, *Protágoras* y *Menón*, en el sentido de si la moral puede ser enseñada o no. Sin embargo, insinuar que en Kant existe una “educación moral” es totalmente falso, según lo argumentado hasta ahora en la tesis, principalmente, porque no puede enseñarse a actuar por deber, por ello para Kant la libertad es un presupuesto y aún cuando pueda presentarse tal caso, lo que le da el verdadero valor moral al actuar por deber, no es ni la imitación de esa acción ni su repetición, pues como ya lo argumentamos, actuar por deber no puede ser un hábito y mucho menos, de lo que se trata en la pedagogía kantiana es, de formar autómatas del deber. Además, la vida práctica, es decir, la vida moral tiene que entenderse individualmente para poder reflexionarla y hacer crítica de ella a fin de racional y autónomamente encontrar el principio supremo de la moralidad (del que hablábamos en el primer capítulo). Por tanto, ni se puede contribuir ni fomentarse a regular la vida de otros bajo el imperativo categórico. Ello sería una contradicción, pues, recuperando la argumentación del capítulo anterior, esto podría provocar un estado de heteronomía y de total dependencia hacia un tutor, haciéndonos perezosos y cobardes en el uso de nuestra razón. En suma, ¿cómo pretender la autonomía cuando al intentar enseñar la moral, impedimos el *Sapere Aude*? En definitiva, me parece que irónicamente la autora se ha contradicho en este sentido, pues ella misma (en el mismo texto pero líneas antes) dice, y muy atinadamente, que “el maestro no puede crear la moralidad del educando, es sólo este último quien puede hacerse a sí mismo moral”.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Dulce María Granja. *Op. Cit.*, p.586

<sup>28</sup> *Ibid.*, p.584

Por otra parte, ¿acaso se puede conocer y aceptarse la necesidad absoluta de la ley si antes no se ha vivido bajo reglas que regulen las acciones humanas? ¿Porqué el adolescente teniendo tantas inquietudes, inclinaciones y pasiones ha de suprimirlas (como antes ya se ha explicado) para poner límites a su vida práctica? Tal vez una guía contribuya a este fin. Así resaltaría el papel de la pedagogía como la teoría de la educación. De esta manera, lo propuesto por Kant en esta etapa del proceso pedagógico podemos argumentarla con las tres categorías propuestas sobre lo qué es autonomía: autorregularse, autolegislarse y ser autodidacta.

Siguiendo la idea del filósofo de Königsberg, tenemos que la educación práctica es la que más tiende a la moral autónoma. Es posible que la mejor forma de desarrollarla, sea por su praxis. Tal vez, el adolescente llevando una vida disciplinada, tendrá una noción más precisa del concepto del deber. En este caso, los deberes para consigo mismo y los deberes para con los demás, que ha estado practicando le darán mayor “conocimiento” sobre qué puede y debe convertirse ley universal. Así, tener carácter moral es tener conciencia (es decir, reconocer la ley) de lo que deberá hacerse moralmente. De este modo, será autodidacta, en tanto que no aprenderá por sí solo lo que hay que hacer, sino que de acuerdo a su experiencia pero no sólo por ella, aprenderá por sí mismo aplicar el *test de universalidad*. Como un ser autoreglativo, que comprende el deber y formula máximas que pueden volverse leyes universales, no perderá el control de sí y dejará que sus inclinaciones se antepongan a la ley moral que hay en él. Finalmente, como ser autolegislador, continuará progresando con paso firme, pues su vida se basará en leyes que de él mismo nacen.

Finalmente, lo más importante es que ese ser racional moral autónomo no se aísle sino que contribuya a que la humanidad se siga perfeccionando, conviviendo con otros seres racionales construyendo una república racional que permita la paz perpetúa no sólo entre comunidades de seres racionales sino entre los Estados.

## **CONCLUSIONES:**

Puntualizando que lo pretendido durante la tesis fue relacionar la pedagogía con la autonomía, es que se reflexionó pedagógicamente en torno al proyecto filosófico de Kant para encontrar los argumentos que hicieran posible sostener tal vínculo.

Así, durante la tesis se abordaron los textos kantianos y de algunos interpretes, con quienes incluso se tuvo la oportunidad de aclarar ciertos planteamientos que no podían pasarse por alto. Tal fue el caso de una tentativa educación moral en el último capítulo. Aunque es complicado eliminar la posibilidad de que exista tal educación, es innegable que educación y moral, al ser ambas una práctica responden a sus propias teorías, la pedagogía y la metafísica de las costumbres, respectivamente y en este sentido es innegable que pedagogía y filosofía pueden estar relacionadas. Sin embargo, que ellas estén relacionadas por la formación del hombre, no se sigue en automático que esta relación se acote al espacio escolar, pues así como la filosofía puede ser entendida como una forma de vida, es necesario que también pedagógicamente se vea más allá de una universidad o la escuela en general y se entienda la educación en un sentido más amplio.

En el mismo sentido, se ha podido justificar que si bien Kant no es un pedagogo, su interés filosófico congenia con la pedagogía para reflexionar sobre la formación racional moral autónoma de la humanidad. Aceptar o no sus planteamientos demostrará que la libertad que los hombres tienen para elegir, es una expresión de la autonomía o de sus inclinaciones. Cualquiera que sea el caso, esto no evita tener que ofrecer razones que sostengan tal decisión, puesto que, una vez que se ha elegido, se tiene que ser consecuente con lo que exige la teoría para guiar la propia práctica.

Retomando, por otra parte, las preguntas planteadas en la introducción sobre cuál es el Kant que los pedagogos deben conocer, se puede decir que pueden ser dos: el Kant de la teoría del conocimiento o el Kant de la filosofía moral. En ambos casos, lo más importante será mostrar su inevitable relación. Pues como se vio, principalmente en el segundo capítulo, es imposible dividir la teoría de la práctica al igual que el propio proyecto kantiano.

Por lo anterior, la pedagogía kantiana se beneficia tanto de la ética como de la epistemología. Del mismo modo, su importancia no estriba sólo en mostrar que la pedagogía es propedéutica para la moral sino también en la propia conformación de la pedagogía.

Por otra parte, podríamos considerar dos ocupaciones de la filosofía de la educación kantiana: ¿qué es la autonomía? y ¿cómo formar al hombre? Ello sin duda contribuirá a lograr una teoría para el perfeccionamiento de la práctica racional y moral de la humanidad, a la cual Kant se refirió. La educación, por tanto, sí repercute en la moralización del hombre, aunque tampoco a ella o a los encargados de la educación habrá que acusarlos si no se cumple el objetivo inmediatamente. No obstante, la importancia que sobre la disciplina y la prudencia tiene la pedagogía no podrá ser pasada por alto. Por ello, la preocupación por mejorar la teoría que hasta ahora se tiene sobre ¿qué es el hombre moral?

Ciertamente, habrá cosas que se habrán pasado de largo y otras tantas vetas que parecieran resaltar al cierre de la tesis, p. e., una filosofía de la educación estética, en tanto que, así como en los griegos existía una relación entre lo bueno y lo bello, *kalokagathía*, ¿este acto racional moral también puede ser bello? Cuando Kant habla del genio en la estética, ¿está pensando que éste ser también lo será en lo moral? ¿se puede educar al genio? ¿porqué un acto moral puede entusiasmar a otros para actuar así? o simplemente ¿es posible una relación entre ética y estética en Kant? O en la filosofía de la religión ¿qué implicaciones tendrá que Dios para Kant sea omnipotente, omnipresente y omnisciente? ¿porqué la pregunta sobre “qué me es lícito esperar” está relacionada con la religión? ¿porqué pareciera como que la moral indudablemente nos conduce hacia la religión? ¿es lícito considerar una relación entre la educación que supone la ética con una educación religiosa? De este modo, sugiriendo ulteriores proyectos de investigación es que una vez más demostramos que la importancia de Kant no es exhaustiva del siglo XVIII sino que actualmente continúa haciendo plausible encontrar en él un fundamento para las inquietudes o problemas que ahora nos ocupan.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Beade, Ileana B. “En torno a la idea de educación. Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana”, en *Signos Filosóficos*, número 25, vol. XIII, enero-junio. México: UAM. 2011.
- Cabrera Villoro, Isabel. “Los juicios sintéticos a priori”, en *Diánoia*. México: FCE/IIF, UNAM. 1987.
- Cassirer, Ernst. *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*. 2ª ed. México: FCE. 1963.
- \_\_\_\_\_ *Filosofía de la Ilustración*. 3ª ed. México: FCE. 1972.
- \_\_\_\_\_ *Kant, vida y doctrina*. México: FCE. 7ª ed. 2011.
- Foucault, Michel. *Sobre la Ilustración* (trad. Javier de la Higuera, Eduardo Bello y Antonio Campillo). Madrid: Tecnos. 2003.
- Frankena, William K. *Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant y Dewey* (trad. A. Garza y Garza). México: UTEHA. 1953.
- Granja Castro, Dulce María. *El neokantismo en México*. México: FFyL/DGAPA/UNAM. 2001.
- \_\_\_\_\_ *Lecciones de Kant para hoy*. México: UAM/Anthropos. 2010.
- \_\_\_\_\_ “Perplejidades y actitud crítica: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación”, en Olivé, León y Luis Villoro (eds.). *Filosofía moral, educación e historia: homenaje a Fernando Salmerón*. México: UNAM/IIF. 1996.
- Granja Castro, Dulce María y Gustavo Leyva Martínez (eds.). *Cosmopolitismo*. México: UAM/Anthropos. 2009.
- Hierro, Graciela. “La filosofía de la educación de M. Kant”, en *Theoría. Anuario de Filosofía*. México: UNAM. 1980.

- \_\_\_\_\_ “Reflexiones acerca de una filosofía de la educación”, en *Revista de la Educación Superior*, número 28, vol. VII, octubre-diciembre. México: ANUIES. 1978. disponible en el URL: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res028/info028.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res028/info028.htm)
- Huarte Cuéllar, Renato. *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la pedagogía como ciencia*. México: El autor, 2008. 104p. (Tesis para optar por el título de Maestro en Filosofía de la Ciencia, UNAM)
- Kant, Immanuel. *Crítica de la razón práctica* (trad. Dulce María Granja Castro). México: FCE/UAM/UNAM. 2005.
- \_\_\_\_\_ *Crítica de la razón pura* (trad. Mario Caimi). México: FCE/UAM/UNAM. 2009.
- \_\_\_\_\_ “¿Qué significa orientarse en el pensamiento?” en *En defensa de la Ilustración* (trad. Javier Alcoriza y Antonio Lastra). 2ª ed. Barcelona: Alba Editorial. 2006.
- \_\_\_\_\_ *Filosofía de la historia* (trad. Eugenio Ímaz). 13ª ed. México: FCE. 2010.
- \_\_\_\_\_ *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (trad. José Mardomingo). 1ª ed. 3ª reimpresión. Barcelona: Ariel. 2008.
- \_\_\_\_\_ *Teoría y práctica* (trad. Juan Miguel Palacios, Francisco Pérez López y Roberto Rodríguez Aramayo). 3ª ed. Madrid: Tecnos. 2000.
- \_\_\_\_\_ *Pedagogía* (trad. Lorenzo Luzuriaga y José Pascual). 3ª ed. Madrid: Akal. 2003.



- \_\_\_\_\_ *Sobre la paz perpetua* (trad. Joaquín Abellán). 1ª ed. 3ª reimpresión. Madrid: Alianza. 2009.
- Lazos, Efraín. “Autoconocimiento: una idea tensa”, en *Diánoia*. México: FCE/IIF, UNAM. 2008.
- Munzel, Felicitas G. “Kant, Hegel, and the Rise of Pedagogical Science” en Randall Curren (ed.). *A Companion to the Philosophy of Education*. Malden, Massachusetts: Blackwell. 2003.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio, o de la educación*. 1ª ed. 7ª reimpresión. Madrid: Alianza. 2010.
- Salmerón Castro, Ana María. *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*. Bilbao: Desclee de Brouwer. 2000.
- \_\_\_\_\_ “Consideraciones en torno a la filosofía educativa de Kant”, en *Perfiles Educativos*, número 83/84, enero-junio. México: UNAM. 1999. disponible en el URL: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13208406.pdf>
- Schilpp, Paul Arthur. *La ética precrítica de Kant* (trad. Jerónimo Muñoz y Elsa Cecilia Frost). 2ª ed. México: UNAM/IIF. 1997.
- Schneewind, J. B. *La invención de la autonomía. Una historia de la filosofía moral moderna* (trad. Jesús Héctor Ruiz Rivas). México: FCE. 2009.
- Vandewalle, Bernard. *Kant. Educación y crítica* (trad. Horacio Pons). Buenos Aires: Nueva Visión. 2004.