

1 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE FILOSOFÍA

“EL FIN DE LA EDUCACIÓN EN EL PENSAMIENTO DE KANT”

T E S I S

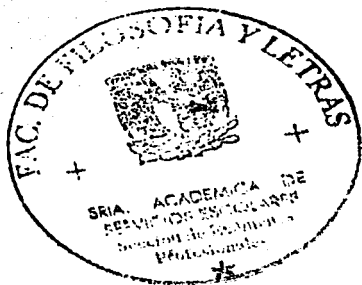
Que para optar el título de :

LICENCIADO EN FILOSOFÍA

Presenta :

Rolando Adrián Abúndez Ramírez

Asesor: Lic. Fausto Hernández Murillo



2002

COLEGIO DE FILOSOFIA



Universidad Nacional
Autónoma de México



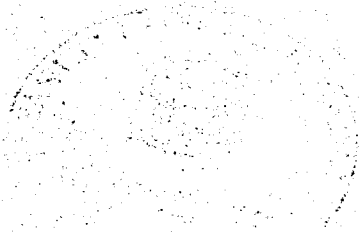
UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

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.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA



*Dedico esta tesina a Silvia, esposa
y compañera, que en silenciosa complicidad
con Carmen Mas, ha apoyado con cariño y
paciencia cada etapa de la presente investigación.*

ÍNDICE

| | | Página |
|------------------------|---|---------------|
| Agradecimientos | | 7 |
| Introducción | | 9 |
| Capítulo 1: | Antecedentes históricos | 13 |
| | 1.1 Principales teorías educativas puestas en práctica en la segunda mitad del siglo XVIII. | |
| Capítulo 2: | Presencia newtoniana en el pensamiento de Kant | 27 |
| | 2.1 Modelo racional de la sociedad basado en el modelo físico de Isaac Newton. | |
| | 2.2 La idea de sociedad y de hombre en Kant. | 31 |
| Capítulo 3: | Génesis de la sociedad civil y el imperativo categórico kantiano | 37 |
| | 3.1 El contrato social según Kant. | |
| | 3.2 El imperativo categórico y su función social | 46 |
| Capítulo 4: | Las ideas pedagógicas de Kant | 53 |
| | 4.1 Lo novedoso en Kant | |
| | 4.2 El fin de la educación en Kant | 60 |
| Capítulo 5: | Conclusiones | 63 |
| Bibliografía | | 67 |

6

AGRADECIMIENTOS

Quiénes han conocido la evolución de esta empresa, han sido los miembros del *Seminario de Titulación para profesores del Bachillerato* de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), que dirige Fausto Hernández Murillo; el resultado de mi investigación no habría sido tan satisfactorio sin las sugerencias y observaciones que me han hecho en cada versión de mi trabajo, del cual, sin embargo, soy el único responsable. A todos ellos y en especial al Lic. Fausto Hernández Murillo, que muy amablemente aceptó asesorar mi investigación, expreso y dedico este resultado.

Finalmente tengo el honor de haber contado con Mercedes Garzón, Mariana Balzaretti, Francisco Palencia y Cesáreo Morales, para la revisión de la versión final de mi trabajo.

Rolando Adrián Abúndez Ramírez, mayo del 2002.

8

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo principal presentar al lector en forma clara y precisa cuál es el fin de la educación en el pensamiento de Immanuel Kant, filósofo alemán reconocido principalmente por sus obras relacionadas con la Epistemología, la Ética y la Estética.

Nuestro autor, contemporáneo de los fundadores de la pedagogía moderna, no escapa al influjo pedagógico de la Ilustración y es por ello que decide publicar un texto dedicado a la educación. Dicho libro es un apretado resumen de la filosofía kantiana que, desde mi punto de vista, es un intento de llevar a la práctica, es decir, aplicar en forma concreta y tangible, las teorías —sobre todo aquellas relacionadas con la ética y la moral— expuestas principalmente en las tres críticas que son eje del sistema filosófico kantiano.

El primer apartado de esta investigación presenta un panorama general que permite entender cuáles eran las tendencias educativas vigentes en el siglo XVIII y cuáles son las ideas que influyen a nuestro autor.

En el segundo capítulo vemos cómo la relación entre ciencia natural y la metafísica conduce a nuestro autor a asumir la concepción newtoniana del sistema del mundo y cómo transpola esta idea a su modelo racional de sociedad. Por qué Kant se apoya en la ciencia natural para explicar su modelo racional de sociedad y cómo lleva la dualidad epistemológica dada entre racionalismo, entendido como matemática, y experiencia, referente a la física, al campo de la moral y la estética, son dos temas que desarrollo a lo largo de este capítulo. Tomando en cuenta que nuestro filósofo asume la concepción newtoniana del sistema del mundo para explicar el problema de las fuerzas vivas que rigen al universo, podemos comprender con un poco más de claridad la idea de sociedad y de hombre en el pensamiento kantiano. La forma en que nuestro filósofo concibe al ser humano es, en gran medida, el eje que guiará el camino de la pedagogía kantiana. Así, al entender al individuo como un ser que experimenta junto con los demás seres los efectos de las leyes de la naturaleza, Kant resalta la racionalidad del ser humano que lo hace trascender el estado de naturaleza y le permite autolegislarlo.

La autodeterminación del ser humano será la pieza fundamental en el pensamiento pedagógico de nuestro filósofo. Por ello, el tercer capítulo desarrolla el tema del contrato social según Kant. El hombre sólo puede ser hombre en sociedad. Sin embargo es necesario

establecer primero reglas que se convertirán más tarde en leyes para el buen vivir de la sociedad. Veremos en este capítulo cómo es que este ser —ser humano— al que Kant denomina *social y antisocial* se ve obligado, por su razón y por las instituciones como el poder legislativo y el judicial, a respetar los mandatos de la constitución que rige los destinos del Estado en el que habita. La educación en este capítulo aparece como el instrumento cultural que puede y debe hacer que la humanidad tenga, cada vez, menos guerras y que los conflictos dados entre gobernantes y gobernados se resuelvan de forma *civilizada*, es decir, conforme a derecho.

La libertad como pieza fundamental del desarrollo humano será el concepto clave que estará íntimamente ligado al concepto de autonomía, entendida como la propiedad que tiene la voluntad para ser ley de sí misma. Es en este apartado que aparece la ley práctica: “obra de tal modo que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, a la vez, como principio de una legislación universal” misma que se conoce como imperativo categórico y que, dentro del sistema de nuestro autor, tiene una función social fundamental para el buen desarrollo de toda sociedad.

Una vez presentados algunos principios importantes de la filosofía kantiana, es posible hablar del fin de la educación en el pensamiento del filósofo nacido en la ciudad de Königsberg.

El último apartado de nuestra investigación pretende explicar por qué Kant escribe un texto relacionado con la educación y por qué dicho texto no es tan conocido o mejor dicho reconocido por los estudiosos de nuestro pensador.

Siendo el siglo de Las Luces un período de la historia por demás prolífico en el campo de la pedagogía, no resulta extraño que pensadores como Rousseau se encuentren presentes en las ideas expuestas en el texto *Educación*, publicado en 1803, justo un año antes de la muerte del autor de la *Crítica de la Razón Pura*.

Aunque el libro de *Educación* es al menos en su primera parte muy parecido al de *Emilio o de la educación*, escrito años antes por el filósofo ginebrino, hay muchas ideas *novedosas* que cimentan de forma contundente las ideas pedagógicas del siglo XIX. Será interesante analizar cómo y por qué Kant asume en gran medida las ideas pedagógicas de Rousseau y al mismo tiempo las trasciende transformando las *buenas intenciones* del autor de *El Contrato Social* en principios esenciales de la pedagogía moderna. En otras palabras

podemos adelantar que lo que Kant plantea en su texto pedagógico son los principios fundamentales que hacen del ser humano un ciudadano del mundo, un individuo capaz de autorregular su existencia basado en principios racionales que se dan no en el exterior del ser humano, sino en su interior.

El buen educador será entonces aquel maestro que, teniendo a su cargo la educación de uno a varios alumnos, conozca el sistema filosófico kantiano y, lo que es más importante, sepa cómo guiar al ser humano, es decir a sus alumnos, para vivir conforme a las leyes que su razón les dicte de manera que su actuar pueda convertirse en ley y tal vez ésta coincida en cierto momento con la felicidad del individuo.

Capítulo I: Antecedentes históricos

1.1 Principales teorías educativas puestas en práctica en la segunda mitad del siglo XVIII

Las teorías educativas no son ideas repentinas que se aplican a una comunidad o sociedad tan pronto son concebidas. La historia de la pedagogía en el siglo XVIII es, sin duda alguna, consecuencia de los avances y prácticas pedagógicas desarrolladas durante el siglo anterior.

El siglo XVII es un periodo de transición entre el Humanismo y la Reforma del siglo XVI y la Ilustración y el Despotismo Ilustrado del XVIII¹. Destacan entre los puntos nodales referentes al tema de la educación, y que más tarde serán atacados por los pensadores ilustrados: el énfasis puesto en el aspecto religioso que toma dos vertientes; por una parte el movimiento de la Reforma protestante con un carácter íntimo y piadoso y por otra la Contrarreforma católica con una actitud dogmática y cerrada. Aunque la Iglesia católica había sido la institución que educara a Europa, los Estados protestantes comienzan a intervenir en este rubro. El ducado de Weimar, hacia 1619, es pionero en imponer la educación elemental obligatoria para niños de seis a once años de edad².

Aunado con la intervención del Estado en la educación, se introducen nuevas ideas filosóficas que guiarán en el futuro los métodos de enseñanza. Dichas ideas tendieron a bifurcarse en dos escuelas. Las ideas de Leibniz y Descartes representando la corriente idealista y los ingleses Bacon y Locke, la empirista.

¹ Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, p. 130

² *Ibidem*, p. 131

Los avances científicos no pasan desapercibidos y las ideas de Kepler y Galileo, principalmente, generan cambios en la forma de concebir al mundo y, por lo tanto, en la forma en que éste ha de ser presentado a los nuevos educandos.

La educación durante el siglo XVII es elitista, y el proyecto de un sistema educativo accesible a toda la población tendrá que esperar hasta el siglo de la Ilustración para ver sus primeras luces. El siglo XVII ve nacer las escuelas que serán fundamentales en la formación de los pensadores del siglo siguiente. Destacan entre ellas, las escuelas de la Compañía de Jesús, orden fundada por Ignacio de Loyola, las de los Hermanos de las escuelas cristianas, fundadas por Juan Bautista Lasalle y las creadas por los Jansenistas o de Port Royal, fundadas por Saint Cyr.

Dos nombres imprescindibles en la historia de la educación del siglo XVII son Wolfgang Ratke y Juan Amos Comenio. El primero es importante por ser el precursor de la educación realista que tendrá por fin seguir las leyes de la naturaleza, usando la lengua vernácula como base de la enseñanza. Comenio, por su parte, es quien lleva a su mayor desarrollo la educación realista, pedagogía que trata de sustituir el conocimiento verbalista anterior por el de las cosas, dicho en otras palabras, por el de sus representaciones. Este tipo de enseñanza, "aspira a crear una nueva didáctica, dando normas para el empleo del método en la educación conforme a ciertas reglas. Asimismo atiende a la individualidad del educando con más insistencia".³

Siendo Weimar una de los Estados más preocupados por la educación, es el sitio en donde se crea y desarrolla el pietismo, movimiento que trata de renovar y vivificar la religión reformada luterana. El pietismo acentúa el aspecto íntimo y espiritual frente al carácter dogmático e intelectual en que había degenerado la confesión protestante.

³ *Ibidem.* p. 141

Hermann Francke (1663-1727) es la pieza fundamental en la educación alemana guiada por el pensamiento pietista. A finales del XVII, Francke funda la escuela primaria popular en lengua alemana, a ésta le siguen la escuela latina o *gimnasio*, el *Paedagogium* y el *Seminario* de maestros o escuela normal. Todas ellas serán, en el siglo siguiente, los semilleros donde serán formados hombres de la talla de Kant, Fichte y muchos más.

Con este brevisimo panorama de la educación durante el siglo XVII, pasemos al Siglo de las Luces, siglo en que el terreno de la pedagogía es singularmente importante. Es en este periodo que los pensadores, que más tarde serán conocidos como ilustrados, se dan a la tarea fundamental de estudiar al hombre y los enigmas de su existencia, colocando el tema de la humanidad en el centro de sus preocupaciones y haciendo de las ideas de libertad y de tolerancia sus compañeras inseparables. Todo ello dentro de los límites de la razón, una razón que la filosofía de la ilustración entiende a su manera.⁴

La Ilustración (*Aufklärung*, Iluminismo, época de las luces), movimiento cultural que llena por entero al siglo XVIII es identificada principalmente con los *philosophes* franceses que dejaron huella de su pensamiento en la *Encyclopedie*, obra que es en gran medida el detonador de muchas nuevas teorías educativas que resultan innovadoras, no por los temas que tratan, sino por la forma en que lo hacen. El interés fundamental del movimiento ilustrado es la difusión de la nueva visión científica de la naturaleza y es la filosofía el instrumento que sirve para dirigir la transformación cultural, política y social del mundo humano. Como ya mencioné más arriba, el ser humano es el centro de atención, por lo que los problemas educativos pasan a ocupar el primer plano.

Al siglo XVIII se le puede dividir en dos partes: la primera, se enmarca en las monarquías absolutas y concretamente en el despotismo ilustrado, que en términos simples

⁴ Flórez Miguel Cirilo, *La Filosofía en la Europa de la Ilustración*, p. 29

se sintetiza en la buena intención de monarcas ilustrados que quieren el bien del pueblo, pero sin el pueblo. Catalina de Rusia, María Teresa de Austria, Carlos III y Federico el Grande de Prusia son los monarcas amantes del saber, de la razón y de la ilustración. La segunda parte del siglo ilustrado está marcada por la Revolución francesa, fenómeno histórico – social, “que logró que los gobiernos de Europa tomarán conciencia de que las personas no son meros objetos materiales y les recordó que la población podía rebelarse y aún decapitar a un rey”.⁵

La Europa del siglo XVIII se encuentra en un periodo de relativa calma, y es el momento en que los Estados europeos, lentamente, comienzan a tomar las riendas del sector educativo como parte esencial y fundamental de sus planes de gobierno. Prusia junto con Weimar, es una de las primeras monarquías que asume a la educación como obligación propia del gobierno y es Federico I quien, en 1717, promulga el decreto por el cual la enseñanza elemental es obligatoria para todos los ciudadanos. Más tarde su sucesor, Federico el Grande, expide la Ley General para las escuelas en 1763⁶, justo un año después de la aparición de *Emilio*, obra que revolucionará el pensamiento pedagógico. Dicha ley obliga a todos los padres de familia a enviar a sus hijos de entre cinco y catorce años a la escuela elemental. Por otro lado, países como Inglaterra y Francia “casi no se ocupan de los problemas escolares propiamente dichos. Sin embargo, en ambas latitudes se desenvuelve una eficaz obra educativa a través de la imprenta (revistas culturales, enciclopedias, y sobre todo ágiles panfletos a menudo anónimos y, por eso mismo, audazmente críticos)”.⁷

Recordemos que el movimiento de la Ilustración es representado por el sector floreciente de la sociedad, la burguesía, estrato social que para este siglo ha logrado

⁵ Ulich, Robert. *La Educación en la Cultura Occidental*. p. 118

⁶ Power, Edward. J. *Main Currents in the History of Education*. p.366

⁷ Abbagnano Nicola y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. p.369

encumbrarse casi al mismo nivel de la cada vez más deteriorada nobleza. Los burgueses del iluminismo están plenamente conscientes de sus derechos y su función histórica.

Si bien el siglo XVIII es el umbral de lo que más tarde será llamado educación pública, no es éste el período más afortunado para la educación de los desposeídos, a pesar de los decretos alemanes y las escuelas católicas. Las "luces de la razón" no pueden iluminar a todos, y es por ello que éstas sólo son dirigidas a los *homêtes hommes*. Pensadores como Voltaire proscibirán el estudio a los trabajadores argumentando que quien vive del trabajo manual no tiene razón ni tiempo para dedicarse a ello.

El siglo de la razón es característico por la concepción que los ilustrados tienen de ésta. Para ellos, "la razón es una y entera para todos los pueblos y, por consiguiente, es igual en todas las épocas en todos los pueblos. Se identifica con la naturaleza del hombre y su universalidad es máxima por lo que toca a la subjetividad, dado que todo sujeto humano es razón".⁸

El siglo XVIII inicia en el campo pedagógico siguiendo el impulso del siglo anterior.⁹ Para estas fechas, el proyecto educativo de la mayoría de las escuelas de Europa tenía como objetivo enseñar a leer y escribir además de conocimientos básicos de aritmética; pero, por sobre todo lo anterior, era fundamental que la educación promoviera el conocimiento de las santas escrituras a través del catecismo. Ejemplo claro de este tipo de instrucción son las escuelas manejadas por los hermanos cristianos que tuvieron gran aceptación en Inglaterra.

⁸ *Ibidem*, p. 370

⁹ Edward Power dice al respecto en *Main Currents in the History of Education*: "...excepto para un privilegiado y reducido número de gente, las oportunidades para ir a la escuela en el siglo dieciocho, no eran, como ya se ha visto, mejores que las existentes durante el siglo diecisiete..." p. 367

La educación es en este siglo sumamente formal. El maestro es la autoridad absoluta y la memorización de conceptos y textos es el método más practicado en las aulas. Dado que los clásicos son la base de los programas de estudio, las ciencias son despreciadas. Para estas escuelas, es más importante aprender griego y latín que saber aplicar fórmulas y cálculos. "Los niños son considerados rebeldes por naturaleza y por ello tienen que ser disciplinados y estrictamente controlados".¹⁰

Será primero Rosseau, y más tarde Pestalozzi, quien conciba a la niñez como un período importantísimo en la formación del hombre, cambiando la forma de ver el comportamiento de los niños. El recurso del castigo será eliminado, al menos en teoría, y se permitirá a los infantes expresar toda su energía libremente. La rigidez y sobriedad, son en esta nueva forma de educación, cosas del pasado.

A pesar de los grandes cambios que se dieron en el campo de la educación durante el siglo XVIII, no se puede afirmar que las escuelas gozaran de gran prestigio en ese entonces. De hecho, la mayoría de ellas fueron fuertemente criticadas y no faltaban razones para hacerlo. Por una parte, los maestros que trabajaban en dichas escuelas estaban mal preparados y, en algunos casos, ni siquiera tenían la más mínima aptitud para desarrollar dicha actividad. Al igual que sucede en nuestros días, muchos de los que aceptaban el empleo de maestro, eran aquellos individuos que no encontraban otra ocupación más redituable. La organización de las escuelas de educación básica era caótica: los alumnos no recibían una educación gradual ni sistemática, el programa era de acuerdo al criterio de cada maestro y los estudiantes estaban mezclados sin tomar en cuenta edad, conocimientos o habilidades. De esta forma, al alcanzar los doce años de edad, si el niño había asistido regularmente a la escuela, podría decirse que su historia académica había terminado.

¹⁰ Mayer, Frederick. *A History of Educational Thought*, p. 257

Sin embargo, la sociedad en su conjunto no exigía ni demandaba grandes logros de dichas escuelas. En general, se intuía vagamente, que quien había recibido cierta educación básica, tendría que haber aprendido algo que le ayudara en su vida adulta¹¹.

En cuanto a las escuelas que precedían a la educación básica, aquellas llamadas secundarias o de gramática no eran mejores que las de educación elemental. Quizás contaban con maestros mejor preparados y una currícula más ordenada pero los conocimientos ahí adquiridos no tenían mucha o ninguna relación con la vida práctica. Eran éstas, escuelas clásicas que debido a su enseñanza extremadamente teórica, no podían ofrecer una experiencia educacional relevante en la vida de los alumnos. Este cuadro se duplicaba en las Universidades o Colegios al grado de que hombres importantes que bajo circunstancias normales querrian relacionarse con ellas, rechazaban cualquier tipo de relación que los ligara directamente con alguna Universidad o Colegio.¹²

La innovación educativa que surge en el siglo de la Ilustración, no se desarrolla pues en las Universidades o Colegios europeos, son las Academias burguesas las que conducen la oleada de nuevas teorías pedagógicas y que lentamente las escuelas clásicas irán adoptando.

Alemania, sin embargo, marca la diferencia en la educación superior. Si bien las reformas educativas no generan cambios inmediatos, las universidades alemanas modifican su estructura de tal forma que son ellas las que liderarán la educación superior en los siglos venideros gracias a que el nuevo curriculum de estas escuelas está impregnado con el espíritu y método de la ciencia y filosofía moderna. Lo más importante, sin embargo, es el desarrollo, primero, y después la aceptación de la doctrina referente a la libertad académica.

¹¹ Véase, Power, Edward J. *Op. cit.*, p. 364 y ss.

¹² Mayer, Frederick. *Op. cit.*, p. 365

"Es en la universidad alemana, donde por primera vez en la historia de la educación superior, el principio de investigación y libertad, es decir, la libertad del maestro para estudiar y enseñar y del estudiante para estudiar y aprender, es aceptado como fundamento esencial e la vida universitaria"¹³.

Otro cambio sustancial en la enseñanza superior hecho por las universidades alemanas es el rompimiento con el modelo medieval, que privilegiaba la exposición del profesor sobre trabajos ya conocidos. Por su parte, las universidades en su afán de modernización, pedían a los profesores exponer en clase trabajos relacionados con las investigaciones y descubrimientos científicos, actuales en su momento, así como ayudar a los estudiantes con seminarios para consolidar lo aprendido en clase y despertar el interés de los alumnos a seguir investigando y estudiando. El uso de la lengua alemana es fundamental en estas universidades. Todo esto lleva que la educación sea el instrumento por el cual se alimente el espíritu nacionalista de la naciente Alemania. "Todo el espíritu de la universidad moderna se centra alrededor de los principios de independencia y progreso. La misión de la universidad es servir a la humanidad y no al conocimiento".¹⁴

Son Rousseau, Pestalozzi, Louis René de La Chalotais entre otros más, pensadores que si bien no presentan grandes teorías educativas, si retoman ideas de filósofos como Descartes, Bacon, Locke, Leibniz, y a partir de ellas teorizan y llevan a la práctica nuevos métodos para educar al ciudadano.

¿Qué es lo novedoso que nos presentan estos educadores del siglo XVIII? Por una parte, siendo pensadores ilustrados, todos ellos comparten un sentimiento de hermandad que hace que se consideren ciudadanos del mundo y como tales, desean, necesitan educar a

¹³ Power, Edward. *Op. cit.*, p. 367

¹⁴ *Ibidem*

las nuevas generaciones bajo esta perspectiva de uniformidad humana. El empirismo inglés, por su parte, ha hecho mella en las mentes de los estudiosos y la entusiasta necesidad de extender el análisis racionalista a todos los campos de experiencia humana, se niega rotundamente a ir más allá de los límites de la razón humana, razón que da al siglo de la racionalidad dos *características* fundamentales:

“...la autolimitación rigurosa de la razón dentro de los límites de la experiencia humana; la ilimitada posibilidad de la razón para abordar cualquier aspecto o campo situado dentro de estos límites...”¹⁵

Toman como ejemplo a Newton, quien se rehusa a dar una explicación metafísica del mundo y sólo acepta que leyes como la Ley de la gravitación universal, son meras descripciones de fenómenos físicos presentes en el mundo.

Nuestros pedagogos ilustrados obedecen al mandato intrínseco en todo pensador del siglo XVIII: ir en contra de todo lo establecido por la tradición y el dogmatismo. Todo conocimiento antes de ser concebido como dado, tiene que pasar por el tribunal de la razón, cuyo dictamen es inapelable. No es extraño entonces que De la Chalotais, en su informe *La constitución de los jesuitas*, establezca los argumentos para la expulsión de la orden en 1764.

No debe entenderse a la Ilustración como una movimiento cultural que postulara un escepticismo ciego y descalificara cualquier asunto relacionado con alguna religión, credo o acto de fe. El movimiento ilustrado está en contra del poder que la iglesia católica, sobre todo, ha detentado por siglos. De hecho, el reporte de De la Chalotais no ataca a los jesuitas por ser una orden religiosa, sino por poseer un control casi total en la educación francesa.

¹⁵ Abbagnano. *Op. cit.* p.370

Del mismo modo, Jean Jacques Rousseau, padre de la psicología moderna infantil no agrade al credo protestante en el *Emilio*, en la parte referente a la *Profesión de fe del vicario saboyano*, por infundir valores religiosos en la sociedad, sino por la forma en que éstos son enseñados.

Contemporáneos de Rousseau y De la Chalotais son: Condillac, Helvetius, Johann Basedow, cuya escuela experimental en Dessau, causa tal impresión en Kant, que la menciona su *Pedagogía*, como ejemplo de lo que si debe hacerse en el terreno de la educación. Siguen los pasos de estos pensadores, Condorcet, Johann Heinrich Pestalozzi y el propio Immanuel Kant, que de acuerdo con Abbagnano, es la expresión máxima de la Ilustración.

Condillac y Helvetius representan la corriente pedagógica denominada sensualista. Para el primero la educación debe basarse en la observación de los hechos, en el estudio de la naturaleza conforme al método analítico. El niño debe seguir en su educación el mismo proceso que ha seguido en su desarrollo la humanidad. Para el segundo, la educación debe fundarse en las sensaciones. Helvetius es quien más defiende la secularización de la educación y expone la necesidad de una educación moral independiente de toda religión.¹⁶ Condorcet y De la Chalotais serán también partidarios del laicismo en la educación.

Otra corriente fundamental en educación es la pedagogía naturalista, creada por Rousseau, quien primero en su *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, expone los males que la civilización ha causado al hombre, proponiendo una vuelta a la naturaleza.

¹⁶ Luzuriaga, Lorenzo, *Op. cit.* p. 165

“El ejemplo de los salvajes, que casi todos se encuentran en este punto, parece confirmar que el género humano estaba hecho para permanecer siempre ahí, que este estado es la verdadera juventud del mundo y que todos los progresos ulteriores, que en apariencia han sido otros tantos pasos hacia la perfección del individuo, lo fueron en efecto hacia la decrepitud de la especie”.¹⁷

Después en *Emilio, o de la educación*, expone la forma en que él habría de educar al ser humano con tal de hacerlo *hombre*¹⁸. Aunque Rosseau, en la práctica fue muy malo como tutor, hubo hombres que se entusiasmaron enormemente con la lectura de su *Emilio*, y todo lo que él no pudo concretar con alumnos reales, Johann Pestalozzi lo puso en práctica obteniendo resultados interesantes.

A diferencia de Rosseau, Pestalozzi no consideraba que el estado de naturaleza fuera el punto ideal del ser humano. Sin embargo, coincidía con el autor del *Contrato Social* que la vida en sociedad no era tampoco la mejor opción aunque la aceptaba como un mal necesario. Pestalozzi soñaba con establecer una sociedad verdaderamente ética en la que Dios fuera venerado, la moralidad reconocida y la creatividad humana estimulada. El ser humano, decía, tiene tres senderos. Todos tenemos impulsos primitivos, somos seres sociales y también poseemos un lado ético. La educación es el medio por el que controlamos nuestros impulsos animales, lo que no implica que la educación sea entendida como un entrenamiento artificial, sino por el contrario, es ésta lo que desarrolla en forma interna, nuestra creatividad, capacidad de amar y comprender.

¹⁷ Rosseau, Jean Jacques. *Segundo discurso: Sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, p. 171

¹⁸ Es necesario aclarar que la visión de *hombre* en Rousseau actualmente está rebasada ya que si bien el autor entiende al hombre como género masculino, yo no comparto tal principio y aclaro que cada vez que en esta investigación se mencione la palabra hombre, ser humano o niño, se entiende por ello conceptos que incluyen tanto al género femenino como masculino.

Para Pestalozzi, la educación tenía que estar sujeta a situaciones concretas, por ello, enfatizaba la necesidad de incluir en el curriculum trabajos manuales bajo la idea de que el entrenamiento de nuestras manos es tan importante como el del intelecto. Para el fundador del Instituto Iverdon, el maestro es como un jardinero y el alumno es la planta que necesita ser cuidada y cuyas capacidades creativas son extremadamente frágiles. La educación, señala Pestalozzi, debe ser dada paso a paso y el alumno no debe ser forzado a nada.

Para finales del siglo XVIII, toda Europa está atenta a los acontecimientos ocurridos en Francia. Es la Revolución francesa el movimiento que introduce la idea de una educación nacional, y lo que hasta entonces era considerado como educación estatal, la educación del súbdito auspiciada por las monarquías absolutas y el despotismo ilustrado se transformará en la educación del ciudadano que ha de participar en el gobierno de su país.

“Aquella era la educación para la obediencia: ésta la educación para la libertad; aquella tenía un carácter intelectual e instrumental: ésta un carácter cívico y patriótico; aquella se cumplía como un deber impuesto: ésta se exige como un derecho, como uno de los derechos del hombre y del ciudadano”¹⁹

Es éste el panorama al que Kant se enfrenta a principios del siglo XIX, específicamente 1802, año en que son publicados los apuntes tomados en clase por los alumnos del maestro de Königsberg, referentes a la clase de Educación, y que recibieron ese nombre.

Vale la pena, retomar en este punto a Rosseau, autor contemporáneo de Kant, y que este último leyó con suma atención. Si fuese posible sintetizar las ideas de todos los pedagogos del siglo XVIII en una sola, el pensador ginebrino es la pieza fundamental que

¹⁹ Luzuriaga. Lorenzo. *Op. cit.* p. 158

unifica, diría yo, el objetivo de la educación durante el siglo ilustrado y posteriores. A pesar de oponerse al progreso (sin mal interpretar el pensamiento rousseauniano y tomándolo en el sentido del *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*), el autor de *La nueva Eloísa* y de *Las confesiones*, libro que por cierto innova el género literario, expresa una doctrina que es aceptada por un gran número de hombres ilustrados. Dicha doctrina plantea que el único fin justificable de la educación, no es otro que el de formar un hombre; no un político o un hombre social o cualquiera otra clase de hombre, sólo un ser humano. Surgen entonces las polémicas sobre si los objetivos de la educación deben enfocarse a lo individual o a lo social. Una respuesta que el siglo ilustrado dio a esta interrogante es que *el hombre social y político puede ser formado como producto cuando el hombre es educado como tal*. Otra idea que converge con ésta es que “el hombre perfecto puede formarse enfocándose primero a su preparación como buen ciudadano y de ahí a su formación como miembro valioso de una sociedad”.²⁰ En el capítulo cuarto de este trabajo, explicaré cómo es que Kant se inclina por esta segunda idea y de qué forma se separa del pensamiento rousseauniano.

Resumiendo algunas de las ideas expuestas en relación con el panorama educativo del siglo XVIII diré que hacia finales del mismo, los pensadores y filósofos, incluyendo aquellos interesados en la pedagogía, creían en el poder absoluto de la razón, la cual debería ser la guía de los hombres y de los Estados; por ello la educación debía recibir atención especial, pues era ella la encargada de dirigir esta nueva aventura del hombre cabalgando el corcel de la razón.

El hombre del siglo XVIII aspira a la libertad a través de la razón que “liberó a la humanidad de la carga de los privilegios dinásticos y clericales, de los juicios de brujas y

²⁰ Power, Edward. *Op. cit.* p. 369

las torturas, de la persecución de las ideas, de la manipulación de mujeres y niños como propiedades; en una palabra, de la imposición de tradiciones obsoletas a los elementos progresistas de la sociedad".²¹ Además de esta libertad, hombres como Rousseau y Pestalozzi, reconocen a la Naturaleza y sus leyes imperando en el Universo y la sociedad.

Se despierta en la sociedad un espíritu social, de ayuda, de cooperación, que produce una nueva concepción de la educación y uno de los logros más importantes para estos tiempos es la progresiva y lenta secularización de la enseñanza, reduciendo cada vez más la influencia eclesiástica y acentuando la del Estado.²²

²¹ Ulich, Robert. *Op. cit.* p. 116

²² Luzuriaga, Lorenzo. *Op. cit.* p. 164

Capítulo 2: Presencia newtoniana en el pensamiento de Kant

2.1 Modelo racional de la sociedad basado en el modelo físico de Isaac Newton

El siglo XVII es un periodo de la historia europea en el cual transportar mercancías del Viejo Continente al Nuevo era tarea de todos los días y empresa por demás redituable. Por ello, la necesidad de estudiar a los astros y sus movimientos iba más allá de la mera curiosidad intelectual de conocer mejor el mundo que nos rodeaba. Poder calcular la distancia entre la Luna y la Tierra, así como determinar cuáles eran los fenómenos físicos ocasionados por los movimientos de los cuerpos celestes, tenía por objetivo mejorar las rutas de navegación y la construcción de barcos. De esta manera y en muchos casos por accidente, los científicos del siglo XVII llegan a descubrimientos que en su mayoría tuvieron que esperar hasta un siglo para poder ser aplicados en forma práctica. La creación de nuevos y mejores telescopios conduce —sin querer— a los científicos de esta época al estudio de la luz y de los átomos entendidos como las partículas, corpúsculos más diminutos en los que la materia puede ser dividida.

Isaac Newton (1642-1727) y Robert Boyle (1627-91) son protagonistas en el desarrollo de la Física y la Química moderna. Cada uno de estos filósofos-científicos realiza experimentos que reviven el *Atomismo* o *Teoría Corpuscular* retomando, casi en sentido literal, todos los argumentos de la primera versión de esta teoría creada por Demócrito en el siglo V a.c.

Newton, en su *Óptica* (1707), retoma lo dicho por Gassendi (1592-1655) cincuenta años atrás:

“Los átomos de Gassendi eran partículas con masa y con inercia que se movían en el vacío, cuya existencia había sido probada por los sucesos de Galileo”.²³

Aplicada esta teoría a la propagación de la luz, tenemos que ésta es la suma de diminutas partículas o corpúsculos que viajan a través de distintos medios tales como el aire, el éter, el agua, etc.

Boyle por su parte, hizo de la química un saber racional, quitando de ella todos aquellos elementos un tanto mágicos, que estaban en estrecha relación con los astros. La

²³ Bernal, John D. *La ciencia en la Historia*, p. 445

química se convirtió en un saber que estudiaría, hasta cierto punto, de qué y cómo está compuesta la materia. Nos dice el químico inglés en su texto *The Skeptical Chymist*:

“Ningún cuerpo es un verdadero principio o elemento... cuando, en vez de ser perfectamente homogéneo, es divisible en un número cualquiera de sustancias distintas, por pequeñas que éstas sean.”

Desafortunadamente, los rudimentarios laboratorios químicos de la época no podrían confirmar esta teoría, salvo en el caso de unos cuantos metales, hasta un siglo después.

La importancia de ambos científicos para la presente investigación radica en la idea filosófica que yace detrás de ambas filosofías corpusculares o atomistas, que dice: “si un fenómeno complejo no puede ser explicado en términos de factores más elementales, entonces, dicho fenómeno no puede ser explicado”.²⁴

En cierta medida, los filósofos y pensadores del siglo XVIII, herederos de ésta concepción materialista del mundo, tienen en mente el modelo corpuscular de la ciencia —comprobado, en ese entonces, con fórmulas matemáticas en el caso de Newton. No resulta extraño que autores como Kant, que no son científicos propiamente sino humanistas, apliquen este modelo racional a la sociedad y vean en ella, una organización social compleja que puede y debe ser explicada descomponiendo sus partes. llámese en este caso, individuos.

La vida académica de nuestro filósofo se inicia propiamente en el ámbito de la ciencia natural. El problema que sin duda alguna le preocupa es el de las “fuerzas vivas”, problema que ya antes ha sido tratado con profundidad y desde la Dinámica por Leibniz. Discurrir acerca de este problema conduce a Kant a preguntarse por las cosas verdaderamente existentes. Esta cuestión ya había sido tratada por la tradición desde al menos tres direcciones distintas:

“-La solución cartesiana que reduce las cosas existentes a extensión (*res extensa*). De acuerdo con esta solución, la corporeidad se resuelve en infinita indivisibilidad. El cuerpo es un ser geométrico carente totalmente de fuerza alguna intrínseca.

-En competencia con esta solución está la leibniziana, que reduce la corporeidad a mónadas, caracterizadas como simples y activas. Dentro de ese planteamiento, la extensión se reduce a una relación: la distancia entre las mónadas. Pero no podemos hablar de la misma como de una existencia en sí.

²⁴ *Encyclopaedia Britannica.com* (La traducción es mía)

-La solución leibniziana a propósito del espacio no satisface a Newton, que busca una solución alternativa; para él las figuras geométricas suponen la existencia en sí del espacio (espacio absoluto).²⁵

Intentar solucionar el problema de las fuerzas vivas llevará a Kant al territorio de la Filosofía de la naturaleza y a estudiar la relación entre la ciencia natural y la metafísica. Así en la *Historia general de la naturaleza y teoría del cielo*, nuestro autor asume la concepción newtoniana del *sistema del mundo* y sirviéndose del concepto de analogía, traza una idea de la evolución natural, que será explicada bajo causas puramente mecánicas en las que el rigor científico de la época desterrará de ellas toda disertación que esté ligada con alguna explicación finalista; es decir, Kant intenta comprobar que el mundo físico se rige bajo leyes causales que actúan bajo la lógica de que a toda causa le corresponde un efecto. Vemos que para Kant la evolución de la naturaleza se explica por causas puramente mecánicas.

Para el autor de la *Historia general de la naturaleza y teoría del cielo*, la filosofía natural tiene que tener en su base la experiencia acompañada de la ciencia de la geometría como intérprete de la misma aunque esta última no es del todo capaz de explicar los orígenes y las causas de las leyes naturales; de ahí que sea necesaria la metafísica para lograr tal objetivo. Kant se enfrentará luego al problema de saber en dónde está el sustento metodológico de la metafísica: en la matemática o la física. La respuesta dicha en palabras de Flórez Miguel es:

“La definición matemática es sintética. En la misma, el concepto no es dado previamente a la definición, sino que puesto por la definición, y a partir de él se constituye o genera su explicación. [...] Los ejemplos matemáticos se construyen siguiendo un camino que va de lo simple a lo complejo

En el caso de la filosofía ocurre a la inversa. Sus definiciones son analíticas, y si nos encontramos con síntesis en filosofía, éstas exigen un proceso previo de análisis (clarificación) que va de lo complejo a lo simple.[...] El método que la filosofía debe seguir no es de la matemática, sino el de la física, tal como es planteada por Newton y que se apoya en la experiencia”²⁶

²⁵ Flórez Miguel, Cirilo. *La filosofía en la Europa de la Ilustración*, p. 132

y ss

²⁶ *Ibidem.*, p. 137

Nuestro filósofo llevará esta dualidad epistemológica entre racionalismo, entendida como matemática, y experiencia, referente a la física, al campo de la moral y la estética. Resulta importante para nuestra investigación este punto, dado que la educación en el pensamiento de Kant, está íntimamente ligada al ámbito práctico de la vida humana.

Ejemplo de ello es la forma en que fundamenta en las *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, el sentimiento del hombre, que es tanto moral como estético en la psicología, considerando a esta última como saber de la experiencia.

“La verdadera virtud, por tanto, sólo puede descansar en principios que la hacen tanto más sublime y noble, cuanto más generales. Estos principios no son reglas especulativas, sino la conciencia de un sentimiento que vive en todo pecho humano, y cuyo dominio es mucho más amplio que el campo de la compasión y de la complacencia. Creo recoger todo su contenido diciendo que es el *sentimiento de la belleza y la dignidad de la naturaleza humana*. Lo primero es el fundamento de la benevolencia general; lo segundo de la estimación general.”²⁷

En la busca de los principios que rigen la naturaleza humana, Kant encuentra que éstos van de forma paralela con los principios de la naturaleza en general, con la diferencia de que esta última tenía como punto de apoyo a la materia, mientras que para la naturaleza humana el punto de partida es la libertad.

Es claro entonces que nuestro filósofo organiza su sistema teniendo en cuenta los avances científicos desarrollados por Newton, físico a quien Kant estudió desde sus años mozos. La intención de Kant es hacer de la metafísica, una ciencia que sea entendida tal y como lo plantea en el prefacio de los *Principios metafísicos de la ciencia de la naturaleza*:

“Propiamente hablando, sólo se puede llamar ciencia a aquella cuya certeza es apodictica; un conocimiento que sólo ofrece una certeza empírica es denominado *saber*, sólo impropriamente. La totalidad del conocimiento que es sistemático puede, por esta razón, ser ya denominado *ciencia* e igualmente ciencia racional si la ligazón del conocimiento en este sistema constituye un encadenamiento de razones y de consecuencias. [...]Una teoría racional de la naturaleza sólo merece pues, el nombre de *Ciencia de la naturaleza* si las leyes naturales sobre las que se funda son conocidas *a priori* y no son simples leyes de experiencia.”²⁸

²⁷ Kant, Immanuel. *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, p. 140

²⁸ Kant, Immanuel. *Principios metafísicos de la ciencia de la naturaleza*, pp. 4-5

Una vez habiendo explicado, aunque en forma brevisima, la manera en que la obra de Newton influye en el pensamiento kantiano y habiendo expuesto la concepción de ciencia de acuerdo a la idea kantiana de la misma, procedamos a exponer, ahora bajo el lente del saber que trasciende la mera experiencia, algunos aspectos relativos a la idea de hombre en la obra del autor de la *Antropología en sentido pragmático*.

2.2 La idea de sociedad y de hombre en Kant

“Todos los progresos de la cultura a través de los cuales se educa el hombre tienen el fin de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas para emplearlos en el mundo; pero el objeto más importante del mundo a que el hombre puede aplicarlos es el hombre mismo, porque él es su propio fin último”²⁹

Para Kant el hombre es ante todo autoreflexión que se expresa de manera abierta bajo la palabra *yo*, término que a su vez genera el egoísmo inherente a cada ser humano. Todo hombre, nos dice Kant, al decir *yo* asume su parte de realidad e intenta poseerla bajo tres direcciones distintas. La primera de ellas es de orden lógico y esta relacionada directamente con el entendimiento; la segunda, por su parte, obedece al interés estético que cada individuo desarrolla a través del gusto y finalmente el egoísmo moral que hace que la persona reduzca “todos los fines a sí misma, y por tanto, no vea más provecho que el que hay en lo que le aprovecha, y que incluso como eudemonista pone meramente en el provecho y en la propia felicidad, no en la idea del deber el supremo fundamento determinante de su voluntad”³⁰.

Ante el hecho de aceptar que el hombre es egoísta por naturaleza, nuestro autor antepone los caminos que hemos de seguir para combatir semejante solipsismo. De acuerdo con Kant, la *Antropología* como ciencia, será la encargada de estudiar al hombre, no sólo en sentido metafísico, sino también en su entorno empírico, es decir, a la persona de carne y hueso.

²⁹ Kant, Immanuel. *Antropología en sentido pragmático*, p. 7

³⁰ *Ibidem*, p. 19

Así, el texto de 1798, *Antropología en sentido práctico*, se ocupa de lo que el hombre hace o puede y debe hacer de sí mismo como ser que actúa libremente —aunque de acuerdo con Reinhard Brandt dicho título evidentemente no hace justicia al *deber* y no comprende por tanto al tema en su totalidad³¹. La Antropología, es pues, una forma de pensar que el hombre no es un ente que encierra en el propio yo al mundo entero, sino que por el contrario, cada ser humano es un simple ciudadano del mundo.

Kant comparte con sus contemporáneos el espíritu de la época, el Iluminismo que concibe al hombre como el ser que debe educarse para vivir en el mundo, entendido como la *kosmópolis*, que no es otra cosa que el escenario de su acción social. Rousseau es uno de los pensadores que más propuestas hace acerca de lo que debe entenderse por hombre. Es el autor de *La Nueva Eloísa*, quien en el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* plantea los paradigmas para la concepción de un hombre nuevo. Dado que todos los ilustrados, incluyendo a Kant, son optimistas al concebir al ser humano como una especie que está en constante progreso, es Rousseau quien adelanta la tesis que plantea que dicho progreso será posible sólo a través de una renovación ética y política, tesis que más tarde Kant profundizará de manera analítica.

Es a partir de Rousseau que la pregunta por la esencia del hombre se desplazará de la idea que definía al ser humano desde la naturaleza hacia la concepción del hombre visto ahora como historia. De aquí en adelante, preguntarse por el hombre, nos dice Flórez Miguel, es preguntarse por su historia. Preguntarse a su vez por la historia del hombre, implica preguntarse por la “sociedad civil” dado que esta sociedad civil es el verdadero hogar y escenario de toda la historia. Historia que asume al hombre como miembro y medio de la humanidad futura. El hombre del que Kant habla en la *Antropología*, no es de ninguna manera la persona individual, sino la especie humana.

A través de un estudio —que podría llamar psicológico— del yo, nuestro autor investiga los patrones de comportamiento del hombre en la sociedad. El énfasis del estudio se desplaza de la consideración del individuo hacia el análisis de los contextos sociales y de las acciones y reacciones en el interior de ellos³².

³¹ Para un análisis más profundo de este punto véase Brandt, Reinhard, *Immanuel Kant. Política, Derecho y Antropología*, Plaza y Valdés/UAM, México, 2001.

³² Véase Brandt, Reinhard, *Immanuel Kant. Op. cit.*, p. 207

El hombre como elemento activo del mundo natural, comparte con los demás seres vivos el fin de la naturaleza en el sentido que es expresado en la *Critica del juicio*:

“Por consiguiente, sólo la materia, en cuanto organizada, es la que impulsa necesariamente el concepto de ella como un fin natural, porque ésta su forma específica es al propio tiempo producto de la naturaleza. Ahora bien este concepto conduce necesariamente a la idea de la naturaleza entera como sistema regido por la regla de los fines, idea a la cual tendrá que someterse ahora todo mecanismo de la naturaleza según principios de razón”.³³

Sin embargo, el ser humano, tiene también como fin el ser libre, que es el fin último de la naturaleza en esta tierra. De esta forma, el hombre tiene por delante dos fines que cumplir: el primero, enfocado a la realización de su felicidad, fin que está estrechamente vinculado con su naturaleza meramente volitiva. El segundo, se orienta a la realización de fines que el hombre, por ser un ente racional, se impone a sí mismo. Es entonces la especie humana, vista desde la perspectiva de la racionalidad, la única capaz de determinar su propio destino, aunque no de manera natural sino moral. Dicho en otras palabras, somos los hombres, seres racionales, los únicos responsables de nuestro destino final.

Esta autodeterminación conduce al hombre a la pregunta que es la columna vertebral de la *Critica de la Razón Práctica*: ¿qué debo hacer? La respuesta que Kant nos ofrece, y como bien apunta Fausto Hernández, “debe dar al hombre la posibilidad de una acción que le permita realizar en absoluto la totalidad perfecta, el conocimiento del Universo y el reino de los fines, y aunque no encuentre la respuesta concreta, si plantea al menos la esperanza de alcanzar la totalidad perfecta, lo que no es imposible”.³⁴

Así el hombre al actuar moralmente tiende a alcanzar el absoluto, cada individuo al realizar una acción en la que la dignidad del ser humano sea puesta en juego, está guiado por el imperativo que le dicta realizar la totalidad perfecta, sin embargo, la única manera de reconocer a la acción individual como universal es a través del imperativo categórico.

³³ Kant, Immanuel, *Critique of Judgment*, p. 258

³⁴ Hernández, Murillo, Fausto. “El problema el hombre en Kant”, en *Teoría (Anuario de Filosofía)*, UNAM, 1982-1987. Año 3, No. 3, p. 229

Esto es posible "porque todos los hombres forman parte de un mismo todo y constituyen una comunidad, aunque sólo sea formal".³⁵

Este ser racional que se autolegisla y que actúa libremente, tiene entonces como fin último en la Tierra, la creación de cultura, entendida como la aptitud del ser humano para realizar cualquier fin, es decir guiado bajo las leyes de su razón y no como esclavo de sus pasiones. Ya en la *Antropología en sentido pragmático* Kant nos dice:

"La summa de la Antropología pragmática en relación con la determinación del hombre y la característica de su formación es la siguiente. El hombre está determinado por su razón a estar en una sociedad con hombres y a cultivarse, a civilizarse y a moralizarse en ella mediante el arte y las ciencias, aunque su tendencia animal a entregarse en forma pasiva a las incitaciones de la comodidad del bien vivir, que él denomina felicidad, pueda ser grande, sino más bien en forma activa en lucha contra los obstáculos -obstáculos que le advienen por la incultura de su naturaleza- por hacerse digno de la humanidad"³⁶.

Producto del quehacer humano son dos tipos de cultura. En primer lugar encontramos la cultura de la habilidad o técnica, gracias a la cual la naturaleza ha sido domesticada y puesta al servicio de los intereses de la especie humana. Esta cultura, con el transcurrir de los años, se ha perfeccionado de tal manera que ha logrado productos tan refinados como el arte. En segundo lugar, aunque no de menor importancia, está la cultura de la disciplina, que no es otra cosa más que la capacidad civilizadora del hombre. "La cultura civilizada educa y forma al hombre y contribuye de un modo decisivo a elevarle a la actitud moral, que es la que le caracteriza como ser humano en el pleno sentido del término"³⁷. Surge en este punto el optimismo kantiano hacia la especie humana. El *progreso* entendido no como cultura técnica, sino como la capacidad del hombre para ser mejor en tanto ser moral tiene sus bases en la educación que el hombre se da a sí mismo. Al hablar de progreso moral, Kant no quiere decir que el hombre poco a poco se irá haciendo más y más bueno, sino que

³⁵ *Ibidem*

³⁶ Kant, Immanuel. *Antropología...Op. cit.* p.282

³⁷ Flórez, Miguel. Cirilo. *Op. Cit.* p. 173

su actuar estará cada vez más guiado por las leyes del deber. Así lo expresa en el texto de *El conflicto entre las facultades* en el que al preguntarse qué provecho puede obtener la especie humana de su mejoramiento progresivo nos dice:

“La ganancia que obtendrá la raza humana al seguir progresando no será un incremento en la cantidad de moralidad en sus actitudes. En vez de ello la legalidad de sus actitudes producirá un incremento de las acciones guiadas por el deber, cualesquiera que sea el motivo detrás de éstas. Es decir, la ganancia resultará de las buenas obras de los hombres en la medida en que ellas sean más numerosas y exitosas”.³⁸

Retomando el concepto de cultura técnica, encuentro que ésta, es un arma de dos filos que si bien por una parte propicia que la especie humana sea cada vez *mejor* en los términos ya antes mencionados, es también al mismo tiempo la razón para que la desigualdad entre los hombres se haga presente. ¿Cómo ha de enfrentarse Kant a este problema? Contestaré de manera concisa diciendo que para nuestro autor, el ser humano tiende a asociarse por instinto natural siguiendo el camino a que sus intereses individuales lo conducen y es así como se origina la sociedad civil, misma que analizaré con detalle en el siguiente capítulo, desmenuzando las condiciones en que se da el contrato social entre los hombres.

Una vez formada la sociedad civil, será la constitución civil, basada en principios de justicia distributiva, la que medie en los conflictos dados entre los hombres originados por la desigualdad social.

Es importante mencionar que para Kant la naturaleza sólo puede lograr sus fines a través de la sociedad civil. Ahora bien, el fin último de dicha organización de hombres constituida a través de un contrato originario no es, en manera alguna, la felicidad de sus miembros, sino el cumplimiento del deber, que en cierto momento puede llegar a coincidir con la felicidad de los individuos. Así, el hombre inmerso en el mundo, actúa en él con fines que rebasan la naturaleza física el mundo sin estar en contradicción con ella. En este

³⁸ Kant, Immanuel. *Political Writings*, p. 188

sentido, Kant coincidiría con Pico de la Mirandola que en su tratado *De hominis dignitate* hace que Dios hable al hombre de la siguiente manera:

“Tú debes determinarte a ti mismo sin ninguna restricción ni límite, de acuerdo con tu voluntad y juicio al que yo te he confiado. Te he colocado en la mitad del mundo para que tú puedas ver desde ahí en forma más cómoda lo que existe en el Mundo. No te hemos creado ni celestial ni terrenal, ni mortal ni mortal para que tú, como tu propio escultor creador que decide libremente con honor, te des a ti mismo la figura que tú prefieres, puedes degradarte a lo más bajo, a lo animal, también puedes llegar a lo más alto, renacer como divino, si es que tu alma así lo decide”

Para Kant los conceptos de hombre y ciudadano, son conceptos que definen entidades distintas. *La noción de hombre es una noción abstracta que tiene en cuenta la capacidad racional y libre del hombre que le posibilita para darse leyes* –en este sentido, ningún hombre, en tanto autodeterminado por su propia legislación, puede considerar a otro como medio para lograr sus fines, siendo así, que cada ser humano es un fin en sí mismo. “La noción de ciudadano, en cambio, es una noción concreta, que tiene en cuenta al hombre como miembro de una sociedad dotada de una serie de leyes que rigen su comportamiento”³⁹. Al concebir al hombre como ciudadano es posible incluir el concepto de alienación entendida en sentido positivo; la cesión de la libertad para establecer contratos entre particulares bajo un Estado de derecho en el que el actuar de cualquier individuo perteneciente a él esté regido por leyes externas que rijan la conducta del mismo.

³⁹ Flórez. Miguel. Cirilo. *Op. Cit.* p. 173

Capítulo 3: Génesis de la sociedad civil y el imperativo categórico kantiano

3.1 El Contrato social según Kant

Como ya dije en el capítulo primero de este trabajo, el siglo XVIII, es el punto de equilibrio entre dos etapas que convulsionan al viejo continente. La primera de ellas es la serie de “guerras de religión” que azotan a Europa durante siglo y medio y no termina sino hasta finales del siglo XVII; la segunda corresponde a las “guerras revolucionarias” que inicia con las revoluciones americana (1776) y francesa (1789)⁴⁰. Es en el Siglo de las Luces que la filosofía enfoca los curiosos impertinentes del saber hacia el hombre. La humanidad, acompañada de la libertad y la tolerancia, se convierte en el centro de las preocupaciones de los pensadores.

La filosofía política de Kant hace eco de las ideas ilustradas que cuestionan el conocimiento hasta entonces alcanzado por el hombre y promueven la creación de uno nuevo. Así como *L'Encyclopédie* es el instrumento que rompe con cualquier clausura del conocimiento y defiende la idea de un universo abierto, indefinido, dispuesto para ser codificado y escrito por el hombre⁴¹. Kant plantea en la *Metafísica de las Costumbres* los fundamentos del Derecho Privado y Público, mismos que servirán para concebir al republicanismo como la política del derecho natural que exige condiciones morales para toda ley jurídica posible⁴².

Kant ve en las constituciones políticas los cimientos del Estado de derecho y por ello mismo se proclama en contra de cualquier rebelión que atente contra el equilibrio del Estado o contra la figura del gobernante o soberano. La revolución para Kant, es uno de los mayores delitos que un pueblo puede cometer en contra de un jefe de Estado, aún cuando los súbditos de una nación sufran la más cruel de las tiranías e injusticias. En términos de nuestro pensador, la revolución es un suicidio.

A primera vista parece contradictorio que uno de los pensadores más importantes dentro del campo de la ética y la moral, defienda, aparentemente, la injusticia a la que un pueblo es sometido y lo condene, además, a seguir sufriendo futuros atropellos.

⁴⁰ Véase, Flores Miguel C. *La Filosofía en la Europa de la Ilustración*, p. 9

⁴¹ Echeverría, Javier, editor. *Del Renacimiento a la Ilustración II*, p. 259

⁴² *Ibid.* p. 328

Analicemos cómo es que Kant concluye que una rebelión civil, no es otra cosa más que el fatal suicidio de un pueblo o nación en Estado de Derecho. Para ello, es necesario andar un poco el camino que nuestro filósofo recorre al estudiar cómo es que se forma, en primer lugar un Estado como Estado de Derecho.

En la *Metafísica de las Costumbres*, se nos presentan como primicia los fundamentos del Derecho como Doctrina, enseguida el autor analiza el Derecho Privado, entendiéndolo como todas aquellas situaciones en las que las posesiones y privilegios que poseen los habitantes de una comunidad, están aún bajo la ley del más fuerte, del más hábil o del más trabajador, es decir, en Estado de Naturaleza.

En la segunda parte del texto, este Derecho Privado que aún no es capaz de legitimar ningún bien ni servicio, se convierte, gracias al contrato o pacto social que hacen los hombres de una comunidad entre sí, en Derecho Público. Este singular acto conlleva la aceptación de todas las reglas y normas establecidas dentro de ese contrato (social) que se concreta en la proclamación de una constitución, misma que establece los principios jurídicos para que una sociedad viva en lo que hoy llamamos Estado de Derecho. Es a través de este *contrato originario* que todos los integrantes de un pueblo renuncian a su libertad exterior (natural) para recuperarla inmediatamente ahora como miembros de un Estado, mismo que posee en sí tres poderes en una triple persona:

“...el *poder soberano* (la soberanía) en la persona del legislador, el *poder ejecutivo* en la persona del gobernante (siguiendo la ley) y el *poder judicial* (adjudicando lo suyo de cada uno según la ley) en la persona del juez”.⁴³

Ninguno de estos tres poderes está por encima del otro, ni puede tampoco usurpar funciones de los demás. Cada uno de ellos está coordinado con los otros y su labor es la de complementarse mutuamente. Su unión no es otra cosa que la *salud* del Estado que no debe ser confundida con el bienestar de los ciudadanos, y mucho menos con su felicidad. Un Estado sano ha de ser aquél en el cual exista un estado de máxima concordancia entre los tres poderes que rigen su vida cotidiana, en otras palabras, la salud del Estado radica en la

⁴³ Kant, Immanuel. *La Metafísica de las Costumbres*, p.142

armonía dada entre la constitución y los principios jurídicos, armonía a la que sólo será posible aspirar a través de un imperativo categórico.

Para Kant no es trascendente hurgar en la historia de los pueblos para encontrar el momento justo en que se da este contrato entre individuos; lo importante es analizar las condiciones en que éste se desarrolla. Decir que hasta antes del pacto social el hombre vivía en un Estado de Naturaleza, no quiere decir que los individuos vivían en un franco estado de barbarie, más bien refiere a un estado en el que las posesiones o adquisiciones de bienes, sobre todo inmuebles, eran sólo provisionales y en caso de controversia no existía ley pública que sancionara al transgresor de un contrato hecho entre particulares.

De esta forma, lo que era mío en el Estado de Naturaleza, lo era de forma *provisional*, y al pasar a un Estado de Derecho, sigue siendo mío pero en forma *legal*. Podemos concluir entonces que:

“Un Estado (*civitas*) es la unión de un conjunto de hombres bajo leyes jurídicas. En cuanto éstas, como leyes *a priori*, son necesarias (no estatutarias), es decir, en cuanto resultan por sí mismas de los conceptos del derecho externo en general, su forma es la de un Estado en general, es decir, el Estado *en la idea*, tal como debe ser según los principios jurídicos puros, Estado que sirve de norma a toda unificación efectiva dirigida a formar una comunidad (por lo tanto, en lo interno)”.⁴⁴

En este Estado Civil, que en la Europa del siglo XVIII, encontraba su paradigma en la monarquía constitucional inglesa, el ciudadano —aquél que era dueño de sí mismo, y que además de ello poseía una propiedad (entiéndase dentro de este concepto toda habilidad, oficio, arte o ciencia)— obedece la ley que él mismo se ha dado⁴⁵.

En el texto llamado *Teoría y Práctica*, nuestro filósofo abunda acerca de este contrato donde comienza la segunda parte del mismo, aclarando los diversos contratos que hacen los seres humanos para sobrevivir en una sociedad, poniendo por encima de todos al contrato que establece entre ellos una *constitución civil*⁴⁶ y que es fundamento de los mismos. En dicho contrato la unión que se da entre las personas es fin en sí misma que se

⁴⁴ *Ibidem*

⁴⁵ Echeverría, Javier, *Op. cit.*, p. 326

⁴⁶ Kant Immanuel, *Teoría y Práctica*, p. 25

convierte en deber primordial e incondicionado. Este fin que es en sí mismo un deber, no es otro que el derecho de los hombres bajo leyes coactivas públicas *mediante las cuales se puede atribuir a cada uno lo que es suyo y garantizárselo frente a una usurpación por parte de cualquier otro.*⁴⁷

Cabe mencionar aquí que este derecho externo surge no del fin que todos los hombres persiguen de modo natural, es decir del propósito de ser felices, sino de la mera libertad que se da en las relaciones externas de los hombres entre sí. Dicho derecho entonces ha de ser entendido como *la limitación de la libertad de cada uno a la condición de su concordancia con la libertad de todos, en tanto que esta concordancia sea posible según una ley universal.*

De esta forma el estado civil se funda en los siguientes principios *a priori*:

1. *La libertad de cada miembro de la sociedad, en cuanto hombre.*
2. *La igualdad de cada miembro de la sociedad, con cualquier otro, en cuanto súbdito.*
3. *La independencia de cada miembro de una comunidad, en cuanto ciudadano.*

Encontramos en estos principios un contrato originario en el que se puede fundar una constitución legítima para todos sin excepción y bajo el cual es posible erigir una comunidad en donde se obliga a todo legislador a que dicte sus leyes como si éstas pudieran haber emanado de la voluntad unida de un pueblo, y a que considere a cada súbdito, en la medida en que éste quiera ser ciudadano, como si hubiera expresado su acuerdo con una voluntad tal, legitimándose de esta forma toda ley pública.

En este sentido la función de los súbditos no es otra que la de obedecer, puesto que no se trata de la felicidad individual, sino del derecho que por ese medio debe ser garantizado a cada uno.

⁴⁷ *Ibidem.* p.26

Sin embargo, es posible que algún ciudadano apelara que siendo la constitución muy anterior a su época, dicho estatuto jurídico no sería aplicable en su persona, dado que él no había decidido (votado) por esas leyes. Si esto fuera así, entonces ningún individuo estaría sujeto a ninguna ley, dado que propiamente no es cierto que todos y cada uno de los miembros voten por las leyes que han de regirlos. Por otra parte, decir que los ciudadanos obedecen las leyes que ellos mismos se han dado es una mera idea de la razón, la cual tiene sin duda alguna realidad (práctica), que no es otra sino la de "obligar a todo legislador a que dicte sus leyes como si éstas pudieran haber emanado de la voluntad unida de todo un pueblo, y a que considere a cada súbdito, en la medida en que éste quiera ser ciudadano, como si hubiera expresado su acuerdo con una voluntad tal".⁴⁸

Ahora bien, ¿por qué si nuestro filósofo defiende la autonomía de los individuos subsumidos a un Estado, no les concede el derecho de luchar en contra de las tiranías que suprimen su libertad y los someten a toda clase de injusticias?, ¿por qué este singular residente de Königsberg es contestatario de las revoluciones condenándolas enérgicamente y proponiendo como castigo, *por lo menos*, la pena de muerte para los sediciosos?

Una primer respuesta tiene que tomar como punto de partida lo hasta aquí dicho respecto del contrato social y la formación del Estado. Un pueblo que ha cedido su libertad externa para después recuperarla en un estado jurídico, libre de la libertad salvaje y sin ley, se somete al mismo tiempo al poder supremo del Estado y por ello, cualquier sedición que ponga en peligro a este último debe reprimirse y castigarse según sus leyes y al hacerlo se estará obrando conforme a derecho. Así, la figura del gobernante representa no a una persona, sino a una institución. Dicha institución está por encima de los súbditos de un Estado o nación y tiene por principio, sólo derechos sobre sus gobernados mas no obligaciones, de tal forma que no existen los medios formales (legales) posibles para que los súbditos pudieran castigar al gobernante.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 37

“Una ley que es tan sagrada (inviolable) que, *considerada con un propósito práctico*, es ya un crimen sólo ponerla en duda, por tanto, suspender momentáneamente su efecto, se representa como si no tuviese que proceder de hombres, sino de algún legislador supremo e intachable, y éste es el significado de la proposición: «toda autoridad viene de Dios», que no enuncia un *fundamento histórico* de la constitución civil, sino una *idea* como principio práctico de la razón: el deber de obedecer al poder legislativo actualmente existente, sea cual fuere su origen”.⁴⁹

De aquí que en un Estado —regido por una constitución y representado por los poderes legislativo, ejecutivo y judicial— la voluntad del legislador, en lo que se refiere a lo mío y lo tuyo exterior es *irreproachable*, la facultad ejecutiva del jefe supremo (gobernante) es *incontestable (irresistible)*, y la sentencia del juez supremo es *irrevocable*.⁵⁰ Por ello, la resistencia de un pueblo a los mandatos del Estado no puede ser legítima de acuerdo con lo establecido en la constitución. Para Kant, es sólo a través de la sumisión de un pueblo a la voluntad universalmente legisladora de la suprema autoridad legisladora del Estado, lo que posibilita la existencia de un estado jurídico. El derecho de sedición, entonces, es nulo.

Un pueblo debe someterse a la voluntad del gobernante aún cuando ésta sea injusta porque toda resistencia será entendida no sólo como contraria a la ley sino como destructora de toda constitución legal. Para que un pueblo tuviera derecho a levantarse en contra de un soberano sería necesario que la constitución estableciera que ella misma no es la legislación suprema y por tanto convertiría al pueblo en juez y parte en los conflictos que se dieran entre gobernante y súbditos. El soberano es por ende el único capaz y con derecho de modificar una constitución, en caso de que ésta sea defectuosa.

Es así, que ni el poder legislativo ni el judicial pueden castigar al gobernante puesto que de hacerlo estaríamos aceptando que el sustento formal del Estado es imperfecto y que esta imperfección permite que la figura del gobernante sea punible. Lo que es más, si fuese posible castigar al gobernante, estaríamos aceptando que las leyes son imperfectas y que como más arriba dijimos, el poder ejecutivo, al cumplir con su mandato (ejecutar las leyes) está al mismo tiempo quebrantando la ley, lo que implica ya una contradicción.

⁴⁹ Kant, Immanuel, *La Metafísica de las Costumbres*, p. 150

⁵⁰ *Ibidem*, p. 147

Sin embargo, Kant no es un pensador que eleve sus meditaciones al mundo de las ideas (*topos uranus*) y se olvide poner los pies en la tierra. Él, esta consciente de los casos históricos concretos ocurridos en la Europa del siglo XVIII y es precisamente la Revolución francesa la que produce reacciones contrarias en su pensamiento. Por una parte condena, aunque no de forma explícita, el *Terror* en Francia y por otra ensalza todas las reacciones que produce esta revolución en los pensadores de la época.

Nuestro filósofo no concibe de manera alguna cómo es que un monarca sea ejecutado por su pueblo y no encuentra los medios legales que permitan tal acción; por el contrario, ejecutar a un monarca resulta en perjuicio para un Estado o nación. Un rey, nos dice Kant, no puede ser castigado porque todo aquello que hizo siendo soberano, lo hizo conforme a derecho, es decir, "como realizado exteriormente con la ley y pensar que él mismo, considerado como fuente de las leyes, no puede obrar injustamente".⁵¹

La ejecución de un soberano es un hecho que está muy cerca de lo que nuestro autor llama *mal extremo*, dado que al transgredir la ley, él o los transgresores obran conforme a una máxima (la máxima de darse a sí mismos tal crimen como regla universalmente válida) que los conduce al completo rechazo de la autoridad de la ley misma, de cuya validez no pueden desdecirse, lo que lleva a una contradicción.

"La razón de que sea terrible la idea de que un *pueblo* ejecute formalmente a su monarca es, pues, que el *asesinato* ha de pensarse sólo como una *excepción* a la regla que el pueblo había erigido para sí mismo en máxima, pero la *ejecución* ha de pensarse como la total *inversión* de los principios de la relación entre el soberano y el pueblo (éste, que tiene que agradecer su existencia sólo a la legislación del primero, se convierte en soberano de aquél), de suerte que la violencia, con la frente bien alta y siguiendo principios, se eleva sobre el derecho más sagrado; lo cual, como un abismo que lo devora todo sin retorno, como un suicidio cometido por el Estado, parece ser un delito sin expiación posible".⁵²

Una revolución, piensa nuestro autor, bien puede dar fin a una autocracia despótica pero nunca podrá ella por sí sola conducir a una verdadera reforma en la manera de pensar de los gobernantes. Por el contrario, nuevos prejuicios, como aquéllos que han sido recién reemplazados, servirán como correa para controlar a la gran masa irreflexiva.⁵³

⁵¹ *Ibidem*, p. 152

⁵² *Ibidem*, p. 153-154

⁵³ Kant, Immanuel, *Political Writings*, (Hans Reiss, editor) Cambridge, 1991, p. 55

Sin embargo, el panorama no es del todo oscuro para aquellos pueblos que sufren injusticias. Una segunda respuesta a las cuestiones planteadas más arriba, parte de las opciones que formula nuestro filósofo para *sobrellevar* la tiranía de un gobernante. Si bien para Kant un pueblo no tiene derecho a rebelarse u oponer resistencia al jefe supremo, si es lícito para los súbditos quejarse de las injusticias sufridas.

Es cierto que este pensador alemán niega a los súbditos el derecho para rebelarse, pero también es cierto que al acatar las leyes, los ciudadanos de un Estado no están obligados a seguir leyes que los hagan cometer actos inmorales. Así, un gobierno no puede obligar a sus súbditos a mentir, cometer asesinatos o afiliarse a determinado culto o religión. Lo que es más, Kant nos dice que: *es nuestro deber moral no acatar tales leyes*⁵⁴.

La posibilidad de quejarse pareciera a simple vista poco efectiva, si la consideramos como el mero trámite burocrático por el cual los ciudadanos manifiestan su inconformidad ante una institución pública. Sin embargo, considero que para Kant, este hacer saber al gobernante lo que a los ciudadanos incomoda, conlleva a un trasfondo más *civilizado*, más *ilustrado*; en otros términos, el autor le apuesta a que el gobernante y súbditos convivan en un Estado en el que poco a poco la educación sea el medio por el cual cada quien reciba lo justo, hasta alcanzar un Estado ideal en el que las leyes sean tales que todos reciban de ellas la protección de su persona y de sus bienes. Dicho en otras palabras, Kant aspira, aunque de manera meramente idealista, a lo que considera *el reino de los fines*, en el que todos los hombres sean considerados como fines en sí mismos y no como medios.

Al revisar *¿Qué es la ilustración?* y *La religión dentro de los límites de la Razón*, es posible deducir que nuestro autor ve en la educación de los individuos la base de toda futura armonía del Estado, aunque sabe que esta *ilustración*, sólo será aprehendida por el público de forma lenta. Será Schiller quien retome estas ideas y plasme en las *Cartas sobre la educación estética* una propuesta de educación que guíe a los seres humanos a una vida política menos violenta y más plena.

Retomo ahora el sutil, pero evidente entusiasmo que Kant muestra por la revolución francesa que estalla, justo un año después de la publicación de la *Crítica de la Razón*

⁵⁴ Kant, Immanuel, *Political Writings*, p. 267

Práctica, momento en que nuestro autor tiene 64 años de edad y esta por concluir la *Crítica del Juicio* (1790-1793). A éste hombre, ya maduro, le conmueven en extremo las reacciones que causa el movimiento revolucionario francés en Europa, no por la revolución en sí misma, o su desarrollo, ni siquiera por su espíritu activista. Lo que a Kant realmente le atrae de este hecho histórico, es el interés desinteresado de los pensadores europeos por dicho movimiento⁵⁵. Él mismo se ve tentado a externar su opinión, como muchos otros intelectuales de la época, aún a costa de perder privilegios o la libertad misma al hacerlo. En todo ello, el filósofo alemán ve la prueba de que la humanidad como un todo comparte un determinado carácter moral. Ésta revolución, escribe Kant, ha emocionado los corazones y deseos de los espectadores con compasión que demuestra la disposición moral que todos los seres humanos poseen.

“La causa moral que aquí tratamos esta compuesta de dos elementos. En primer lugar, el *derecho* de cada persona para darse a sí misma la constitución civil que más encaje a su entorno sin la intervención de otros poderes. En segundo lugar, una vez que se ha aceptado que la única constitución legítima y moralmente buena que una persona puede tener es por su propia naturaleza aquella que evite las guerras o las agresiones, se tiene entonces un fin, que es también el deber por el que la guerra, fuente de todos los males y la corrupción moral, puede ser prevenida”⁵⁶.

De esta forma, el autor de la *Crítica de la razón práctica*, sigue viendo a las rebeliones de los pueblos como hechos que deben ser castigados con todo el rigor de la ley; reconoce que la Revolución francesa inspira en los hombres actitudes que toda la humanidad comparte (quizás la idea de una sociedad más justa) y demuestra con ello que los seres humanos tenemos en común al menos un carácter moral del cual todos participamos y que es a través de la educación que los pueblos lentamente emprenderán el camino hacia sociedades más justas en las que la guerra será recordada sólo como parte del desarrollo de los Estados en su historia pasada.

⁵⁵ Véase, *Ibidem*, p. 262-263

⁵⁶ *Ibid.*, p. 182-183

3.2 El imperativo categórico y su función social

La filosofía práctica de Kant resulta innovadora por retomar el tema de la ética partiendo de un punto distinto al de la tradición, que había hasta entonces partido de fundamentos y principios tomados de ideas objetivas. La Revolución copernicana se da también en el campo de la ética⁵⁷. Kant estaba convencido de que la razón humana “sólo concedería la absoluta necesidad práctica y obligatoriedad a las normas que surgieran de su propia legislación. El ser humano sólo es sujeto de leyes de la razón”.⁵⁸

Dadas las condiciones que ya mencioné en el apartado anterior, bajo las cuales una nación es considerada Estado de Derecho, y habiendo mencionado la importancia de la creación de una constitución civil dentro de un país, es preciso abocarnos al estudio de las causas que originan que el ciudadano –entendido como el individuo que habita en la *polis* y por consiguiente considerado como persona con derechos y obligaciones– actúe conforme a derecho y sobre todo conforme a máximas, que convertidas en imperativos categóricos, guíen su actuar en sociedad.

Sí bien el derecho establece el sano acuerdo entre los arbitrios de un conjunto de personas bajo el auspicio de una ley universal de la libertad, dicho acuerdo es hasta cierto punto externo. En él, la intención de las acciones no tiene que ser buena o mala, basta con ser respetuosa de la libertad de los demás para ser considerada como legal. Sin embargo, de acuerdo con Kant, el hombre al actuar debe tender hacia el bien, guiado no por intereses particulares o mezquinos, ni vislumbrando beneficios futuros. El hombre debe actuar conforme a lo que el imperativo categórico le dicte hacer, sin que esto deba coincidir necesariamente con su bienestar.

El ser humano se desenvuelve en dos campos del conocimiento. Por una parte, su cuerpo, naturaleza viva, obedece las leyes del reino natural, las leyes de la causalidad. Por otro, siendo un ser de razón, el reino de lo indeterminado lo rodea. Dios y la libertad son conceptos que su cuerpo no puede experimentar pero que su razón le permite intuir.

⁵⁷ Para un estudio más profundo de este tema véase: Silber, John. R. *The Copernican Revolution in Ethics: The Good Reexamined in Kant. A Collection of Critical Essays*, Anchor Books, New York, 1967

⁵⁸ Kersting, Wolfgang. *Politics, Freedom, and order: Kant's Political Philosophy in The Cambridge Companion to Kant*, Cambridge University Press, UK, 1992.

La libertad juega un papel fundamental en el desarrollo del ser humano. Tan es así, que cuando la persona obedece al imperativo incondicional, o también llamado por Kant "ley moral", "cesa de ser sujeto de las condiciones y limitaciones impuestas por el proceso de objetivación"⁵⁹. Dicho en otras palabras, el hombre abandona la prisión que representa su Estado de Naturaleza para desenvolverse con libertad en el Estado de Derecho bajo la custodia de la ley moral. Así, el desarrollo de la conciencia moral significa para Kant el camino hacia la liberación. Dicha liberación es la que trae consigo la elección real y no una decisión hecha por mera inclinación o deseo.

La tercera antinomia de la *Crítica de la Razón Pura* (A 444) nos recuerda que la libertad como mera idea carece de valor. Para Kant, esta antinomia es prueba fehaciente de la imposibilidad del hombre para saber por medios intelectuales, si es la libertad o la necesidad quien gobierna al mundo. Nuestro autor retoma esta tesis en la *Crítica de la Razón Práctica* y justo al inicio de ella nos dice:

"Para la razón especulativa, el concepto de libertad era problemático pero no imposible; es decir, la razón especulativa podía pensar a la razón sin contradicción alguna, pero no podía asegurarle ninguna realidad objetiva. La razón mostró que la libertad, podía ser concebida sólo en el entendido de que su supuesta imposibilidad no pusiera en peligro el ser de la razón, ni la sumergiera en el abismo del escepticismo". (CrPr [3])

Hasta aquí tenemos una idea negativa de la libertad. Esto nos lleva a pensar en una voluntad libre como aquella que actúa por causas que no son ajenas a ella. La libertad como idea positiva está desligada del libertinaje. De hecho, el hombre, al ser libre, lejos de permitirse hacer lo que quiera, constriñe su actuar y se hace un ser más obediente de las leyes.

Al poseer una doble naturaleza, el ser humano obedece a dos tipos de leyes. Por una parte, las leyes de la naturaleza que nos atan a los dictados de nuestros apetitos, y por la otra, gracias a nuestra singular condición humana, la de seres racionales, buscamos nuestra esencia, nuestra razón de ser. El primer caso es necesario dada nuestra posición en el

⁵⁹ Appelbaum, David. *The Vision of Kant*, p. 25

* La traducción es mía

cosmos gobernado por las leyes de la naturaleza. En el aspecto relacionado con nuestra razón de ser obedece, únicamente, a una aspiración moral que responde al llamado de nuestro ser. De acuerdo con Kant, la esencia de lo que somos, en tanto seres racionales, es la encarnación de nuestra autonomía, entendida como *la propiedad que tiene la voluntad para ser ley de sí misma (CRPr 98)*.

La libertad es un cambio de una legalidad a otra. Tal movimiento va de la neutralización de un grupo de leyes (las de la naturaleza) que nos aprisionan, al recibimiento de otra que nos libera (la ley moral). A través de esta transición devenimos en lo que somos, libres de las influencias externas al momento de expresarnos a través de la razón práctica. Haciendo a un lado al mundo objetivo, sin darnos cuenta, tomamos nuestro lugar en él por medio de la práctica de una incondicional obediencia a las leyes de la libertad. "La libertad es entonces una frontera móvil entre la inmersión en y en el reconocimiento de los condicionamientos, y la flexibilidad de esa frontera es el ejercicio de la libertad".⁶⁰

Salta a nuestra vista la paradoja a la que se enfrenta el hombre al actuar bajo el influjo de su razón, en un mundo regido por leyes naturales. A esto Kant nos dice al final del segundo capítulo de la *Dialéctica* de la *Crítica de la razón Pura*:

"...el hombre es uno de los fenómenos del mundo sensible, pero él mismo, que sólo conoce la naturaleza por los sentidos, se conoce a sí mismo por simple apercepción y a decir verdad en actos y determinaciones internas que no puede atribuir a impresión de los sentidos; él es seguramente para sí mismo, por un lado fenómeno, pero desde el punto de vista de ciertas facultades entendimiento y razón" [...] Que esta razón tenga una causalidad, o que por lo menos nosotros nos representemos en ella una causalidad, resulta claramente de los imperativos que nosotros imponemos como reglas en todo el orden práctico a las facultades activas." (A 547)

Lo anterior nos introduce a lo que Kant estudiará con detalle tanto en *La Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, como en *La Crítica de la Razón Práctica (CRPr)*, el

⁶⁰ Iribarne, Julia Valentina. *La libertad en Kant. Alcances éticos y connotaciones metafísicas*. Ed. Carlos Lohlé. Buenos Aires. 1981.p. 12

imperativo categórico, principio moral que nos provee del criterio para determinar lo que debemos hacer en aras de un fin último, el bien. Sin embargo, tal principio presenta ciertas limitaciones al momento de ponerlo en práctica. Así, toda acción que es contraria a la legalidad como mentir, hacer trampa o robar, es injusta y moralmente mala ya que no pudo haber sido hecha bajo ninguna razón moral aceptable. El problema surge cuando intentamos usar el imperativo categórico para determinar el mérito de una acción. Resulta que una acción puede ser justa y legal pero moralmente indeterminada. Nos preguntamos entonces si quien paga sus impuestos lo hace porque es lo correcto, o bien, lo hace para evitar las penas que se imponen a quienes no cumplen con sus obligaciones.

Por ello, la validez del imperativo categórico implica que debe haber causas para actuar, que son independientes de toda experiencia. Por otra parte, si una experiencia puede tener fundamentos tanto empíricos como puros, cómo saber cuál de ellos finalmente la determina. A este problema Kant lo determina como libertad trascendental y la solución que ofrece es explicar que en cuestión de propósitos prácticos, uno puede estar seguro de que se es libre, pero no se puede comprender del todo cómo es posible la libertad trascendental.

“El hombre sabe que actúa autónomamente y por ello el Imperativo Categórico es vindicado como guía de su actuar, pero dado que el conocimiento es una manifestación de la autonomía trascendental de la inteligencia, el hombre no puede elevarse a una posición estratégica que le permita tener una comprensión de los últimos fundamentos de su conocimiento y actuación”⁶¹.

Desde el prefacio de la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Kant aclara la diferencia entre regla moral y ley moral. Para ello, expresa que el fundamento de toda ley moral debe ser buscado no en la naturaleza del hombre ni en las circunstancias espacio temporales que lo rodean, sino en los conceptos *a priori* de la razón. “Todo precepto que se fundamente en principios de la mera experiencia –aún aquéllos que puedan ser en cierra forma universales– debe ser llamado regla práctica mas nunca ley moral” (*FA/C* 389).

⁶¹ Ellington, James. W., *Introduction de Grounding for the Metaphysics of Morals*, de Immanuel Kant, Hackett, Indianapolis, 1981, p. X

El objetivo de una metafísica de las costumbres, nos dice Kant, debe ser el de investigar la idea y los principios de una voluntad pura posible y no las acciones y condiciones del deseo humano como tal.

A lo largo de la *FMC*, nuestro autor expone de diversas formas el Imperativo Categórico. En la busca de lo que puede ser una voluntad buena, encontramos que Kant la define como aquélla que es buena no por sus logros, ni por la adecuación de su actuar con sus fines propuestos. *Una voluntad es buena en sí misma (FMC 394)*. Pero qué significa que una voluntad sea buena en sí misma. La buena voluntad no lo es por los resultados de sus acciones, ni tampoco por su aptitud para conseguir un fin propuesto. "Una voluntad buena toma de sí misma todo su valor"⁶². De esta manera, la voluntad buena, aunque no es el único bien en sí, debe considerársele como el bien supremo al que todo otro bien o deseo deben subordinarse, incluso la propia felicidad.

Por ello, la razón pura práctica, que nos ha sido dada como la facultad que dirige a la voluntad, tiene como objetivo producir una voluntad buena, no como medio para otro fin, sino como fin en sí misma.

¿Cómo es que la razón lleva a cabo dicho cometido? La respuesta que Kant nos da es: a través del deber. El cumplimiento del deber es lo que hace a una voluntad buena. Así, "el deber es la exigencia de obrar únicamente por respeto a la ley"⁶³. Una voluntad es buena, en forma absoluta, sólo cuando obra por deber, por el respeto que debe a la ley. La persona entonces debe obrar siempre de tal modo que pueda querer que su máxima se convierta en ley universal.

Kant piensa que cualquier ser humano mentalmente sano es capaz de aplicar el principio arriba mencionado con eficiencia. Así lo expresa en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*: "Y lo más extraordinario es que el entendimiento ordinario en este caso práctico puede ser tan acertado como el de cualquier filósofo" (FMC 404)

Los seres racionales, nos dice Kant en la *Fundamentación*, son los únicos seres que poseen voluntad, ésta es "pensada como la facultad de determinarse a sí misma a actuar de acuerdo a la representación de ciertas leyes" (FMC 428)

⁶² Colomer, Eusebi. *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger I. La filosofía trascendental: Kant*, p. 216

⁶³ *Ibidem*.

Ahora bien, lo que le sirve al hombre como objetivo de su autodeterminación se llama *fin* y si tal fin es dado sólo por la razón, entonces éste debe ser igual para todos los seres racionales. Por otra parte, aquello que contiene la mera posibilidad de la acción pretendida se llama *medio*.

El hombre es un fin en sí mismo y no es medio que se use arbitrariamente por otra voluntad. "El hombre, en todas sus acciones, ya sea dirigidas a sí mismo o a otros seres racionales, siempre debe considerarse como fin" (FMC 428).

La función social del imperativo categórico radica en lo que Kant expone en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* como *imperativo práctico* en el que nos dice: "actúa de tal forma que trates a la humanidad, ya sea en tu propia persona o en la de otro, siempre como un fin y nunca simplemente como medio" (FMC 429).

He aquí una de las propuestas fundamentales de nuestro filósofo para alcanzar una sociedad más justa, más humana que, aunque de manera ideal, tienda hacia la realización de la sociedad como reino de los fines, entendiendo por reino "la unión sistemática de distintos seres racionales a través de leyes comunes" (FMC 433). Estas leyes comunes determinan sus fines considerando su validez universal de ahí que "si uno abstrae de las diferencias personales de los seres racionales y también de todos los fines privados, lo que es común a ellos, entonces será posible pensar un todo de todos los fines en conexión sistemática" (FMC 433).

La forma en que se debe guiar al hombre para que usando su razón, su actuar tienda hacia el bien y no hacia el mal será el tema del siguiente capítulo.

Capítulo 4: Las ideas pedagógicas de Kant

4.1 Lo novedoso de Kant

Immanuel Kant es, sin duda alguna, reconocido por su obra filosófica que abarca, prácticamente, todos los campos de la filosofía. Su sistema, teniendo como eje central a las tres Críticas, ha sido uno de los más estudiados. Kant, después de más de doscientos años de haber escrito textos fundamentales para la historia de la humanidad y del pensamiento de la misma, sigue siendo estudiado. Nuestro autor, más que ser una referencia obligada, es punto de partida de temas relevantes en nuestro entorno actual. No cabe duda, por ejemplo, que su filosofía moral ha influido a generaciones enteras y que además ha sido guía de nuevas tendencias que intentan explicar las relaciones humanas a partir de los principios planteados en textos como la *Crítica de la razón práctica* o la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Jürgen Habermas o Karl Otto Apel son claros ejemplos de pensadores actuales que discurren temas relacionados con nuestro presente a partir de algunos principios kantianos tales como el imperativo categórico.

Los artículos y libros acerca de Kant son innumerables: basta con revisar el compendio bibliográfico elaborado por la doctora Dulce María Granja titulado *Kant en español*. Sin embargo, parece que el tema que me ocupa en la presente investigación, la educación en Kant, ha quedado relegado del interés de los estudiosos del filósofo alemán, nacido en la ciudad de Königsberg. Prueba de ello, es el mismo texto de la doctora Granja, en el que encontramos apenas once trabajos relacionados con el tema, mientras que el apartado dedicado a la filosofía teórica cuenta con 487 entradas.

El texto titulado *Educación* es escrito hacia 1803. Kant encargó a su discípulo Friedrich Theodor Rink la publicación de dicho texto y algunos comentaristas piensan que tales reflexiones sobre la educación, que son apuntes tomados de clases que nuestro filósofo impartió durante varios años, tienen adiciones del propio Rink al texto original del filósofo.

La poca trascendencia del texto *Educación* en el sistema kantiano puede obedecer a diversos factores que han hecho que dicha obra sea, para muchos, desconocida, y para otros intrascendente. Por mi parte, considero que dicho texto es fundamental dentro del pensamiento kantiano y el presente capítulo que tiene por objetivo exponer el fin de la

educación en el pensamiento de nuestro filósofo. Es además, un intento por demostrar la importancia de las reflexiones sobre la educación de Kant en su obra.

El siglo XVIII, siglo que ve nacer a nuestro autor, es reconocido entre otras cosas —como ya mencioné en el capítulo 1 de esta investigación— por el desarrollo de importantes teorías pedagógicas como la de Rousseau. De hecho, Kant retoma casi todos los argumentos presentes en el *Emilio*, aunque cada autor dará rumbos distintos a cada uno de ellos. Podría decir que mientras Rousseau es la chispa que alumbró el camino de la pedagogía, es Kant quien orienta la luz encendida por el ginebrino, por un camino seguro, guiada por la razón crítica.

Como bien apunta la maestra Graciela Hierro en su breve texto *La filosofía de la educación de Immanuel Kant*:

“Toda Filosofía de la Educación supone una idea de la filosofía, como punto de partida obligado, que sirva de referencia para encuadrar las ideas educativas. La filosofía kantiana sostiene y fundamenta todo el andamiaje del texto pedagógico al que hacemos referencia.”⁶⁴

Quizás esta sea la razón por la que el texto kantiano de *Educación*, no haya, hasta ahora, llamado la atención de más estudiosos. El sistema filosófico kantiano es tan completo y complejo que, en cierta medida, su pensamiento pedagógico está diseminado en casi todos los textos, mostrando así que para este pensador existe un vínculo indisoluble entre la filosofía y la educación.

La idea que Kant tiene de ser humano y que en el capítulo 2 de este trabajo presenté como: *una noción abstracta que tiene en cuenta la capacidad racional y libre del hombre que le posibilita para darse leyes*, será fundamental en la delimitación de los objetivos de la pedagogía kantiana. Si la persona humana es un ser que autolegisla su quehacer social, la meta de la educación en nuestro filósofo será predominantemente ética y la culminación del proceso educativo al que debe ser sometido el individuo será la educación moral.

Tanto el texto de la *Educación*, como el de la *Antropología en sentido pragmático*, parten de una misma idea de ser humano: en ambos el hombre es sujeto de las leyes naturales que rigen al mundo aunque diferente del resto de los seres vivos por ser un ente

⁶⁴ Hierro, Graciela. “La filosofía de la educación de M. Kant”. *Teoría 1, 1*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. 1980. p. 357

dotado de razón. Una diferencia más entre seres humanos y animales, es aquella que concibe al hombre como un ser carente en comparación con las bestias. Pensemos aquí en la idea que Platón presenta en el diálogo *Protágoras*, en el pasaje referente a la dotación de cualidades entre los seres vivos:

“Pero como Epimeteo no era muy prudente, no se fijó en que había distribuido todas las cualidades entre los animales privados de razón, y que aún le quedaba la tarea de proveer al hombre. No sabía qué partido tomar, cuando Prometeo llegó para ver la distribución que había hecho. Vio todos los animales perfectamente arreglados, pero encontró al hombre desnudo, sin armas, sin calzado, sin tener con qué cubrirse.”⁶⁵

Para hacer frente a tales carencias, tuvieron que crearse, por medio de artilugios mitológicos, capacidades técnicas para la confrontación con la naturaleza, la vergüenza y la justicia para la convivencia de los hombres entre sí. Una vez dotado con elementos compensatorios de su desventaja con el resto de los animales, el ser humano pudo entonces someter o matar animales que eran inicialmente superiores, cultivar la tierra y vivir en ciudades con una paz interior⁶⁶.

Aunque para Kant la persona no es beneficiaria de ningún truco mitológico, sí coincide con Platón al asumir que las carencias del hombre son un hecho que propicia en él la necesidad de utilizar el fuego y la espada para emanciparse de forma gradual de la naturaleza mediante la autodeterminación y la autonomía ética, mismas que lo llevan a la fundación de Estados.

Por todo lo anterior, es ahora evidente que Kant inicie su texto de *Educación* diciendo que:

“El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la cultura.”⁶⁷

Entendamos aquí por *cultura*, la educación moral que ha de recibir el hombre como etapa final de formación. Así el programa educativo, por llamarle de alguna forma a las reflexiones pedagógicas de nuestro filósofo, se plantea que los pasos a seguir son: en primer lugar el cuidado de la madre durante los primeros años de vida del infante, después

⁶⁵ Platón. “Protágoras o de los sofistas” en *Diálogos*. Porrúa, México. 1989, p 113

⁶⁶ Para un análisis más detallado y profundo de este punto *Véase*, Brandt, Reinhard, *Op. Cit.* p 208

⁶⁷ Kant, Immanuel, *Education*. Ann Arbor Paperback. 1960, p 1

el período de la disciplina, que para Kant no es otra cosa que aquello que cambia la naturaleza animal del hombre en naturaleza humana.

“Es la disciplina la que impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad.[...] La disciplina, es entonces, meramente negativa y su función es contrarrestar la indomabilidad natural del hombre”.⁶⁸

Resulta interesante ver cómo nuestro autor sigue los pasos de Rousseau en cuanto a la formación de los niños pequeños se refiere. Ya en el *Emilio*, libro publicado hacia 1762, Rousseau concibe a los infantes de manera distinta de la que la tradición venía considerándolos, esto es, como meros seres inquietos, sin conciencia y en cuya formación, lo único importante era *domesticar* sus impulsos naturales para hacerlos, a través de una estricta disciplina individuos dóciles, listos para recibir los conocimientos dictados por sus maestros y ser capaces de convivir con el resto de la sociedad.⁶⁹

Para Rousseau el niño nace, ante todo en estado natural e igual que todos, así “por ser todos los hombres iguales, su vocación común es el estado de hombre, y quien está bien educado para éste no puede cumplir mal los que se relacionan con él”⁷⁰, por ello, el pensador ginebrino nos dice que “no hay más que una ciencia que enseñar a los niños: es la de los deberes del hombre”.⁷¹

A partir de Rousseau, la infancia dejará de ser entendida como el período en el que el ser humano es meramente pasivo. En cambio, visto desde la perspectiva del *Emilio*, el infante es un ser totalmente activo y de lo único que los tutores deben encargarse es de cuidar que el niño no se lastime, ya que éste no es aún consciente ni de sus fuerzas, ni tampoco de sus carencias.

A diferencia de Rousseau, quien propone alejar, en cierta medida al educando de la sociedad, para que éste no sea contaminado con los vicios de ésta, Kant asume en su tratado sobre educación que la escuela, es decir, el lugar en donde los niños acuden a instruirse, es uno de los primeros pasos que el hombre debe dar. Ella, es el primer sitio en donde el ser

⁶⁸ *Ibidem*, p 3

⁶⁹ Véase, Ulich, Robert. *Op. Cit.* pp 70 y ss

⁷⁰ Rousseau, Jean, Jacques. *Emilio o De la educación*. Alianza, Madrid, 1995. p 40

⁷¹ *Ibidem*, p 55

humano es puesto bajo la sujeción de las leyes de la humanidad. Para Kant, entre más pronto se someta al individuo a ellas será mucho mejor.

“Los niños, por ejemplo, son primero enviados a la escuela, no tanto por lo que puedan aprender, sino porque es ahí en donde se acostumbran a hacer lo que se les indica. Esto con el fin de que en su vida de adultos no pretendan desear poner en práctica y al instante cualquier cosa que se les ocurra”⁷²

Nuestro filósofo ve en la disciplina el camino que guía al ser humano hacia la libertad, ya que el amor del hombre por ésta, nos dice, “es parte de su naturaleza y es tan fuerte que una vez habiendo crecido acostumbrado a ella, el hombre sacrificará todo con tal de seguirla poseyendo”⁷³.

Una vez que el niño ha hecho suyo el hábito de hacer lo que se le mande estará listo para la segunda etapa del aprendizaje, ésta es, la instrucción que le posibilite *pensar por sí mismo*. Es desde esta temprana edad, que el ser humano visto en la óptica kantiana, debe comenzar a usar su libertad con responsabilidad y ello sólo será posible a través del *imperativo categórico*. La primera regla que el infante deberá seguir será la de respeto a la libertad de los otros. En la medida que su libertad no interfiera con la de los demás, gozará de *libertad perfecta*.

Al final de la introducción de la *Educación*, Kant señala claramente cuáles han de ser los pasos a seguir en el terreno de la didáctica. Plantea que la educación será por una parte física y por la otra práctica. “La parte de la educación física es la que tenemos en común con los animales, refiriéndose propiamente a lo relacionado con la alimentación y el cuidado de los niños”⁷⁴. El entrenamiento práctico o *moral*

“...es el que enseña al hombre a vivir como ser libre. Esta es la educación del carácter personal de un ser libre, quien es capaz de mantenerse a sí mismo, y tomar su lugar en la sociedad guardando al mismo tiempo sentido propio de su individualidad”⁷⁵

La formación del carácter radicará en la enseñanza de dos máximas fundamentales para el individuo: la primera entendida como el imperativo categórico del que ya hablamos

⁷² Kant, Immanuel. *Educación. Op Cit.* p 4

⁷³ *Ibidem*

⁷⁴ *Ibidem*, p 30

⁷⁵ *Ibidem*

con profundidad en el capítulo 3, la segunda está íntimamente relacionada con la anterior y es aquella en la que la persona contribuye al bien común, es decir, aquellas acciones que el individuo realiza con fines que son ajenos él.

La importancia pedagógica de Kant, radica, no en la redacción de un texto titulado *Educación*, sino en que es en él en donde establece los principios que basados en su sistema filosófico, resuelven el problema de cómo formar a un hombre bajo la bandera de la libertad, limitándole al mismo tiempo en su actuar, restringiendo sus acciones bajo el peso de las leyes humanas.

Imitando el estilo de Rousseau, Kant responde a la cuestión arriba planteada diciendo:

“Debo acostumbrar a mi pupilo a sufrir una coacción en su libertad y al mismo tiempo debo guiarle para que éste use su libertad en forma adecuada. Sin esto toda educación es meramente mecánica, y el niño, una vez terminada su formación, nunca será capaz de tener un uso apropiado de su libertad”⁷⁶

La independencia del individuo es fundamental en el pensamiento pedagógico kantiano. Esta independencia debe ser entendida como la capacidad de cada persona para poder procurarse alimento y manutención por sí misma.

El niño disciplinado debe ser obediente y ésta característica es el rasgo esencial para la formación del carácter. La obediencia tiene una doble vertiente, para sus mayores, debe ser absoluta, y para la voluntad propia, buena y razonable. De esta forma es como se prepara al ciudadano obediente de la ley y al hombre íntegro, obediente de los mandatos de su razón**.

Distinta a la educación moral, la intelectual se enfoca a la adquisición de habilidades mentales que bien pueden desarrollarse por medio de actividades tales como juegos o a

⁷⁶ *Ibidem*, p 29

* Debo detenerme en este punto para hacer una reflexión en torno al papel que Kant asigna a las mujeres, considerándolas como seres incapaces de mantenerse a sí mismas. Recordemos que en la *Metafísica de las costumbres*, nuestro filósofo da carta de ciudadanía a todo aquel individuo que sea independiente en los términos arriba mencionados. razón por la cual, ninguna de ellas podría considerarse ciudadana, en una sociedad en el que el papel de la mujer estaba enfocado a los quehaceres domésticos principalmente.

** Véase el capítulo 3 en donde explico la diferencia entre ciudadano y hombre en el pensamiento kantiano.

través de la cultura escolástica. Esta educación debe diferenciarse de la moral, principalmente por los objetivos que cada una de ellas tiene. La educación intelectual tiene por fin a la naturaleza, mientras que la moral tiene como meta la libertad. "Un hombre puede estar muy bien educado intelectualmente, pero si carece de una cultura moral, será un hombre malvado"⁷⁷

Nuevamente retoma nuestro filósofo casi en forma literal los preceptos del libro tercero de *Emilio*, recomendando a los profesores diversos deberes a los que han de encomendar a sus alumnos para hacer de ellos buenos ciudadanos y hombres. Es importante mencionar que en el texto de *Educación* Kant no está pensando en la educación universitaria, sino en aquélla que hoy podríamos llamar básica y que en cierta forma estaría al alcance de todos.

Una vez que el hombre ha recibido los conocimientos necesarios para comprender, hasta donde los límites de la razón lo permitan, las leyes de la naturaleza, es necesario que el individuo reciba una educación moral, que Kant la llama en su texto pedagógico, *cultura moral*, la cual debe sustentarse en *máximas* y no en la disciplina; esta última "previene al hombre de los malos hábitos, la primera entrena a la mente a pensar".⁷⁸ La instrucción moral, nos dice el filósofo, debe buscar infundir en los pequeños las ideas de lo que está bien y lo que está mal. No es a través del castigo como se entrena moralmente al hombre sino a través de *máximas*, primero planteadas en el contexto escolar y más tarde, en la edad madura, en el contexto de la humanidad.

Finalmente la educación práctica consiste en la habilidad, la prudencia y la moralidad. Para que la habilidad del individuo florezca, ésta debe ser exhaustiva de manera que poco a poco se convierta en hábito.

En cuanto a la prudencia, si bien toda la ética kantiana está permeada por la idea de que todo hombre es siempre un fin en sí mismo y no un medio para lograr otros fines, en este apartado de la *Educación*, nuestro filósofo nos dice: "con respecto a la prudencia, ésta consiste en el uso apropiado de la habilidad, esto es: La utilización de nuestros semejantes para nuestros propios fines."⁷⁹ En ello consiste el arte de vivir en sociedad y ser felices, aunque recordemos que para Kant, la felicidad no es el fin de la humanidad.

⁷⁷ *Ibidem*, p 66

⁷⁸ *Ibidem*, p 83

⁷⁹ *Ibidem*, p 95

Aunque este apartado de la *Educación* parece más bien redactada por Maquiavelo, no es del todo grave dentro del sistema kantiano ya que: disfrazar los sentimientos, controlar el temperamento, escuchar a los demás⁸⁰, son algunos consejos que nos da Kant para conseguir un fin que nos interesa personalmente, mas no una finalidad moral que debe tomar en cuenta los intereses de la humanidad.

Por su parte la moralidad es lo que concierne al carácter y va más allá de la habilidad para conseguir los propios fines, es la disposición de elegir únicamente fines valiosos. Kant recomienda cultivar dos cualidades en los educandos: 1) que nuestros deseos no se conviertan en pasiones, *abstine*, y 2) la costumbre de perseverar en esta tendencia de no dejarse guiar por la pasión, es decir la *sustine*.⁸¹

Por último, el filósofo hace una distinción importante entre la simpatía y la compasión. La primera tiene para él un valor negativo, puesto que es puramente pasiva y tiende a la *sensiblería*; mientras que la compasión es activa y se acompaña con un deseo real de ayudar al otro.⁸²

4.2 El fin de la educación en Kant

Como ya mencionamos antes, la meta de la educación para Kant es ética y la culminación del proceso educativo es la educación moral. Para el filósofo, la educación es un proceso que a lo largo de la historia de la humanidad ha ido evolucionando, de manera que el progreso de la educación va de la mano del de la humanidad. "La educación es un arte que sólo puede ser perfecto a través de la práctica de muchas generaciones",⁸³ así en el texto de *Educación* su autor asume que el ser humano posee una tendencia hacia el bien. Por ello, el deber de cada persona es mejorarse a sí misma. De acuerdo con esto, el papel de la educación, visto desde la perspectiva kantiana, es el de formar el carácter del hombre, carácter que debe ser entendido como "aquella propiedad de la voluntad por virtud de la cual el sujeto se vincula a sí mismo a determinados principios prácticos que se ha prescrito

⁸⁰ *Ibidem*, p 95-96

⁸¹ *Ibidem*, p 96

⁸² *Ibidem*, p 99

⁸³ *Ibidem*, p 10

inmutablemente por medio de su propia razón”.⁸⁴ Lo importante para nuestro filósofo, no es describir lo que la naturaleza puede hacer del hombre, que sería en cierta forma la tendencia rousseauniana, sino que por medio de la educación, formar al ser humano para que éste pueda saber lo que puede hacer de sí mismo. Cada individuo debe inventar-se, dado que cada quien es su propio producto.⁸⁵

“cada generación, dotada del conocimiento de las anteriores, es capaz, y cada vez más y más, de implantar una educación la cual desarrolle los dones naturales del hombre en su debida proporción y en relación con sus fines, para que así la humanidad entera avance hacia su destino.”⁸⁶

Kant plantea en la introducción de su tratado sobre educación la necesidad de hacer de ésta una *ciencia*, misma que deberá apuntar sus metas, no hacia lo inmediato, sino al horizonte que le permita vislumbrar a la humanidad en su destino final. Los niños, apunta, “deben ser educados, no para el presente sino para una posible mejor condición humana en el futuro, ello es, de tal forma que sea adaptado a la idea de humanidad y del destino del hombre”⁸⁷

La diferencia entre el pensamiento pedagógico de Kant y las teorías que ya mencioné en el capítulo 1 de este trabajo, radica fundamentalmente, en la posición kantiana de pensar su pedagogía como la verdadera *buena educación*⁸⁸, entendida como aquella que forma a seres humanos como *ciudadanos del Estado perfecto*, también llamado, *Reino de los fines*, al que la humanidad poco a poco ha de ir acercándose. No se trata pues, de educar al hombre para adaptarlo al mundo que le tocó vivir, sino para trascenderlo.

Dado que “el hombre sólo puede llegar a serlo a través de la educación”⁸⁹, ésta es apenas el primer paso, fundamental por supuesto, en el progreso de la humanidad. Sin embargo, es el hombre mismo –quien después de haber sido formado bajo la disciplina, que en su sentido negativo lo acostumbró a respetar la libertad propia y de los demás, y en su sentido positivo, como instrucción, le orientó en su relación con la naturaleza– quien debe

⁸⁴ Kant, Immanuel. *Antropología en sentido pragmático*. Op. Cit. p 238

⁸⁵ Véase, Goetschel Willi. *Constituting Critique. Kant's Writings as Critical Praxis*. Duke University Press. North Carolina, 1994, pp 144 y ss.

⁸⁶ *Ibidem*, pp 10-11

⁸⁷ Kant, Immanuel. *Education*. Ann Arbor Paperback, 1960, p 14

⁸⁸ Véase, Hierro, Graciela. Op. Cit. p 359

⁸⁹ Kant Immanuel. *Education*. Op. Cit. p 6

revolucionar su actuar de manera que éste obedezca los mandatos que su razón le dicte. Los límites de la educación están, creo yo, resumidos en el texto de la *Antropología en sentido pragmático* y sobre todo en la parte que dice:

“La educación, los ejemplos y la enseñanza no pueden producir esta firmeza y perseverancia en los principios poco a poco, sino sólo como por medio de una explosión que sigue de pronto al hastío por el estado de fluctuación del instinto. Acaso sean sólo pocos los que hayan intentado esta revolución sólidamente antes de los treinta y todavía menos los que la hayan cimentado sólidamente antes de los cuarenta. –Querer volverse un hombre fragmentariamente es un intento vano; pues unas impresiones se extinguen mientras se trabaja en otras; el fundamento de un carácter es la absoluta unidad del principio de la conducta en la vida general.”⁹⁰

Considero pues, a la teoría pedagógica de Kant, como una invitación del autor a poner en práctica todo su sistema filosófico. El éxito de la misma dependerá, creo, del conocimiento que el educador posea, sobre todo, de la teoría práctica del filósofo alemán.

⁹⁰ Kant, Immanuel. *Antropología en sentido pragmático*. Alianza Editorial, Madrid. 1991. p 241-242

Conclusiones

Si bien, el ser humano, en sus primeros años de vida es sujeto de la educación, la forma en que se le ha concebido como niño, ha determinado, sin duda alguna, la didáctica que guíe al infante a un fin determinado. Así, el siglo XVII concibe a los pequeños, como criaturas a las cuales es necesario, en primer lugar, hacer dóciles para que una vez acostumbrados a obedecer a sus mayores, se les pueda instruir en diversos campos del conocimiento. Esta concepción que ve a los niños como sujetos pasivos a los que se les llena con información, datos y formulas, cambió radicalmente a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, período de la historia europea en el que los cambios científicos y tecnológicos permitieron al hombre, ubicarse en el centro, ya no del Universo, sino en el de las discusiones filosóficas de la época.

Es Rousseau el primero en pensar en los niños como sujetos activos, seres humanos, a quienes por carecer de habilidades y conocimientos es necesario enseñarles en primer lugar, el respeto de la libertad propia y de los demás en un ambiente alejado de los vicios de la sociedad. Sin embargo, será Kant quien en años posteriores a la publicación del *Emilio*, dará un sustento crítico, basado por supuesto en su descomunal sistema filosófico, a las ideas planteadas en forma un tanto lírica, por el filósofo ginebrino.

Kant es, sin duda alguna, la síntesis de los avances pedagógicos que inician desde finales del siglo XVII, hasta principios del siglo XVIII y sólo conociendo su sistema filosófico con profundidad es como será posible que su meta educativa: hacer del hombre un ciudadano del mundo, poco a poco y de generación en generación se haga realidad.

Para entender el pensamiento pedagógico de Immanuel Kant fue necesario, en primer lugar, presentar la forma en que nuestro filósofo entendía al mundo. Newton es su mayor influencia y será a partir del estudio de las fuerzas vivas que nuestro autor se enfrentará al estudio de la naturaleza y al hombre como parte de ella, aunque éste último, crea una segunda naturaleza que no obedece propiamente a leyes físicas, sino a aquéllas que el hombre mismo se impone.

La idea de hombre en Kant, está íntimamente ligada a los conceptos de libertad y autodeterminación, mismos que sólo son posibles cuando el ser humano forma parte de un conjunto de hombres. Es decir, cuando se encuentra en sociedad. Dicha sociedad,

surge de un contrato en el que el hombre, hasta entonces en estado de naturaleza, cede su libertad incondicionada para recuperarla en el Estado de derecho, esta vez como ciudadano.

Una vez que los hombres se han congregado en sociedades organizadas bajo la idea de un contrato social originario, es necesario crear las leyes que permitan el buen desarrollo de las mismas. Surge entonces el derecho a la par del surgimiento de los Estados. Este derecho, que funciona como aparato coercitivo de las sociedades, es externo a la intención de las acciones humanas.

Actuar en un estado de derecho significa ejercer la libertad del individuo sin transgredir la de los demás miembros. Sin embargo, bajo estas circunstancias, la intención de las acciones es lo menos importante, basta con respetar y ejecutar lo que la ley externa me manda para vivir conforme al estado de derecho.

Sin embargo, Kant que concibe al hombre como un ser que sobre todo es capaz de autolegislarse, se preocupa por la intención de las acciones de los seres humanos. Estudia con detalle, tanto en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, así como en la *Crítica de la razón práctica*, los mecanismos por los cuales el hombre debe actuar conforme a máximas que hagan que sus acciones sean tales, que éstas puedan concebirse como leyes universales.

El imperativo categórico será la base de las reflexiones pedagógicas que Kant expone en el texto que lleva por nombre *Educación*. En él, nuestro autor concibe al hombre como un ser

“...destinado, por su razón, a estar en una sociedad con hombres y en ella, y por medio de las artes y las ciencias, a cultivarse, a civilizarse y a moralizarse, por grande que pueda ser su propensión animal a abandonarse pasivamente a los incentivos de la comodidad y de la buena vida que él llama felicidad, y en hacerse activamente, en lucha con los obstáculos que le depare lo rudo de su naturaleza, digno de la humanidad”⁹¹

En este sentido establece los pasos que se han de seguir, para formar al hombre como ciudadano del Estado perfecto, mismo al que la humanidad se va poco a poco acercando.

⁹¹ Kant, Immanuel. *Antropología en sentido pragmático*, Op. Cit. p 282

La buena educación, de acuerdo con el filósofo, será aquella que más que informar, forme al hombre de tal manera que éste actúe siempre bajo máximas, imperativos categóricos, que tengan como meta el cumplimiento del deber. Si en ese camino, el ser humano coincide con el estado de la felicidad, sería pues resultado de su actuar conforme a las leyes que su razón le dicta. Por esta razón, "el hombre tiene, pues, que ser educado para el bien"⁹²

La parte fundamental de la educación en el pensamiento de Kant es la que nos habla del ciudadano, que después de haber sido formado dentro de los parámetros de una escuela formal, pueda, bajo su propia voluntad y libre de toda influencia exterior, iniciar en sí mismo una revolución moral, que sea resultado del entrenamiento recibido en sus primeros años de vida.

La idea kantiana de una *republica*, en la que todos actúen conforme a los dictámenes de su razón y no guiados por las pasiones o necesidades primarias, es decir, la idea de un *reino de los fines* en el que todos los seres humanos sean fines en sí mismos, es una utopía, un ideal que nuestro autor expresa *como si* fuera real aunque nunca lleguemos a él, es un punto al que la humanidad debe dirigirse a pesar de saber que nunca ha de alcanzarlo.

Esto es sin duda lo más valioso de la pedagogía kantiana: su fe en la especie humana y la esperanza de que poco a poco el hombre irá progresando y será cada vez mejor.

Quedan en el tintero aspectos que sería interesante tratar en un trabajo futuro acerca de la educación en el pensamiento de Immanuel Kant. Por ejemplo, no queda del todo claro cual es el papel de la mujer dentro de ésta educación que tiene por objetivo formar a ciudadanos. De igual forma, resultaría muy enriquecedor establecer con detalle las similitudes entre las teorías pedagógicas de Rousseau y Kant y por supuesto, no deja de ser tentadora la idea de iniciar una investigación que tuviera como objetivo, estudiar las consecuencias del pensamiento pedagógico de Kant en autores posteriores a nuestro autor.

Podemos decir entonces que la filosofía kantiana es, toda ella, una inmensa y compleja obra pedagógica que en cada texto nos brinda las bases de lo que para Kant sería una *buena educación*, es decir, aquella que haga de la humanidad un conjunto de individuos

⁹² *Ibidem.*, p. 282

que cada vez se acerquen más y más a un reino de fines en el que cada persona sea fin en sí misma, reino al que nunca llegaremos, pero que dada nuestra condición humana, tenemos la esperanza y la disposición de actuar *como si* fuera posible alcanzarlo.

BIBLIOGRAFÍA

Kant, Immanuel

Antropología en sentido pragmático, Traductor, José Gaos, Alianza Editorial, Madrid, 1991.

Antropología práctica (Según el manuscrito inédito de C.C. Mrongrovious, fechado en 1875), Tecnos, Madrid, 1990.

Critique of Pure reason, Traductor, Norman Kemp, Smith Bedford St. Martin's, U.S.A., Unabridged Edition, 1929.

Critique of Practical Reason, Traductor, Lewis White Beck, Prentice Hall, New Jersey, 1993.

Critique of Judgement, Traductor, J.H. Berbard, Haffner, New York, 1968.

Education, Ann Arbor Paperbacks, Michigan, 1964.

Grounding for Metaphysics of Morals, Traductor, James W. Ellington, Hackett, Indianapolis, 1993.

La Metafísica de las Costumbres, Traductora, Adela Cortina O., Tecnos, Madrid, 1999.

Political Writings, Editor, Hans Reiss, Cambridge University Press, United Kingdom, 1991.

¿Qué es la ilustración?, Tecnos, Madrid, 1985.

Sobre la paz perpetua, Tecnos, Madrid, 1985.

Teoría y práctica, Tecnos, Madrid, 1986.

Bibliografía acerca de Immanuel Kant

APPELBAUM, John R., *The Vision of Kant*, Element Books Ltd., U.S.A., 1995.

COLOMER, Eusebi, *El pensamiento Alemán de Kant a Heidegger I (La filosofía trascendental: Kant)*, Herder, Barcelona, 1993.

GRANJA Castro, Dulce María, *Kant en español*, UNAM/UAM, México, 1997.

GOESCTSCHEL, Willi, *Constituting Critique*, Duke University Press, London, 1994.

GUYER, Paul (Editor), *The Cambridge Companion to Kant*, Cambridge University Press, New York, 1999.

HERNÁNDEZ, Murillo, Fausto, "El problema del hombre en Kant", *Teoría* 3.3, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1982, pp 221-234.

HIERRO, Graciela, "La filosofía de la educación en Kant", *Teoría*, 1, 1, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1980, pp 357-367.

IRIBARNE, Julia Valentina, *La libertad en Kant*, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1981.

KEMP, Smith Norman, *Commentary to Kant's "Critique of Pure Reason"*, Humanity Books, New York, 1992.

REINHARD, Brandt, *Immanuel Kant, Política, Derecho y Antropología*, UAM/Plaza y Valdés, México, 2001.

SCHLIPP, Paul Arthur, *La Ética precritica de Kant*, IIF/UNAM, México, 1997.

WOLFF, Robert Paul (Editor), *Kant. A Collection of Critical Essays*, Doubleday Anchor Original, U.S.A., 1967.

VIVES, Nuria, *Kant y la Ilustración*, Editorial Vicens-Vives, Barcelona, 1989.

Bibliografía secundaria

ABBAGNANO, Incola y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1966.

BERNAL, John D., *La ciencia en la Historia I*, UNAM/Ed. Era, México, 1985.

ECHEVERRÍA, Javier, *Del renacimiento a la Ilustración*, Editorial Trotta, Madrid, 2000.

Encyclopedia Británica.com

FLÓREZ, Miguel Cirilo, *La filosofía en la Europa de la Ilustración*, Editorial Síntesis, Madrid, 1998.

LUZURIAGA, Lorenzo, *Historia de la Educación y la Pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1994.

MAYER, Frederick, *A History of Educational Thought*, Macmillan, New York, 1955.

PLATÓN, *Diálogos*, Porrúa, México, 1989.

POWER, EDWARD, *Main Currents in the History of Education*, McGraw Hill, New York, 1962.

ROUSSEAU, Jean Jacques, *Emilio o de la educación*, alianza, Madrid, 2000.

ROUSSEAU, Jean Jacques, *Segundo discurso: Sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Tecnos, Madrid, 1998.

ULICH, Robert, *La Educación en la Cultura Occidental*, Piados, Buenos Aires, 1970.