



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE FILOSOFÍA

**“EDUCACIÓN CRÍTICA: ANÁLISIS FILOSÓFICO DEL PROYECTO
PEDAGÓGICO DE IMMANUEL KANT”**

Tesis que para obtener el grado de

Licenciado en Filosofía

Presenta

Rosa Viviana López Ortega

Asesor: Dr. Ricardo Vázquez Gutiérrez

México, D.F.

Marzo, 2014



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.

Agradecimientos

La posibilidad de escribir, palpar las ideas y poder dialogar contigo mismo, son parte de la formación humana, darte cuenta que los caminos recorridos no los has hecho sola y que siempre has contado con el amable acompañamiento de seres maravillosos. Estos agradecimientos son a su vez el reconocimiento a todas y cada unas de las personas que brindaron lo necesario para que este trabajo y este trayecto fuera posible.

A mi amor y compañero de vida, este trabajo está dedicado a ti, mi amado Esteban, Príncipe Verde, pues en cada uno de los días compartidos, inspiras esta investigación, pues en tu vocación de maestro reconozco la importante labor de la docencia, sobre todo tu bella energía y tu entera disposición por formar mejores seres humanos. Gracias por construir conmigo un camino de esperanza.

A mis familia y amigos, a mis padres Guadalupe y Fernando por apoyar, respetar y comprender cada uno de mis pasos, por ser ejemplo de superación y de amor incondicional. A mis padres de luz, María de Luz y Jorge por su hermoso acogimiento y por permitirme ser parte de su familia. A mis hermanos, Estibaliz por siempre darme las palabras adecuadas para no vencerme y brindarme tu cariño fraterno, a mi otros hermanos Andrés y Patricia porque comparten conmigo su entusiasmo y alegría. A Oscar Rojano por permitirme tu amistad, tu escucha y nuestro diálogo.

Hago un especial reconocimiento por su paciencia y enseñanza, a mi maestro y asesor, Dr. Ricardo Vázquez, por su entera y amable disposición, en cada una de las etapas de mi formación en la Licenciatura y en el desarrollo de este trabajo. Muchas gracias porque su orientación y guía me permitieron llegar a este momento tan especial en mi vida.

A mi maestra, Lic. Martha Franco, porque en cada una de sus clases sembró en mí el amor por las letras germanas, permitiéndome descubrir un sentido distinto de los textos.

Agradezco especialmente a mis sinodales, Dr. Victórico Muñoz Rosales, Dra. Amalia Xóchitl López Molina, Dr. Ricardo Vázquez Gutiérrez, Mtro. Luis Aarón Jesús Patiño Palafox y Dra. Viridiana Platas Benítez, por su espléndida y digna revisión, por sus comentarios, observaciones y correcciones, porque me permitieron mejorar este trabajo, y alentaron a seguir en esta búsqueda. Muchas gracias por su tiempo y su lectura, brindadas a mí tan generosamente.

A mi *alma mater*, la Universidad Nacional Autónoma de México, a su personal administrativo y docente, a mis compañeros, porque desde mi matriculación al CCH-Plantel Azcapotzalco, me transmitió el orgullo y la responsabilidad de ser universitaria, para no claudicar cuando el entorno parece hostil. A mi segunda casa, la Facultad de Filosofía y Letras, porque en sus instalaciones encontré las piezas fundamentales para mi desarrollo profesional.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN	6
--------------	---

PRIMER CAPÍTULO

TRATADO DE LA EDUCACIÓN CRÍTICA **11**

1. Polémica historiográfica en torno a la <i>Pedagogía</i> .	15
2. Kant y Rousseau: diálogo en torno a la educación.	20
3. <i>Pedagogía</i> : construcción de una Educación crítica.	24
3.1. Características de la Educación.	29
3.2. <i>Erziehung</i> : educación física	32
3.3. <i>Bildung</i> : educación práctica	36

SEGUNDO CAPÍTULO

LA REVOLUCIÓN KANTIANA: LA APERTURA CRÍTICA A LA

FORMACIÓN DE LA RAZÓN **40**

1. La metafísica: adoctrinamiento de la razón.	43
2. Hume y la ciencia del hombre.	46
3. Propósitos y cuestionamientos de la <i>Crítica de la Razón Pura</i> .	51
4. La <i>Revolución Copernicana</i> , la esperanza puesta en el sujeto.	60
5. El tribunal de la razón.	71

TERCER CAPÍTULO

FILOSOFÍA MORAL: HACIA UNA PRÁXIS EDUCATIVA **74**

1. Las interrogantes que enmarcan una filosofía de la razón.	78
2. El diálogo moral: Hume.	84
3. Canon de la razón pura: Preliminares de los usos de la razón.	88
4. Dios: <i>tener algo por verdadero</i> .	93
5. Ética formal kantiana: indicios del diálogo pedagógico moderno.	97
6. Moral kantiana: el paso hacia la Educación práctica.	99
7. Formación del carácter.	108

CUARTO CAPÍTULO

¿QUÉ ES LA ILUSTRACIÓN? PENSAR LA EDUCACIÓN CRÍTICA 115

1. Pensamiento Ilustrado: Filosofía y Razón. 118
2. Lessing: Dios Verdad y Educación. 125
3. La Ilustración: Educación, Libertad y Crítica. 131
4. Crítica educativa: *El conflicto de las facultades*. 139

CONCLUSIONES 143

BIBLIOGRAFÍA 145

*Ser uno mismo es, siempre, llegar a ser ese otro que somos y
que llevamos escondido en nuestro interior,
más que nada como promesa o posibilidad de ser.*

Octavio Paz
en el Centenario de su Nacimiento 1914-2014

INTRODUCCIÓN

La relación que guarda la Educación con la Filosofía es necesaria para el desarrollo y existencia de ellas, el proceso de la educación de la humanidad está relacionada con el desarrollo del pensamiento humano y la formación de las civilizaciones. Se puede ir a los orígenes de la Filosofía, a la antigua Grecia, y ahí podemos confirmar el papel tan determinante que llevaba la Educación en el propio nacimiento de las ideas.

La Filosofía y la Educación han permitido estudiarse entre ellas, es decir, diversos filósofos han problematizado a la educación, de igual forma la Educación y sobre todo la Pedagogía se ha mantenido al tanto de desarrollo filosófico, y en ocasiones bajo este vínculo se han construido nuevas teorías de la educación. Para ejemplificar esto, podemos tomar el papel que tenían los Sofistas en la cultura griega, y frente a ellos la crítica que Sócrates, Platón y Aristóteles habrían de proponer, y así mismo reformular nuevas formas de conocer, investigar y estudiar al mundo. Posteriormente se encuentra Santo Tomás y el adoctrinamiento cristiano, también podemos mencionar el Renacimiento y sus filósofos de la educación como son Montaigne, Descartes, Spinoza, John Locke y así la lista se va ampliando. Y ya en el período de la Ilustración es obligado destacar el papel tan importante que tiene Rousseau para el estudio de la pedagogía. En la actualidad la Filosofía sigue al pendiente de la nueva educación y las reformas educativas que van encaminando el desarrollo humano.

El propósito de mi investigación es hacer un análisis sobre la propuesta y crítica a la Educación que hace Immanuel Kant, y sobre todo retomar la importancia de la educación en la filosofía kantiana. Mi investigación tiene como objetivos: integrar las *Lecciones de pedagogía* con el resto del cuerpo de su obra que permita entretejer lo que creo que es una

Educación crítica partiendo de la idea de *Crítica* de Kant, y por otro lado examinar el problema de la educación en la época de Kant, donde la problematización se apuntala al adoctrinamiento al que ha sido sometido la razón, sin permitirle su autoformación. La hipótesis de mi investigación versa sobre la posible conciliación entre las lecciones de pedagogía y el proyecto teórico, es decir, el trabajo que se muestra en las *Criticas*, y sus últimos ensayos que, aun cuando no presentan el rigor al que Kant nos tenía habituados, son ejes que han atravesado su filosofía.

Es importante mencionar el papel que juegan las *Lecciones de Pedagogía* dentro del estudio de la filosofía kantiana, y parece ser adverso porque algunos especialistas como Ernest Cassirer y Eusebi Colomer, han dejado fuera este escrito, sin relacionarlo directamente dentro de corpus la obra kantiana. En otros casos a dichas *Lecciones* se les ha asociado en específico con la filosofía moral kantiana, como lo hace la filósofa Dulce María Granja¹, o bien integrado a una antropología como lo refiere Bernard Vandewalle², así como trabajos de tesis que en su mayoría han realizado pedagogos, y distintas publicaciones. En los estudios que se han hecho actualmente conforme a la filosofía kantiana de la educación, se ha dado por hecho o se ha evitado caer en toda la carga teórica que representa la propia filosofía de Kant, como lo advierte Ana María Salmerón:

Creo, sin embargo, que no hace falta mantener con Kant un acuerdo irrestricto respecto de todas sus proposiciones filosóficas para admitir el valor de muchos de sus argumentos pedagógicos, y reconocer la importancia de algunas de sus tesis educativas.³

Sin embargo, considero y esto es el objetivo central en el cual versa mi investigación, que en la propuesta educativa que hace Kant, hay una base teórica que no se debe tomar como innecesaria, pues, pareciera que la *Pedagogía* queda por momentos reducida, al

¹ Granja de Castro, Dulce María, “Sobre las lecciones de pedagogía de Immanuel Kant : Consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la Educación” en *Signos del tiempo*, México: UAM-Iztapalapa, 2000, v.1, n. 3, ene-jun, pp. 74-87.

² Vandewalle, Bernard, *Kant. Ecuación y crítica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004, pp. 127

³ Salmerón, Ana María, “Consideraciones en torno a la filosofía educativa” en *Perfiles educativos*, México, UNAM, 1999, Enero- Junio, v. 21, 83/84, p. 82.

considerarse como un simple extracto, cuando en realidad puede interpretarse como una síntesis que integra el trabajo filosófico de Kant. Debemos tomar en cuenta que Kant está haciendo una crítica a la educación alemana de su tiempo, que se encuentra bajo la influencia de la religión; con lo anterior también está proponiendo implícitamente una filosofía de la educación. Por ello, es importante el análisis del texto mismo y sobre todo la observación crítica de los valores que el propio Kant está introduciendo para la conformación de un acto educativo.

Es importante advertir que una de las dificultades a las que se enfrenta esta investigación, radica en que el texto *Lecciones de Pedagogía* es una obra que recupera los manuscritos de las clases que impartió Kant en la Universidad de Königsberg sobre el tema, y es Friederich Thedor Rink quien se va a dar a la tarea de juntar los apuntes de la clase de pedagogía de Kant, es decir, que lo que hoy en día conocemos como *Pedagogía* de I. Kant es un trabajo que llega a nuestras manos bajo el criterio de Rink sobre la compilación de los apuntes de dicha clase. Además la publicación de este texto se hace con autorización y revisión del propio Kant. Sin embargo, la legitimidad se ha puesto en entredicho cuando Traugott Weisskopf, otro alumno de Kant y compañero de Rink, afirma en *Immanuel Kant und die Pädagogik*, que Rink introduce párrafos del *Emilio* de J. J. Rousseau sin autorización de Kant. Se advierte también que el orden en el que se presentan las lecciones es incorrecto y esto trae consigo una confusión en la lectura. Existen otros autores que nos advierten que aún cuando no estamos frente a las palabras de Kant, podemos ver la línea de su pensamiento atravesando el texto. Es por ello que la lectura que se haga de las *Lecciones*, debe ser detallada y cautelosa, siempre tomando en consideración las advertencias de Weisskopf, ya que la *Pedagogía* es el texto central de la presente investigación.

Aunque la presente controversia no va a ser tema central de mi trabajo, sin embargo es importante fijar nuestro posicionamiento al respecto, este aspecto será abordado en la primera parte del primer capítulo. El texto fue avalado para su publicación por el propio Kant, ello sólo confirma la idea de que esta obra tiene un lugar preponderante en el pensamiento del filósofo alemán no sólo para comprender los principales tópicos filosóficos en los que estuvo interesado durante su vida, sino también para descubrir una interpretación crítica del fenómeno pedagógico mismo. Para lo cual el desarrollo de la presente investigación conlleva la integración del texto de la *Pedagogía* y la obra *Crítica* de Kant, pues considero que a lo largo de su filosofía están presentes aspectos de una Educación crítica que da cuenta de una formación de la razón, desde la epistemología, la moral y el diagnóstico cultural ilustrado.

Para ello, dentro de mi investigación pretendo llevar a cabo un ejercicio dialógico entre el proyecto crítico kantiano y el que, hasta hoy se sabe, es el último texto publicado por I. Kant, la *Pedagogía*, sobre todo a la luz de aquellos problemas y temas que Kant estuvo interesado en investigar:

Todos los intereses de mi razón (tanto los especulativos como los prácticos) se resumen en las tres cuestiones siguientes:

- 1) ¿Qué puedo saber?
- 2) ¿Qué debo hacer?
- 3) ¿Qué puedo esperar?⁴

Este ejercicio dialógico se compone de ciertos aspectos de la *Crítica de la Razón Pura* así como de los *Prolegómenos* retomando tanto la noción y posibilidad del *conocimiento*, como la consolidación del *sujeto trascendental* y la autorregulación de la razón. Con respecto a la moral kantiana es preciso definir cómo se regula moralmente el sujeto con relación a la investigación que Kant hace en torno a los valores: *libertad*, *autonomía*, *voluntad*; así como, la importancia del *deber ser*, y la estructuración y relevancia del

⁴ Kant, Immanuel. *Crítica de la razón pura*, Madrid, Alfaguara, 2002, p. 630.

imperativo categórico, sobre todo cómo es que estos valores se concentran en el *sujeto moral kantiano*, dando continuidad a la estructura del sujeto. Para ello, resultan esenciales las lecturas de la *Fundamentación de la metafísica de la costumbres* y la *Crítica de la razón práctica*. Otro aspecto que resulta fundamental para la presente investigación son los textos escritos en defensa de la Ilustración como la obra que ha caído bajo la denominación de *Filosofía de la historia* sobre todo nos interesa revisar el texto *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*, ya que éste representa un primer diagnóstico crítico de la educación.

Lo que se busca con este ejercicio dialógico es mostrar que, al investigar sobre el sujeto y las facultades de la razón, Kant está delineando simultáneamente, por un lado, un proyecto de Educación crítica vinculado con la formación y la estructura de la razón y la experiencia, y, por otro lado, subrayar que en la Filosofía siempre será pertinente una Crítica a la educación del sujeto.

El presente trabajo se desarrolla en cuatro capítulos: en el primer capítulo revisaremos el texto de *Pedagogía*, la polémica historiográfica que envuelve al texto, la relación entre los proyectos educativos de Rousseau y Kant, así como los conceptos que la componen, brindando un análisis de dicho tratado. En el segundo capítulo nos adentraremos a la relación que tiene la *Crítica de la razón pura* con el proyecto de Educación crítica, además revisaremos la propuesta formativa de la razón y la relación de ésta con la configuración del sujeto trascendental. En el tercer capítulo se integrará la propuesta moral kantiana planteada principalmente en la *Crítica de la razón práctica* y la idea de Educación moral de la razón. Finalmente en el capítulo cuarto llevamos a cabo un análisis del texto de Kant *¿Qué es la Ilustración?*, a modo de concluir la construcción de una Educación crítica.

PRIMER CAPÍTULO

TRATADO DE LA EDUCACIÓN CRÍTICA

La *Pedagogía*⁵ de Kant es una obra que pareciera encontrarse en medio de una oscuridad incommovible en contraste con el cuerpo típicamente crítico de su estudio filosófico, pues el tema de la educación no ha sido considerado por los especialistas en filosofía kantiana como un tema importante que amerite un estudio mas exhaustivo; tal es el caso de Fichte, Schopenhauer, Cassirer, Colomer, por mencionar algunos, y es que ante lo provocador que resultan los problemas que se ciñen a los campos de la ontología, la ética, la política y la estética kantianas, la *Pedagogía* pareciera ser sólo una recopilación de apuntes de clase sin ningún aporte filosófico significativo.

Sin embargo, el tema de la Educación dentro de la filosofía kantiana, puede ser analizado desde diversas aristas; podemos encontrar desde diversos textos y ensayos que difunden el texto, tratando de incitar el estudio de la propia *Pedagogía*, hasta lecturas de ésta desde áreas de especialización distintas, por ejemplo la lectura hecha por Bernard Vandewalle⁶ desde un estudio antropológico, pues en la educación está la posibilidad del desarrollo de los hombres y, así, el hombre puede distinguirse de los demás seres vivos. Otra lectura de la *Pedagogía* es la que nos ofrece Ana María Salmerón⁷ en conjunción con el trabajo hecho por su padre Fernando Salmerón, dónde la obra educativa kantiana refiere, más bien, a un llamado de atención al estudioso de la pedagogía, quedando al margen el estudio filosófico kantiano. Existen otros estudios, como el hecho por Robert B. Loudon en

⁵ Las versiones que utilizaremos son; en alemán Kant, Immanuel, *Schriften zur Anthropologie Geschichtsphilosophie Politik und Pädagogik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983. En inglés Kant, Immanuel, *Anthropology, History, and Education*, edited by Günter Zöllner, Robert B. Loudon, Cambridge: University Press, 2007. En español Kant, Immanuel, *Pedagogía*, España, Akal Bolsillo, 2003.

⁶ Vandewalle, Bernard, *Kant: educación y crítica*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.

⁷ Salmeron, Ana María, "Consideraciones en torno a la filosofía educativa de Kant", en *Perfiles educativo*, México: UNAM, 1999, Enero- Junio, v. 21, 83/84, pp. 82-92.

“Applying Kant’s Ethics: The Role of Anthropology”⁸, donde el concepto de Educación es primordial para entender el desarrollo de la propuesta moral y antropológica de Kant, resaltando sobre todo la idea del desarrollo del carácter a partir de una formación de la razón en temas morales. También se encuentra el trabajo que realiza Paul Guyer⁹, a saber la lectura de la Educación en Kant a partir del sistema de deberes, donde la formación de los niños es un deber inherente de los padres, pues, en la formación está la posibilidad de formar a los individuos como mejores ciudadanos. Es importante mencionar la lectura hecha por Dulce María Granja¹⁰ y el estudio más reciente de G. Felicitas Munzel¹¹ que, hasta cierto punto, coincide con la línea de la presente investigación, a saber, que la *Pedagogía* es una empresa mucho más seria, es decir, más filosófica, que pretende diseñar una Ciencia crítica de la Educación, por lo tanto este aspecto no sólo ha de ser exclusivo de los pedagogos, sino y, sobre todo, de los filósofos.

La presente investigación tiene como objetivo, por un lado analizar el papel que juega la *Pedagogía* dentro de la filosofía kantiana, por otro lado busca mostrar que Kant propone una Ciencia crítica de la Educación y una Filosofía de la Educación a la luz de la filosofía kantiana, es decir, me propongo integrar el proyecto pedagógico kantiano con el proyecto crítico. La distinción que pretendo hacer en mi investigación con respecto a los demás trabajos realizados en torno a la educación kantiana, consiste en hacer una lectura cuidadosa de la *Pedagogía* y el *corpus* de la obra kantiana, sin reducir el tema de la educación a áreas demasiado específicas de la moral, la antropología, el derecho, etc.,

⁸ Louden, Robert B., “Applying Kant’s Ethics: The Role of Anthropology”, in *A companion to Kant*, edited by Graham Bird. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2006, pp. 350-363.

⁹ Guyer, Paul, *Kant*, London: Routledge, 2006.

¹⁰ Granja, Dulce María, “Perplejidades y actitud crítica: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación”, en *Filosofía Moral, Educación e Historia: Homenaje a Fernando Salmerón*, México: UNAM, 1996, pp. 575-588. Granja, “Sobre las lecciones de Pedagogía de Immanuel Kant: Consideraciones en torno al filosofía kantiana en la educación”, en *Signos filosóficos*, 1, 3, ene-jun, pp. 74-87.

¹¹ Munzel, G. Felicitas, “Kant, Hegel, and the Rise of Pedagogical Science”, in *A companion to the philosophy of education*, edited by Randall Curren, United Kingdom: Blackwell Publishing, 2003, pp.113-129. Munzel, *Kant's Conception of Pedagogy: Toward Education for Freedom*, USA: Northwestern University Press, 2012.

pues considero que la educación está relacionada más bien con una formación integral y crítica, donde se vinculan estas áreas del saber y otras, y sobre todo donde se manifiesta peculiarmente la formación epistémica trabajada en la *Primera Crítica*.

La lectura que quiero sugerir del proyecto educativo de Kant, descrito en la *Pedagogía*, es la relación de ésta con el proyecto trascendental de Kant. Sobre esa apariencia es que llevamos a cabo nuestra observación crítica que busca arrojar luz sobre obras y temas olvidados o que han quedado al margen de otros problemas y otros temas. Debatiendo a cierta relegación del texto educativo por parte de los especialistas, que de algún modo no han considerado relevante al texto en conjunción con la obra filosófica kantiana, considero que esto se debe a un menoscabo grave y a un mal ávido de las escuelas de interpretación tradicional y no tan tradicional de la filosofía de Kant, que consideran dicho texto sólo como una recopilación de apuntes de clase.

El proyecto educativo kantiano ha sido abandonado en manos de los pedagogos y la filosofía lo ha dejado a su suerte con demasiada confianza, por considerarlo como un proyecto separado del proyecto trascendental. Esto ha traído como consecuencia una subestimación del trabajo pedagógico kantiano.

Es por ello que argumentaré que la ciencia de la educación es resultado de la prioridad que Kant ve en normar, investigar y darle un carácter científico al papel tan fundamental que juega la educación, es decir, se está sugiriendo una ciencia que sea capaz de normar y regular los procesos educativos y de la enseñanza. Y, por otro lado, analizaré la propuesta de una filosofía de la educación, que tiene como eje la idea de *crítica*, es decir, esta propuesta sugiere primero una evaluación de la educación, el desarrollo de ésta y los objetivos que persigue, para después establecer el papel de la educación y la relación que tiene ésta con el quehacer filosófico.

Los principios conductores de la educación guían por la razón y la moral. Se puede advertir que el trabajo pedagógico kantiano es resultado de un cuerpo sistemático de pensamiento; tiene un lugar específico en el sistema filosófico de nuestro autor, a saber, porque en la educación se encuentra la posibilidad de concretar el proyecto filosófico de Kant, es decir, la educación de los individuos concretos es una posibilidad para formar la razón, al nivel tanto epistémico y estético, como político y moral.

La educación tiene en Kant, entre sus múltiples significaciones, un sentido más bien ilustrado, se trata de la formación del sujeto en la Modernidad, en donde se pensaba al hombre como aquél ser con las capacidades suficientes para conformar su mundo a partir de su razón y además, siendo ésta la guía para actuar. Es por ello necesario que la razón se someta a una educación que no es otra cosa más que la formación de sí misma. La educación como posibilidad ontológica se concibe como la marca distintiva del hombre: “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 educación. Según esto, el hombre es un niño pequeño, educando y estudiante.”¹²

Ontológicamente no sólo es aquella actividad que permite al hombre llegar a ser hombre autónomo e independiente, libre para pensar por sí mismo, sino que permite reconocer ese sujeto teórico trascendental que Kant había ya expuesto desde los comienzos del proyecto crítico.¹³

En el presente capítulo, se desarrollará, bajo tres aspectos, la polémica historiográfica: a) *Interpretación de T. Weiskopf*, b) *Ausencia del texto en los especialistas* y c) *Estudio doxográfico*. Pues, es posible que derivado de ésta el trabajo no haya tenido mayor trascendencia. Posteriormente mencionare la relevancia que tuvo el *Emilio* de J.J. Rousseau, para el desarrollo de las lecciones de Pedagogía impartidas por

¹²Immanuel, Kant, *Pedagogía*, Madrid: Akal, 2003, p. 29.

¹³ Por proyecto crítico entiéndase como el inicio del trabajo analítico de la *Crítica de la razón pura*.

Kant. Y finalmente exposición del texto de la *Pedagogía*, para abrir el paso al diálogo y así poder establecer si existe una trascendencia de dichas lecciones dentro de la filosofía crítica kantiana.

1. Polémica historiográfica en torno a la *Pedagogía*.

Para mi investigación es importante plantear el papel que juega el texto *Pedagogía* dentro del *corpus* de la obra kantiana. Antes de rastrear los datos históricos de la obra *Über Pädagogik* de Immanuel Kant, se debe considerar que dicho escrito es una selección de fragmentos de los cursos de pedagogía impartidos por Kant y recopilados por su alumno Friedrich Theodor Rink. Ahora bien esta obra tiene por lo menos dos referencias históricas a considerar, por un lado, las fechas que corresponden a los cursos de Pedagogía impartidos por Kant en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Königsberg, en 1776-77 en el semestre de invierno, luego en 1780 en el semestre de verano y por último en los semestres de invierno de 1783-84 y 1786-87. Y, por otro lado, en 1803, el año en que son publicadas dichas lecciones bajo el cuidado de T. Rink, editadas por Friederich Nicolovius en Königsberg, bajo la aprobación y revisión de Kant.

La controversia que subsiste alrededor de dicho texto, puede ser explicada bajo tres perspectivas:

a) *Interpretación de T. Weiskopf*: En 1970 se dio a conocer el estudio más exhaustivo que ha existido en torno a la *Pedagogía* de Immanuel Kant, este vasto estudio fue elaborado por Traugott Weiskopf, en *Immanuel Kant und die Pädagogik*, en donde hace una exploración de la versión de Rink, y resalta dos dificultades con esta versión:

1. *Inclusión no autorizada de pasajes del “Emilio” de Rousseau*: Weiskopf señala que Rink introdujo varios pasajes de la obra el Emilio (1762) de Jean- Jacques

Rousseau sin autorización de Kant, y que además sobre esto subsiste un segunda dificultad;

2. *Libertades Estilísticas*: que en el intento de Rink por hacer empalmar los fragmentos de Rousseau dentro de los fragmentos que componen el curso de pedagogía, trae consigo serias dificultades, como lo señala Dulce María Granja:

Según Beck y Weisskopf, el trabajo de Rink se limitó simplemente a entresacar notas y observaciones, sin esforzarse por evitar repeticiones e incongruencias, de al menos legajos independientes elaborados por Kant en diferentes momentos y con distintos propósitos, a saber, las notas para las lecciones de antropología y las notas para las lecciones de ética. También coinciden en afirmar que Rink introdujo, sin autorización de Kant, pasajes procedentes del *Emilio* y que modificó el estilo del propio Kant al copiar partes de dichos legajos.¹⁴

La investigación de Weisskopf lo llevó a concluir que “El escrito de *Immanuel Kant acerca de la Pedagogía* no puede ser considerado como obra auténtica de Kant. Por ello, ha de ser eliminado de la edición de la academia”¹⁵. Si bien, a primeras luces, puede ser un llamado de atención para el cese de la investigación en torno a dichas lecciones, haciendo una lectura de ellas se puede ver que ahí se encuentran ejes que atraviesan el pensamiento kantiano y sobre todo dan cuenta de la auténtica preocupación de Kant por los temas de la educación. Para muchos lectores de las lecciones pedagógicas de Kant, la advertencia de Weisskopf, es más bien una provocación para comprobar y encontrar al propio Kant en esas líneas.

b) *Ausencia del texto en los especialistas*. Dentro de los más importantes especialistas del pensamiento kantiano y además biógrafo de Kant, se encuentra Ernest Cassirer, llama la atención la omisión que Cassirer hace con respecto a las lecciones de *Pedagogía*, por ejemplo en el texto fundamental para el estudio de la obra kantiana

¹⁴ Granja de Castro, Dulce María, “Sobre las lecciones de Pedagogía de Immanuel Kant: Consideraciones en torno al filosofía kantiana en la educación”, *Signos filosóficos*, 1, 3, ene-jun, p.78.

¹⁵ Weisskopf, T., *Immanuel Kant un die Pädagogik. Beitrage zur einer Monographie*, Zürich: Editio Academia, 1970., p. 329. (Fragmento traducido por Arsenio Ginzo en “La filosofía de la educación en Kant”, *Revista de Filosofía*, 9 Madrid, jul.-dic., 1986, p. 202)

en su edición al español, *Kant, vida y doctrina*¹⁶ en el apartado “Últimos escritos luchas...”, Cassirer no hace mención de las lecciones ni tampoco se incluye dentro del índice cronológico de obras de Kant, incluso no lo integra como referencia dentro del *corpus* de la obra kantiana, ni tampoco como referencia dentro del papel como profesor de los cursos de Pedagogía impartidos en el Universidad de Königsberg.

El mismo caso ocurre en otro texto de Cassirer, *Rousseau, Kant, Goethe*¹⁷, donde se hace referencia sobre todo a textos sobre filosofía de la historia y la Ilustración, que de algún modo muestran ya la crítica a la educación, pero aun así Cassirer no considera el texto de *Pedagogía*.

La ausencia de dicho texto llama la atención si se considera que el primo de Cassirer, Bruno Cassirer fue el editor de la *Immanuel Kants Werke*¹⁸ donde en colaboración con varios especialistas se recopiló la obra kantiana incluida la *Pedagogía*, es decir, Ernest Cassirer tenía conocimiento del texto, y hasta ahora se desconoce el motivo de la omisión.

Un caso similar es el de Eusebi Colomer y su valioso trabajo en *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*¹⁹, donde queda omitida dicha obra.

c) *Estudio doxográfico*. Quizás la omisión de los especialistas se deba al carácter fragmentario y doxográfico del texto *Pedagogía*. Como ya se mencionó, se compone de lecciones de cursos sobre pedagogía, y que llegan a nuestras manos bajo la recopilación que llevó a cabo Rink sobre disertaciones y formulaciones de

¹⁶ Cassirer, Ernest, *Kant. Vida y doctrina*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 496.

¹⁷ Cassirer, Ernest, *Rousseau, Kant, Goethe: filosofía y cultura en la Europa del siglo de las luces*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007, pp. 294.

¹⁸ Kant, Immanuel, *Immanuel Kant Werke*, (herausgeben von Ernest Cassirer), Berlin: bei Bruno Cassirer, 1922, Bd. VIII.

¹⁹ Colomer, E. *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*, Tomo I: La filosofía trascendental: Kant, Barcelona, Herder, 2006, pp. 333.

lo que, aparentemente, se vislumbra como una propuesta de Filosofía de la educación en Immanuel Kant.

Estas son las principales dificultades a las que se enfrentan el estudio y el análisis del texto *Pedagogía* de Kant, y que, para mi investigación, representan un reto para hacer una lectura distinta del texto, tomando en cuenta el papel que éste ha tenido en los estudios sobre Kant. Creo que es importante hacer un ejercicio dialógico de dicho texto con la obra *in extenso* de Kant.

Creo conveniente intentar dar defensa del texto frente a las dificultades anteriormente expuestas. En el caso de lo dicho por Weisskopf, es importante mencionar que el texto de la *Pedagogía* se muestra como un tratado sobre la educación, que hace referencia conceptual de la filosofía kantiana, además de incluir ciertas ideas de Rousseau. Como veremos, Kant fue un importante lector de la obra rousseauiana, y, por ende, no deben extrañarnos las posibles referencias que existan entre el texto de Kant y lo que se considera una obra fundamental dentro de la historia de la pedagogía como lo es el *Emilio* de Rousseau. Con respecto a las “libertades estilísticas” que Rink se tomó frente a la recopilación de las lecciones, es importante hablar un poco del método que empleaba Kant para llevar a cabo su curso sobre pedagogía, se sabe que se basaba en dos textos; en el primer curso Kant parte del contenido de la clase en el texto de Johan Bernhard Basedow, *Methodenbuch für Väter und Mutter der Familien und Völker*²⁰, el segundo es de Friedrich Samuel Bock, *Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer*²¹. Ahora bien, la metodología que llevaba Kant para la preparación de este texto consistía en una serie de anotaciones como lo informa R. Loudon en la introducción a la traducción de *Lectures on Pedagogy*:

²⁰ “Libro para los padres y las madres de las familias y el pueblo.”

²¹ “Libro de texto de la educación artística para el uso de padres cristianos y los futuros maestros de la juventud.”

Friederich Wilhelm Schubert, coeditor de la primera edición de la obra de Kant, informa que hacia el final de la vida de Kant ofreció sus notas de lectura sobre pedagogía – «que de acuerdo al hábito del filósofo consistía en trozos individuales de papel *einzelne Papierschnitzel*»- a su joven ayudante Friedrich Theodor Rink, «con el fin de seleccionar de ellos los más útiles para el público»²²

Es decir, lo que llega a nosotros son las notas para la clase que hacía Kant, mismas que aparentemente fueron dadas a Rink por el propio Kant, probablemente ello se deba a que la presentación de las ideas sea distinta a la que podría notarse en la obra crítica kantiana. Ahora bien, lo que es importante notar es que la relación entre el maestro Kant y su alumno Rink, parece ser muy cercana, como también lo indica Louden:

Rink (1770-1811) estudio teología en Königsberg de 1786-9 (durante el cual asistió a algunas de las conferencias de Kant), y regresó a la universidad en 1792 para dar una conferencia como *Privatdozent*. Durante 1792-3 Kant frecuentemente lo invitaba a cenar a su casa. En 1794 (a la edad de tan sólo 24 años) fue nombrado profesor adjunto de lenguas orientales, promovido a profesor titular en 1797, y en 1800 se convirtió en profesor titular de teología. Desde 1801 hasta el final de su vida fue pastor in Danzig. Kant también confió en Rink para la edición de las *Lecciones sobre geografía física*. Otra publicaciones de Rink referentes a Kant se incluye una biografía, *Ansichten aus Immanuel Kant's Leben*²³ (Königsberg: Göbbels und Unzer, 1805); así como la edición de la antología, *Sammlung einer bisher unbekannt gebliebener kleiner Schriften von Immanuel Kant*²⁴ (Königsberg: 1800).

Desafortunadamente, el original de *Papierschnitzel* de Kant entregados a Rink no sobrevivieron. Como resultado, no es posible conocer con certeza si Rink publicó todo o algunas partes de las notas de educación de Kant, o si el reorganizó el orden de las obras actuales, o si las palabras o las frase fueron eliminadas o agregadas, etc.²⁵

Con esto podemos reafirmar la confianza que Kant tenía en Rink, motivo por el que Kant le compartió sus escritos de clase, para una futura publicación. Si bien no se cuentan con los escritos originales, sí se cuenta con una publicación del texto *Pedagogía*

²² Louden, Robert B., "Translator's introduction", en Kant, I., *Anthropology, History, and Education*, Cambridge : Cambridge University Press, 2007, p. 434. (La traducción es mía)

²³ "Vistas a la vida de Immanuel Kant"

²⁴ "Una pequeña colección de escritos hasta ahora desconocidos de Immanuel Kant."

²⁵ Louden, Robert B., *Ibid.*, pp. 434-435. (La traducción es mía)

autorizada por el propio Kant que se hace presente con una invitación a su análisis y sobre todo ratificando su lugar dentro de la obra kantiana.

2. Kant y Rousseau: diálogo en torno a la educación.

Se sabe que Kant, fue un gran lector de la obra de Rousseau, y dentro de la historia de la pedagogía tiene un lugar privilegiado, por su novela pedagógica *Emilio*. Ahora bien, qué influencia tiene este texto sobre la *Pedagogía*, y qué determinación tiene sobre la polémica en torno a dicha lectura.

Como ya se mencionó en la Introducción de la presente investigación, existen diversas polémicas sobre el trabajo de la *Pedagogía*, es ahora pertinente retomar la polémica en torno a la *Inclusión no autorizada de pasajes del Emilio* de Rousseau, como ya se dijo, este punto fue planteado por Weiskopf²⁶, el cual señala que Rink, el alumno de Kant, introdujo varios pasajes de la obra el *Emilio* sin autorización de Kant, ésta sólo sería una de las dificultades que vería Weiskopf, lo que lo llevó a inferir que “El escrito de *Immanuel Kant acerca de la Pedagogía* no puede ser considerado como obra auténtica de Kant. Por ello, ha de ser eliminado de la edición de la academia”²⁷. Sin embargo, todas estas polémicas se encuentran resueltas con la autorización para la publicación de la *Pedagogía* que hizo Kant.

Ahora bien, es de suponer que Kant, en el momento que iba preparando sus lecciones de la clase de pedagogía, tenía en mente lo ya dicho por Rousseau en el *Emilio*, un ejemplo de ello es la siguiente referencia que hace Kant sobre la observación rousseauiana en torno a la leche materna: “Pero Rousseau fue el primero que llamó la atención de los médicos, sobre si esta primera leche podría también ser buena, pues la Naturaleza humana

²⁶ Cfr. Weiskopf, T., *Immanuel Kant un die Pädagogik. Beitrage zur einer Monographie*, Zürich: Editio Academia, 1970.

²⁷ Weiskopf, T., *Immanuel Kant un die Pädagogik. Beitrage zur einer Monographie*, Zürich: Editio Academia, 1970., p. 329. (Fragmento traducido por Arsenio Ginzo en “La filosofía de la educación en Kant”, Revista de Filosofía, 9 Madrid, jul.-dic., 1986, p. 202)

no ha puesto nada en vano”²⁸. Es conveniente considerar que dentro del texto *Pedagogía* encontraremos referencias de este tipo, pues Kant observa la preocupación de Rousseau por los temas de la educación, y a sí mismo él decide entrar por medio de estas lecciones de Pedagogía, a la reflexión filosófica del papel de la Educación. Es decir, podemos considerar que la lectura que Kant hace del *Emilio* es más que una guía para preparar las clases de Pedagogía. Considero que es un diálogo en torno a una filosofía de la educación, que responde al período ilustrado. Por ello, es conveniente dar un recorrido en este diálogo, para lo cual daremos una breve explicación de la propuesta educativa de Rousseau expuesta en el *Emilio*, haciendo las distinciones con la propuesta educativa kantiana.

El *Emilio*, es una novela pedagógica que tiene como objetivo guiar al hombre hacia la voz de la razón, evitando caer en la voz de los instintos. Pues, como nos dicen Abbagnano y Visalberghi, “es una novela pedagógica escrita con la declarada intención de exponer en forma concreta los criterios educativos que se han sugerido, mostrándolos en su efectiva aplicación a un niño imaginario confiado a un preceptor que no es otro que el mismo Rousseau”²⁹, es decir, la idea principal es poner la educación y la elaboración de los criterios en manos de un filósofo. El proyecto educativo rousseauiano tiene como cualidades:

- a) La educación es un proceso permanente.
- b) Debe variar conforme a los Estados.
- c) Debe significar una preparación para la vida social.
- d) Debe servir para eliminar los vicios que impidan la realización del nuevo Contrato Social.

²⁸ Kant, Immanuel, *Pedagogía*, España, Akal Bolsillo, 2003, pp. 47-48.

²⁹ Abbagnano, N. y Visalberghi, *Historia de la filosofía*, México, F.C.E., 2009, p. 394.

La educación debe tener correspondencia en el nuevo estado social, a bien, de que la educación del hombre implique una educación de los sentimientos y la razón. La principal tarea de la educación es fortalecer y guiar a los hombres al uso de la razón, es decir, guiar rectamente la libertad del hombre. La educación debe estar preparada para enfrentar los vicios, los instintos y las falsas expectativas conforme al futuro. Además, la educación se compone de etapas que están desarrolladas por edades y cada una de éstas cubre necesidades específicas del ser humano. A continuación, describiremos dichas etapas.

1era. Desarrollo de la educación. (Recién nacido – 12 años). Se trata del desarrollo y aprendizaje a partir de los sentidos. Evitar en lo más posible educar a los niños con los prejuicios de los adultos.

2da. Educación intelectual (12 -15 años). Se debe acercar al niño a las ciencias, no sólo como un aprendizaje en sí, sino como la posibilidad de crear la ciencia. Además debe preocuparse por el control de las pasiones y los instintos, mostrándoles las verdaderas realidades y liberándolos de los sentimientos.

3ra. Dimensión moral (16-22 años). Formación moral, el amor prójimo, el sentido de la justicia y la sociedad. Una evidente inclusión a los deberes sociales, tal es el caso del matrimonio, en donde se adquiere un dominio de las pasiones y se trabajan los deberes de la colectividad.

4ta. Renovación de la sociedad. Se debe trabajar la armonía, la dominación de la voluntad, ejercer una libertad guiada, el uso de la razón hacia la nueva vida social. Y hacer frente a los contratiempos y contrariedades que implica una falsa expectativa en el futuro.

La educación debe estar bajo la disposición de las nuevas exigencias del Estado. Rousseau lo ve como una empresa que ha de trabajar la sumisión del hombre a la voz de la

razón. Se puede observar que el concepto de sumisión está relacionada con la educación. El *Emilio* así como *La Nueva Eloísa* son novelas pedagógicas que nos describen el paso que da el hombre del estado de la naturaleza a la sumisión de los instintos para convivir en un estado social.

La intención está puesta en un desarrollo de la razón social, mediante la revolución desatada por una reflexión, que permite el apaciguamiento del caos de los instintos. La educación da cuenta de un proceso que se desarrolla lentamente, pero que busca una armonía racional que establece un renovado equilibrio de todos los hombres. Dónde se establece el orden y la jerarquía.

El eje principal del *Emilio*, es lograr encaminarse a una libertad guiada. Toda formación implica, según Rousseau, una planificación de la educación, determinar los objetivos y así poder desarrollar las potencialidades humanas. El proceso educativo trabaja con los instintos y la madurez que éstos deben tener para poder integrarse a la vida comunitaria. Dicha madurez de los instintos tiene que ver con la consistencia de éstos con la razón. La pedagogía de Rousseau va de la mano del proyecto descrito en el *Contrato social* y, por lo mismo, de una vida política renovada, determinando las condiciones de pertenencia y las garantías del desarrollo.

Para Kant, es importante la lectura de la obra rousseuniana, sobre todo el *Emilio*, pues éste es el antecedente de su proyecto educativo, que considero, le permitió a Kant desarrollar y concretar su filosofía, en un proyecto educativo. Entre ambas propuestas existen ciertas similitudes, tal es el caso de la necesaria formación de la razón, pues en ella se encuentra la posibilidad de una humanidad mejor o una humanidad que se integre al nuevo estado, según lo dicho por Rousseau. También en ambos proyectos podemos encontrar, la relevancia que cobra la libertad, y la necesaria formación y guía que requiere, pues en ella se encuentra la posibilidad de una formación moral.

Sin embargo, hay puntos donde Kant se aleja de lo dicho por Rousseau, dentro del proyecto educativo kantiano, no tiene una distinción entre sus etapas, como se puede ver en el *Emilio*, donde la distinción por edades es determinante, en todo caso, Kant nos estaría hablando de una separación: “La Pedagogía o teoría de la educación es o *física* o *práctica*. La educación *física* es aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados. La educación *práctica* o *moral* es aquella mediante la cual él debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente”³⁰. Es de considerarse pues, que si bien las lecciones dictadas por Kant tienen de trasfondo una lectura del *Emilio*, también se debe considerar que Kant está haciendo un proyecto educativo ilustrado, que tiene como meta la formación de los hombres a la luz de su propia filosofía.

La educación a lo largo del tiempo ha tenido sus transformaciones, logrando la conceptualización de sí misma, es decir, la educación ha modificado el sentido de su *praxis*. Para Kant, la educación se ha alejado de su máxima, a saber, la educación como una formación de una humanidad buena, y por el contrario se tiene una educación que es utilizada como medio para la realización de intereses particulares.

Si bien la educación ayuda al desarrollo de las sociedades, no por ello debe estar al servicio de los fines políticos o del poder mismo, y es que cada vez que las necesidades educativas están condicionadas bajo otros intereses que no sean los del desarrollo de la humanidad, se está evitando el verdadero fin, a saber, una sociedad saludable y educada, que al final conducirá a un mayor progreso social.

3. Pedagogía: construcción de una Educación crítica.

La *Pedagogía* es un tratado educativo, en el que Kant busca reformar el quehacer educativo a partir de su filosofía, no sólo se trata, como veremos, de una educación moral, ni tampoco es una guía o manual para los educadores, considero pues, que es una reflexión

³⁰ Kant, Immanuel, *Pedagogía*, España, Akal Bolsillo, 2003, p. 45.

crítica en torno a lo que se entendía por educación en la época de Kant y sus repercusiones, sobre todo el llamado a que los filósofos se integren más en los procesos educativos.

Kant, comienza la *Pedagogía* advirtiendo que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada”³¹, es decir, la educación está conferida sólo a los humanos, y es por ella que el hombre ha superado su estado de animalidad. Es importante advertir que para Kant existen dos ideas de educación a saber:

- a. *Erziehung*. Ésta es la educación que tendrá como tarea la disciplina y la instrucción de los hombres.
- b. *Bildung*. Es la formación que deberá guiar y, así mismo, desarrollar la cultura entre los sujetos, así como su moralización, y reflexión.

Desde lo dicho por Kant, la educación es entendida como la posibilidad que tienen los hombres para superar el estado de animalidad, además que la educación es exclusiva de los hombres, pues las diferencias que tenemos con los animales, dice Kant, es que los animales se componen de instintos, en el caso de los hombres, estos necesitan una razón propia, además de una guía que les permita la construcción de su conducta, así también los educadores deben ocuparse de enriquecer su conducta, pues el hombre viene inculto al mundo.

La educación del género humano, debe trabajar en las disposiciones naturales de la humanidad, además el proceso educativo es transmitido de una generación a otra, a su vez se le debe guiar al hombre a su destino, a saber, el de llegar a una mejor humanidad.

La primera educación, *Erziehung*, que recibe el hombre está compuesta de dos aspectos; primero, la *disciplina*, este aspecto es la parte negativa de la educación en tanto que elimina la animalidad del hombre. El segundo aspecto tiene que ver con la *instrucción*

³¹ *Ibíd.*, p. 9.

que es el aspecto positivo, porque va guiando al individuo en el uso de sus habilidades. Estos dos aspectos, dice Kant, son fundamentales, pues en ellos se encuentra la posibilidad de realización del desarrollo de la humanidad, es decir, el género humano debe ser educado y formado para que por sí mismo logre su fin, “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre [...] no es, sino lo que la educación le hace ser”.³²

Kant hace un énfasis, en que si la educación ha tenido sus deficiencias, se debe a que la educación de los hombres ha estado en manos de malos educadores, en donde la formación que han recibido por generaciones no ha sido una buena instrucción ni una correcta disciplina. Sobre todo Kant, detecta, que los educadores, han fallado en la formación de la *libertad*, pues el educador debe ser consciente que la libertad es una inclinación natural del hombre que, de no ser disciplinada, puede desatar en una barbarie. Pues, la falta de disciplina tiene que ver con una falta de cultura, tanto del educador como del alumno. Sobre esto, Kant está señalando que el educador debe ser educado para que la instrucción que éste brinde sea la correcta.

La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca. Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana.³³

Para Kant, la educación es fundamental, pues en ella se encuentra la posibilidad de que la naturaleza de la humanidad vaya hacia el camino de una adecuada humanidad, es decir, para Kant la educación es la posibilidad de un progreso humano, pensemos esta idea bajo la luz del período de la Ilustración, como veremos en el cuarto capítulo, dónde la educación es el eje del desarrollo del pensamiento y de las facultades del hombre y su razón.

³² *Ibíd.*, p. 31.

³³ *Ibíd.*, p. 32

El proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estamos en disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización.

[...] Basta que nuestra idea sea exacta para que salve los obstáculos que en su realización encuentre [...] La idea de una educación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones naturales, es, sin duda, verdadera.³⁴

La educación debe buscar continuamente que los hombres logren el fin de su existencia, pues, cada época vive de diferente modo, lo que sí debe ser tomado en cuenta, y éste es un eco de lo propuesto por Rousseau, es que el primer objetivo a cumplir por la educación debe ser, el que en los hombres exista una uniformidad entre ellos, es decir, que los actos de los hombres deben obrar por los mismos principios, “nosotros podemos trabajar en el plan de una educación conforme a un fin y entregar a la posteridad una orientación que poco a poco pueda realizar”³⁵. Y es que la naturaleza ha puesto en la humanidad muchos elementos, al hombre le corresponde desarrollarlos, desplegar las disposiciones naturales, lo cual le permitirá que al hombre alcanzar su destino. Por ejemplo, los animales alcanzan su desarrollo, sin conocerlo, en cambio, la especie humana deber reflexionar sobre la importancia de llegar a la formación y perfección de la naturaleza humana, “la educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones”.³⁶

Otro concepto fundamental dentro del desarrollo de la educación es la idea de *providencia*, ésta dota a las disposiciones humanas a que tiendan hacia el bien, el hombre tendrá que autoeducarse a bien de que por sí mismo reconozca estas disposiciones dadas, y pueda llegar a la moralidad como veremos en el tercer capítulo. Ahora bien esta tarea no es fácil, y aquí, la educación es entendida como arte que tendrá que desarrollar sus disposiciones, para lo cual tiene dos posibilidades, a saber:

³⁴ *Ibíd.*, pp. 32-33.

³⁵ *Ibíd.*, p. 33.

³⁶ *Ibíd.*, p. 34.

- a) Proceso mecánico: Se trata de un proceso formativo que no está sujeto a una planificación determinada, y son más bien las circunstancias las que guían la formación, por lo cual el aprendizaje es variable, por ejemplo, se aprende conforme a si algo es útil o perjudicial al hombre.
- b) Proceso razonado: Se trata de una formación que involucra la reflexión en torno a la educación, es decir, la educación debe ser pensada, debe ser razonada para que pueda alcanzar su destino. En este caso, podemos advertir que se trata de un proceso que se autorregula y se autodetermina.

La crítica que hace Kant, es que la educación de la disposiciones naturales debe dejar de ser mecánica, pues con está sólo se va heredando un sistema de fallas, sin reflexionar sobre ellas, es por ello que la pedagogía debe ser considerada como una ciencia que evite malos educadores y que incite el quehacer filosófico. Para Kant, *el máximo principio de la educación* debe ser educar conforme a un mejor futuro de una especie humana, y no sobre el adoctrinamiento heredado por las tradiciones. Pues si el hombre basa su educación en miras hacia un presente, sólo estaría tomando en consideración un bien particular, en una prosperidad particular. La educación debe dirigirse a un mejor mundo, *Weltbeste*, y hacia la perfección destinada a la humanidad, “la base de una educación ha de hacerse cosmopolitamente [...] una buena educación es precisamente el origen de todo bien”³⁷. La naturaleza humana no ha tenido un desarrollo porque los gobernantes, han hecho de la educación un medio para llevar a cabo sus fines particulares, aun cuando el fin de la naturaleza humana, advierte Kant, tiene que ver con la capacidad de mejorar y concebir la idea de un futuro perfecto.

La crítica que Kant está haciendo con respecto a la instrumentalización de la educación, es una problemática vista en varios períodos de la educación, lo cual nos dice que ésta se ha entendido como medio para lograr fines particulares de los gobernantes,

³⁷ *Ibíd.*, p. 36.

dichos fines distan de un beneficio para todos los ciudadanos, para todos los humanos y se van alejando del fin que toda educación debería perseguir, a saber, un mundo futuro.

La idea de crítica que subyace alrededor del problema de la educación, es pues, una importante evaluación de los procesos educativos, ésta debe ser constante, pues, los procesos deben considerar y replantear la formación que han de tener los humanos para poder avanzar en el camino de la dignificación humana. Ésta es la tarea a la que nos exhorta Kant, el involucramiento y la necesaria reflexión filosófica en torno a una Ciencia crítica de la Educación.

3.1. Características de la Educación.

El proyecto educativo que Kant nos describe es aquel en el que existen dos tipos de educación, la *física* y la *práctica*. Pero antes de pasar al análisis de éstas, considero pertinente revisar de manera breve los conceptos e ideas que enmarcan dicho proyecto.

El concepto de *sumisión*, es un concepto que Kant retoma del proyecto educativo rousseauiano, sin embargo, Kant hace la distinción entre la sumisión positiva y negativa, la primera se caracteriza por realizar lo prescrito sin juzgar y desarrollar una educación a partir de la facultad que tienen los hombres de imitar. En el caso de la sumisión negativa, Kant nos describe que ésta consiste en hacer lo que los demás desean, es decir, hacer algo por complacer a alguien más, o hacer algo para que el otro logre sus fines particulares. Kant nos advierte que los educadores han hecho de su labor, a saber, formar a sus alumnos, una sumisión negativa puesto que muchos de ellos han basado su educación en adoctrinamientos, es decir, la educación ha sido desviada de su verdadero fin, y se le ha vuelto un medio para conseguir fines particulares, que se alejan del fin al cual debería tender toda educación: el desarrollo de la propia humanidad.

Ahora bien, es importante entender y atender lo que Kant nos advierte, a saber, que la educación no ha logrado su fin y quizás tres siglos después nos encontramos aún lejos, pues, como lo advierte Kant, mientras no se respete el trayecto de la educación y además se sigan anteponiendo fines particulares de los Estados, y los educadores, los filósofos y los ciudadanos deben luchar contra ese sometimiento negativo, pues entonces estaríamos frente a una confusión entre lo que es un adoctrinamiento y lo que es la educación, pues, esta última tiene que ver con la ardua tarea de la formación de los hombres hacia una mejor humanidad. Es pertinente preguntarnos si el fin de la educación es una mejor humanidad, y si éste es un fin ético. Y se abre esta interrogante, pues, gran parte de los estudiosos del texto *Pedagogía*, coinciden en que así es, ahí tenemos lo dicho por Graciela Hierro “La meta de la educación para Kant es ética. La culminación del proceso educativo es la educación moral”³⁸, bajo esta misma línea de interpretación se encuentra el ensayo de Dulce María Granja que antes citamos. Sin embargo, es importante considerar que efectivamente el fin de la educación es trabajar por una adecuada humanidad, y eso se refiere a la formación moral, no creo que sólo sea ése el ámbito, pues, para ello la formación del hombre está relacionada con la formación de la razón, y ésta, como veremos a lo largo de la presente investigación, implica más áreas como puede ser la epistemológica, así lo advierte Arsenio Ginzo:

[...] a la educación le está reservado un lugar fundamental en el génesis del ser humano. La educación supone de alguna manera un volver a nacer, en alumbrar la humanidad que llevamos implícita en nuestro interior en virtud de nuestro primer nacimiento. Kant está convencido de estar asistiendo al surgimiento de una nueva época en el enfoque educativo, que ofrece grandes posibilidades de cambiar al hombre, pero que todavía se encuentra en sus comienzos [...] Por ello, a la vez que manifiesta su insatisfacción por el estado en que se encuentran los centros educativos de su tiempo, toma partido por *Philantropicum* de Basedow con un apasionamiento poco habitual [...]

Es preciso conocer más a fondo la naturaleza humana y a su luz elaborar la teoría y práctica de la educación. Con ello se podrá superar la educación estéril y antinatural que Kant veía en su tiempo. De esta forma, se podrían reducir

³⁸ Hierro, Graciela, “La filosofía de la educación en Kant”, Teoría, 1, 1, UNAM, FFyL, 1980, p. 358.

asimismo las tensiones entre la naturaleza y la cultura, tal como pretendía Rousseau.³⁹

El papel que juega la Educación dentro del desarrollo humano es fundamental, y está ha de contemplar diversos ámbitos de la naturaleza humana, además es importante considerar que el proceso crítico es pieza clave para el desarrollo de la educación, pues, es importante que se valoren los principios que rigen la formación humana.

Por otra parte, Kant nos indica, que existen dos épocas de los alumnos, la primera se denomina “coacción mecánica”, en la cual el alumno deberá mostrar sumisión y obediencia pasiva. La segunda, se trata pues, de la “coacción moral”, en la cual el alumno es dejado y motivado para hacer uso de su razón, y así poder reflexionar en torno a su libertad bajo el marco de las leyes. Kant nos advierte que:

Uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad de coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarlo para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación, no sabría servirse de su libertad. Ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse a sí mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente.⁴⁰

Para Kant, el problema al que se ha de enfrentar la educación es la coacción que debe prevalecer entre la libertad y la sumisión, en donde, por un lado, se trata de que los hombres se basten por sí mismos, y, a su vez, privarse de los fines particulares, esta tarea no es fácil, pues se trata nada menos que de la adquisición de la independencia de los hombres. Ése es el camino que debería recorrer la educación.

Kant distingue dos tipos de educaciones, a saber la educación pública y privada. La primera se trata de la instrucción y la formación moral, en donde se debe promover la educación dada de los padres. La segunda refiere a la práctica de los preceptos sociales. Es

³⁹ Ginzo, Arsenio, “La filosofía de la educación en Kant”, Revista de Filosofía, 9 Madrid, jul.-dic., 1986, pp. 219-220.

⁴⁰ Kant, I., *Op. Cit.*, p. 42-43.

posible que esta educación tenga como desventaja la distancia entre los objetivos que persiguen los padres y los educadores.

Con respecto a la duración del proceso educativo, Kant nos advierte, que el proceso educativo debe durar hasta que el hombre sea capaz de conducirse por sí mismo, en el caso de los jóvenes, los padres y/o los educadores pueden aplicar las “disciplina disimulada”, y no de una disciplina tradicional de sometimiento. A diferencia de Rousseau, donde el proceso educativo es permanente.

Ya habiendo dado luz a los conceptos preliminares de la marco conceptual de la propuesta educativa kantiana pasemos a la revisión de los dos tipos de educación.

3.2. *Erziehung*: educación física.

Esta educación se puede describir básicamente como los cuidados de los padres, nodrizas o niñeras, de hecho Kant considera que estos cuidados nos son comunes a los cuidados que tienen los animales de sus crías. El objetivo es que los padres deben resguardar las previsiones de la Naturaleza, evitar en lo más posible las perturbaciones de disposiciones que ha dado la naturaleza a los niños.

Kant sabe que el niño no tiene en sí mismo el concepto de moral, por ello desde pequeño se le tiene que ir guiando, sin perturbarlo; se le debe ir familiarizando de manera amable con la importancia de la moral, para que llegado el momento de la formación moral se encuentre con un sujeto con previo conocimiento, guiado y sobre todo dispuesto. Un ejemplo claro de la familiarización amable de la formación moral, es el uso de la libertad, la responsabilidad de ésta, es decir, se puede hacer uso de la libertad sin impedir la libertad del otro. A este respecto sería conveniente revisar la interpretación que hace Dulce María Granja:

En efecto, la educación, al igual que la civilización, es una condición necesaria del progreso moral pero no es su causa; la educación desempeña un papel preliminar respecto de la transición y dimensión “meta-histórica” de la moralidad. Así pues, el

ser humano es virtuoso o inmoral porque tiene, independientemente de la educación, capacidad de elegir entre la aceptación de la determinación autónoma de su voluntad o el rechazo de su autodeterminación. La educación no le otorga esta capacidad y en ese sentido podría decirse que la educación no sólo es insuficiente sino incluso ineficaz. Por ello, hasta los que dicen que la educación puede influir en las decisiones, aunque no causarlas, tienen que admitir, a la postre, que el último paso requerido es totalmente y, sin más “libre”. Y es que esa capacidad de elección es algo originario, primitivo e inexplicable. Se trata de una elección individual, conformadora de la propia identidad a tal punto que Kant llega a decir que “la cuestión de saber si la libertad es posible se confunde tal vez con la de saber si el hombre es una verdadera persona”⁴¹

Es importante considerar la advertencia que hace Granja con respecto a la libertad, y es que ésta corresponde a lo dicho en propuesta moral kantiana, la cual revisaremos en el tercer capítulo. Sin embargo, me parece que la sentencia que se lanza, a saber, “la educación no sólo es insuficiente sino incluso ineficaz”, es resultado de entender la propuesta educativa con relación intrínseca a la moral. Si bien en el Tratado educativo kantiano se describe el proceso de moralización, es importante entender que la condición de posibilidad de dicha moralización implica una disciplina y una formación de los aspectos epistémicos. Y es que recordemos que la formación de la razón implica una disciplina a nivel epistémico, moral y sensible. Bajo esta misma discusión existe un importante trabajo realizado por G. Felicitas Munzel, *Kant's Conception of Pedagogy: Toward Education for Freedom*⁴², donde se desarrolla la formación del juicio de la razón desde lo epistémico hasta los ejercicios morales, y la relación de éstos con la experiencia humana. La propuesta de Munzel sugiere que las condiciones formales para la formación tienen que ver con una educación para la Libertad.

También en la educación participa de manera positiva la cultura, en donde se van ejercitando las facultades del espíritu, como más adelante veremos, y además no se

⁴¹ Granja, Dulce Maria, “Sobre las lecciones de Pedagogía de Immanuel Kant: Consideraciones en torno al filosofía kantiana en la educación”, en *Signos filosóficos*, 1, 3, ene-jun, pp. 86-87.

⁴² Cfr. Munzel, G. Felicitas, *Kant's Conception of Pedagogy: Toward Education for Freedom*, USA: Northwestern University Press, 2012.

deberán utilizar instrumentos dentro de la educación, pues, éstos modifican las disposiciones y habilidades naturales, como veremos en los siguientes capítulos.

La educación física es una educación del cuerpo, de sus funcionamientos, se ejercitan los sentidos, tal es el caso de la imaginación y la representación, así también promueve un desarrollo de las habilidades dadas por la naturaleza. La intención de esta educación es que al final de ella el infante sea capaz de bastarse por sí mismo. Por eso Kant, considera fundamental esta primera educación, pues en ella está la posibilidad de erradicar los vicios, alteraciones y modificaciones en contra de las previsiones de la naturaleza, pues si no se acaba con los vicios, éstos se hacen costumbres que posteriormente serán difíciles de eliminar.

Ahora bien, debemos considerar que en la educación física, va primero la disciplina y posteriormente la instrucción, ambos momentos están orientados para que los individuos estén formados para cubrir un papel dentro de la sociedad.

Como ya se había mencionado, dentro de la *educación física* se encuentra la instrucción para la formación de la cultura, dicha formación se compone de diversos aspectos:

- 1) *Zur Kultur der Seele*. La cultura del alma, se relaciona con la formación del hombre en su uso de la libertad y el desarrollo de las habilidades de la naturaleza. Es una cultivación primaria de los usos de las facultades y habilidades de los hombres. Es por ello, que no se debe confundir con la moralización, pues ésta formación corresponde a la educación práctica.
- 2) *Zur Kultur des Geistes*. La cultura del espíritu corresponde a la educación física del espíritu que se divide en libre y escolar. La primera tiene que ver con una formación más lúdica, es una educación que se da de manera individual y

agradable. Y la segunda, conforma parte de un proceso de coacción y se incita el trabajo con metas a realizar un propósito.

Ambos estadios deben ser desarrollados en sus tiempos determinados, pues, tanto es importante el juego como lo es el trabajo. Además esto permitirá un desarrollo conjunto de las facultades, a saber, el ingenio, el entendimiento, el juicio de lo general a lo particular, la razón.

- 3) *Das Gedächtnis wird kultiviert.* La cultivación de la memoria tiene que ver con el desarrollo del entendimiento, advierte Kant, está relacionada con el peso que le damos a las impresiones sensibles. La educación a partir de la memoria nos ha de permitir conservar dichas impresiones.
- 4) *Zur Kultur der Gemütskräfte.* La cultura de la mente. La educación física, debe procurar la formación de la razón de los niños, aun cuando ésta no se trate de una formación dirigida, pues la razón de los infantes debe encausar de manera socrática, advierte Kant, es decir, enseñarles sobre los principios de las cosas, y las reflexiones a partir de causas y efectos.
- 5) *Die moralische Kultur.* La cultura de la moral es fundamental para la educación física, que recordemos está en manos de los padres, debe considerar dentro de su instrucción el aprendizaje sobre lo bueno y lo malo conforme a las máximas que el propio niño comprenda. Para ello, Kant comenta, que la ilustración de los padres es fundamental, para lograr que en dichas máximas se conforme el hombre por sí mismo. La intención de la educación física en torno a la moral es formar a un niño conforme a su edad, y por el contrario tratar de formar a un niño bajo la idea de un ciudadano.

Kant ubica en la educación física dos procesos: el de la Cultura y el de la Cultivación; y se ubica en esta educación porque la enseñanza se basa en la ejercitación.

En el caso de la Cultura del alma, espíritu, mente y moral, se debe entender primero que el sistema formativo establece un sistema de principio a fin de la educación. Ahora bien, se integra en *Erziehung*, en la educación física, la Cultura requiere del perfeccionamiento, y esto no sólo se logra con la instrucción del alumno, sino de las facultades intelectuales. Ahora bien, solo se cultiva la memoria a partir de una serie de ejercicios de aprendizaje.

Otro aspecto a considerar dentro de la educación física es que la obediencia es necesaria para la educación del alumno. La obediencia se distingue en dos tipos: a) La obediencia absoluta la cual es una obediencia del alumno hacia el educador, la cual permitirá que el niño cumpla con las leyes, y b) La obediencia razonada y recta, esta obediencia del educador, esta sólo es posible a partir de la confianza y ya se trata de un cumplimiento de las leyes pero desde la figura del ciudadano. Es decir, estas distinciones tienen que ver con el sujeto que es educado, pues la primera refiere a la obediencia del niño, mientras que la segunda tiene que ver con la obediencia del ciudadano. Con respecto a la noción de *deber*, los niños son incapaces de comprenderla, sin embargo, la tarea de la educación práctica, como veremos en el siguiente apartado, es que paulatinamente el hombre sea capaz de superar la inclinación por hacer el deber por gusto, hasta llegar a la realización del deber por el deber mismo. Lo cual se conecta con lo que veremos en el tercer capítulo sobre la *Crítica de la razón práctica*.

3.3. *Bildung*: educación práctica.

La idea básica que encierra esta educación es la formación del hombre para poder vivir. Kant menciona que dicha formación se compone de tres etapas: formación escolástica, formación pragmática o de la prudencia y formación moral.

- 1) Formación escolástica – mecánica. Esta se encargará de la formación de las habilidades, permitiéndole al sujeto alcanzar sus fines. Además busca dar un valor al individuo en cuanto a sí mismo.
- 2) Formación pragmática - de la prudencia. Se trata de la formación de los ciudadanos, recalcando la importancia del valor público del ciudadano. Esta formación se ocupa del aprendizaje de la dirección de los ciudadanos como adaptación hacia la sociedad. Y en esta se deben aplicar las habilidades que han sido configuradas en la anterior formación.
- 3) Formación moral. Ésta es la formación más importante a la que deben aspirar todos los hombres, pues, en ella se fomenta la relación armoniosa que debe tener toda la especie humana. Se trabaja con la comprensión que el hombre debe tener, a la par de ser puesta en práctica el sentido común. Esta formación concierne a la educación del carácter, en donde se deben suprimir las pasiones, en la medida de evitar que las inclinaciones se conviertan en pasiones.

Para Kant, la educación tanto física como práctica son fundamentales, pues, se está construyendo la base de la humanidad. Con respecto a su proyecto podemos notar que Kant dobla esfuerzos, por esclarecer la formación moral, es decir, la moralización de los hombres. Pensemos en esta como la formación filosófica que de manera necesaria han de tener los individuos. El proceso de moralización se compone de los siguientes aspectos: *los deberes, los deseos, los vicios y las virtudes.*

- a. *Los deberes.* La enseñanza de los deberes consiste en ser capaz de distinguir entre los *deberes para consigo mismo* y los *deberes para con los demás.* Los primeros son aquellos que son moderados y sobrios, y sobre todo en sí mismos promueven día a día la dignidad y la nobleza. Los segundos son

aquellos que resaltan los derechos de los hombres y han de procurar que los pongan en práctica.

La enseñanza de los deberes procura la realización de ambos deberes, los primeros por el desarrollo de la dignidad y los segundos por la disposición al desarrollo de los demás. Se trata de una educación que promueve la estima de la razón, a fin de dar prioridad a la realización de los deberes, más que las inclinaciones producto de los sentimientos o pasiones, para ello el hombre debe ser educado, para que él pueda controlar sus deseos.

- b. *Los deseos.* Existen dos clases de deseos; los formales, los cuales promueven la libertad del poder, y, por otro lado, tenemos los deseos materiales, los cuales hacen referencia a los objetos.
- c. *Los vicios.* Para Kant, existen tres tipos de vicios: los de maldad (envidia, ingratitud y la alegría por el mal ajeno), la bajeza (la injusticia, la infidelidad y la falsedad) y la pusilanimidad (la dureza, la mezquindad y la pobreza). La formación moral debe reconocer los vicios y evitar que sus actos sean motivados por ellos.
- d. *Las virtudes.* Para Kant, existen tres tipos de virtudes, a saber, los de mérito (generosidad caridad y dominio de sí mismo), de deber (honradez, decencia y el carácter pacífico) y, por último, los de inocencia (probidad, modestia y sobriedad). La formación moral, al contrario de los vicios, ha de respaldar sus actos a partir de las virtudes.

Kant muestra gran interés por el desarrollo de la educación práctica, pues, en ésta se desarrolla la personalidad del hombre, además de insistir en que obre libremente, independientemente y que sea parte la sociedad, pero sobre todo que el hombre sea capaz de reconocer al interior de sí mismo su valor propio. Considero que para Kant es

fundamental esta formación por el papel que juega la filosofía, su filosofía dentro del proceso educativo, pues, consiste en una formación para vivir y determinar sus acciones a partir del uso de la razón y de la libertad.

Después de hacer este recorrido en torno a la *Pedagogía* de Kant, podemos reconocer la preocupación que tenía nuestro filósofo por los temas de educación, pues con su Tratado busca la transformación crítica de los procesos educativos, en donde estos dejan de ser espontáneos y se alzan frente a un necesario conocimiento sistemático que norme las habilidades físicas e intelectuales de los hombres. Cabría preguntarnos si la *Pedagogía* se puede considerar dentro de una ciencia crítica de la Educación o es tan sólo una metodología más de la educación. Considero que si bien la brevedad del texto se concentra en aspectos particulares y cotidianos, también es una propuesta extensa y seria de una Educación crítica, que desde sí misma hace el llamado a una construcción de una ciencia tan necesaria para el desarrollo de la Humanidad. Kant advierte que la educación debe aspirar a hacer una ciencia porque debe observar y analizar los procesos educativos, además la educación tiene que ofrecer una garantía de validez de la tareas formativas que lleva a cabo.

Ahora bien, este carácter de ciencia crítica de la Educación, no lo va adquiriendo a partir del texto, pues mi investigación tiene como intención mostrar que hablamos de esta ciencia en Kant, en la medida en que integramos y teorizamos lo ya mencionado en las lecciones de *Pedagogía* con el resto del *corpus* de la obra kantiana. Pues, si algo caracteriza esta propuesta educativa, es la evidente crítica kantiana. Para entender esta idea es importante acercarnos a dos obras centrales del proyecto crítico de Kant: la *Crítica de la razón pura* y la *Crítica de la razón práctica*.

SEGUNDO CAPÍTULO
LA REVOLUCIÓN KANTIANA: LA APERTURA CRÍTICA
A LA FORMACIÓN DE LA RAZÓN

Para Kant la reflexión en torno a la Educación es un asunto complejo, que puede llegar a ser difícil, puesto que la naturaleza humana no ha llegado a la educación por sus propios instintos, sino por el contrario ha sido un proceso histórico generacional que ha venido moldeándose a la par del desarrollo de las civilizaciones. Kant observa esto y sabe que preguntarse por la Educación, es un reto para el pensamiento humano, pues en ella se encuentra la construcción y guía de lo que el hombre puede y quiere ser.

Por ello, Kant al preguntarse por la Educación, no ciñe esta cuestión sólo al texto de la *Pedagogía*, y justo ésta es una de las hipótesis de la presente investigación, a saber, en gran parte de la filosofía kantiana encontramos esta pregunta por la formación humana, y no sólo en la obra moral kantiana. En nuestro caso revisaremos y confrontaremos a la *Pedagogía* con parte de la obra ontológica-epistemológica kantiana, posteriormente, en el tercer capítulo partiremos de su proyecto moral y, finalmente, en el último capítulo nos adentraremos en el concepto de Ilustración de Kant y como ésta, bajo nuestra consideración es la luz que abre la pregunta por la Educación.

Bajo lo anterior y para una mejor comprensión del proyecto educativo kantiano me parece que es necesario entender, como punto de partida, cuáles son los objetivos de la *Crítica de la Razón Pura*, porque en ésta se explica cómo se encuentra determinada la naturaleza del sujeto trascendental. En el caso de la educación se habla de la formación de los hombres y, precisamente en este contexto, otra de las hipótesis de mi investigación versa sobre la posible compaginación entre el sujeto trascendental y el sujeto educable, es

decir, qué tanto el proyecto educativo kantiano se relaciona con la teoría de la *Primera Crítica*.

Como sabemos, las condiciones *a priori* del conocimiento estructuran al sujeto trascendental, el cual es un sujeto abstracto, formal, no un sujeto concreto histórico o empírico. Bajo esa misma lectura, el sujeto educable ha de conformarse a partir del trabajo que va realizando la razón, es decir, la conformación del sujeto educable va de la mano del desarrollo que va teniendo la razón del sujeto trascendental a través del plano epistémico, moral, antropológico, etc. Es más, en la *Pedagogía*, como recordaremos cuando Kant nos habla sobre la educación física, nos habla también de la importancia de que se promueva una “cultura de la razón” la cual procederá desde la infancia, donde los niños tienen una razón primigenia que les permite reflexionar sobre su relación con el mundo, y que posteriormente esta razón deberá ser formada al grado de evolucionar y posibilitar la razón especulativa, que de igual forma ha de ser formada y normada:

Mediante la razón se comprenden los fundamentos; pero hay que pensar que se habla de una razón aún no dirigida. El niño no debe querer, pues, razonar siempre; tampoco ha de razonar mucho sobre lo que supera a nuestras ideas. Aún no se trata en este sitio de la razón especulativa, sino de reflexionar sobre lo que procede según causas y efectos. El niño tiene una razón práctica en su economía y su organización.⁴³

La *Crítica de la razón pura* (1781-1787) constituye una obra que desarrolla y explica la determinación del sujeto teórico a nivel epistemológico. Sin embargo, el proyecto kantiano no se puede resumir en esa única faceta. Por ello, notamos que el tránsito existente entre este primer trabajo crítico y el segundo, consagrado, como bien se sabe, a la razón práctica, representa un problema aún sin solución. Para eso, para poder percibir estas conexiones, hemos de releer algunos de sus trabajos postcríticos, principalmente el que tiene que ver explícitamente con los medios y la estructura del proceso educativo, por supuesto, sin abandonar el pensamiento sobre la reforma de la

⁴³ Immanuel, Kant, *Pedagogía*, Madrid: Akal, 2003, p. 68.

subjetividad moderna. Así, la tarea que emprende la Pedagogía, a decir del propio Kant, consistirá en introducir a su proyecto los elementos morales y el andamiaje ético que el filósofo había ya pormenorizado en la *Crítica de la razón práctica* (1788) y en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1786), adición que procurará la observación del hombre concreto a partir de sus acciones y la construcción de las mismas conforme a los lineamientos racionales, que harán posible, a su vez, la correcta formación del individuo particular en la sociedad real.

La *Pedagogía* será para Kant, entonces, la guía teórico-práctica que ofrecerá al individuo particular una posibilidad de aplicación efectiva frente a su filosofía eminentemente crítico-teórica. Si lo anterior es correcto, ello deja entrever que la filosofía kantiana, de ninguna manera, puede leerse abstraída de sus principios prácticos. Debemos recordar que, en realidad, el gran proyecto de la Ilustración puede interpretarse también como un esfuerzo encaminado hacia la educación del hombre particular (el paso del ser infantil y pupilo al ser maduro y consciente de sus acciones, lo importante está en el tránsito, en el ilustrar que es un acto continuo), un proyecto que ya desde Descartes y Spinoza, al igual que después muy acentuadamente con Hume y su particular giro de la razón,⁴⁴ viene esbozando una clara reforma en el entendimiento, en la experiencia y en la manera en que el sujeto viene representándose al mundo que lo rodea y a sí mismo. Así las cosas, pensamos a la filosofía kantiana como una sola en donde se trata de dar un referente real al sujeto. Kant no quiere dejar su proyecto sólo en el sujeto teórico, sino que éste debe tener un desarrollo real. En breve, se trata de llevar a cabo una aplicación concreta de los resultados teóricos de la *Crítica de la razón pura* y de la *Crítica de la razón práctica* a través de la instrucción o educación del hombre.

Como vimos en el primer capítulo la *Pedagogía*, se entrelaza con la obra teórica kantiana, pues, el desarrollo que Kant hace en torno a la razón, al sujeto, a la posibilidad

⁴⁴ En los siguientes apartados expondremos a detalle estas propuestas.

del conocimiento, y más adelante a la moral, tiene que ver con los objetivos que debería perseguir la educación de los hombres. En el caso de la *Primera Crítica* vemos que el objetivo es desarrollar las condiciones de posibilidad del conocimiento, esto es importante para la educación de los hombres, puesto que la formación de éste tiene que ver con el desarrollo normativo de su razón, y sobre todo promover el uso de la razón, más que el adoctrinamiento de ésta.

Dentro de la búsqueda de las condiciones de posibilidad del conocimiento se encuentra la distinción de las determinaciones del conocimiento teórico, a saber, intuiciones y categorías que le permiten a ese sujeto ser garantía de su propio conocimiento. Al instruirse estas determinaciones el sujeto logra la estructuración de su realidad; la educación se encargará de instruir y formar a la razón para que con el uso de sus propias determinaciones logre una correcta estructuración de su realidad. Aunque hay que advertir que esta región del pensamiento, la educación, no es la única en la que se podría establecer un vínculo fundamental entre la teoría y la práctica, por ejemplo, por nombrar algunos otros campos están el de la antropología, la política, etc. Sin embargo, considero que en la educación se encuentra el canal más directo para concretar el proyecto kantiano, y esto es relevante, pues, se está aproximando un proyecto trascendental hacia la formación de los hombres.

1. La metafísica: adoctrinamiento de la razón.

De las primeras cuestiones que trabajará Kant en la *Primera Crítica*, es la noción de Metafísica⁴⁵ que tenía la Tradición que le precedía, donde la Metafísica era el eje que posibilitaba todo conocimiento. Imaginemos esta noción de metafísica como un velo translúcido que deja pasar la luz, pero que a su vez no permite ver nítidamente el objeto

⁴⁵ Recordemos que a lo largo de la filosofía kantiana existen distintas nociones de la Metafísica, en el caso de la *Crítica de la razón pura*, se analiza el papel de ésta en una Epistemología.

observado. La metafísica fue constreñida por los metafísicos a crear un fino velo que permitiera dar cuenta de un entendimiento del mundo, y además fue motivada a ofrecer una conformación del mundo. Este velo presupone en su tejido dos principales aspectos; por un lado, está la confianza que ha puesto la propia metafísica en la razón y, por otro lado, la elaboración racional de principios metafísicos, es decir, que dicho velo se forma por una confianza en la razón y por la presencia de los *principios trascendentes*⁴⁶.

Los discursos filosóficos del Siglo XVII habían puesto su atención en la metafísica, haciendo de ésta el fundamento del conocimiento y de la ciencia, pues le habían confiado el derecho de otorgar los principios para una epistemología y para una ontología, es decir, la metafísica pasaba a ser la ciencia por excelencia que garantizaba el conocimiento y empezaba a edificar una configuración de mundo. Para filósofos posteriores, tales como Hume y Kant, la metafísica había impedido el progreso de la ciencia porque ella había predeterminado a la ciencia reduciendo su investigación a pruebas de carácter dogmático, la metafísica había sometido a la ciencia a sus intereses y no se había preocupado por examinar su estatus epistémico.

Un ejemplo de dichos discursos se halla en Descartes, para él la metafísica resulta ser la filosofía primera que enfoca su estudio sobre la existencia de Dios⁴⁷, pero no sólo, por igual se sumerge en lo que toca al vínculo y distinción real que existen entre el alma y el cuerpo físico, además de concentrarse en una nueva propuesta epistemológica con la que se resaltarían las investigaciones en torno al conocimiento como base de las ciencias, fundamento que reposaría sobre el desarrollo del sujeto y la reformulación de la metafísica.⁴⁸ Para Descartes, la metafísica logra ser ciencia a partir de que ésta se

⁴⁶ Por *principios trascendentes* se entiende aquellos elementos metafísicos que se encuentran más allá de lo empírico y que apoyan a un estudio que pretende explicar una epistemología y una ontología.

⁴⁷ Recordemos que el mencionado argumento tiene su origen en la obra de San Anselmo, Cfr. San Anselmo, *Proslogión*, México, Aguilar, 1953, 35- 36 pp.

⁴⁸ Todos estos y demás cuestionamientos se encuentran depositados en las *Meditaciones Metafísicas*, en éstas se tiene la intención de esclarecer de manera racional y formal los problemas que van mas allá de lo empírico, dicho esclarecimiento se da a partir de un proceso de la formulación de primeras verdades.

encuentra fundada sobre verdades de las que es imposible dudar y que resultan ser verdades absolutamente ciertas, siendo éste el medio por el cual pueden adquirir el carácter de *verdades eternas*. La metafísica en el discurso filosófico de Descartes pasaba a ser la ciencia por excelencia sólo que ésta resultaba ser una ciencia basada en principios trascendentes, pero en el caso de Descartes dichos principios se encuentran apoyados en el yo pensante.

Retomando la idea de la metafísica, Descartes resulta ser sólo un ejemplo de toda una tradición que había construido sus configuraciones del mundo a partir de los principios trascendentes. Haciendo de la metafísica una ciencia que garantizara un conocimiento de la naturaleza, pero dicha garantía era trascendente, es decir, más allá de lo físico y de lo empírico, por ejemplo la idea de Dios como garante del conocimiento. Presentando un exceso de confianza en la razón y en el sujeto mismo, este abuso proviene de los mismos postulados de la metafísica.

Es importante tener en cuenta que para Kant, uno de los objetivos de la filosofía es restablecer el lugar de la Metafísica. En este caso podríamos decir que la Metafísica como ciencia del conocimiento, es vista por Kant como una noción negativa, puesto que ésta no autoregula ni autonormaliza sus límites y facultades.

La Metafísica como ciencia del conocimiento, trae consigo un uso de la razón que se encuentra sujeto a principios trascendentes, en el caso del proyecto educativo e ilustrado kantiano, se promueve el uso de la razón: libre de todo adoctrinamiento y, por otro lado, que la propia razón reconozca sus límites. Frente a este adoctrinamiento, Kant sugiere una cultura de la razón que deberá estar a cargo de la educación. La educación debe promover un uso libre de la razón que no esté sujeto a una imposición de sentidos. Una idea que ya venía cultivándose en las intuiciones sobre la naturaleza y el entendimiento humanos de David Hume.

2. Hume y la ciencia del hombre.

Dentro de los antecedentes más influyentes de la filosofía kantiana se encuentra la importante aportación filosófica emprendida por David Hume, pues su filosofía repiensa la naturaleza humana desde un empirismo y confrontar las propuestas metafísicas, esto fue lo que llamo la atención de Kant, además nos advierte en los *Prolegómenos* que gran parte de su sistema filosófico se encuentra perfilado en el estudio filosófico y científico de Hume:

Confieso con franqueza que la indicación de David Hume fue sencillamente la que, muchos años antes, interrumpió mi adormecimiento dogmático y dio a mis investigaciones en el campo de la filosofía especulativa una dirección completamente distinta. Estaba ya muy lejos de prestarle oídos en relación con sus conclusiones, las cuales se deducían sencillamente porque no se representó su tema en su totalidad, sino que se fijó solamente en una parte del mismo, la cual, sin tener en consideración del todo, ninguna información puede ofrecer [...]⁴⁹

Dicha influencia la podemos ver más claramente en los escritos kantianos del período precrítico ubicados a los comienzos del desarrollo del pensamiento de Kant. Es por ello que antes de aventurarnos en el estudio del proyecto filosófico que instaura el filósofo de Königsberg es necesario hacer una breve exposición de los problemas planteados por Hume, pues gran parte de éstos dan pie a la crítica del conocimiento sustentado por la metafísica, pero a su vez motiva la conformación de un sistema que busca normar y posibilitar un conocimiento teórico y práctico sin que éste pierda su referente en la experiencia. Dentro de los objetivos que Hume presenta en el *Tratado de la naturaleza humana*, está el de estudiar la naturaleza humana, consolidándose en una ciencia que fundamente sus investigaciones en las constantes observaciones de la vida humana.⁵⁰

Con esto Hume propone una ciencia del hombre que sea útil para los aspectos más específicos y particulares de la naturaleza humana, el *Tratado* busca fundamentar y conformar un entramado de conocimientos acerca de la naturaleza humana, tal es el caso del entendimiento humano. Y esto atañe en gran medida a la propuesta epistemológica y

⁴⁹ Kant, Immanuel, *Prolegómenos*, trad. Julián Besteiro, Aguilar, Buenos Aires: 1975, pp. 45-46.

⁵⁰ Cfr. Hume, David, *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid, Técnos, 2002, p. 41.

ontológica kantiana, pues al igual que Kant, Hume busca y propone una investigación acerca de los “límites del entendimiento”, indagando sobre todo en aquel entendimiento legítimo que da cuenta del conocimiento acerca del mundo.

Al mencionar que Hume limita al entendimiento ya es posible ver una conexión más determinante con Kant, aunque esta asimilación de la propuesta humeana trae una contraposición con la idea del “escéptico moderno” que toda una tradición ha formado alrededor del filósofo escocés.⁵¹

Desde los ensayos de Locke y de Leibniz, o, más bien, desde el nacimiento de la metafísica, hasta donde llega su historia, no ha sucedido ningún acontecimiento que, en relación con la suerte de esta ciencia, haya podido ser más decisivo que el ataque que le dirigió David Hume [...] Hume partía de una concepción particular, pero sólida, de la metafísica, a saber: la de la conexión de la causa y el efecto (por consiguiente, también de la relación entre la fuerza y la acción, etc.), e invitaba a la razón, que pretendía haberla engendrado en su seno, a declararle con qué derecho cree que pueda existir algo de tal naturaleza que una vez supuesto, haga necesario suponer otra cosa; pues, esto es lo sobreentendido en la noción de causa. Prueba Hume, de un modo irrefutable, que es completamente imposible para la razón pensar, a priori y con nociones puras, una conexión, puesto que esto supone necesidad; pues no es, en modo alguno, concebible que, porque algo exista, deba alguna cosa existir también necesariamente, ni tampoco cómo la noción de una enlace puede producirse a priori.⁵²

Antes de pasar al planteamiento acerca del entendimiento, se debe considerar que la ciencia en Hume es una investigación más amplia que pretende vincular las diversas directrices que conforman la Naturaleza humana, ya lo decía Barry Stroud⁵³, cuando Hume aborda el problema del entendimiento se da cuenta de que éste conlleva dos esferas: por un lado, el individuo en su vida diaria no logra discernir la capacidad que conlleva la acción ejecutada por el entendimiento y, por otro lado, la filosofía y la ciencia no se cuestionan todavía, o al menos con suficiencia crítica, los límites del entendimiento. Hume da cuenta de un uso inocuo del entendimiento en la mayoría de los casos.⁵⁴

⁵¹ En defensa de la propuesta de que Hume no es el escéptico moderno existe una tesis, Cfr. Vázquez Gutiérrez, Ricardo, *Hume y el giro de la razón*, México, el autor, 1998.

⁵² Kant, Immanuel, *Prolegómenos . . .*, p. 42

⁵³ Cfr.. Stroud, Barry, Hume, México, UNAM, 2005, p. 14.

⁵⁴ Cfr. Hume, David, *Op. Cit.*, p. 33.

Lo que parece haber observado Hume es que los filósofos han llevado al conocimiento a caer en un discurso que trae consigo una serie de contradicciones haciendo del conocimiento una propuesta inestable, esto trae desconfianza por el conocimiento, por las ciencias que rodean al hombre y por la filosofía misma⁵⁵. Para esto, Hume introduce un nuevo esquema acerca del conocimiento:

a) El conocimiento, corresponde a los estudios que brindan las matemáticas, lógica, geometría;

b) Las pruebas, se dice de aquel conocimiento que depende de la experiencia;

c) La probabilidad, conocimiento incierto y azaroso. Es en el conocimiento de las pruebas donde se descubre la vía que permitirá apreciar la normatividad de las leyes, si y sólo si, el fenómeno se presenta de igual manera tanto en el pasado como en presente. Es un conocimiento que tiene un alto contenido de probabilidad, es decir, se trata de una constancia que adquiere su respaldo en la experiencia.

Decimos, pues, que para Hume, el conocimiento es posible sólo a partir de asociación de ideas, es decir, hay un conocimiento analítico y causal que se sigue de dicho principio.

Según Hume, el conocimiento se va dando a partir de inferencias, para ello es necesario asumir que hay una causalidad⁵⁶ en los eventos que se presentan en la experiencia.

⁵⁵ Esto es lo que algunos especialistas (Thomas Reid y Norman Kemp Smith) han denominado como el lado escéptico o negativo de la propuesta humeana, advirtiendo lo contradictorio de la investigación acerca de una ciencia de la naturaleza humana. Y es que por el contrario, no resulta un escepticismo absoluto, sino la superación del problema mediante la insistencia de la posibilidad de una ciencia del hombre.

Volviendo a la engorrosa categoría de “escéptico” en la que se ha querido colocar a Hume, título que a mi parecer es infundado y resulta una interpretación errónea acerca del cuestionamiento que hace el propio Hume acerca de la legitimidad del “Principio de Causalidad” en el cual se justifica todo conocimiento de las ciencias. Por ello, es pertinente hacer una revisión del problema de las ciencias y de su relación con la legitimidad de principio mentado, porque la Naturaleza no dota de certezas indubitables y necesarias y esto se debe a que la Naturaleza no es un entramado causal, el mundo no está construido causalmente, sino por el contrario, la Naturaleza es contingente.

⁵⁶ La idea de causalidad está conformada por contenidos, a saber: a) Contigüidad espacial, b) Prioridad temporal de la causa: c) Conjunción constante y d) Conexión necesaria. Los tres primeros contenidos son ideas simples *a posteriori*, es decir, que pueden pasar por la comprobación empírica, condiciones necesarias, mas no suficientes para explicar la causalidad. Es por ello que la idea de “causalidad” necesita de la conexión necesaria. Para Hume es importante cuestionar el origen de la conexión necesaria, pues ésta no se encuentra

Para Hume, la vía empirista logra presentar el principio de conjunción constante y éste debería garantizar la conexión necesaria, pero esto sería posible si tuviéramos la certeza de un principio regulativo, a saber, el “Principio de uniformidad de la naturaleza”⁵⁷, es decir, la conexión necesaria se fundamenta en el principio de uniformidad. Entonces, ya introducido el anterior principio, Hume deberá demostrar la validez del mismo, esto lo hará mediante una demostración deductiva e inductiva⁵⁸.

El Principio de uniformidad de la Naturaleza no se puede demostrar ni por el argumento deductivo ni por el inductivo, sino más bien se asume que es un “instinto” dado naturalmente, es decir, para Hume el Principio de uniformidad no es un principio racional, sino más bien un “instinto” natural que no puede ser demostrado y argumentado por la

explícita en la naturaleza y el cuestionamiento surge con más fuerza, pues la conexión necesaria es indispensable para la idea de causalidad. Para ello Hume propone dos vías: a) *Vía racionalista*: Consiste en explicar la conexión necesaria por vía de la razón, es sugerir que dicha idea es *a priori*, como bien lo mostraron Descartes, Spinoza, Leibniz y Berkeley, todo evento mental debe tener una causa, es decir, la vía racionalista sugiere que todo evento debe tener el principio de causalidad. Pero Hume, observa que dicha vía se apoya en un innatismo, es decir, la vía racionalista sugiere que el principio de conexión necesaria es un principio innato. Pero lo que Hume busca justamente es demostrar que dicho principio no es innato, sino que por el contrario, nace en la experiencia. b) *Vía empirista*: Para explicar la conexión necesaria, Hume explica que en la experiencia existe una conjunción constante, es decir, que dicho fenómeno se presenta de igual manera y bajo las mismas condiciones y esto hace posible la distinción de la conexión necesaria, y es que “sólo por la experiencia podemos inferir la existencia de un objeto de la de otro” Cfr. Hume, David, *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid, Tecnos, 2002, p. 150.

⁵⁷ Cfr. *Ibíd.*, p. 151.

⁵⁸ *Deductiva o de validez formal*: Cualquiera que sea el argumento que se presente de manera deductiva, tiene validez lógica, pero aun cuando establezca que es verdadero el “Principio de uniformidad”, pero existe la posibilidad de que dicha demostración sea insuficiente ya que ningún argumento con validez lógica que es resultado de observación, aun cuando éste resulte válido y verdadero lógicamente, es decir, se dé cuenta de la validez formal, ello no implica que todos los casos ontológicos nos garanticen una validez objetiva. Y es que aceptando dicha demostración podemos caer en un determinismo, pero al final resulta insuficiente la existencia del principio.

Inductivo o de validez objetiva: Dicha demostración parte de principios particulares de la experiencia, es decir, se ofrecen premisas de observación, tales como “todos los días sale el sol”, el problema de dicha demostración es que se incurre en la falacia de petición de principio, ya que se pone en las premisas el propio principio de uniformidad el cual se busca demostrar, es decir, que la demostración inductiva resulta ilegítima porque en sí misma presupone el “Principio de uniformidad” el cual se busca demostrar, es decir, que la demostración inductiva resulta ilegítima porque en sí misma presupone el “Principio de uniformidad”, en las premisas se está suponiendo la conclusión. A todo esto Hume concluye que dicha demostración no garantiza tampoco la idea de uniformidad de la Naturaleza.

Hume se da cuenta de que estas vías no permiten la demostración del Principio de uniformidad, con ello advierte la contingencia de la Naturaleza, y a su vez imposibilita la idea de que en la Uniformidad de la naturaleza subsiste una base metafísica. Con esto Hume establece más claramente el papel de la “probabilidad” en las ciencias, pues para él, todas las leyes de la naturaleza son contingentes y es que para Hume no se trata de un derrocamiento del papel de la ciencia, sino más bien ubica a las ciencias empíricas en su lugar.

conjunción constante que en él subsiste. Por ello, toda enunciación universal o uniformidad es probable, puesto que la conjunción constante está dada psicológicamente en los hombres. Lo que para Hume resulta un principio incapaz de ser demostrado a nivel ontológico, para Kant dicho principio parece lograr su justificación en el nivel ontológico y epistemológico como un supuesto trascendental.

El recorrido que hemos hecho hasta ahora, se puede reconocer como una serie de antecedentes teóricos del proyecto crítico de Kant, tomando un camino distinto, edificando de manera diferente la construcción del conocimiento. Entonces, podemos preguntarnos: ¿Qué importancia tiene esta relación con el proyecto educativo kantiano? Pues, como lo advierte Dulce María Granja,

Kant elabora una filosofía de la educación cuyas tesis básicas están íntimamente asociadas con su postura ética y política. En efecto, su ideario filosófico-político, y más específicamente su concepción de la filosofía de la historia, constituyen una base más importante para su *Pedagogía* que sus teorías epistemológicas o antropológicas. Su filosofía de la religión también es importante por sus repercusiones educativas. Son las grandes obras en las que Kant estructuró su pensamiento ético, político y religioso, las que nos permitirán articular su filosofía de la educación⁵⁹

Al igual que Granja, existen otros autores, que advierten que el proyecto educativo tiene una fuerte relación con el trabajo moral, dejando de lado el carácter epistémico. Sin embargo, considero que el proyecto epistemológico sugiere de manera fundamental una normalización de la razón, donde se va formando a la razón para su uso teórico, esto puede ser pensado como parte de la cultura de la razón, por ello no creo que esté desvinculado del proyecto educativo, sino, por el contrario, la formación de la razón a nivel epistemológico es la primera instrucción que ha de recibir la razón.

⁵⁹ Granja, Dulce María, “Perplejidades y actitud crítica: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación”, en *Filosofía moral, educación e historia : Homenaje a Fernando Salmerón*, ed. Por León Olive, y Luis Villoro, México, UNAM, 1996, p. 578.

3. Propósitos y cuestionamientos de la *Crítica de la razón pura*.

Kant inicia el “Prólogo a la primera edición” de la *Crítica de la razón pura* con la afirmación de que la razón humana por naturaleza no puede evitar cuestionarse por aspectos que van más allá de las facultades de la propia razón. La razón, de acuerdo con Kant, cree poder dar respuestas legítimas a preguntas que están más allá de sus posibilidades. La crítica que Kant hace a la razón consiste en orillar a la razón a que ella misma se haga una evaluación en la que pueda determinar cuáles son los límites del conocimiento, es decir, la razón debe saber qué asuntos puede conocer y cuáles se encuentran más allá de sus facultades.

La razón comienza la conformación del conocimiento a partir de la formulación de “principios cuyo uso es inevitable en el curso de la experiencia, uso que se halla, a la vez, suficientemente justificado por esta misma experiencia”⁶⁰, el problema radica cuando la razón se aleja de la experiencia y comienza a construir el edificio del conocimiento con principios de carácter metafísico. Parece ser pues que la razón cae en la oscuridad, pero no por sí misma, sino porque aquél que usa a la razón sin antes ponerle límites, pierde la noción referencial de la experiencia en su cuestionar desmedido. Más adelante explicaremos la importancia de la experiencia para Kant, sólo adelantaremos que en la experiencia se encuentra el referente que debe tener todo conocimiento que surge de la razón.

Para Kant, tiene sentido que la razón se pregunte por las causas de las cosas, pues, la razón no lo puede evitar; pero, ella no puede preguntarse por todas las causas, debe saber que no puede dar respuestas legítimas a estas preguntas o a cierto tipo de preguntas; pues, el asunto no recae en cuántas preguntas, sino, más bien, cuáles son las cuestiones que se pregunta y cuáles no está facultada para hacerlo. Por tanto, la razón frente a esa constante

⁶⁰ Kant, I., *Crítica de la Razón pura*, trad. Pedro Ribas, Alfaguara, España: 2002, p. 9.

especulación se encuentra obligada a regular y a normar sus facultades, incluidas aquellas que posibilitan el conocimiento.

Exigiendo la necesaria evaluación de la razón, Kant dará inicio a una *Crítica de la razón pura*, teniendo en claro el origen de los problemas que han llevado a la razón a incurrir en discusiones inútiles, y no porque la razón misma lo haya dispuesto o permitido, sino por aquéllos que han confiado acríticamente en el poder de la razón sin saber primero cuáles son los límites de ésta.

Kant detecta dos problemas, relacionados con el problema de los límites de la razón. Por un lado, el problema de la metafísica, y por otro lado, el problema del conocimiento empírico. Ambos problemas representan los antecedentes epistemológicos del proyecto kantiano, por un lado, Descartes, y por otro, Hume, que, en contraste con la metafísica, propone una posibilidad del conocimiento que estará fundada a partir de la experiencia. Y es que en ambos casos, Kant observa que falta hacer un análisis y un cuestionamiento sobre la facultad de razonar, es decir, tanto los metafísicos, como los empiristas, no han puesto atención al cuestionamiento de los límites de la razón. Tratando de dar respuesta a estas dos problemáticas, Kant se ocupará de la Revolución copernicana, que para estos fines es una revolución metodológica que facilitará las investigaciones acerca de los límites de la razón y de las condiciones de posibilidad del conocimiento.

La Revolución copernicana⁶¹ surge en respuesta a una serie de autores que se han enfocado en el problema del conocimiento, tal es el caso de los metafísicos y los empiristas, sobre todo es a Hume y sobre todo es su propuesta del conocimiento empírico basado en la experiencia, en la que se sugiere que el conocimiento se encuentra sujeto a cambios, la principal consecuencia de esta propuesta es un conocimiento probable. Para Hume, no es posible el conocimiento universal y necesario.

⁶¹ A continuación se dará una explicación que pretende ser introductoria a la idea de revolución Copernicana, pues más adelante se tratará de explicitar esta idea.

El conocido David Hume era uno de esos geógrafos de la razón humana que pensaban haber dado una respuesta suficiente a todas esas cuestiones relegándose fuera de horizontes de dicha razón, un horizonte que no podía determinar. Hume se detuvo en especial en el principio de causalidad del que dijo, con toda justeza, que su verdad (más todavía la validez objetiva del concepto de causa eficiente en general) no se apoyaba en ninguna idea, es decir, en ningún conocimiento a priori y que, por consiguiente, toda la autoridad de este principio no se debía a la necesidad del mismo, sino simplemente a su utilidad general en el curso de la experiencia y a una necesidad subjetiva que él llama costumbre. Partiendo de la incapacidad de la razón para hacer de este principio un uso que rebase la experiencia, infirió la nulidad de todas las pretensiones en que la razón quiere ir más allá de lo empírico.⁶²

A Kant le parece que es una respuesta poco satisfactoria la de Hume, por ello, propone que se haga una revolución metodológica que modifique no sólo el modelo epistemológico, sino el ontológico, y es que el modelo del conocimiento que habían propuesto los modernos consistía en que el conocimiento se encuentra determinado por la adecuación del sujeto conforme a las condiciones del objeto, el giro propuesto por Kant consiste en que en el sujeto se encuentren las condiciones de posibilidad del conocimiento del objeto, es decir, que el sujeto sea quien cuestione al objeto y éste se adecue a las condiciones del sujeto. Kant observa que el conocimiento será posible sólo si el sujeto condiciona los cuestionamientos que se le hagan a la naturaleza, obligándola a que la respuesta que se encuentre igualmente condicionada. Lo que Kant propone es una investigación condicionante. A grandes rasgos en esto consiste la Revolución copernicana. Ahora bien, apelando a este giro metodológico, Kant tratará de dar respuesta al problema de la metafísica y el problema del conocimiento empírico.

a) *El problema de la metafísica como ciencia fundamental.*

A la metafísica se le había dado el lugar de “la reina de las ciencias”, ya que evitaba caer en relativismos, porque los principios metafísicos no requerían contrastación empírica, es decir, no necesitaba una comprobación en la experiencia y esto evitaba hablar de casos particulares, la metafísica introducía principios y conceptos que buscan ser absolutos, es decir, posibles para todos los casos. El papel de la

⁶² Kant, Immanuel, *Op. Cit.*, pp.602-603.

metafísica permitía fundamentar las leyes a partir de principios que alejaban a la ciencia del campo de la experiencia.

El problema que Kant observa es que las discusiones en las que había caído la metafísica eran inútiles y carecían de fin, porque la metafísica no había puesto en discusión las capacidades de la razón. Es más, la metafísica había puesto entera confianza en la razón, llevando a ésta a discusiones que rebasaban las propias facultades y capacidades de la razón.

Kant sabe que la razón no puede evitar cuestionarse por problemas metafísicos. La cuestión no está en el destierro de la metafísica, como lo propone Hume, nuestro filósofo pretende darle el lugar adecuado y hacerle ver a la metafísica que su lugar no se encuentra precisamente en la epistemología, ni en la ontología, sino como más adelante lo dirá, en una ética. La metafísica en tanto supuesta ciencia del conocimiento fundamentaba sus leyes en la universalidad, pero, si se le quita dicho parámetro (el cual ella misma ha creado), ya no podría sostener sus leyes, esto dicho por Hume, aunque para él esto representa un problema fundamental, considera que la tensión se encuentra en el cuestionamiento que Hume ha dejado para la posteridad: si las leyes de la Naturaleza no son universales, entonces qué fundamenta el conocimiento. Kant tratará de responder al cuestionamiento recurriendo a la Revolución copernicana.

Kant hará una distinción entre dos maneras en las cuales se ha concebido a la metafísica: la *disposición metafísica* que es propia de la razón y la *metafísica entendida como ciencia fundamental*. Para Kant, el problema no está en la disposición metafísica. Más bien, ésta se encuentra de forma inherente en la razón y tratar de eliminarla es una vana tarea. El conflicto se encuentra en la segunda concepción de la metafísica, la metafísica como ciencia fundamental parte de una

idea de ciencia que no tiene contrastación empírica. Para Kant el objeto de estudio de cualquier ciencia *debe* tener un referente en la experiencia.

[...] la metafísica no es real en cuanto ciencia, sí lo es, al menos, en cuanto disposición natural [...] En efecto, la razón humana avanza incontenible hacia esas cuestiones, sin que sea sólo la vanidad de saber mucho quien la mueve a hacerlo. La propia necesidad la impulsa hacia unas preguntas que no pueden ser respondidas ni mediante el uso empírico de la razón ni mediante los principios derivados de tal uso. Por ello ha habido siempre en todos los hombres, así que su razón se extiende hasta la especulación, algún tipo de metafísica, y la seguirá habiendo en todo tiempo. Preguntamos, pues:

¿Cómo es posible la metafísica como disposición natural?, es decir, ¿cómo surgen de la naturaleza de la razón humana universal las preguntas que la razón pura se plantea a sí misma y a la que su propia necesidad impulsa a responder lo mejor que puede?

Pero, teniendo en cuenta que todas las tentativas realizadas hasta la fecha para responder estas preguntas naturales [...] siempre han chocado con ineludibles contradicciones, no podemos conformarnos con la simple disposición natural hacia la metafísica, es decir, con la facultad de la razón pura, de la que siempre nace alguna metafísica, sea la que sea.⁶³

Kant coloca a la física y a la matemática como dos ciencias paradigmáticas que le servirán para ilustrar la determinación de su objeto de estudio, en lo que toca a la ciencia como tal.

La *matemática* y la *física* son los dos conocimientos teóricos de la razón que deben determinar sus *objetos a priori*. La primera de forma enteramente pura; la segunda, de forma al menos parcialmente pura, estando entonces sujeta a tal determinación a otras fuentes de conocimiento distintas de la razón.⁶⁴

Si la metafísica es considerada como ciencia, ésta debería poder llevar sus objetos de estudio a la experiencia y esto no es posible, pues, el carácter principal de dichos objetos radica precisamente en que sus objetos de estudio no se encuentran fuera de la experiencia. Para Kant, la metafísica no es una ciencia porque no tiene un referente en la experiencia.

Otro aspecto que señala Kant es cómo la metafísica puede llegar a ser ciencia si se tiene la disposición para someterse a una revolución metodológica, como lo es la Revolución copernicana. Evidentemente, la metafísica no podría subsumirse a la Revolución copernicana porque para ello tendría que cambiar su

⁶³ Kant, I. *Op. Cit.*, p. 56

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 17.

objeto de estudio y, entonces, ésta ya no sería metafísica. A todo esto Kant nos dirá que la metafísica no puede ser ciencia, mas su papel se encuentra en la moral.

b) *El problema del conocimiento empírico.*

El conocimiento empírico es una de las propuestas epistemológicas que desde su emergencia tiene dentro de sus objetivos hacer frente a la crisis por la cual estaba pasando la metafísica. Dentro de las propuestas más sólidas y representativas del empirismo está la de David Hume. Ya habiendo explicado el desarrollo humeano acerca del conocimiento, aquí sólo advertiremos que si bien Hume está haciendo una investigación acerca de las probabilidades del conocimiento sin recurrir a principios metafísicos, que caen en una universalidad infundada y carente de demostraciones empíricas, advierte que las leyes de la naturaleza responden a las observaciones del hombre. Dicha observación consiste en la reiterativa conexión necesaria que subsiste bajo una conjunción constante que determina la uniformidad de los fenómenos de la naturaleza, lo que ahora queremos resaltar y que, después de esa minuciosa investigación, que se desarrolló en gran parte del “Libro Primero del Entendimiento” del *Tratado*, Hume, como ya hemos expuesto, se percata que el Principio de uniformidad de la naturaleza es un instinto natural de los seres vivos. Por tanto, toda aquella proposición que conlleve en sí misma un carácter universal o de uniformidad es una proposición probable, puesto que, las observaciones demuestran la contingencia de la naturaleza y la conjunción constante de ésta puesta psicológicamente en los hombres.

Kant no difiere de lo dicho por Hume, más bien eleva el discurso, pues, tratará de demostrar que la uniformidad es una condición *a priori* que posibilita el conocimiento, es decir, pasa de ser un principio fáctico a un principio normativo-transcendental-*a priori*.

Ahora cabe aclarar que, si bien Hume dice que el Principio de uniformidad no es un principio “racional”, no implica que éste no sea “razonable”, es decir, la uniformidad puede ser pensada pero no demostrada, es por ello que su postura se califica de negativa, pues, al final la uniformidad provoca certidumbre por no sostenerse o argumentarse lógicamente.

La evidente crítica kantiana hacia la propuesta epistemológica de Hume, surge cuando éste último sugiere que el único conocimiento posible es el que se encuentra basado en las observaciones de la naturaleza. Todo conocimiento empírico que basa su legitimidad en la experiencia trae como consecuencia un conocimiento contingente, parcial y probable, es decir, el conocimiento empírico es un conocimiento que depende y se define en la experiencia, de aceptar esto, las leyes y normas que surgen de éste están igualmente ligadas a la experiencia y a la contingencia de ésta, entonces sólo podríamos hablar de un conocimiento probable, como afirma Hume. A lo cual Kant piensa:

Los errores escépticos de ese hombre, por lo demás agudísimo, derivan, sobre todo de una falta que comparte con todos los dogmáticos, a saber, el no examinar sistemáticamente todas las clases de síntesis *a priori* del entendimiento. De haberlo hecho, habría descubierto, por ejemplo (por no menciona otros) el *principio de permanencia*, que, al igual que la causalidad, anticipa la experiencia. De esta forma habría podido, además, percibir límites precisos del entendimiento y a la razón pura que se extiende *a priori*. Sin embargo, como sólo *restringe* el entendimiento sin *limitarlo* y provoca una desconfianza general, pero no aporta un conocimiento determinado de cuál es la ignorancia inevitable para nosotros; como somete a censura algunos principios del entendimiento sin comprobar en la balanza de la crítica cuál es el peso de todas sus facultades; como, mientras le niega lo que es realmente incapaz de suministrar, va más adelante y le niega toda facultad de ampliarse *a priori*, a pesar de no haber efectuado un cálculo de todas sus capacidades, sucede a Hume aquello por lo que el escepticismo queda siempre anulado, a saber, que él mismo se pone en duda al basar sus objeciones en hechos contingentes, y no en principios que pudieran llevar a una necesaria renuncia al derecho de formular afirmaciones dogmáticas.⁶⁵

Tanto los dogmáticos y los escépticos utilizan de un modo acríptico a la razón. Los primeros porque asumen que la razón puede conocer todo lo que se les presente, creen que pueden demostrar lógicamente que el objeto percibido existe de una manera concreta, por

⁶⁵ *Ibid.*, pp. 606-607.

ello se dice que rebasan los límites de la razón, pues, no someten a análisis las capacidades de la razón y por el contrario confían demasiado en ella.

La crítica no se opone al *procedimiento dogmático* de la razón en el conocimiento puro de ésta en cuanto ciencia (pues, la razón debe ser siempre dogmática, es decir, debe demostrar con rigor a partir de principios *a priori* seguros), sino al *dogmatismo*, es decir, a la pretensión de avanzar con puros conocimientos conceptuales (los filosóficos) conformes a unos principios –tal como la razón los viene empleando desde hace mucho tiempo–, sin haber examinado el modo no el derecho con que llega a ellos. El dogmatismo es, pues, el procedimiento dogmático de la razón pura *sin previa crítica de su propia capacidad*.⁶⁶

En el caso de los escépticos, quienes toman una postura contraria a la de los dogmáticos, critican y limitan sobremanera a la razón y esto había traído como consecuencia una desconfianza en la razón y en el conocimiento que ésta brindaba.

El problema que se deriva de la postura de los escépticos es, pues, una incredulidad sobre la razón; pero, como ya se había mencionado, esto trae como consecuencia la desconfianza en el conocimiento, y sobre todo en la legitimidad de las ciencias, pues, se pone en duda la investigación de la naturaleza, se pierde el sentido de investigar al mundo. Kant cree que si se abandona la esperanza en la razón entonces se está abandonando todo.

La razón nos puede brindar un conocimiento certero y confiable, es decir que, para Kant, la razón es capaz de brindar un conocimiento universal y necesario, siempre y cuando se le muestre a ésta cuáles son sus límites. La razón está facultada para investigar acerca del conocimiento universal y necesario dando a luz certezas del mundo que pueden tener una referencia en la experiencia, pero no implican necesariamente una contrastación empírica. Para Kant,

Todo conocimiento que quiera sostenerse *a priori* proclama por sí mismo su voluntad de ser tenido como absolutamente necesario; ello es más aplicable todavía a la determinación de todos los conocimientos puros *a priori*, la cual ha de servir de medida y, por tanto, incluso de toda certeza apodíctica (filosófica).⁶⁷

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 30.

⁶⁷ *Ibíd.*, p. 11

Para ello, tratará de demostrar, en la Introducción a la *CRP*, que es posible el conocimiento *a priori*, un conocimiento independiente de la experiencia. Este conocimiento es posible gracias a que Kant va a introducir la Revolución copernicana, la cual mostrará que las condiciones del conocimiento *a priori* están en el sujeto y no en el objeto, como anteriormente se había pensado. Kant quiere deslindarse de una tradición donde el conocimiento empírico está basado en las condiciones del objeto.

Kant trata de acuñar un sentido *a priori*, universal y necesario, sin recurrir a elementos metafísicos. Pues, a diferencia de Hume, quien tiene cierta desconfianza en la razón y en la ciencia, según Kant la pérdida irrestricta de la confianza en la ciencia y en la razón, significa perderlo todo, esto es, la posibilidad de dar cuenta del mundo y todo conocimiento acerca de éste.

Para Kant, la *Crítica de la razón pura*, es el último esfuerzo de encontrar algún sentido de la universalidad y necesidad, como el último esfuerzo para encontrar el sentido de la razón, un sentido propedéutico que prepara a la razón, *que la educa para su máxima tarea*, a saber, guiar al sujeto en la realización de las acciones moralmente buenas, podemos vislumbrar el aspecto pedagógico, pues, Kant da cuenta de una formación de la razón.

[...] la idea de una ciencia especial que puede llamarse la *Crítica de la razón pura*, ya que razón es la facultad que proporciona los *principios* del conocimiento *a priori*. De ahí que razón pura sea aquella que contiene los principios mediante los cuales conocemos algo absolutamente *a priori*. Un *organon* de la razón pura sería la síntesis de aquellos principios de acuerdo con los cuales se pueden adquirir y lograr realmente todos los conocimientos puros *a priori*. [...] podemos considerar una ciencia del simple examen de la razón pura, de sus fuentes y de sus límites como la propedéutica del sistema de la razón pura. Tal propedéutica no debería llamarse doctrina de la razón pura, sino simplemente crítica de la misma. Su utilidad [con respecto a la especulación] sería, de hecho, puramente negativa. No serviría para ampliar nuestra razón, sino sólo para clasificarla y preservarla de errores, con lo cual se habría adelantado ya mucho.⁶⁸

La *Primera Crítica* es una autoevaluación de la razón. Kant es el educador que expone los problemas (¿la metafísica es una ciencia legítima? ¿Es posible un conocimiento

⁶⁸ *Ibid.*, p. 57.

universal y necesario?) a la razón, para que ella vea por sí misma cuáles son sus límites, y a partir de estos ella misma inicie nuevamente una formación de sí misma.

Aún cuando la razón sea finita no hay motivo para desconfiar de ella, al contrario, es necesario ver cuáles son sus límites, para poder saber qué es lo que puede conocer y gracias a esos límites es que se tiene confianza en la razón, porque se puede mostrar lo que es cognoscible y lo que no.

Es necesario que la razón se ponga a sí misma como el objeto de estudio, pues, ella será quien se evalúe así misma. Esto representa un esfuerzo de revisión de *ella misma para ella misma*. Por eso, el proyecto kantiano no es descriptivo, como lo es el humeano, sino que se trata de un proyecto normativo, pues, se está concibiendo a la razón como una facultad normada y educada, por ello, es necesario explicitar esa normatividad, hay que hacerle patente sus límites.

Ya planteados los dos problemas de los cuales parte la *Crítica de la razón pura*, Kant se propone desarrollar su respuesta a ambos problemas por medio de la formulación de la Revolución Copernicana, introduciendo la idea de el *Tribunal de la razón*.

4. La Revolución Copernicana, la esperanza puesta en el sujeto.

La Revolución copernicana es una idea que va a retomar Kant del sistema copernicano, que busca dar respuesta a los problemas expuestos en los inicios de la *Crítica de la razón pura*.⁶⁹

⁶⁹ Evidentemente ésta revolución hace referencia al sistema propuesto por Copérnico, en el cual se replantean los movimientos planetarios. El sistema heliocéntrico, es un sistema que busca explicar los movimientos planetarios admitiendo que los cuerpos sólidos celestes giran alrededor del Sol, suponiendo además que dicha estrella se encuentra fija. Este sistema logra sustituir el sistema geocéntrico propuesto por el griego Ptolomeo. En 1530, Nicolás Copérnico escribió un ensayo el cual título *Pequeño comentario*, en este se expone una nueva teoría acerca del sistema solar, teoría que contradecía a la anterior la de Tolomeo, dicho ensayo circulo por Europa. En 1543 se imprimió *De revolutionibus orbium coelestium*, aunque Copérnico nunca logro verla impresa. Cabe mencionar que la obra llevaba una dedicatoria al papa Paulo III y un prefacio anónimo que advertía que la presentación de dicha teoría resultaba ser una mera conjetura y que no tenia pretensiones de ser un verdad objetiva, pero dicha advertencia no evito que la obra Copernicana haya sido colocada en el Índice de los libros prohibidos. El modelo propuesto por Copérnico fue mas adelante

Ahora bien, Kant pone especial atención en dicha revolución, puesto que ésta logra sustituir y presentar una reformulación de los individuos frente al espacio, es decir, logra reformular la percepción espacio temporal de los sujetos además de la percepción de sí mismo en el mundo y lo que está fuera de éste. Al observar Kant la genialidad que conlleva en sí misma la propuesta copernicana, su atención parece estar situada en el *giro metodológico* al que recurre dicha formulación, pues se plantea un sistema que de un giro “a lo que se creía” como certero, verdadero e indubitable, a las verdades absolutas.

Para Kant, el sistema heliocéntrico resulta el ejemplo idóneo, pues, la estructura de su surgimiento se adecua como un movimiento análogo a su propuesta ontológica, es decir, hay que modificar la estructura en la cual se posibilite el conocimiento, ubicando en su justo lugar al sujeto y al objeto.

Para mostrar la necesidad que implica la revolución metodológica, Kant presenta otros ejemplos. Tal es el caso de las matemáticas, pues, aun cuando éstas se logran consolidar como una ciencia *a priori*, es decir, logran que su objeto de estudio no requiera determinarse empíricamente, dicho logro se afianza con los griegos antiguos, principalmente con Tales de Mileto. Ahora bien, dicho fortalecimiento no hubiese sido posible por los primeros y majestuosos intentos de transformación hechos por los egipcios. Para Kant, las matemáticas logran su transformación definitiva cuando Tales comprendió que éstas son una creación del entendimiento y que sólo dependían de ésta:

La matemática ha tomado el camino seguro de la ciencia desde los primeros tiempos a los que alcanza la historia de la razón humana, en el admirable pueblo griego. Pero no se piense que le ha sido tan fácil [...] el hallar o más bien, el abrir por sí misma ese camino real. Creo que por el contrario, ha permanecido mucho tiempo andando a tientas (especialmente con los griegos) y que hay que atribuir tal cambio a una revolución llevada a cabo en un ensayo, por la idea feliz de un hombre.

Una nueva luz se abrió al primero (llámese Tales o como se quiera) que demostró el triángulo equilátero. En efecto advirtió que no debía indagar lo que veía en la figura o en el mero concepto de ella y, por así decirlo, leer a partir de ahí, sus propiedades, sino extraer éstas a priori por medio de lo que él mismo

perfeccionado por Kepler, pero aun así Copérnico será la guía para posteriores estudios astronómicos y astrológicos.

pensaba exponía (por construcción) en conceptos. Advirtió también que, para saber a priori algo con certeza, no debía añadir a la cosa sino lo que necesariamente se seguía de lo que él mismo, con arreglo a su concepto, había puesto en ella.⁷⁰

Para Kant, toda ciencia tiene fines bien delimitados, así como la realización de metas, que se presentan en los resultados de la investigación y que a su vez se hagan acuerdos entre estos resultados. En el caso de las matemáticas tiene principios axiomáticos, pero cuando se presentan las figuras geométricas en la mente es la presencia del conocimiento sin la experiencia, objeto *a priori*.

Esta misma travesía tuvo que ser recorrida por la física, pues abrió paso a la revolución metodológica logrando desplazar el lugar que se le había dado a la investigación de la física, es decir, la transformación consiste en las condiciones de observación que el sujeto pone en la investigación del objeto de la Naturaleza, dicho descubrimiento ha maravillado a Kant, pues saber que todo lo que la razón expresa sobre la naturaleza ya se encuentra contenido en los cuestionamientos y en la hipótesis que la misma razón, pues ésta ha condicionado la investigación de la Naturaleza:

[...] la razón sólo reconoce lo que ella misma produce según su bosquejo, que la razón misma tiene que anticiparse con los principios de sus juicios de acuerdo con las leyes constantes y que tiene que obligar a la naturaleza a responder sus preguntas, pero sin dejarse conducir con andaderas, por así decirlo. De lo contrario, las observaciones fortuitas y realizadas sin ninguna ley necesaria, ley que, de todos modos, la razón busca y necesita. La razón debe abordar la naturaleza llevando en un principio según los cuales sólo pueden considerarse como leyes los fenómenos concordantes, y en la otra, el experimento que ha proyectado a la luz de tales principios [...] la física sólo debe tan provechosa revolución de su método a una idea la de buscar (no fingir) en la naturaleza lo que la misma razón pone en ella, lo que debe aprender de ella, de lo cual no sabría nada por sí sola. Únicamente de esta forma ha alcanzado la ciencia natural el camino seguro de la ciencia, después de tantos años de no haber sido más que un mero andar a tientas.⁷¹

En el caso de la metafísica en comparación con la matemática y la física parece ser que la nombrada “reina de las ciencias” no se ha sometido a una revolución metodológica, quedando en una postura cuestionable con respecto a si tiene o no un carácter científico,

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 17.

⁷¹ *Ibíd.*, p. 18.

además de debatir si la metafísica es capaz de cruzar por los necesarios caminos que conlleva el indagar acerca de sus propio objeto de estudio.

Ahora bien, la metafísica no logra buenos resultados, pues, el método empleado por quienes han continuado a la metafísica, alejándola de la necesaria evaluación con respecto a la propia investigación. A cambio se ha quedado en una exposición de conceptos. La metafísica es sólo un contenido conceptual que se sostiene de estructuras analíticas, de la lógica, no tiene intuiciones en que basarse, se levanta a partir de puros conceptos. La metafísica no puede sostener una revolución que haga de ella una ciencia, porque no hay manera de que pueda dar sus conceptos en la naturaleza – experiencia. Con esto Kant está sugiriendo que sólo puede ser ciencia en tanto que se posibilita el paso a una revolución metodológica.

La revolución copernicana es, pues, “el método *a priori*” que ha guiado a las ciencias por el camino certero, es decir, dicho método posibilita el progreso de las ciencias, como lo menciona Colomer la Revolución Copernicana expuesta por Kant,

Se trata del método de la moderna ciencia de la naturaleza: esbozar una hipótesis y buscar luego su comprobación en la experiencia, pero dentro de una actitud espíritu típicamente kantiana que consiste en «aprender de la naturaleza conforme a lo que la razón ha puesto en ella», en comportarse no como un discípulo que escucha todo lo que requiere el maestro, sino como un juez autorizado que obliga a los testigos a responde sus preguntas.⁷²

Dicha Revolución surge como un paso necesario para el progreso que requieren las ciencias, tal es el caso de las matemáticas, la física y de alguna medida de la lógica⁷³, estas

⁷² Colomer, Eusebi, *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*, t. 1, La filosofía trascendental: Kant, España, Herder, p. 69.

⁷³ Para Kant la lógica no tiene compromiso con la realidad, en tanto que no se habla de objetos concretos de la naturaleza, pero funge su papel de ciencia en tanto que la lógica es *organon* para el conocimiento. Según lo propuesto por Kant la lógica ya esta acabada y lo estuvo desde Aristóteles. Cuando en la historia de las ciencias se comienzan los ejercicios de experimentación y comprobación de la Naturaleza, en ese justo momento comienza la revolución metodológica, con la pretensión que esta otrote el carácter normativo a la ciencia, y eso no depende de la experiencia, sino del contenido, ahí entra la lógica con tan fundamental papel dentro del desarrollo de las ciencias. “El que la lógica haya tenido semejante éxito se debe únicamente a su limitación, que habilita, y hasta la obliga, a abstraer de todos los objetos de conocimiento y de sus diferencias. En la lógica el entendimiento no se ocupa más que de sí mismo y de su forma. Naturalmente, es mucho más difícil para la razón tomar el camino seguro de la ciencia cuando no simplemente tiene que tratar de sí misma, sino también de los objetos. De ahí que la lógica, en cuanto propedéutica, constituya

comienzan a cuestionar y a condicionar la investigación, pues andan en busca de la respuesta de la naturaleza. Este es el paso *a priori* que a su vez permite descubrir la normatividad que necesita la ciencia.

La Revolución conlleva un cambio en el papel del sujeto, pues, éste de ser un sujeto pasivo que espera respuestas mediante la observación de la naturaleza, pasa a sujeto que cuestiona la naturaleza y convirtiéndose en sujeto activo.

Kant no pretende hablar de una historia de la ciencia, sino plantear las *condiciones trascendentales* (universales y necesarias) que permiten que el sujeto pueda hablar del objeto, sin recurrir necesariamente a la experiencia, para Kant resulta mas benéfico hacer el rastreo de las condiciones formales del conocimiento, que el rastreo histórico de las ciencias.

Dentro de la exposición que hace Kant de la Revolución Copernicana hay dos elementos fundamentales para su comprensión:

a) *El papel del sujeto y el objeto dentro de la posibilidad del conocimiento.*

Anteriormente el modelo del conocimiento consistía en que las condiciones del conocimiento recaían en el objeto y el sujeto sabía de éstas mediante la observación de la naturaleza, es decir, el conocimiento era posible gracias al objeto, un ejemplo de dicha propuesta lo encontramos en lo dicho por Hume. El giro que supone la Revolución Copernicana es en el sujeto, en él se encuentran las condiciones del conocimiento, es decir, el sujeto condiciona a la Naturaleza, esto nos lleva a un segundo punto;

b) *El sujeto condiciona la investigación acerca de la Naturaleza.* Las *observaciones* y las preguntas están condicionadas por el sujeto, es decir preguntas condicionadas para que las respuestas sean condicionadas bajo lo que el sujeto

simplemente el vestíbulo, por así decirlo, de la ciencia y, aunque se presupone una lógica para enjuiciar los conocimientos concretos que se abordan, hay que buscar la adquisición de éstos en las ciencias propia y objetivamente dichas.” Kant, Op. Cit., p.16.

busca conocer. Si preguntas e investigas con base en ciertos criterios o ciertas magnitudes, por ejemplo, el volumen del agua, la naturaleza se ve condicionada a dar respuesta bajo estos mismos términos y, es que la naturaleza no ofrece universalidad y necesidad, el investigador es el que puede moldear y encontrar estos elementos, esto se logra bajo el criterio condicionantes. Posteriormente se da paso al papel de la *abstracción*, ésta consiste en condicionar al objeto y sólo quedándose con los puros elementos trascendentales, que permiten dar cuenta de un conocimiento universal y necesario.

Para Kant la *Crítica de la Razón Pura* pretende incitar a la razón para que busque por sí misma la normatividad, es decir, la razón se debe condicionar así misma, siendo ésta el objeto de estudio a la par de lo que Kant sugiere como el *tribunal de la razón*⁷⁴, obteniendo las normas, reglas y límites del conocimiento, logrando discernir por medio de la propia razón que cosas podemos conocer y cuales no, sin caer en conceptos metafísicos.

Kant hace dos formulaciones acerca de la Revolución Copernicana y es muy importante tomar en cuenta la exposición de éstas, pues de ellas se deriva la división que el propio Kant hace acerca del conocimiento, a saber el teórico y el práctico.

En la primera formulación de la Revolución Copernicana, el objeto de los sentidos se rige a partir de la facultad de la intuición, de tal modo que se de la posibilidad de un conocimiento *a priori*, es decir, hasta ese momento Kant esta considerando la posibilidad del conocimiento mediante las intuiciones *a priori*, a saber, las intuiciones de espacio y tiempo. Pero, en la segunda reformulación de la Revolución Copernicana Kant incorporará los conceptos puros, es decir, que el objeto dado puede ser determinado por las categorías.

La Revolución Copernicana supone estructuras *a priori*, *intuiciones* y *categorías*, las cuales determinan y permiten la posibilidad de un conocimiento universal y necesario. Además, dichas estructuras se encuentran en el sujeto, que le permiten determinar a la

⁷⁴ Este punto se explicará más adelante.

experiencia. El motivo principal, por el que Kant considera de gran importancia a esta revolución metodológica es, por un lado, la posibilidad de redimensionar el lugar del sujeto y, por otro, conforma un esquema ontológico que permite un conocimiento independiente de la experiencia.

Tanto las intuiciones como las categorías, conforman la estructura del *Conocimiento Teórico* el cual *determina* al objeto y a su concepto, dicho conocimiento obedece a dos determinaciones a saber:

- a) *Determinación sensible*, establece que una facultad tiene dos componentes; *intuición a posteriori*, son los datos, representaciones sensibles del objeto, en este caso es necesarios encontrar los datos de los objetos dados por los sentidos; por otro lado, se encuentran las *intuiciones a priori* son las representaciones del objeto que son dadas antes de la experiencia, representaciones que cortan la experiencia en términos de espacio y tiempo, es decir, las intuiciones a priori son el espacio y el tiempo siendo éstas las condiciones de posibilidad del la experiencia sensible, permitiendo que el sujeto cuente con una percepción que de cuenta de los objetos en un espacio y en un tiempo. Es importante mencionar que el *espacio* es una condición *a priori* no refiere a un espacio concreto, sino a un espacio inconmensurable, así el *tiempo* es la condición que exige una manera de ubicar la relación entre los objetos. Si bien, Kant no se compromete a las ideas que los individuos tengan con respecto al espacio y tiempo, tampoco se compromete a que estas concuerden entre si. Pero estas intuiciones están dadas antes de cualquier experiencia, es decir, independientemente de cual sea el contenido que les den al espacio y tiempo, los sujetos parten de estas intuiciones para dar cuenta de los objetos en la experiencia.

b) *Determinación intelectual* es aquella que se da en el entendimiento y que requiere de los conceptos para que se de dicha determinación; *conceptos a posteriori* son aquellos que tienen referencia en la experiencia, que obtenemos a partir de la experiencia, a saber, conceptos que provienen de la observación de la experiencia;⁷⁵ *conceptos a priori* son aquellos conceptos que son dados antes de la experiencia, los conceptos puros o categorías son aquellas que ordenan la realidad, es como si las categorías permitieran los cortes específicos de la experiencia. Los conceptos puros es la estructura del entendimiento, dicha estructura se encuentra de manera *a priori* en el sujeto. Kant no está ofreciendo una normatividad innata, sino más bien una normatividad anterior a la experiencia, una normatividad trascendental que sólo se encuentran en el sujeto.

Es importante entender que lo propuesto por Kant no es un innatismo, pues no pretende hacer un estudio biologicista o fisiológico de la mente humana, y esto se vuelve cuestionable porque, si bien Kant está poniendo las posibilidades *antes* de la experiencia además de depositarlas en el sujeto, se pensaría que el sujeto ha nacido con ellas o que algún ente divino las ha colocado ahí, cayendo así en argumentos que hacen referencia a un innatismo. Para dar respuesta a la pregunta sobre la conjetura de un posible innatismo en el que estaría cayendo Kant, como el propuesto por Platón en sus Ideas innatas, el mismo Kant advierte que su proyecto se encuentra centrado en el *sujeto trascendental*, que se rige por principios trascendentales. Así pues, Kant no da más detalles de las características y requisitos de este sujeto, es decir, se refiere a un sujeto *abstracto* y no histórico. Además al hablar de un antes de la experiencia, no se está refiriendo a un antes temporal que inevitablemente caería en un innatismo y esto a propuestas metafísicas, sino que está haciendo referencia a una *anterioridad lógica* en donde se presupone que la experiencia está *formalmente ordenada*. Ordenar la experiencia lógicamente consiste en

⁷⁵ Cfr. Kant, I., *Op. Cit.*, p. 17.

que el sujeto logre determinar la experiencia a partir de las intuiciones (espacio y tiempo) en conjunción con las categorías. Para Kant, es necesario suponer algo antes de la experiencia, hablando en términos lógicos, puesto que las condiciones del conocimiento están ya en el sujeto, suponiendo así un orden en la Naturaleza. Pero esta anterioridad supone una independencia del conocimiento del sujeto frente a la experiencia.

Con respecto al *conocimiento práctico* hace referencia a una vida práctica en la medida que se realiza el objeto en la práctica, el objeto al que se hace referencia en el conocimiento práctico difiere totalmente al objeto del conocimiento teórico. Pero lo que si tienen en común ambos conocimientos es que es necesaria la distinción entre un conocimiento práctico *a priori* y uno *a posteriori*, para ello es necesaria una *Crítica de la razón práctica*.

Ahora bien, la Revolución Copernicana ha guiado a la solución a los cuestionamientos planteados en un principio por el propio Kant, dicha guía ha redireccionado la respuesta, esto se ve claramente mediante las consecuencias de la propia Revolución Copernicana, aquí trataremos de exponerlas lo mas brevemente mostrando la importancia de estas dentro del hilo de que conlleva el presente trabajo:

1. *Distinción entre fenómeno y noumeno*. Si el conocimiento es una condición de la experiencia, la razón no puede evitar preguntarse lo que esta más allá, por una objetividad, se busca traspasar esa realidad construida teóricamente.

El *fenómeno* es un objeto el cual podemos conocer porque satisface la doble determinación las intuiciones *a priori*, así como los conceptos puros. Para Kant sólo se puede conocer lo condicionado por la razón, el fenómeno se encuentra dentro de los límites de la razón, es por ello que podemos acceder y conocer al fenómeno.

El *noúmeno* es un objeto al cual no podemos conocer, porque es un objeto incondicionado, indeterminado, lo que está afuera de las condiciones de conocimiento de la razón. El *noúmeno* nunca lo podemos conocer pero si pensar, es decir, lo incondicionado responde a una de las posdeterminaciones del conocimiento teórico, pero no a ambos, a saber a la determinación intelectual.

La diferencia primordial versa sobre el aspecto epistemológico, pues mientras que se conoce al fenómeno, el *noúmeno* no es posible conocerlo, aunque ello no impide que se pueda pensar en ellos.

2. *Utilidad positiva y negativa de la Crítica de la razón pura.* Con la *Crítica* se gana la seguridad de un *conocimiento universal y necesario*, esto refiere la utilidad de la razón.

La utilidad *negativa* consiste en la restricción que hace de la razón, pues, le advierte que hay límites de su conocimiento se delimita tajantemente el campo del conocimiento de la razón.

Kant está pensando en Spinoza en la medida que el sujeto y fenómeno se encuentra determinados causalmente. Por tanto, no hay bien y mal, ni mucho menos libertad, porque se está en una red causal. A lo que Kant responde que eso no es posible, si Spinoza quita la libertad, libera la responsabilidad humana y se elimina el bien y el mal, se está quitando el criterio para distinguir las acciones morales de las que no lo son.

Kant considera que es necesario plantear la distinción entre el campo en que se mueve el fenómeno y el campo nouménico. Ahora bien, la utilidad positiva va más allá: 1) determina el campo del conocimiento, 2) permite la posibilidad del conocimiento trascendental, 3) abre la puerta al noumeno dentro del conocimiento práctico, 4) se plantea los límites de la razón, tener la razón misma que ella se de

cuenta de sus propios límites y 5) se busca que la razón no se viole con las proposiciones metafísicas.

3. *Diferencia entre pensar y conocer.* La diferencia radica en que el *conocer* implica un saber de un objeto, necesariamente hay una demostración de su posibilidad en la experiencia, en donde se tiene cuenta de su realidad, y de manera *a priori*; es decir, mediante la razón es posible la formulación de las leyes. El conocer implica la demostración del objeto ya sea por principios empíricos intuiciones o principio formales de conceptos.

En el caso del *pensar* el objeto pensado no es comprometido a proposiciones existenciales y esto no impide el pensamiento. Son objetos que no se determinan como objeto de la experiencia posible.

4. *El carácter trascendental del estudio kantiano.* El estudio que hace Kant es un estudio trascendental donde se buscan las condiciones, normas, lógicas, maneras-modos que tienen el sujeto para tejer un conocimiento. El estudio de Kant no refiere a preceptos metafísicos (Descartes) ni a objetos y sujetos empíricos (Hume). Kant está haciendo referencia a un sujeto lógico. La búsqueda consiste en la normatividad que necesita la razón, además busca sostener un sentido en el que son necesarios y universales para el conocimiento. Este sentido está en las determinaciones sensibles (intuiciones) y las determinaciones intelectuales (conceptos).

Estas son, pues las consecuencias más fundamentales e importantes que surgen de la exposición de la Revolución Copernicana, dando así una reformulación del papel de la razón, así como el desarrollo que permite el conocimiento universal y necesario.

Es por ello que la Revolución Copernicana en gran medida es la guía y a su vez el método que sirve a Kant para proponer una formación y una educación que requiere de la

razón, es decir, Kant se ubica en el lugar del educador que ha de guiar a la razón a su formación en donde la propia razón aprenda que el punto de partida para sus progresos está en que la razón sepa de sus límites. Dicho Acto educativo ha de ser posible bajo la crítica que la razón ha de hacerse así misma, y que Kant ha denominado como el necesario “tribunal de la razón”, dicha idea se ha de consumir en tan dedicada obra, a saber la *Crítica de la razón pura*.

Se da paso a una de las figuras discursivas más importantes de la obra crítica kantiana, a saber la idea del Tribunal de la razón, tratando de mostrar los primeros trazos de una propuesta educativa, que ubica sus indicios en la formación de la razón.

5. El tribunal de la razón

Ya se ha expuesto la necesaria autoevaluación de la razón, puesto que la tradición filosófica (los metafísicos) han colocado a la razón en un lugar desafortunado y que Kant en un intento esperanzador busca guiar y educar a la razón en su andar hacia el progreso. Dicha autoevaluación es nombrada por Kant como el *tribunal de la razón*, ésta es una idea que expresa el proceso que ha de pasar la razón y que representa bien el objetivo que busca Kant en su *Crítica de la razón pura*;

Es obvio que tal indiferencia no es un efecto de la ligereza, sino del Juicio inmaduro de una época que no se contenta ya con un saber aparente; es, por una parte, un llamamiento a la razón para que de nuevo emprenda la más difícil de todas sus tareas, a saber, la del autoconocimiento y, por otra, para que instituya un tribunal que garantice sus pretensiones legítimas y que sea capaz de terminar con todas las arrogancias infundadas, no con afirmaciones de autoridad, sino con las leyes eternas e invariables que la razón posee. Semejante tribunal no es otro que la misma crítica de la razón pura.⁷⁶

La idea de un tribunal de la razón viene desde Rousseau, éste sugiere la necesaria normatividad de la razón. La condición de la normatividad y de las leyes se encuentra depositada en la razón *a priori*: “Su principal ley es velar por su propia conservación, sus

⁷⁶ *Ibíd.* p. 9.

primeros cuidados son los que se deben a su persona. Llegado a la edad de la razón, siendo el único juez de los medios adecuados para conservarse, conviértase por consecuencia en dueño de sí mismo”⁷⁷. El tribunal de la razón ya presupone una legalidad, que se encuentra posibilitada en la razón, ya que ésta la han alejado de sus normas. Lo que ahora sugiere Kant es guiar a la razón a la luz, mostrándole las leyes que determinan su correcto progreso, es decir, que la crítica muestra el acto educativo que se lleva a cabo por medio del formador; Kant y la razón pupila que confía en su maestro, que necesita que sean explicitados sus leyes, que se eduque bajo su propia normatividad, que posibilite el conocimiento y que discierna y cuestione los procesos de la ciencia.

Kant considera al tribunal de la razón el límite que tiene la razón pura, es decir, se presenta como una exigencia fundamental, el que se ponga a sí misma como el objeto de estudio. La razón se someterá a evaluación, de tal manera que se tratará de un proyecto normativo. Kant considera a la razón como una facultad normada y normativa que debe explicitar en todo momento su normatividad. Es sumamente importante que la razón tenga su límite, ya que con esto se evitará transitar por caminos metafísicos. La razón debe ser consciente de las cosas que puede conocer y las que están fuera de su alcance epistemológico. Además, con esto se brinda credibilidad y confianza a la razón.

La idea del tribunal de la razón implica una serie de leyes y normas bien establecidas, para que la razón intente proponer un conocimiento universal y necesario, además pueda acercarse a dicho tribunal, del que ella misma es juez, jurado y enjuiciado, para verificar la legitimidad de su conocimiento.

Los elementos educativos comienzan a perfilarse en esta etapa teórica en la que se ha solidificado la filosofía kantiana. Hasta ahora podemos decir que tanto la Revolución Copernicana como el Tribunal de la razón tienen como objetivo guiar la respuesta hacia una formación tanto de la razón como del sujeto que posibilita el conocimiento. Podemos

⁷⁷ Rousseau, J. J., *El contrato social*, México, UNAM, 1969, p. 7.

decir que el proyecto pedagógico comienza en la *Critica de la razón pura* rebasa los horizontes epistemológicos y ontológicos dando la pauta para guiar al en los que necesariamente ha de incurrir la razón, que hasta ese momento llega a necesitar concretamente de una formación, de una educación, de un instructor que la encamine por los senderos correctos.

TERCER CAPÍTULO

FILOSOFÍA MORAL: HACIA UNA PRÁXIS EDUCATIVA

La educación es el antídoto del hombre contra su propia animalidad. Kant ya advierte esto al inicio de su *Pedagogía*. Pero, ¿cómo se conjunta una moral *crítica* y una *filosofía de la educación*? Preguntarse por la evolución, teórica y práctica, de la educación en la filosofía kantiana implica preguntarse por el desarrollo de su moral. La educación resaltarán los aspectos de mayor relevancia para la ética, la formación que aquí se señala, busca la asimilación de la normatividad moral propuesta por Kant. Rastrear y desarrollar la idea de *formación moral* en el pensamiento kantiano, son algunos de los objetivos que busca la investigación del presente capítulo, para lograrlo y bajo la línea del segundo capítulo, será necesario establecer una lectura integradora entre sus propuestas epistemológicas y morales, y el proyecto educativo, que se ha desarrollado en la filosofía kantiana. Ahora bien, ¿qué importancia ha de tener el vínculo entre la *Crítica de la razón pura* y la *Crítica de la razón práctica* con la propuesta pedagógica de Kant? Pues, aun cuando la Pedagogía kantiana va de la mano de una moral, en la *Crítica de la razón práctica* y en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Kant considera que no se puede consolidar una moral sin antes determinar el campo del conocimiento de la razón humana, pues, es preciso tener claro los usos que se derivan de la razón y, así evitar confusiones de acuerdo con los objetivos que ambas investigaciones (epistemológica y moral) persiguen.

La preocupación por la ética es un motivo filosófico básico que está presente a lo largo del pensamiento kantiano, y que en gran medida motivó el desarrollo que siguió la obra del filósofo. Para Kant, era inevitable y casi imprescindible investigar las cuestiones morales, y por tanto, es inevitable preguntarse por asuntos de carácter ético-moral,

preguntarse por: ¿Cómo se mueve el interés moral? ¿Qué es lo que se realiza en el actuar moral?, son cuestiones que surgen de manera fundamental dentro de las investigaciones kantianas pues enmarcan y motivan la realización de una filosofía moral.

Aun cuando Kant evidentemente decide y cree que es primordial un estudio ontológico-epistemológico de la razón humana, existe, pues, un antecedente que cambia un poco la perspectiva que éste tenía sobre el orden meramente cronológico del desarrollo de sus obras. Cassirer nos informa, que en 1763 Kant;

[...] erige sobre una base el método general de la metafísica, incluye también en este análisis –de un modo saliente y en consonancia con el modo como había sido formulado el tema del concurso por la Academia de Ciencias de Berlín– los conceptos fundamentales de la moral. Investiga incluso la “claridad” y trata de comprender la vigencia general de aquellos cuyo valor y empleo se halla en tela de juicio.⁷⁸

La investigación a la que Cassirer hace mención, que fue escrita por Kant en 1763 para concursar para la Academia de Ciencias de Berlín, y a la que tituló *Sobre la nitidez de los principios de teología natural y de la moral*⁷⁹, que a poco más de 20 años antes que él escribiera las *Críticas*, ya muestra particularmente en la “Meditación Cuarta” desde su sencillez y brevedad la necesidad y el interés por una investigación acerca de la moral, en específico el concepto de *obligatoriedad*, haciendo una clara distinción en lo que, más tarde, Kant denominará los *imperativos hipotéticos y categóricos*, aun cuando todavía no los denominaría así, sin embargo, lo importante es que ya muestra el interés que Kant tiene por los temas morales.

Para aclarar esto quiero mostrar solamente cuán poco se conoce todavía el concepto primordial de obligación (*Verbindlichkeit*) y cuán lejos se ésta, por ende, de ofrecer en la filosofía práctica la nitidez y seguridad de los conceptos y principios fundamentales necesarios para la evidencia de éstos [...] la obligación, tiene que prescribir la acción como inmediatamente necesaria y no bajo la condición de un cierto fin. Y aquí hallamos que tal norma suprema inmediata de toda la obligación tiene que ser absolutamente indemostrable. Pues no es posible

⁷⁸ Ernst Cassirer, *Kant, vida y doctrina*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 274.

⁷⁹ Immanuel Kant, “Sobre la nitidez de los principios de la teología natural y la moral” en la revista *Diálogo*, Puerto Rico, no. 27, 1974, pp. 85- 86.

conocer e inferir lo que uno debe hacer, a partir de ninguna consideración de una cosa o un concepto, sea el que sea, si aquello que se presupone es un fin y la acción no es un medio. Pero esto es lo que no debe ser, pues si lo fuera no nos proporcionaría una fórmula de la obligación, sino de la probabilidad de la problemática habilidad.⁸⁰

Esto nos advierte una cosa más, que con este texto percibimos el temprano interés que Kant tiene por la necesaria investigación en cuestiones ético-morales, y que después de esto haya decidido comenzar ya no con una ética, sino con una epistemología y que acto seguido se haya concentrado en los asuntos morales. Ello afirmaría que Kant estaría anticipando una filosofía completa o una filosofía que apuesta por un influjo entre las diversas áreas que fortalecen su pensamiento, que si bien no estaba toda conformada de manera sistemática, ensayos como éstos, son ejemplo del periodo precrítico⁸¹ que va delineando lo que más tarde será el pensamiento kantiano.

Aun con este antecedente acerca del interés por el estudio moral, ¿por qué daría entonces prioridad (cronológica) al estudio epistemológico antes que al ético-metafísico? Ya habíamos adelantado un poco esta respuesta al inicio de este capítulo, pero es pertinente dar una respuesta directa. Kant consideró prudente determinar primero la naturaleza del conocimiento, por ello se establecieron los procesos y la vía de posibilidad del conocimiento a la par de la interacción que el sujeto tiene en el mundo, en otras palabras, se enmarcó el campo de las facultades cognoscitivas de la razón, delimitando de este modo las condiciones de posibilidad del conocimiento para así dar paso al estudio de la praxis moral del hombre. Determinando así los rangos de estudio de cada investigación, frente a una tradición que había condicionado el aspecto moral y epistemológico en conceptos e ideas trascendentes.

⁸⁰ *Ibíd.*, pp.84-85.

⁸¹ Este término lo retomo de Arthur Schilpp, en el cual refiere a los antecedentes filosóficos dentro del pensamiento kantiano antes de dar paso a sus *Críticas*, Cfr. Paul Arthur Schilpp, *La ética precrítica de Kant*, México, UNAM, 1997, 263 pp.

Ahora bien, un posible enlace entre las *Críticas* se hace evidente a lo largo del desarrollo de la Primera *Crítica*, tal es el caso de las “Antinomias” o en los primeros apartados de la “Dialéctica Trascendental” en éstos se adelanta la conexión que tiene entre sí las obras kantianas y que conforman una filosofía intercomunicada, se considera que dichas conexiones resultan más claras en la última parte de la *Crítica de la razón pura* en el apartado titulado “Canon de la razón pura” y en el “Prólogo” de la *Crítica de la razón practica*, así como en el “Prefacio” de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, la comunicación e interrelación que pueden desarrollar dichas obras son el objetivo que se sigue en los siguientes apartados.

Cabe preguntarnos por la importancia que tiene la relación de estas obras para el desarrollo del proyecto pedagógico. Recordemos tan sólo que Kant tiene en mente entre sus distintos objetivos reflexionar en torno a la importancia de la formación de la razón, bajo la fundamentada suposición de que esta idea posibilitará el desarrollo de la humanidad. Este capítulo tiene como intención presentar y esclarecer los conceptos que se desarrollan a lo largo de la *Pedagogía*. Para gran parte de los estudiosos que han trabajado el texto *Pedagogía*, en éste resulta más evidente y clara la relación entre la moral kantiana y su proyecto educativo, sin embargo, como ya se había mencionado en el capítulo anterior, el presente trabajo parte de dos hipótesis a saber, primero, que la filosofía kantiana es un proyecto integro que se va conformando con cada una de sus obras teóricas, tratados, textos, ensayos, lecciones y correspondencia. Considero que la magna obra de Kant es, pues, la integración de cada uno de sus escritos y diferentes momentos reflexivos. Segundo, es importante recalcar que cada interpretación de su obra, como creo sucede con cualquier obra filosófica o literaria, requiere de un reposicionamiento de las piezas que la componen, es decir, habrá quienes tomen en cuenta una parte y la designen como fundamental, habrá quienes hablen de obra primaria, secundaria y periférica. No obstante,

somos de la idea, de que pueden haber textos normalmente no incluidos en el canon clásico que nos ayuden en la lectura de la obra general de Kant, y podríamos ir aún más lejos, considerar que hay escritos periféricos que, dada su potencia, y a pesar de no ser catalogados como centrales, fortalecen las ideas principales de la filosofía kantiana, ya que no sólo acompañan la interpretación, sino que pueden incluso, por sí mismas, sugerir una lectura diferente o reforzar aproximaciones ya establecidas. Creo demostrar a partir de mis observaciones que éste es, precisamente, el caso de una obra como *Pedagogía*.

1. Las interrogantes que enmarcan una filosofía de la razón.

Ya Kant había anunciado, que al tratar de aferrarse, como lo hizo la tradición (filosófica), en buscar un saber de los preceptos metafísicos nos lleva a discusiones inútiles, y tratar de enrollarse en discusiones frente a la espera de un *mundo futuro*, son otras las cuestiones que ha de problematizar la filosofía, pues no se puede detener en discusiones viciosas sobre entes metafísicos que no permiten ver el transcurso de la razón en su realidad.

En su uso especulativo, la razón nos condujo a través del campo empírico y, como en él nunca se halla plena satisfacción, nos llevó de ahí a las ideas especulativas, las cuales nos recondujeron, al fin, a la experiencia. Esas ideas cumplieron, pues, su objetivo de forma útil, pero no adecuada a nuestras expectativas. Ahora nos queda por hacer todavía una exploración, la de averiguar si no es igualmente posible que encontremos la razón pura en el uso práctico, si nos conduce en este uso a las ideas que alcanzan los fines supremos de la misma [...] esa misma razón pura no puede brindarnos, desde el punto de vista de su interés práctico, aquello que nos niega en relación con su interés especulativo.⁸²

El giro que se propone Kant implica que la razón desde una vista privilegiada pueda determinar las normas de sus investigaciones y sobre todo ubicar de manera precisa los objetos de éstas, con todo eso Kant no propone estructuras de la razón que sean construidas

⁸² *Ibíd.*, pp. 629-630.

de manera aislada, sino desde su ubicación permita la conformación de una estructura de la razón humana.

Dichas investigaciones se encuentran guiadas por tres importantes interrogantes que tratan de incluir, en un primer momento una epistemología y una ética, siendo éstas las que contribuyen a los indicios de la filosofía kantiana:

Todos los intereses de mi razón (tanto los especulativos como los prácticos) se resumen en las tres cuestiones siguientes:

- 4) ¿Qué puedo saber?
- 5) ¿Qué debo hacer?
- 6) ¿Qué puedo esperar?⁸³

La primera pregunta refiere a la teoría y a la especulación, ambas buscan su respuesta o su necesaria autoevaluación en una crítica a la razón bajo una revolución metodológica, que pretende dar réplica por medio de una normatividad, que para la exposición de la propia razón resulta una propuesta negativa. Puesto que delimita el campo del conocimiento, que si es paciente verá que se puede rebasar ese momento negativo con la esperanza de formarse y educarse, y lograr así cumplir y trascender ese momento teórico-especulativo, para así dar paso a las posteriores demandas de la razón. Además cuando la razón se pregunta por *lo que puede saber* implica preguntarse por el papel que la Metafísica había tenido en éstas cuestiones propias de la epistemología, y que no habían logrado resultados fecundos para el progreso de la razón, así que bajo la crítica sugerida por Kant permite hacerle ver a la razón que por lo que compete a los asuntos epistémicos es mejor prescindir de la Metafísica⁸⁴ y mostrar que su lugar está en otro sitio.

La segunda cuestión se refiere al uso práctico de la razón. Preguntarse por las acciones suponiendo la existencia de una normatividad que *deben* seguir éstas, es una cuestión

⁸³ *Ibíd.*, p. 630.

⁸⁴ Cuando Kant habla de metafísica tiene una doble significación, por un lado esta la facultad metafísica que es propia de la naturaleza de la razón, que además la lleva a cuestionarse por aspectos que van más allá de sus posibilidades, y Metafísica como tentativa filosófica que ha de proseguir sus problemas: Dios, alma, y mundo. En el capítulo segundo se ha desarrollado más este aspecto. En este caso nos estamos refiriendo a Metafísica como tentativa filosófica.

vinculada al carácter de racionalidad de la moralidad. Ahora bien nótese que es una pregunta que surge en los comentarios finales del estudio trascendental de la razón desde el conocimiento, es decir, está haciendo referencia a un estudio de la razón pero desde la moral, ello sugiere tres cosas: 1) Darle el lugar crítico-trascendental a la Metafísica sin negar sus capacidades, sino, por el contrario, desplegando éstas de manera estructurada desde un estudio práctico; 2) por otro lado, se sugiere que la investigación de la razón no refiere a cuestiones del conocimiento, sino que ésta se conforma de manera más completa y que obedece a estructuras morales, ello sugiere la continuación en el desarrollo del estudio de la razón pura desde lo ético, lo moral, lo práctico; 3) y por último, como ya se había mencionado en la primera parte de este capítulo, Kant ya desde antes de concebir una epistemología sugería una investigación moral. Ahora bien habiéndose desarrollado toda la ontología entorno a la razón, sabe que el siguiente paso se encuentra en sus futuras obras tales como la *Crítica de la razón práctica* y en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, se explota el estudio moral.

La tercera interrogante parece a primeras luces, y sin restarle importancia a las otras dos, ser la pregunta más importante porque reúne el interés teórico como el práctico, y a si mismo reúne las dos anteriores cuestiones, ¿Qué puede esperar? Sugiere la conjunción de investigaciones bajo la premisa de la *esperanza*. En la filosofía kantiana cuando las líneas están marcadas y los recursos están listos, comienza abriendo cuestiones; “¿Qué puedo esperar si hago lo que debo?, es práctica y teórica a un tiempo de modo que lo práctico nos lleva, sólo como el hilo conductor, a dar una respuesta a la cuestión teórica y, si ésta se eleva, a la cuestión especulativa.”⁸⁵

Se edificó una filosofía que tiene la intención de responder o, por lo menos, de dar una nueva estructura a los cuestionamientos que ha dejado la tradición filosófica; en su marcha

⁸⁵ Idem.

trata de hacer frente a un conocimiento garantizado por Dios, tal como lo habían propuesto Spinoza o Descartes, o de una naturaleza humana que prescinde de toda metafísica como lo propuso Hume.

La filosofía que se ha de llevar a cabo buscará su realización en el mundo, al tener como impulso la idea de progreso que deviene en una esperanza en el futuro. Esperanza que conlleva una *fe racional* que se “anunciara como un *mandato*, el de admitir el bien supremo como posible”⁸⁶ y no como garantía. Kant está dando una propuesta llena de esperanza y fe, misma que busca la realización mediante la estructura de la razón;

Me parece que ninguna fidelidad mayor ni inclinación anterior a todo examen arrebatara a mi espíritu su docilidad ante toda clase de argumentos, sean a favor o en contra, con la excepción de una sola; la balanza del entendimiento no es totalmente imparcial y un brazo suyo, el que lleva la inscripción *esperanza del futuro*, posee ventaja mecánica que hace incluso débiles razones instaladas en su plato levanten del otro especulaciones que de por sí tienen un mayor peso. Esta es la única inexactitud que no puedo suprimir y que, de hecho, tampoco quiero suprimir.⁸⁷

Esto se ha dicho en 1766 en *Sueños de un visionario*, donde el sueño se interpreta como la esperanza, como el proyecto que puede desarrollarse en una Ilustración, pero que en sí mismo no ha de ser un proyecto terminado, abriendo así la pauta para la constante realización, justo esa es la esperanza de la que ya se hablaba en la *Primera Crítica*.

Los tres cuestionamientos, vienen a funcionar como mapa de la filosofía kantiana. Bajo estas preguntas se van a derivar más interrogantes que buscarán resolverse o ampliarse dentro del desarrollo del pensamiento kantiano. Para la *Pedagogía* la idea de *esperanza* cobra una gran importancia, porque Kant considera que reformular una propuesta educativa, deberá tener como objetivo la esperanza en una humanidad mejor:

Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección humana; pues tras la educación está el

⁸⁶ Kant, I., *Crítica de la razón pura práctica*, México, UAM, 2001, p.139.

⁸⁷ I. Kant, *Sueños de un visionario, interpretados mediante los sueños de la metafísica*, Madrid: Alianza, 1987, p.72.

gran secreto de la perfección de la naturaleza humana. Desde ahora puede ocurrir esto; porque se empieza a juzgar con acierto y a ver con claridad lo que propiamente conviene a una buena educación. Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad. Descubres aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana.⁸⁸

Con respecto a la idea de esperanza Ernst Bloch en *El principio esperanza*, nos sugiere que Kant al hablar de esperanza busca *traspasar* el “reino inteligible” teniendo fe en que el entramado crítico; teórico y práctico, deba tener su realización en la idea de historia en sentido cosmopolita y mejor aun en la apertura de una moral en los sujetos, en donde ambas ideas han de relacionarse con una de las ideas centrales de Kant, la idea de progreso.

[...] el Kant de los últimos años describía la «esperanza en el futuro» diciendo que «el género humano se ha aplicado siempre en el progreso hacia algo mejor, y en este progreso seguirá también». En el sentido del hermoso ideal de una realización de la ley moral, «la cual no la prevemos como una verificación empírica, sino a la cual dirigimos *sólo la mirada* en un continuo progreso y acercamiento al supremo bien posible en la tierra, es decir, en un esfuerzo hacia él». En último término, esta perspectiva de esperanza ésta dirigida en Kant a un reino moral divino en la tierra, explicitado por el *citoyen*.⁸⁹

Siguiendo lo dicho por Bloch, Kant busca que su filosofía como sistema se lleve a cabo en el ciudadano, y esto se logra mediante su propia comprensión y la aprehensión de los conceptos y los principios tanto epistémicos como morales. Ésta es la tarea que debe tener el educador, guiando así este acto que conforma la esperanza en el futuro. Quizás es *una* de las respuestas que puede tener la pregunta *¿Qué puedo esperar si hago lo que debo?* Se espera poder situarse como ciudadano en el mundo, pues, en la realización de sus acciones se encuentra la esperanza en un progreso.

⁸⁸ I. Kant, *Pedagogía*, España, Akal Bolsillo, 2003, p. 32.

⁸⁹ Ernst Bloch, *El principio esperanza*, vol. 2, España: Trotta, 2006, p. 439. [Bloch extrae las respectivas citas de I. Kant, *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*, Madrid: Trotta, 1999 y de Kant, I., *La religión dentro de los límites de la mera razón*, Madrid, Alianza, 2001]

El *esperar* adquiere mayor importancia para Kant, como ya lo habíamos mencionado, puesto que, se relaciona con la idea de esperanza y progreso. Ahora bien, Kant agrega una idea más, el esperar esta relacionado con la idea de participación de la felicidad, es decir, la esperanza que se proyecta en un progreso abre la idea de felicidad en la medida que cada acción que se realiza sea digna de la participación de la propia felicidad;

En efecto, todo *esperar* se refiere a la felicidad y es, comparada con lo práctico y con la ley moral, lo mismo que el saber y la ley de la naturaleza comparados con el conocimiento teórico de las cosas. Lo práctico desemboca en la conclusión de que *hay algo* (que determina el último fin posible) *porque algo debe suceder*; lo teórico, en la conclusión de que *hay algo* (que opera como causa suprema) *porque algo sucede*.

Felicidad es la satisfacción de todas nuestras inclinaciones [...] La ley práctica derivada del motivo de la *felicidad* la llamo pragmática (regla de prudencia). En cambio la ley, si es que existe, que no posee otro motivo que la *dignidad de ser feliz* la llamo ley moral (ley ética). La primera nos aconseja qué hay que hacer si queremos participar de la felicidad. La segunda nos prescribe cómo debemos comportarnos si queremos ser dignos de ella. La primera se basa en principios empíricos, pues sólo a través de la experiencia podemos saber qué inclinaciones hay que busquen satisfacción y cuáles son las causas naturales capaces de satisfacerlas. La segunda prescinde de inclinaciones y de los medios naturales para darles satisfacción; se limita a considerar la libertad de las cuales, y sólo bajo las cuales, es libertad concuerdan con un reparto de felicidad distribuido según principios. En consecuencia, esta segunda ley *puede* al menos apoyarse en meras ideas de la razón pura y ser conocida *a priori*.⁹⁰

Lo que Kant nos está advirtiendo es que la razón pura no está facultada para dotar al sujeto en sí mismo de la *posibilidad de la experiencia*, a saber, ésta no puede determinar estructuras fijas que expliquen el actuar del hombre a lo largo de su historia, pero es posible acceder a ellas ya no por el uso teórico de la razón, sino por el uso *práctico*, desde el sentido moral de la razón pura. Si lo que se persigue en las acciones es la participación que éstas puedan tener con la felicidad, el estudio práctico permite dotarnos del canon que guíe mediante sus principios dichas acciones, así que de igual forma el estudio práctico se encuentra cargado de esa esperanza que permita la participación de la felicidad. Si se pregunta ¿qué debo esperar si actúo conforme al deber? La razón pura desde su interés

⁹⁰ Op. Cit., *Crítica de la razón pura*, pp. 630-631

práctico sugiere “*haz aquello mediante lo cual te haces digno de la felicidad*”⁹¹, en el actuar se relaciona el papel que juega los principios de la razón pura desde el aspecto moral-práctico en los cuáles se determina de manera *a priori* un canon, una ley moral, que apoye con mayor determinación la esperanza en participación de la Felicidad.

[...] los principios morales son necesarios de acuerdo con la razón en su uso *práctico*, así es igualmente necesario suponer, de acuerdo con la razón en uso *teórico*, que cada uno tiene motivos para esperar la felicidad exactamente en la medida en que se haya hecho digno de ella; que, consiguientemente, el sistema de la moralidad va indisolublemente ligado al de la felicidad, pero sólo en la idea de la razón pura.⁹²

La importancia de los principios morales parece tener mayor relevancia desde un uso práctico, pues mediante éstos se logra una realidad objetiva, que resulta más relevante para el uso moral. Puesto que, permite una percepción del mundo y de las acciones que lo conforman bajo los ojos de una moral.

Si bien es cierto que Kant desde su epistemología y desde su ontología ya estaba estructurando un mundo inteligible, un mundo que se organiza desde la comprensión teórica y desde un sujeto del conocimiento, también es cierto que ese mismo mundo se conforma y se percibe desde una moral, siendo ésta la que dotará de los principios morales de la razón que *pueden dar lugar a actos libres*.

2. El diálogo moral: Hume

Hume construyó una propuesta filosófica que desde sus inicios estuvo inspirada por sus intereses sobre cuestiones morales, es por ello que la obra de este filósofo escocés ha de ser entendida bajo la luz de este importante eje, la moral.

La moral es un asunto que nos interesa por encima de todos los demás. Así creemos que cualquier decisión sobre este tema pone en juego la paz de la sociedad; y es evidente que esta preocupación deberá hacer que nuestras

⁹¹ *Ibíd.*, p. 632.

⁹² *Ibíd.*, pp.632-633.

especulaciones parezcan más reales y conscientes que cuando el asunto nos resulta completamente indiferente.⁹³

Pero la diferencia de la propuesta de Hume con relación a las demás formulaciones filosóficas clásicas y modernas se debe al fundamento de la moral, en donde la razón parece no estar completamente facultada para mover la voluntad, negándole así la posibilidad de ser parte del fundamento. Pero ¿por qué Hume habría de negarle dicha posibilidad a la razón? Para él la moral se encuentra producida principalmente por las *pasiones*. Hume explica que “Entendemos comúnmente por pasión una violenta y sensible emoción de la mente, producida cuando se presenta un bien o un mal, o cualquier objeto que por la constitución original de nuestras facultades sea apropiado para excitar un apetito”⁹⁴, en otras palabras, las pasiones promueven o impiden las acciones humanas, esto incapacita a la razón aun cuando las afecciones de ésta son muy parecidas a las de las pasiones, pero en la razón “actúan de un modo más apacible, sin causar desorden en el temperamento”⁹⁵. Hume no va a desechar a la razón, sino que va a colocarla bajo el servicio de las pasiones, interactuando con ellas a modo de colaborar, despertarlas y orientarlas.

[...] la moral influye en las acciones y afecciones, se sigue que no podrá derivarse de la razón, porque la sola razón no puede tener nunca una tal influencia [...] La moral suscita las pasiones y produce o impide las acciones. Pero la razón es de suyo absolutamente impotente en este caso particular. Luego las reglas de moralidad no son conclusiones de nuestra razón.⁹⁶

Ahora bien, ¿si la razón no es el fundamento de la moral, entonces cuál es? El fundamento de su moral es el *sentimiento*, pero se trata de un sentimiento particular, a saber, el de dolor y placer. En el sentimiento moral origina los juicios morales de los hechos, de igual forma aprueba o censura un acto moral. Este sentimiento permite al

⁹³ David Hume, *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid, Tecnos, 2002, p. 616.

⁹⁴ *Ibíd.*, p. 589.

⁹⁵ *Ídem.*

⁹⁶ *Ibíd.*, pp. 618-619.

hombre distinguir entre lo bueno y lo malo. Hume está proponiendo una moralidad que literalmente es sentida más que racionalizada. Y es que Hume va a relacionar el placer con la virtud y al vicio con el dolor. Por ello es necesario dar cuenta de ellos, pues a partir de esto es que estaremos hablando de la virtud y el vicio. Hume está dando gran prioridad a las motivaciones cercanas y cotidianas de los hombres, sugiriendo que éstas son las que realmente determinan las acciones y que en el fondo son los sentimientos los que motivan las acciones humanas.

El sentimiento de placer cobra importancia dentro la ética humeana, porque en la medida en que el placer se presente como un sentimiento desinteresado que logra satisfacción frente al hecho virtuoso. El sentimiento de placer aspira a ser sentimiento moral, capaz de valorar moralmente un hecho, en donde dicha valoración adquiere mayor importancia porque los juicios que emiten aprueban o censuran las acciones. El placer que mira hacia la virtud distingue entre lo bueno y lo malo, formando a sujetos que se hayan motivados por los sentimientos.

[...] dado que las impresiones distintivas del bien o el mal morales no consisten sino en un *particular* dolor o placer, se sigue que, en todas las investigaciones referentes a esas distinciones morales, bastará mostrar los principios que nos hacen sentir satisfacción o desagrado al contemplar un determinado carácter, para tener una razón convincente por la que considerar ese carácter como elogiable o censurable. ¿Por qué será virtuosa o viciosa una acción, sentimiento o carácter, sino porque su examen produce un determinado placer o malestar? Por consiguiente, al dar una razón de este placer o malestar explicamos suficientemente el vicio o la virtud. Tener el sentimiento de la virtud no consiste sino en *sentir* una satisfacción determina al contemplar un carácter. Es el *sentimiento* mismo lo que constituye nuestra alabanza o admiración. No vamos más allá ni nos preguntamos por la causa de satisfacción. No inferimos la virtud de un carácter porque éste resulte agradable; por el contrario, es el sentir que agrada de un modo peculiar cuando sentimos de hecho que es virtuoso.⁹⁷

⁹⁷ *Ibíd.*, pp. 636-637.

Al igual que el placer, la *simpatía*⁹⁸, es un sentimiento importante dentro de la propuesta de Hume, pues ésta permite la comunicación entre los hombres poniendo al descubierto los sentimientos y las inclinaciones. Es con la simpatía que se viene a dar la *uniformidad* de las emociones y pensamientos de las comunidades, dicha uniformidad es de suma importancia para la formulación de los juicios morales. Con esto Hume hace frente al pesimismo de la propuesta de Hobbes.

Pero, ¿cuál es el diálogo que entablan Hume y Kant? Por lo menos hay cuatro cuestiones, como lo sugiere John Rawls⁹⁹, que desde su explicación particular parecen conciliarse; 1) la investigación filosófica está presidida por la moral y la ciencia, y sólo en esta conjunción se completa dicha investigación; 2) ambos filósofos presuponen un orden moral proveniente de la misma naturaleza humana en conjunción con las *exigencias* propias de la vida en sociedad; además 3) el conocimiento del *cómo debemos actuar* es propio de toda persona dotada de razón y consciencia; 4) para finalizar ambos creen que las acciones morales se ven motivadas por agentes internos de los humanos o los sujetos. Sin embargo, esta última conciliación a su vez es la diferencia entre ambas propuestas, ello debido a que a partir de ésta desarrollan una propuesta distinta. Hume comienza con un proyecto que sugiere una psicología de la naturaleza humana, en ésta se recalcan aspectos muy cercanos a los hombres y a su experiencia cotidiana. La moralidad, y en general la propuesta de Hume, se basa en las formas de las sensaciones y los sentimientos, bajo esto la posibilidad de una Metafísica es reducida porque la propuesta humeana se basa en la naturaleza humana y la experiencia que la rodea. En el caso de Kant se inicia una moral que busca normar, dando un papel estelar a la razón y reestructurando el papel de la Metafísica.

⁹⁸ La idea de simpatía en el Tratado de la naturaleza humana es muestra del influjo de ideas entre Adam Smith y el propio Hume. Y a su vez con esta idea hace frente al pesimismo de la propuesta de Hobbes.

⁹⁹ Cfr. John Rawls, Lecciones sobre la historia de la filosofía moral, España, Paidós, 2001.

Como ya lo habíamos mencionado, en el capítulo segundo, Hume es un importante pilar dentro de la filosofía kantiana, pues en la lectura que Kant hace la obra humeana, se refleja la recepción de éstas ideas que concentraron y motivaron la investigación filosófica kantiana.

3. Canon de la razón pura: Preliminares de los usos de la razón.

El andar que ha seguido la razón ha dado momentos que han permitido giros prolíficos en su mismo desarrollo, pero han existido momentos en los cuales ha sido seducida y atrapada en “las extravagancias e ilusiones”, Kant tratando de evitar que esas situaciones obstaculizaran el progreso de la propia razón, sugiere en su primera *Crítica* una reflexión que ella misma debe emprender, que ya en un primer momento sigue una disciplina que le permita normar su andar en los campos del conocimiento, y es que “el hecho de que ella misma pueda y deba ejercer tal disciplina sin permitir otra censura superior, eleva su ánimo y le da confianza en sí misma”¹⁰⁰. Ahora bien, la razón sabe que esta disciplina de alguna manera reprueba y por ello obstaculiza su facultad de indagar en cuestiones fuera de sus capacidades epistémicas y, claro, dicha disciplina formadora adquiere el carácter negativo pues “en lugar de descubrir la verdad, posee el callado mérito de evitar errores”¹⁰¹.

Sin embargo, la razón pura ha de caer en cuenta de que dicha disciplina rebasa en sí misma el aspecto negativo, y que por el contrario ha de encontrar el lado positivo al darse cuenta que se está formando a sí misma, en el momento en que la razón pasa de la disciplina que restringe su andar y pasa a su formación y aprendizaje, en ese instante se da la apertura de la educación, y aun cuando dicha tarea parece lograrse no sólo en el ámbito

¹⁰⁰ I. Kant, *Crítica de la razón pura*, p. 624.

¹⁰¹ Ídem.

epistémico, es en el práctico en donde se desarrolla de mejor manera, la razón pura puede encontrar el sentido positivo en los aspectos morales dados en la vía práctica.

[...] tiene que haber en algún lugar una fuente de conocimientos positivos pertenecientes al ámbito de la razón pura, de conocimientos que, si ocasionan errores, sólo se deba quizá a un malentendido, pero que, de hecho, constituyan el objetivo de los afanes de la razón.¹⁰²

Consiguientemente, de haber un uso correcto de la razón pura, caso en el que tienen que haber también un canon de la misma, éste no se referirá al uso especulativo de la razón, sino que será un canon de su *uso práctico*.¹⁰³

Antes de proseguir es prudente (debido a su continua mención) por lo menos dar una explicación general de lo que para Kant puede llegar a significar la *moral*. Los hombres están en constante búsqueda del conocimiento del mundo, a su vez se cuestionan por el actuar en el mundo, se cuestionan por cómo deben actuar en el mundo (qué debo hacer) y en ese tipo de interrogantes es que subyace el sentido moral, la razón pura en su uso práctico ya no se cuestiona acerca del ser, sino del *deber ser*, de la fórmula *a priori* que busca normar las acciones del sujeto, pero el sentido moral no quiere normar las acciones a partir de cómo estos se han comportado a lo largo de la historia de la humanidad, sino por el contrario quiere determinar de manera *a priori* el medio en que *se deben comportar*. Cabe adelantar que la libertad es el fundamento de la moral, pero esto se ha de desarrollar más adelante. Ahora bien, lo que Kant conoce como moral o moralidad refiere al uso práctico de la razón.

La importancia de hablar de un canon se debe a que en éste se encuentran reunidos los “principios *a priori* del correcto uso de ciertas facultades cognoscitivas”¹⁰⁴. Dentro de los cánones más importantes en la *Primera Crítica* es el de la *Analítica Trascendental*, donde se presentan los principios del entendimiento puro que posibilita “el verdadero conocimiento sintético *a priori*”. Para Kant, resulta fundamental la formación de los

¹⁰² Ídem.

¹⁰³ *Ibíd.*, p. 625.

¹⁰⁴ Ídem.

cánones pues “cuando no es posible el uso correcto de una facultad cognoscitiva, no hay canon alguno”¹⁰⁵.

Aun cuando haya un canon que permita el desarrollo de la razón, ésta no puede evitar proceder mediante su disposición metafísica, y es que no puede suprimir de su naturaleza esa disposición, con ello la razón “se lanza en busca de una última unidad incondicionada que sobrepasa la frontera de la experiencia”¹⁰⁶, como ya lo adelantaba Colomer, el canon desde la facultad especulativa brinda los principios del entendimiento, y por el contrario no satisface el sentido práctico de la razón, así como los objetos que ésta persigue, es decir, objetos metafísicos tales como; *Libertad de la voluntad, la Inmortalidad del Alma, la existencia de Dios*, donde su lugar parece no estar precisamente en el estudio epistemológico de la razón, sino más bien en el estudio moral, siendo esto posible gracias al papel que desarrolla la libertad, pues ésta ha de ser el postulado que permita la existencia de una moral.

Kant sabe que tratar de investigar acerca de estas tres proposiciones por vía del conocimiento teórico es una tarea vana, pues, rebasa el canon de una analítica trascendental. Pero, aun advirtiendo que no es posible conocer la libertad de la voluntad, la inmortalidad del alma y la existencia de Dios, la razón no subsume su interés por éstas y ha de insistir.

En una palabra, estas tres proposiciones son siempre trascendentes para la razón especulativa y carecen de todo uso inmanente, es decir, admisible en relación con objetos de la experiencia y, por consiguiente, de todo empleo útil. Consideradas en sí mismas, constituyen esfuerzos racionales completamente ociosos, a la vez que extremadamente difíciles.

Por consiguiente, si estas tres proposiciones cardinales no nos hacen falta para el *saber* y, a pesar de ello, la razón nos las recomienda con insistencia, su importancia sólo afectará, en realidad, a lo *práctico*.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Ídem.

¹⁰⁶ E. Colomer, *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger. La filosofía trascendental: Kant*, España: Herder, 2006, p. 193.

¹⁰⁷ Kant, I., *Crítica de la razón pura*, p. 627.

Aun cuando no es posible conocer dichas proposiciones trascendentes, Kant no intenta desecharlas, como lo habría de sugerir David Hume, sino por el contrario tratará de ubicarlos en un *estudio práctico*, es decir, ha de ubicar a la metafísica y a sus objetos de estudio en dicha investigación. La razón desde su uso práctico tiene la tarea de, por un lado, *regular* las condiciones empíricas que se susciten de “los ejercicios de la voluntad libre y, por otro lado, preservar la unidad de las leyes empíricas”¹⁰⁸, es decir, la razón coordina los medios que posibilitan los objetivos de las doctrinas morales que unifican los fines que se derivan de las inclinaciones, esta unificación al final ha de reunirse en una sola a saber, la *felicidad*.

La razón con dicha tarea suministra “leyes *pragmáticas* de la conducta libre encaminadas a la consecución de los fines que los sentidos recomiendan”¹⁰⁹, es decir, tendríamos leyes que son dadas por consenso y que parten de experiencias de individuos concretos. Pero si se quiere hablar de *leyes morales* es hablar de “leyes prácticas puras con fines dados enteramente *a priori*, por la razón, con fines no empíricamente determinados, sino absolutamente perceptivos serían productos de la razón pura”¹¹⁰, esto en respuesta a la propuesta hecha por David Hume, en donde no es posible hablar de leyes morales universales, sino de normas que han de consensarse de las pasiones de los sujetos, Kant opina que sí es posible buscar las condiciones que permitan leyes morales, éstas son parte del uso práctico de la razón pura, misma que acepta un canon, es decir, principios *a priori* que regulen el correcto uso de las acciones y las facultades morales.

Así, pues en el estudio que llamamos *filosofía pura* todos los preparativos se encaminan, de hecho a los tres problemas mencionados. Estos poseen, a su vez, su propia finalidad remota, a saber: qué hay que hacer si la voluntad es libre, si existe Dios y si hay un mundo futuro. Dado que esto sólo afecta a nuestra conducta en relación con el fin supremo, el objetivo último de una naturaleza que nos ha dado

¹⁰⁸ Idem.

¹⁰⁹ Idem.

¹¹⁰ Idem.

sabiamente al construir nuestra razón nos apunta a una realidad a otra cosa que al aspecto moral¹¹¹

En lo que hasta ahora se ha insistido es en ubicar y distinguir los usos de la razón; teórico y práctico, advirtiendo que ambos usos refieren a la estructura de la razón, pero no se conciben de manera lineal, es decir, que una se siga de la otra, sino por el contrario que cada uno de estos usos desde su proceder particular conforman a la razón pura. Ahora bien, Kant muestra en este canon de la razón la importancia de ambos usos, para poder así dar la pauta para investigación del uso práctico, pues la investigación correspondiente a lo teórico se ha desarrollado en cada una de las líneas de la *Crítica de la razón pura*. Es importante distinguir los usos que pueda llegar a tener la razón, así como la formación a la que debe ser sometida. Kant nos advierte que la formación de la razón debe estar considerada dentro la etapas básicas de la educación, el trabajo directo de la formación de la razón está integrado en la etapa de la *moralización*. Para Kant la razón es por la cual la naturaleza humana logra la realización de su fin, su fin en sí mismo, debe ser el perfeccionamiento de la humanidad, en cuanto se moraliza la razón humana, este debe ser capaz de lograr sus fines y sobre todo ser capaz de reconocer los fines buenos. Ahora bien aquí sólo estaríamos integrando la formación del uso práctico de la razón. Con respecto a la uso teórico Kant nos advierte, “no basta con el adiestramiento; lo que importa sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios de los cuales se origina toda acción.”¹¹² , y es una cultura de la razón, que debe ser integrar y considerar la educación de los usos de la razón.

¹¹¹ Idem.

¹¹² I. Kant, *Pedagogía*, España, Akal Bolsillo, 2003, p. 39.

4. Dios: *tener algo por verdadero.*

Los sujetos que conforman el mundo moral no pueden percibir, o por lo menos describir de manera fenoménica la *conexión necesaria* que se da entre la moralidad y la felicidad, es por ello que la estructura que tiene dicho mundo implica un supuesto, que no es más que la condición de posibilidad de la idea del supremo bien, como advierte Colomer;

[...] la idea del soberano bien, es decir, de una inteligencia suprema que, como causa de los seres naturales, los ha ordenado como medios afines a la realización de la ley moral y de una vida suprasensible, en la unión de moralidad y felicidad se establezca como consecuencia de nuestra conducta en el mundo sensible. Dios y la vida futura son, pues, dos supuestos inseparables de la obligación moral.¹¹³

La razón humana aceptará los supuestos de Dios y la vida futura, siempre y cuando estos sean pensados en relación a la moral, puesto que “constituye una idea necesaria de la razón el vernos en el reino de la gracia donde nos espera toda felicidad, a menos que nosotros mismos limitemos nuestra participación en la misma por habernos hecho indignos de ella.”¹¹⁴. Es decir, dicho supuesto otorga a la razón la confianza y la esperanza en participar de la felicidad.

Si bien Kant está retomando lo propuesto por Leibniz, a saber, que subsiste una relación entre los sujetos racionales y el bien supremo, siendo este último el que transmite al sujeto de las leyes morales, mismas que se encuentran en el propio “reino de la gracia”.

Así como antes establecimos una armonía perfecta entre dos reinos naturales, una de las causas eficientes, el otro de las finales, también debemos destacar aquí otra armonía entre el reino físico de la naturaleza y el reino moral de la gracia, es decir, entre Dios considerado como arquitecto de la máquina del universo y Dios considerado como monarca de la ciudad divina de los espíritus.¹¹⁵

¹¹³ Colomer, *Óp. Cit.*, p. 194.

¹¹⁴ *Óp. Cit.*, *Crítica de la razón pura*, p. 634.

¹¹⁵ Gottfried Wilhelm Leibniz, “Monadología” en *Escritos filosóficos*, Madrid, Mínimo Tránsito, 2003, p. 711.

Es pertinente decir que a lo largo de la *Primera Crítica*, Kant no habla en momento alguno sobre la existencia de Dios, es por ello que sólo resulta ser un supuesto moral, *nóumeno* que es imposible conocer, por ello que adquiere en Kant un “estatuto epistemológico” a saber el de “tener algo por verdadero”, Kant explica mas adelante,

El tener algo por verdadero es un suceso de nuestro entendimiento y puede basarse en fundamentos objetivos, pero requiere también causas subjetivas en el psiquismo del que formula el juicio. Cuando éste es válido para todo ser que posea razón, su fundamento es objetivamente suficiente y, en este caso, el tener por verdadero se llama convicción. Si sólo se basa en la índole especial del sujeto, se llama persuasión.¹¹⁶

Es decir, que el Bien supremo-Dios puede ser una convicción, si se entiende desde fundamentos objetivos desde la validez otorgada por todos los sujetos racionales, pero puede ser entendida también como persuasión, que se conforma desde los fundamentos subjetivos y particulares del sujeto “la persuasión es una mera apariencia ya que el fundamento del juicio, fundamento que únicamente se halla en el sujeto, es tomado por objetivo.”¹¹⁷. Es decir, una apariencia que busca emitir un juicio objetivo desde una validez privada, y que no permite comunicar dicha validez a otros sujetos. Esta idea es complementada por lo siguiente.

El criterio para saber si el tener algo por verdadero es convicción o mera persuasión es, por tanto, eterno, y consiste en la posibilidad de comunicarlo y en comprobar su validez para toda razón humana. En este último caso parece al menos que la causa de la concordancia de todos los juicios residirá, a pesar de la diversidad de los sujetos, entre sí, en la comunidad de fundamento, es decir, en el objeto; al concordar todos con él, queda demostrada la verdad del juicio.¹¹⁸

Pero cuando Dios se tiene por verdadero es un supuesto del entendimiento que requiere una base sustentada en los principios objetivos, pero existe la exigencia de los principios subjetivos que subsisten en el espíritu del sujeto que es capaz de juzgar. Ahora

¹¹⁶ *Ibíd.*, p. 633.

¹¹⁷ *Ibíd.*, p. 639.

¹¹⁸ *Ibíd.*, p. 640.

bien, el tener por verdadero se conforma por tres grados, a saber; el de la opinión, la fe, hasta llegar a saber, al respecto Colomer explica:

Según que los principios en que se funda sean o no suficientes, el tener por verdadero se escalona en tres grados de convicción que van desde la opinión hasta el saber, pasando por el grado intermedio de la fe. La opinión y el saber se distinguen entre sí por la insuficiencia o la suficiencia de sus fundamentos objetivos y subjetivos. La fe, en cambio, es un tener por verdadero, subjetivamente suficiente, aunque objetivamente insuficiente. Esta insuficiencia teórica viene compensada en la fe por el interés práctico. Éste se refiere al saber hacer o a la moralidad. Lo primero tiene que ver con fines arbitrarios y contingentes y no conduce más que a una fe pragmática. La moralidad, en cambio, tiene que ver con fines absolutamente necesarios y conducen a la *fe moral*.¹¹⁹

Tanto Dios como la vida futura son supuestos necesarios a la razón, que además determinan el carácter de obligación moral, pues indican que también las condiciones que posibilitan dichos supuestos, están relacionadas con la razón, es decir, la necesidad a la que se encuentran ligados dichos supuestos y la razón se deben a que esta última busca la felicidad, ésta se encuentra en la fe moral de Dios y la vida futura, para que sea posible dicho momento la razón se encuentra obligada moralmente a encaminar sus acciones bajo la orientación del supuesto de realizar el Bien Supremo y conformar a su vez el reino de la gracia que este mismo implica. Kant sugiere, para decirlo de manera más sucinta, que la fe moral consiste en que la razón guíe sus acciones morales conforme a Dios, que actúe como si Dios existiera, logrando así la realización del reino de la gracia, del bien supremo y de Dios, agregando que dichas acciones se encuentran motivadas por lograr participar de la felicidad.

Muy otra cosa ocurre con la *creencia moral*, ya que en este caso, es absolutamente necesario que algo suceda, esto es, que yo cumpla la ley moral bajo todos sus aspectos. El fin está aquí ineludiblemente fijado y según mi conocimiento entero, sólo hay una condición bajo la cual ese fin coincida con todo el conjunto de fines y posea, con ello, validez práctica, a saber, que haya un Dios y que haya una vida futura. Se con toda certeza que nadie conoce otras condiciones que conduzcan a la misma unidad de fines bajo la ley moral. Consiguientemente, dado que el precepto moral es, a la vez, mi máxima (tal como la razón ordena que lo sea), creeré indefectiblemente en la existencia de Dios y en una vida futura. Estoy seguro, además, de que nada podrá hacer vacilar esa creencia, porque ello haría tambalear

¹¹⁹ Colomer, *Óp. Cit.*, p. 195.

mis propios principios morales, de los que no puedo abdicar sin convertirme en algo aborrecible a mis propios ojos.¹²⁰

La existencia de dichos supuestos refiere a una creencia que se basa en una fe moral que *debe* motivar las acciones de los sujetos, ahora bien esto no se contradice con lo anteriormente dicho, a saber, que Kant no se compromete con la existencia de Dios, pues desde un principio Kant advierte que Dios es un supuesto, como condición a priori de la moralidad, y admitir la existencia de éste es una creencia que se emite desde un uso práctico de la razón, y no desde un aspecto teórico, advirtiendo pues, que dicha creencia es moral y no ontológica, la convicción de dicha creencia es moral y no lógica por tanto, “naturalmente, nadie puede jactarse de saber que existe Dios y que hay una vida futura.”¹²¹, puesto que se trata de una creencia unida al sentido moral. Dios es una certeza moral y no intelectual, por tanto, no se encuentra en los límites del conocimiento.

[...] la creencia en Dios y en otro mundo se halla tan estrechamente unida a mi sentido moral, que, así como no corro peligro de perder la primera, tampoco necesito que el segundo pueda serme arrebatado.¹²²

La creencia en Dios, la fe moral, se enfrenta a otro problema, además de encontrar un sentido epistemológico, y es el que las personas se hallen indiferentes ante dichas leyes morales, para lo cual Kant llama la atención al educador.

Si fortalecemos y ampliamos, ese interés encontraremos una razón muy dócil e incluso más ilustrada en lo que atañe a unir su interés especulativo con el práctico. Si, por el contrario, nos desentendemos de hacer previamente hombres buenos, al menos a medio camino, tampoco haremos nunca de ellos creyentes sinceros.¹²³

A diferencia de lo que dice Colomer que sólo es la llamada de atención a los interesados en la “educación religiosa”, pienso que Kant está revelando algo con mayor trascendencia, puesto que no sólo compete a dichos interesados, sino a todo aquel que

¹²⁰ Óp. Cit., *Crítica de la razón pura*, p. 644.

¹²¹ *Ibíd.*, p. 644.

¹²² *Ibíd.*, p. 645.

¹²³ *Ídem.*

asume por dicha responsabilidad, pues se entremezcla el deber y la vocación entorno a la filosofía y la educación, Kant en este sentido sugiere que en el filósofo puede estar la responsiva de educar al hombre, para que sus acciones ilustren al pupilo de tal manera que realicen la ley moral, logrando no sólo el cumplimiento de la obligación que esta última implica, sino que además a partir de ese aprendizaje se pueda llegar a ser feliz.

En la *Pedagogía*, Kant resalta que la moralización, no debe estar relacionada con las ideas de los predicadores religiosos, es decir, por ejemplo, no se debe rechazar los vicios, “no sólo fundándolo en que lo prohibido Dios, sino que es aborrecible en sí mismo”¹²⁴. La etapa de moralización debe ser trata cuidadosamente con respecto a la idea de Dios, pues Kant, opta porque que tener a Dios presente en las acciones morales, no deben ser por una prohibición de Dios, sino de mostrar que el hombre puede practicar la virtud, “Dios, que es el ser más santo y que sólo ama lo que es bueno, quiere que practiquemos la virtud por su valor intrínseco y no porque él lo desee”¹²⁵.

5. Ética formal kantiana: indicios del diálogo pedagógico moderno.

La ética es un sistema que se edifica en una estructura formalista, tratando de dar una propuesta al diálogo moral, sin embargo, ¿cuál es la relación que guarda la moral y la propuesta pedagógica kantiana? Este asunto parece estar conciliado en el momento en que Kant sugiere una moral que se respalda a partir de una doctrina de la libertad, permitiendo ser un sistema abierto a la instrucción y formación de las acciones morales de los humanos, este sistema es concreto porque se dirige a la realización de un *bien supremo*. La pedagogía se muestra atenta al momento, cuando los sujetos facultan a la razón con una responsabilidad suma, ahí es donde la pedagogía se presenta como acto educativo, dirigir

¹²⁴ I. Kant, *Pedagogía*, España, Akal Bolsillo, 2003, p. 39.

¹²⁵ Ídem.

cabalmente a la razón para que ella discierna sobre sus acciones conforme al deber supremo.

Este acto, que se viene presentando de forma más nítida en la ética, se asoma dentro de las investigaciones morales. Éstas son las que darán el seguimiento a una cuestión como ¿Qué debemos hacer? Estableciendo una moral bajo la *revolución metodológica*, que Kant utilizó en sus anteriores investigaciones y que al igual que en este momento ahora le traerá un giro la estructura moral con relación a las escuelas modernas, en alguna de éstas se sugería que el *bien supremo* determinaba las acciones morales de los sujetos, pensemos sobre todo en propuestas como las dadas por Descartes, Spinoza y Leibniz. Kant sugiere que en este sentido entre en juego la idea de *obligatoriedad*, pues el *deber* es el que va a determinar al bien. Kant aplicará el giro en la moral que se fundaba a partir del bien supremo, en este caso se sugiere que la moral en conjunción de la libertad y apoyada por la idea del *deber*, sea el fundamento de la metafísica y del bien supremo que en esta última descansa. Kant descansará su moral en el *deber* y no en el *bien supremo* como la tradición lo había sugerido¹²⁶. Su propuesta se levanta frente a dos posturas;

- a) *Idea del bien conforme a la finalidad del bien supremo*, es decir, la acción son buenas o malas sin importar que sea conforme a la finalidad natural del hombre, lo importante es que sus acciones los lleven hacia un fin último, hacia un bien supremo, para Kant esta propuesta en vez de fundar una moral, la destruye, ello debido a que son los agentes externos que motivan las acciones mismas, además los sujetos se deslindan de la responsabilidad de las acciones escudados en la idea de un fin supremo, sin distinguir las acciones buenas o malas.

¹²⁶ Las acciones, aun cuando estas fueran buenas o malas, dependieran de la finalidad natural del hombre, es decir, las acciones humanas deben de estar en función de un fin último, el bien supremo.

b) *Idea de bien conforme al placer o interés*, en ésta se sugiere que las acciones se encaminen a un fin último, que no es otra cosa más que la *felicidad*, esta propuesta muestra la contingencia que siempre apelara a la subjetividad y, que fundamenta las acciones morales. Ésta es una propuesta que se encuentra respaldada principalmente por la tradición empirista. En este caso, Kant nota que las acciones están motivadas a placeres o intereses contingentes que no procuran una moral universal y necesaria, además de prescindir en todo momento de la idea de obligatoriedad, es decir, no actúan conforme al *deber*, sino por la felicidad particular.

Ambas posturas sugieren que las acciones se encaminan a un bien pero no a la obligación, pues, se busca satisfacer un bien aun cuando éste sea trascendente o particular y no bajo la obligación moral. Para Kant no es posible hablar de una moral que encamine las acciones bajo sus actos. La moralidad de un acto, según Kant, dependerá de su *forma*, es decir, de la intención que lo motiva o lo anima, si los actos son conforme al deber, ello se debe a que las acciones son dictadas por la razón. Para ello Kant procurará esclarecer y determinar cuál es el esquema de la moralidad para que la razón no caiga confundida. Es por ello que se abre explícitamente la moralidad kantiana desde la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* por ello demos paso al siguiente apartado, con la finalidad de encontrar una propuesta moral que se encamina a la educación.

6. Moral kantiana: el paso hacia la Educación práctica.

Todo el recorrido que hemos hecho nos ha permitido formar una moral que es parte de la arquitectónica que forma la filosofía kantiana. La moralidad refleja el *deber ser* de los hombres, así como su comportamiento. La moral, según Kant, se presenta de manera necesaria dentro de los hombres, pues siempre se encuentra una premisa como ésta; “¿qué

debo hacer?”. El *deber ser* es el comportamiento *a priori* de los hombres, la veracidad de las máximas que estén bajo éste buscan ser una verdad universal y necesaria – *a priori* - de la razón pura práctica.

Bajo esta idea de moralidad, Kant inicia formalmente su investigación en terrenos éticos con la *Fundamentación metafísica de las costumbres* (1785), en ésta se presente una teoría analítica de la ley moral, si bien no es un tratado, ni tampoco una propuesta completa con respecto a la filosofía moral, sí comienza a conceptualizar, tratando de vincular la moralidad con el valor de las acciones y el carácter que en éstas se expresan. Kant comenta,

La presente fundamentación, empero, no es nada más que la búsqueda y establecimiento del *principio supremo de la moralidad*, lo cual constituye por sí sólo un quehacer aislado, entero en su propósito, y que ha de ser separado de toda otra investigación moral. Ciertamente, mis afirmaciones sobre esta importante cuestión principal, hasta ahora todavía no estudiada satisfactoriamente, ni con mucho, recibirían mucha luz por la aplicación del mismo principio al sistema entero y gran confirmación por la suficiencia que en todas partes de ver, sólo que tuve que privarme de esta ventaja, que en el fondo sería también más de amor propio que de utilidad común, porque la facilidad en el uso y la aparente suficiencia de un principio no dan una demostración enteramente segura de su corrección, y más bien despiertan cierta parcialidad hacia no considerarlo e investigarlo con todo rigor por sí mismo, sin atención alguna a las consecuencias.¹²⁷

La *Fundamentación* es una investigación precursora en la que se intenta establecer el entramado conceptual, que es tierra fértil para una filosofía moral. A la par de esta lectura se encuentra la intencionalidad que la obra tiene dentro de la filosofía kantiana:

- a) *Fundamentación como continuidad en el esquema de la razón*. La razón que es expuesta en la *Crítica de la razón pura*, es la misma a la cual se hace referencia en la *Fundamentación*. Aunque en esta última se desarrolla desde el uso práctico (teórico) de la razón. Entonces leemos que,

¹²⁷ Kant, Immanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Barcelona, Ariel, 1999, p. 115.

[...] la razón humana puede ser llevada en lo moral, aun en el entendimiento más ordinario, fácilmente a mayor corrección y detalle, mientras que en cambio en el uso teórico, pero puro, es enteramente dialéctica; por otra parte, exijo para la crítica de una razón práctica pura que, si ha de ser completa tenga que poder ser expuesta a la vez su unidad con la especulativa en un principio común, porque al cabo sólo puede ser una y la misma razón, que tiene que ser distinta meramente en la aplicación.¹²⁸

b) *Fundamentación como precursora de la moralidad.* Kant tiene que ir armando el mapa moral, sobre todo ubicando y entendiendo que el principio supremo de la moralidad es la *ley moral* siempre y cuando ésta se relacione con la idea de *deber*, es muy importante no olvidar que la moralidad kantiana se relaciona con la idea de *obligación*. Aun cuando en los textos precríticos se van dando los preliminares de estas ideas, que guiarán los intereses de la ética kantiana. Kant señala,

Como mi propósito aquí se dirige propiamente a la filosofía moral, restrinjo la pregunta planteada sólo a esto: si no se cree que es de la más extrema necesidad elaborar de una vez una filosofía moral pura que estuviese completamente limpia de todo cuanto sea empírico y pertenece a la antropología, pues tiene que haberla es evidente por sí mismo desde la idea ordinaria del deber y las leyes morales.¹²⁹

c) *Fundamentación como la investigación de la Metafísica.* Otra de las intenciones de la *Fundamentación* es mostrar cual es el lugar que ocupa en la filosofía kantiana la Metafísica, y dejar de entenderla como un momento vacío de la razón, sino por el contrario como el momento para explotar su investigación en la demarcación de la ética. A esto Kant indica,

[...] filosofía pura a la que presenta sus doctrinas exclusivamente a partir de principios a priori [...] que si está restringida a determinados objetos del entendimiento se llama entonces metafísica.

De este modo surge la idea de una doble metafísica, una *metafísica de la naturaleza* y una *metafísica de las costumbres*. La física, así pues, tendrá su parte empírica, pero también una parte racional; la ética está en el mismo caso, si bien

¹²⁸ *Ibíd.* p. 113.

¹²⁹ *Ibíd.* p. 109.

aquí la parte empírica podría llamarse especialmente *antropología práctica*, y la racional, propiamente *moral*.¹³⁰

d) *Fundamentación como normatividad práctica*. La razón práctica rebasa la investigación y la esfera moral, transgrediendo sus límites, este mismo escenario se detecta a nivel epistémico en la *Crítica de la razón pura*. En este caso la *Fundamentación* también tiene que aclararle el panorama a la razón mostrándole cual es la ley moral y cuál el fundamento de la persona. A esto Kant dice,

Una metafísica de las costumbres es, así pues, indispensablemente necesaria, no meramente por un motivo de la especulación, para investigar la fuente de los principios prácticos que residen *a priori* en nuestra razón, sino porque las costumbres mismas permanecen sometidas a todo tipo de corrupción mientras falte ese hilo conductor y norma suprema de su correcto enjuiciamiento. Pues lo que ha de ser moralmente bueno no basta que sea *conforme* a la ley moral, sino que también tiene que suceder *por mor de la misma*; en caso contrario, esa conformidad es sólo muy contingente y precaria, porque el fundamento inmoral ciertamente producirá de vez en cuando acciones conforme a la ley, pero a veces acciones contrarias a ella.¹³¹

Con estas ideas la *Fundamentación* sugiere la pureza de una ley moral que permita la investigación que procure los principios *a priori* que originan la libre razón. Para preservar esto es necesario no violar la ley moral, para ello se debe ser consciente de la pureza de la ley y del origen que ésta tiene en las personas, ello por medio de la libertad y la autonomía. Con respecto a esto Kant dice,

[...] las leyes morales, junto con sus principios, no sólo se diferencian esencialmente, dentro de todo el conocimiento práctico, de todo lo restante en lo que haya cualquier cosa empírica, sino que toda la filosofía moral descansa enteramente sobre su parte pura, y, aplicada al hombre.¹³²

¹³⁰ *Ibíd.* p. 107.

¹³¹ *Ibíd.* p. 111.

¹³² *Ibíd.* p.109

La *Fundamentación* no debe ser confundida con un manual de buenas acciones. Al sugerir una filosofía moral esquematizada y además cercana al hombre no tiene como objetivo enseñar los deberes, ni el modo de llevar las acciones, pues se parte del supuesto de que estos son conocidos por los sujetos y que este proceso de aprendizaje ya ha sido desarrollado. El hombre llega consciente y facultado por su razón a la moral (kantiana) con la intención de involucrarse con la ley moral al grado de actuar conforme ella.

Kant advierte que la *Fundamentación* no tiene como objetivo enseñar ni educar a los hombres en materia de moral, lo que sí busca es apuntar y recalcar la importancia de la *reflexión moral* en nuestras acciones. Pero la razón práctica se enfrenta a un problema más, a saber, la desviación de sus acciones por la influencia de los agentes externos, de esto Kant es completamente consciente, es por ello, que formula un *imperativo categórico*, mismo que sea útil para la reflexión, ya que la razón práctica bajo este imperativo verificará las máximas que motivan las acciones que realizamos. Lo que está sugiriendo Kant es que el imperativo proponga la reflexión y a partir de ésta se norme y ordene la razón práctica, pero este momento sólo es determinado por la propia razón. Ahora bien, para que esto sea posible, Kant tiene que dar por supuesto que las personas deben reconocer a la razón práctica como el supremo principio que ejerce su autoridad sobre la voluntad.¹³³

La *buena voluntad* que es sugerida en la moral kantiana se relaciona con el deber y con la autonomía de la voluntad, es decir, se puede alcanzar la buena voluntad siempre y

¹³³ Este supuesto está presente también dentro de la *Crítica de la razón práctica*: “Ciertamente en la experiencia de las acciones reales dadas como eventos del mundo sensible, nos podríamos esperar encontrar esta conexión, porque la causalidad por libertad tiene que ser buscada siempre fuera del mundo sensible, en lo inteligible. Pero otras cosas, fuera de lo sensible de su determinación, es decir, un principio incontestable y verdaderamente objetivo de la causalidad, excluyendo toda condición sensible de su determinación, es decir, un principio en el que la razón no necesita apelar a *nada más* como fundamento determinante respecto de su causalidad, sino que por lo contrario, lo contuviera ya ella misma mediante aquel principio, y en el cual, por lo tanto, como *razón pura*, fuese también práctica. Pero este principio no necesita ser buscado ni descubierto; ha estado hace mucho tiempo en la razón de todos los hombres e incorporado a su ser y es el principio de la *moralidad*” Kant, I., *Crítica de la razón práctica*, México, UAM, 2001, p. 101.

cuando nuestras acciones se hayan motivadas necesariamente por el deber, ya que sólo así tendrán valor moral nuestras acciones. Por ello es que, si hay acciones que son realizadas conforme al deber no son acciones moralmente buenas, sin embargo, si se realizan acciones que obedecen inclinaciones del sujeto pero son *conforme al deber*, pues el hombre está también confinada hacer un sujeto feliz.

Con esto Kant está abriendo ya no sólo una normatividad rígida y absoluta, sino por el contrario toma a consideración la naturaleza del hombre, advirtiendo que de hecho hay una estructura moral que norma las acciones de los hombres. Lo cual tendrá repercusiones en su pedagogía, como veremos.

Si Kant acepta que nuestras acciones se hallan motivadas por la naturaleza, por las inclinaciones y sentimiento, el único sentimiento moral que ha de aceptar es el respeto, aceptando como un principio subjetivo y se acepta en la medida que la voluntad se dispone a la ley, en obediencia que persigue acciones con valor moral. Así es como se da la armonía entre lo racional y lo sensible. Para lograr esta armonía, la moral se vale de dos aspectos *el respeto y el deber*; el respeto funciona como principio subjetivo y el deber como principio objetivo siendo éste el fundamento de la propia moral. El *deber* es una ley que proviene *a priori* de la razón y que se da así misma en todos los sujetos racionales, es un hecho racional que no obedece a un principio superior, es objetivo y que la *conciencia* lo representa como un *imperativo categórico*.

Los imperativos se dividen entre los *hipotéticos* y los *categóricos*. Los primeros funcionan como condicionales, obedecen directamente a reglas de convivencia o prudencia. En el caso de los segundos son imperativos absolutos, en donde se vale por sí misma sin una relación directa con una finalidad particular, funcionando dentro la moral como un mandato. En la formulación del imperativo categórico se integra una máxima (que no es otra cosa más que la regla subjetiva de la razón) verificando que ésta sea buena, para ello

la máxima en cuestión debe ser válida y buena para todas las conciencias. Una máxima puede ser universal en tanto marque y constituya el criterio de racionalidad y objetividad. Sin embargo la formulación de los imperativos refiere cuatro aspectos, que a continuación revisaremos:

- 1) *La razón y sus leyes conforman la naturaleza*, dándole un importante peso a la razón y a las facultades de ésta, si bien ya lo venimos desarrollando, la naturaleza nos ha dotado de razón distribuyendo y *procurando la educación que muestre* con claridad cuáles son los fines a los que debe realmente aspirar las acciones. La razón desde su uso práctico, tiene como finalidad seguir una *buena voluntad*. Esto desata un problema si se contempla una tradición en donde se promovía una moral con miras hacia una felicidad. Sin embargo, para Kant la felicidad queda condicionada y subordinada a la realización de la buena voluntad, es decir, se debe tener como premisa de acción la buena voluntad antes y por encima de nuestra propia felicidad. Con relación a esto Kant nos dice;

Y, así, hay que confesar que el juicio de quienes atemperan mucho, e incluso colocan por debajo de cera las pretensiones de alabanza de la ventajas que se supone que la razón nos proporciona en lo que respecta de la felicidad y la satisfacción de la vida, no es en modo alguno apesadumbrado, o desagradecido a la bondad del gobierno del mundo, sino que secretamente sirve de fundamento a estos juicios la idea de un propósito de su existencia distinto y mucho más digno, para el cual, y no por la felicidad, está destinada muy propiamente la razón, y al cual, como condición suprema, tiene por ello que posponerse en su mayor parte el propósito privado del hombre.

[...] tenemos el verdadero cometido de la razón ha de ser producir una *voluntad* buena no acaso como *medio* en otro respecto, sino *en sí misma*, para la cual la razón era necesaria absolutamente, si es que la naturaleza en la distribución de sus disposiciones ha procedido en todas partes con arreglo a fines.¹³⁴

- 2) *Las acciones de los hombres deben ser guiadas por la razón de tal forma que el hombre se coloque dentro de una humanidad*, la importancia radica en que Kant

¹³⁴ Kant, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Barcelona, Ariel, 1999, p. 123

a la par de sugerir una razón práctica, que se sirve de formulaciones del tipo del imperativo categórico, se conceptualiza la humanidad. Para Kant la *humanidad* es aquella en donde se reúnen las facultades y capacidades que caracterizan a los hombres como sujetos racionales pertenecientes a un mundo natural, es decir, somos sujetos racionales colocados y diferenciados de los demás seres animados;

- 3) *El desarrollo de una sociedad moral será posible en tanto los hombres vivan moralmente bajo los principios de acción que demarca la razón*, es decir, que el desarrollo de una consciencia moral, universal y necesaria sólo será posible en tanto los sujetos ponga la mirada en la razón y en su normatividad moral;
- 4) *La idea de autonomía* en Kant viene a formularse a partir de la formulación de los imperativos, desatando así diversas definiciones o formulaciones de la autonomía. Sin embargo, de éstas podemos encontrar ideas principales que comparten las diferentes formulaciones de la autonomía; a) que la autonomía nos permite formular un escenario donde las máximas de acción sean posibles como legislación moral y universal; b) la legislación universal desata la idea de una sociedad moral donde los sujetos son miembros de la estructura moral bajo los mismos fines; c) y, por último, se conceptualiza a los sujetos, de ser sujetos morales se hace presente la idea de legisladores que promueven la realización de los fines, a esto Kant nos dice:

La moralidad es, así pues, la relación de las acciones a la autonomía de la voluntad, esto es, con la posible legislación universal por las máximas de la misma. La acción que pueda compadecerse con la autonomía de la voluntad es lícita; la que no concuerde con ella es ilícita. La voluntad cuyas máximas concuerdan necesariamente con las leyes de la autonomía es una voluntad santa, absolutamente buena. La dependencia de una voluntad no absolutamente buena respecto del principio de la autonomía (la constricción moral) es la obligación. Ésta, así pues,

no puede ser asignada a un ser santo. La necesidad objetiva de una acción por obligación se llama deber.¹³⁵

Bajo estos aspectos es que se presenta el imperativo categórico reflejando así la importancia de la voluntad, la autonomía y sobre todo la razón, dentro de la legislación universal misma que abraza a todos los sujetos razonables y racionales. Y estos aspectos se conecta con *Pedagogía*, cuando se promueve la formación del carácter, siendo ésta una de las tareas que persigue la Educación práctica.

Dentro de la estructura moral que Kant está formando se debe tomar en cuenta la importancia del papel de la obligación, ya lo hemos venido diciendo, la idea de deber no proviene de fuera, no es ajena a la razón, tampoco es dada por agentes externos. El deber proviene de la razón, es decir, la razón se dota a sí misma de su ley, de sus deberes y bajo esto es que la voluntad se ve guiada y obligada a actuar conforme al deber, es por ello que estas acciones son ajenas a agentes externos, y sólo se ha de regir bajo su propia ley que se sustenta en el imperativo categórico, esto es lo que Kant llama *libertad*, es decir, la libertad es una realidad que se describe cuando la razón se dota así misma de su ley y además su voluntad se ve obligada a actuar conforme a esa ley, esta realidad, esta libertad se debe afirmar como la posibilidad de que pueda existir la moralidad, es la posibilidad de realización de la moral kantiana. Ser libres es actuar determinados por la ley moral de uno mismo y sin influencia de otro.

Sin embargo, el sujeto se compone de la razón y sentimiento, es por ello que se habla de una *armonía entre estos, ésta se debe a la educación y enseñanza de la libertad*, misma que sugiere el actuar conforme al deber, la propia instrucción de la razón vigilará las acciones. La libertad es la realidad que posibilita la moralidad kantiana.

¹³⁵ *Ibíd.* p. 209.

Hasta ahora y desde la *Fundamentación* se ha expuesto la investigación moral kantiana tratando de hilar la importancia de la educación desde la ética. Si bien Kant advierte que su investigación no pretende en sí misma educar a la razón, ni mucho menos enseñar cuáles son las acciones moralmente buenas. Sin embargo, Kant sugiere que los sujetos así como su razón necesitan de un proceso educativo que permita el desarrollo moral. Pero la propuesta ética busca completarse en otra importante obra dentro de la filosofía kantiana. Demos paso entonces a la *Segunda Crítica* tratando de rastrear el vínculo que se da entre la educación y esta obra, tratando de marcar el camino que la pedagogía kantiana va delimitando.

7. Formación del Carácter.

Tanto la *Fundamentación* como la *Crítica de la razón práctica* son parte del proyecto moral kantiano, en esta última se desarrollará una propuesta teórica basada principalmente en la fe, pues retomará muchos principios metafísicos, tales como Dios, la Inmortalidad del alma y la libertad, que Kant había apartado de la epistemología, pero que habrían de encontrar su lugar en la moral y sobre todo desde la *Crítica de la razón práctica*, estas ideas *a priori*, o *noúmenos*¹³⁶ son hechos reales que posibilitan el desarrollo del sujeto del deber que se venía formulando desde una epistemología.

Si bien las obras que forman parte de la ética, incluyendo la *Metafísica de las costumbres*, alzan su investigación frente a la pregunta “¿Qué debo hacer?”, que se había planteado en la *Crítica de la razón pura*, aunque en esta última la investigación se concentra en la razón desde su uso *teórico*. En el caso de la *Crítica de la razón práctica* será desde su uso *práctico*, este punto ya ha sido desarrollado en el apartado *Las*

¹³⁶ Cfr. El apartado “La metafísica: adoctrinamiento de la razón” del Capítulo Primero de la presente investigación.

interrogantes que enmarcan una filosofía de la razón. Entre ambas críticas existe un hilo conductor muy similar, es decir, en la *primera crítica* la investigación se encuentra dividida en tres momentos la estética, la analítica y la dialéctica, a diferencia de los dos partes que se sugiere en la *Crítica de la razón práctica*, a saber; la analítica y la dialéctica¹³⁷. Sin embargo, la cuestión que atraviesa esta segunda crítica versa sobre la facultad que la razón pueda tener para determinar la voluntad, es decir, se pregunta si la razón es capaz de fundamentar una ley moral que se apoya del deber.

Al poner nuestra atención en la *Crítica de la razón práctica* considero preciso entender ciertos aspectos que sirven para guiar nuestra lectura; 1) que la investigación que desarrollará Kant muestra a la razón desde su uso práctico, advirtiendo que sólo se trata de una razón misma que tiene dos usos, el teórico y el práctico; 2) en esta obra se retomará una discusión de los noúmenos, que se había dejado pendiente en la primera crítica, la conceptualización de *Dios, Libertad e Inmortalidad*, dando un giro a estos conceptos dejando atrás su uso desde la epistemología y retomando las soluciones que éstos pueden dar desde la moral; 3) la libertad es el concepto que atravesará fuertemente el desarrollo de esta investigación moral, ello debido a que la libertad se considerará como un concepto trascendental, es decir, la libertad será entendida como una realidad que a su vez será la condición de posibilidad de la ley moral, abriendo así una advertencia, en donde la libertad es necesaria para la moralidad de los hombres. A esto Kant dice:

[...] la libertad trascendental tomada en aquel sentido absoluto de cual tenía necesidad la razón especulativa en su uso del concepto de casualidad para escapar

¹³⁷ Es importante explicar en general y brevemente el uso de estos términos desde la obra kantiana, porque varía según el uso de la propia razón, es decir, estos términos no significan lo mismo desde el uso teórico, que desde el uso práctico; 1) *la Analítica* desde la razón pura es la posibilidad de los principios *a priori*, ésta inicia desde la sensibilidad, pasa a los conceptos y luego de la sensibilidad, en el caso del uso práctico refiere a una voluntad que inicia como posibilidad de principio práctico *a priori*, de esta se sigue los conceptos de los objetos de la ética y sólo después puede analizar el sentimiento moral con relación a la sensibilidad, es por ello que esta *analítica* es la ante sala para el proyecto estético kantiana; 2) *la dialéctica* es una ilusión que sigue una lógica por medio de las apariencias, pero que permanece en la razón, un ejemplo de la dialéctica trascendental son los *noúmenos* Dios, libertad y el alma. Sin embargo, existe otra concepción de *Dialéctica* que hace referencia hacia su devaluación, esta concepción es adoptada por Kant desde la propuesta dialéctica. Es por ello que Kant sólo va retomar la *Dialéctica trascendental*.

de la antinomia en la cual caía inevitablemente al intentar pensar lo incondicionado en la serie de las relaciones causales, pero la razón especulativa no pudo establecer este concepto incondicionado más que de modo problemático, como no imposible de pensar, sin asegurarle su realidad objetiva, sino solamente para no ser atacada en su propia esencia y no caer en un abismo de escepticismo por la supuesta imposibilidad de aquello que ella tiene que permitir que valga al menos como pensable.¹³⁸

La *Crítica de la razón práctica* encuentra su hilo conductor en la libertad, pues ésta es el fundamento de la moralidad, ello gracias a la relación que se guarda entre la voluntad y la razón, pues la voluntad determina sus acciones en función de lo que ha conocido por medio de la razón. Ahora bien Kant determina la existencia de la libertad en función de la voluntad, pues la libertad se hace evidente cuando la voluntad es capaz de discernir entre sus acciones. Si bien, así como el desarrollo de los usos de la razón, así como el desarrollo de la libertad son alguno de los puntos que distinguen las investigaciones que cada una de la *Críticas* tienen¹³⁹.

El concepto de libertad, en la medida en que su realidad queda demostrada mediante una ley apodíctica de la razón pura, es la piedra angular de toda la construcción de un sistema de la razón pura, incluso de la especulativa, y todos los otros conceptos (de Dios e inmortalidad) los cuales, como meras ideas permanecían sin apoyo en la razón especulativa, se unen ahora al concepto de libertad y adquieren con él y por él consistencia y realidad objetiva, esto es, que su posibilidad es demostrada ya que la libertad es real; porque esta idea se manifiesta mediante la ley moral.¹⁴⁰

Dentro del desarrollo de la ética kantiana, el concepto de libertad es la piedra angular, así también lo es para su propuesta educativa, la libertad debe coaccionar con la sumisión, para poder bastarse por sí mismo, y realmente formar a sujetos independientes.

Uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad, porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mecanismo, y una vez acabada su educación, no sabría servirse de su libertad. Ha de sentir desde el

¹³⁸ I. Kant, *Crítica de la razón práctica*, México, UAM, 2001, p. 2.

¹³⁹ En la *Crítica de la razón pura* la libertad es una idea *a priori*, es un *noúmeno* es decir una idea que no se puede conocer, ni demostrar su existencia, pero en el caso de la *Crítica de la razón práctica* vienen a presentarse como una realidad que posibilita la moralidad.

¹⁴⁰ I. Kant, *Crítica de la razón práctica*, México, UAM, 2001, p. 2.

principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse a sí mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente.¹⁴¹

Dentro de las obras que Kant había escrito acerca de la moral, cuál es el aporte que dará la segunda crítica frente a una *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, si bien en la primera obra Kant nos presenta una estructura nueva de la moral basada en un principio, el deber, sin ahondar más sobre las posibles distinciones y variantes del deber, frente a esto la *Crítica* pretende desarrollar el sujeto del deber, el cual es libre y que realiza acciones independientes de la leyes de la naturaleza, la discusión no se concentra a nivel epistémico, sino que tiene que ver con la razón a nivel puro práctico, es decir, la razón demarca claramente cuales son las acciones que *debe realizar*, el problema surge cuando la voluntad se resiste a ser guiada por la razón, es decir, la voluntad puede seguir o no las instrucciones de la razón.

Es por ello que el objetivo que busca esta segunda *Crítica* se dirige a la determinación de la voluntad como una realidad objetiva. Otro aspecto que marca la diferencia con la primera *Crítica* es que la razón práctica busca ligarse a la experiencia sugiriendo una cercanía de su trabajo con la experiencia, Kant nos dice:

El motivo por el cual esta *Crítica* no se intitula *Crítica de la razón pura práctica*, sino simplemente *Crítica de la razón práctica* en general, a pesar de que el paralelismo entre la razón práctica y la especulativa pareciera exigir el primer título, es algo que esta tratado explicar suficientemente por sí mismo. El debe establecer simplemente que hay razón pura práctica y con este fin examina críticamente su facultad práctica completa. Si tiene éxito en esta tarea ya no necesita entonces criticar la facultad pura misma, para ver si la razón, con dicha facultad, no se excede a sí misma, atribuyéndosela gratuitamente, (como ocurre en la razón especulativa). Puesto que si la razón pura es realmente práctica, demostrará su propia realidad y la de sus concepto mediante hechos y en vano será toda disputa en contra de la posibilidad de que se tal.¹⁴²

¹⁴¹ Immanuel, Kant, *Pedagogía*, Madrid, Akal, 2003, p. 43.

¹⁴² Ídem.

Kant está abriendo la investigación práctica a los *noúmenos* integrándolos, en un primer momento parece estar contradiciendo toda una propuesta que el mismo había estructurado en la primera *Crítica*, pues se había cerrado la puerta a todos estas *cosas en sí*, pero ¿Por qué Kant integra a los *noúmenos* (Libertad, Dios e Inmortalidad del alma) en un estudio práctico (de la razón), cuando él mismo estableció que son ideas que no podemos conocer? No estamos frente a una contradicción, en ambas *Críticas*, la razón procede de modo *a priori*; por un lado desde el uso teórico procede bajo las ciencias *-a priori-*, en el uso práctico la razón se sigue de la ley moral, el deber y la voluntad, incluyendo a los *noúmenos* como realidades que enriquecen la estructura de la moralidad. Por ello, es que la razón no pretende conocer dichos *noúmenos*, ni tampoco juega como condiciones de la ley moral, los *noúmenos como condiciones aplicación de la voluntad*, son condiciones *a priori* dadas a la voluntad, y por ello no implica una contradicción porque la razón no busca el conocimiento de éstos, sino que apoyen a la voluntad. A esto Kant nos dice:

[...] la idea de la libertad es la única, entre todas las ideas de la razón especulativa, cuya posibilidad conocemos *a priori* sin todavía comprenderla, porque ella es la condición de la ley moral, ley que nosotros conocemos. Pero las ideas de Dios y de inmortalidad no son condiciones de la ley moral, sino solamente condiciones del objeto necesario de una voluntad determinada mediante esa ley, esto es, del uso meramente práctico de nuestra razón pura; por lo tanto, podemos afirmar que no conocemos ni comprendemos, no digo simplemente la realidad, ni si quiera la posibilidad, de estas ideas. No obstante, ellas son las condiciones de la aplicación de la voluntad determinada al objeto que le es da *a priori* (el bien supremo). Por esto se puede admitir su posibilidad en este contexto práctico, pero sin conocerla ni comprenderla teóricamente.¹⁴³

La estructura que se alza a partir de la segunda *Crítica* es una propuesta que se basa en actos de fe frente a las cosas puras, es decir, Kant al conformar su ética se sirve de los *noúmenos* como condición de posibilidad de la ley moral, tal es el caso de la libertad, y en el caso de Dios y la inmortalidad, éstos son condiciones de la voluntad misma que están en

¹⁴³ *Ibíd.*, pp. 2-3

servicio de la propia ley moral. Los *noúmenos* y la metafísica son piezas fundamentales dentro de la estructura de la ética kantiana.

La importancia que subyace en la propuesta ética es mayor con relación a la investigación que posteriormente hará Kant alrededor de la *Pedagogía*, porque en ésta se conjugan dos líneas de reflexión, a saber; la *antropológica* y la *ética*, este punto ha sido tratado en el capítulo primero, lo que podemos agregar entonces es que la ética juega un papel sumo dentro de lo que es la pedagogía kantiana, ello se debe a que la ética se mostrará la posibilidad de ejecución de las leyes metafísicas que llevan al despliegue de principios morales.

La educación busca la referencia de la ley moral, de la ley del deber dentro de la naturaleza humana, a ella le son claros sus objetivos, no resulta lo mismo con relación al lugar que ocupa dentro de la filosofía crítica; dentro de la epistemología y la propia ética. A esto el especialista Bernard Vandewalle comenta que para la educación, “Su apuesta característica es la cuestión de un pasaje posible de la naturaleza a la libertad, en acción tanto en el aprendizaje del pensamiento (paso de la sensibilidad al entendimiento) como en el aprendizaje de la libertad (de un arbitrio animal al libre albedrío)”¹⁴⁴. Sin embargo, para Vandewalle esta discusión tienen mayor peso desde el punto de vista antropológico, es evidente pues que la propuesta educativa de Kant refiere al sujeto concreto pero no sólo a ello limita su investigación, pues es evidente la conjunción entre la antropología y la ética, y que en todo caso la orientación que se construye bajo la Filosofía de la educación en Kant se haya altamente influenciada por la propia ética, es decir, que tratar de entender la Filosofía de la educación sólo desde la línea antropológica o no hacer coparticipes necesarios entre la antropología y la ética es una arriesgada postura porque el punto de partida y el aparente eje de la pedagogía kantiana parece estar dentro de la ética.

¹⁴⁴ Bernard Vandewalle, *Kant: educación y crítica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004, p. 17.

La moral kantiana parece tener un vínculo con la propia figura del filósofo, sugiriendo que en éste es necesaria una ética normativa, en la cual se familiarice con la idea obligación, siendo ésta uno de los pilares que conforman la base de la moralidad en la que Kant está pensando. Sin embargo, aún cuando a primera vista la ética kantiana parezca exclusiva de los filósofos o por lo menos de un grupo específico, la pretensión general es que sea posible para todos los hombres, apoyando esto se encuentra la intención de una moral *universal y necesaria* para todo sujeto consciente y dotado de razón, mismos que obedezcan a los aspectos concretos que radican en su experiencia cotidiana. Aventurarse a dar una propuesta de este tipo, tiene una posibilidad en la educación, Kant sugiere que en el acto educativo es posible mostrar al individuo la estructura de la moralidad, favoreciendo así el panorama del hombre dentro de la humanidad.

Ya se ha dicho que el diálogo que se construye en torno a la educación se relaciona con la ética y sobre todo con la libertad siendo este último el elemento fundamental que ha de levantar una filosofía de la educación que se construye a partir de la crítica y la reflexiones entorno a la Ilustración y su carácter formativo.

La Ilustración es, pues, el puente entre la propuesta propiamente crítica-teórica y la educación, es decir, la Ilustración propuesta por Kant retoma y se basa en los pilares y principios *a priori* de la filosofía kantiana. Es por ello que el seguimiento de la presente investigación se centrará en este importante momento sociopolítico, cultural e ideológico, porque es el seguimiento concreto y práctico del pensamiento kantiano, y que ha de reflejarse en su propuesta pedagógica, que no es más que el ejemplo de una educación ilustrada.

CUARTO CAPÍTULO

¿QUÉ ES LA ILUSTRACIÓN? PENSAR LA EDUCACIÓN CRÍTICA

El proyecto filosófico kantiano guía un importante número de estudios, entre ellos la posibilidad de una filosofía de la educación. Esta idea la trabajaremos con mayor detenimiento en el capítulo primero, es importante retomar ciertos aspectos de ella para trazar claramente el vínculo entre la obra crítica y su tratado acerca de la educación, evitando así los distanciamientos temáticos y sobre todo enfatizar que en la obra kantiana entran en juego diversas áreas temáticas (antropología, estética, política, etc.), donde aparentemente se vinculan conceptualmente. De ser así estamos frente a un proyecto filosófico incluyente, que da cabida a la interpretación interdisciplinaria y sobre todo la apertura a la interacción de ideas. El presente capítulo tiene como objetivo, integrar el recorrido que hasta ahora hemos dado, con una de las ideas fundamentales de la filosofía kantiana, a saber, el de la Ilustración, pues creo que ésta es la piedra angular para la consolidación de proyecto educativo.

Ahora bien, antes de preguntarnos cómo llega la educación al proyecto kantiano, como se sabe el escrito de la *Pedagogía* es considerado un tratado fundamental para los estudiosos de la Historia de la Pedagogía¹⁴⁵, siendo un obligado antecedente para posteriores teorías de la educación. Pero, ¿qué motiva a Kant a preguntarse por la educación, y sobre todo a tratar de dar respuesta a los problemas de ésta? y ¿cómo vincular estos cuestionamientos con su obra crítica? Lo que pretendo hacer en el presente capítulo, es pues, abordar ambas preguntas, cuyo eje central está situado en un proyecto filosófico y pedagógico, parece ser pertinente encontrar sus respectivas respuestas en el desarrollo de un proyecto de mayores alcances como fue la Ilustración. La pregunta por la educación se halla motivada y sobre todo exigida por ese momento histórico, del cual Kant

¹⁴⁵ Véase Abbagnano, N. y Visalberghi, *Historia de la filosofía*, México: F.C.E., 2009.

forma parte, y que bajo su demanda acerca de la minoría de edad y de promoción del uso público de la razón, se alza la crítica al sistema educativo contemporáneo, ya no sólo a sus instituciones públicas o privadas, sino también a los objetivos que éstas persiguen. Pues, son estas exigencias las que hasta el momento sólo formaban parte de un sistema de adoctrinamiento, que adormece a la razón, en lugar de alentar su uso práctico. De ahí deriva, igualmente, la relación entre una palpable filosofía de la educación y la posibilidad de los actos morales. Los ensayos que Kant escribió con relación a la Ilustración, son de suma relevancia para una posible Filosofía de la educación, pues, en éstos se halla la demanda de una educación que sea suficientemente sólida y consistente para formar hombres capaces de hacer uso de su razón sin desvincular su desenvolvimiento práctico en el mundo y en las relaciones con otros hombres.

Respecto al vínculo entre el corpus kantiano y el problema tematizado de la educación, éste parece que se encuentra en el uso de la razón, y, es que una de las dificultades que Kant señala es que los hombres deben tener una formación que les permita el uso de la razón, tanto el uso teórico como el uso práctico. Además que conozca la importancia de la Libertad, es decir, se trata de un desdoblamiento conceptual de la teoría kantiana hacia la educación, que sugiere el mismo uso crítico de la razón, la inserción de las acciones libres y sobre todo que la educación se sujete a sí misma a una crítica. Es por ello, que cobra importancia el estudio de la Ilustración y, principalmente, la relevancia de ésta en la filosofía kantiana y el modo en que el filósofo alemán construye un puente sobre el material reflexivo en torno a un recurso no sólo instrumental, a saber, la educación.

La Ilustración es un episodio fundamental dentro de la historia de la filosofía y del pensamiento, debido al influjo de ideas y el advenimiento de repensar al sujeto y a su realidad. Kant fue un importante exponente de la Ilustración, dejando una serie de ensayos que llaman y sugieren a los sujetos que pierdan el miedo y sobre todo que hagan uso de la

razón. “*Sapere aude* ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración.”¹⁴⁶ La Ilustración busca hacer frente al adoctrinamiento de la razón, a manos de una tradición que no le permite pensar en sí misma. Pero, no olvidemos que Kant parte, a su vez de una tradición concreta que se da a la tarea de observar críticamente, sin significar esto, su absoluta negación.

La *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* es un ensayo escrito en 1784, tan sólo tres años después de la Primera Crítica y un año antes de la aparición de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Con lo anterior, podemos suponer que Kant estaba delineando su filosofía crítica, haciendo un eco en sus ensayos sobre la Ilustración, en donde el llamado al uso de la razón es, de igual forma, un llamado epistémico. Dicha evocación revoluciona sobre los objetos de estudio y el modelo de conocimiento de los sujetos. Otro elemento que debemos tomar en cuenta, como ya adelantamos, es que el proceso de Ilustración implica el uso libre de la razón teórica y práctica, dicha *Libertad* tiene su referencia primordial en el pensamiento moral que pronto se teorizaría en 1784 con la *Fundamentación* y en 1784 con la emergencia de la *Crítica de la razón práctica*.

Ahora bien ¿cuál es la relación que guarda la idea de la Ilustración y una futura idea en torno a la reflexión filosófica, es decir, crítico-trascendental, sobre la educación? Mi tesis radica en demostrar que Kant, a partir de su relación con el pensamiento constructivo de la Ilustración, posibilita una filosofía de la educación, ello se debe a que el proceso ilustrado critica a la educación, ése es el principio sobre el que Kant revalora el misterio de la condición humana la voluntad y la libertad para actuar desde las raíces críticas mismas de la razón y sobre todo el uso que se le ha dado a ella misma. No obstante, hallamos en esta misma crítica una arquitectónica singular, la que representa volver a plantear constructivamente los alcances de la razón, además de sacar a flote la necesidad de que los

¹⁴⁶ Kant, I., *En defensa de la Ilustración*, España, Alba Editorial, 2006, p. 63.

filósofos se replanteen el problema de la educación como una región central del pensamiento, sin dejar este fenómeno al margen de las discusiones contemporáneas y del quehacer filosófico mismo.

1. Pensamiento Ilustrado: Filosofía y Razón

Se le denomina "Ilustración" al movimiento intelectual que se originó y desarrolló en Europa (particularmente en Francia) durante el siglo XVIII. Se le llamó "Ilustración", porque era un movimiento que pretendía dar luz al pensamiento a través de la lámpara del progreso social, político, cultural y económico. Se apela también a la organización y sistematización de los saberes por medio de la ciencia y la enciclopedia, y a que la tradición, específicamente el pensamiento moderno, se encontraba en un ambiente de oscuridad y decadencia, y la Ilustración llevaba aquellas "luces", aquél "progreso" y "orden" que iluminarían al pensamiento, a la sociedad y al hombre mismo quien tendería a tomar conciencia de su lugar en el mundo para finalmente poder ser libre por vía de la razón.

El precedente histórico más apegado a la Ilustración fue el Renacimiento, donde también se trataba de romper con el pasado medieval y renacer en la nueva modernidad. En el siglo XVII, hay un racionalismo, que su principal interés es el conocimiento de la Naturaleza, comenzar a edificar una forma de conocer al mundo. En el caso del siglo XVIII, el siglo de las luces, a partir de ese interés por el conocimiento de la naturaleza se busca que por medio de la razón, pueda el hombre dar cuenta del mundo.

Podemos decir que la ilustración se impulso desde finales del siglo XVII hasta la Revolución Francesa (1789-1799), considerando a este hecho histórico el resultado clave de la Ilustración. La Ilustración se ubica como un movimiento licitado principalmente en

Europa, tuvo un origen en Gran Bretaña, y su desarrollo cumbre fue en Francia. Dentro de sus influencias esta principalmente el Racionalismo y el Empirismo del siglo XVII, dentro de las figuras importantes de estos indicios esta Descartes, Hobbes, Locke, Newton¹⁴⁷, solo por mencionar algunos. En el caso de Alemania, existe un grupo importante de filósofos que reflexionaron en torno a la Ilustración, entre quienes podemos mencionar J. G. Hamann con su carta de 1784, *Una carta sobre la Ilustración*, Ch. M. Wieland y su texto de 1789 *Seis preguntas sobre la Ilustración*, J. G. Herder y su cartas sobre *La idea de Humanidad*, J. B. Erhard en su ensayo de 1795 *Sobre el derecho del pueblo a una revolución* y el mismo seguidor de Kant F. Schiller en su artículo de 1795 *Sobre las fronteras de la razón*¹⁴⁸.

El pensamiento de gran parte de los filósofos de la Ilustración, se concentra en el problema del conocimiento y el papel de la razón humana. Gran parte de ellos se darán a la tarea de desarrollar los usos de la razón, y sobre todo plantearse el problema del conocimiento y la Metafísica.

La Ilustración fue el movimiento cultural más definitorio y representativo en Europa en el Siglo XVIII, las áreas donde tuvo mayor auge fue en la filosofía, pedagogía y la política, y pronto fueron muchos los grupos que se unieron a la ola ilustrada. Dentro de los países donde tuvo mayor resonancia fue en Inglaterra, Francia, Alemania e Italia.

¹⁴⁷ La importancia del estudio de la Naturaleza en la Ilustración, se concreta ese deseo de descubrir, mediante la aplicación de la razón y la observación, las leyes rigen a la Naturaleza y al Mundo. La importancia del estudio de la naturaleza permite conducir la existencia de los hombres y de todos los objetos del Universo. Newton es un personaje clave para el pensamiento ilustrado, Newton dirá que "la naturaleza es considerada como una gran máquina concebida por Dios y regida por las leyes establecida por Él". Newton introduce al pensamiento ilustrado: a) ya no tratar con los conceptos metafísicos, b) el estudio de la naturaleza y los fenómenos naturales, c) un método que permita el conocimiento, en donde se parte de la experiencia para buscar leyes que expliquen el fenómeno y que a su vez sean comprobables, d) hacer único este método para cualquier investigación que tenga el carácter de científico, e) se busca ante todo una teoría de la Naturaleza, y f) se busca una concepción de lo que es el material empírico. Dentro de la Ilustración es fundamental el método usado por Newton ya no se parte de los conceptos o principios absolutos para explicar el fenómeno, es decir se rompe con una tradición metafísica, en donde se busca la unión entre "el espíritu positivo y el racional". Se da entrada con este nuevo sistema del conocimiento científico.

¹⁴⁸ Estos escritos los podemos encontrar en Maestre, Agapito, comp. , *¿Qué es Ilustración?*, Barcelona: Tecnos, 2007.

Armando Plebe en su libro *Qué es verdaderamente la ilustración*, dirá que hay al menos tres interpretaciones de la Ilustración:

Presentaremos tres de estas interpretaciones particularmente importantes. La primera es una interpretación técnica, que ve en la ilustración, fundamentalmente, un movimiento filosófico en la historia del pensamiento: es la consideración de la *ilustración como método*. La segunda es una interpretación sociológica que considera este fenómeno, sobre todo, como un determinado tipo de actitud individual frente a la sociedad, es la interpretación de la *ilustración como ideología burguesa*. La tercera interpretación, por el contrario, es psicoanalítica y antropológica, se trata de una interpretación que ve en la ilustración una tendencia congénita e ineliminable de la psique del hombre, y sobre todo de la intelectual, la cual determina una tendencia irreversible en la historia del hombre moderno, es la interpretación de la *ilustración como destino de la humanidad*.¹⁴⁹

Es importante hacer un análisis de lo que Plebe nos está diciendo, por ello, haré un breve resumen de lo que plantea en estas tres interpretaciones y posteriormente las comentaré:

- a) La Ilustración como método, es la lectura kantiana de la Ilustración, la cual será defendida por Ernst Cassirer, aquí por sobre todo se busca un proceso del pensamiento. En primera instancia se busca hacer un uso de la razón. Posteriormente se hará un análisis de todas las concepciones que ha dado la tradición al tema del conocimiento. Después por medio de la experiencia se busca rehacer el edificio del conocimiento y así evitar conceptos vacíos, metafísicos los cuales no dan cuenta de la realidad.
- b) La Ilustración como ideología burguesa, se basa principalmente en la civilización humana, en donde se busca un ideal de sociedad, el cual pueda proporcionar una “dirección mental y cultura propia a la época”, es decir, se pretende formar ilustrados el cual puedan dirigir una sociedad única y verdadera, la cual permita una unión entre sí misma, pero a su vez respetando la personalidad propia de cada individuo, es también el proyecto de ley moral que buscaba Kant. Plebe considera

¹⁴⁹ Armando Plebe, *¿Qué es verdaderamente la ilustración?*, Madrid, Doncel, 1971, pp. 105-106

que es una ideología burguesa pues hay en la Ilustración un espíritu de sociabilidad que es excluyente y que sólo es adecuado para cierto tipo de gente que tiene una repulsión por los movimientos populares, es decir, se busca una sociedad que sea selectiva.

- c) La Ilustración como destino de la humanidad, lo que Plebe trata de hacer, es responder a la crítica que hacen Horkheimer y Adorno, catalogando a la Ilustración como una intelectualidad que intenta separar al hombre de sus vínculos con lo sagrado, divino, con sus pasiones, es decir, privar al hombre de su propia naturaleza. Pero Plebe dirá que Horkheimer y Adorno han reconocido el carácter civilizatorio de la Ilustración, en donde si trata de liberarse de cualquier atadura de la naturaleza, pero no con la intención de escapar de ella, sino para tener a la naturaleza en función de progreso del hombre.

Son correctos los puntos que señala Plebe, lo que si le objetaría es que son sólo enfoques de la ilustración, mas no interpretaciones, es decir la Ilustración no sólo es un movimiento filosófico (aun cuando en este trabajo me centrare sólo en ese elemento), la Ilustración fue un movimiento que influyó a Europa no sólo en lo intelectual, sino en lo social, científico, político, etc. Por ello sugiero llamarlos enfoques, y estos los retomare mas adelante.

La Ilustración es la liberación de la razón humana, es decir, la liberación de todo prejuicio de la tradición, y esto se dará a partir del conocimiento. En el caso de los ilustrados, ellos pensaban que la tradición, tenía un gran problema al determinar conceptos metafísicos, que no daban cuenta de la realidad. En el momento de la Ilustración, los filósofos hacían un análisis del conocimiento y quedarse con las estructuras que permitieran hablar del mundo, de la experiencia, del fenómeno.

Al hablar de “progreso” en la Ilustración, nos referimos a un desarrollo del espíritu, es decir, se tiene la creencia de que los hechos dados en la historia se desarrollan en busca de lo más deseables, creando una perfección gradual. Con el progreso se busca un balance de la historia pero sobre todo un pronóstico del porvenir. El progreso sólo se va a dar a partir del uso de la razón. La razón busca el conocimiento filosófico a partir de la creación de sistemas filosóficos, por ejemplo la creación de un método demostrativo,

La Ilustración no recoge el ideal de este estilo de pensar en las enseñanzas filosóficas del pasado, sino la forma ella misma según el modelo que le ofrece la ciencia natural de su tiempo.¹⁵⁰

La ilustración buscaba una ley de progreso la cual permitiera el desarrollo del pensamiento. Dicha ley no pretendía ser lineal, sino por el contrario quería incluir el uso crítico y contractivo de la razón.

Anteriormente, dijimos que la Ilustración tenía influencias del Racionalismo y del Empirismo. Es pertinente, ahora, hablar de la razón en la Ilustración. Comencemos por hablar de la razón en la tradición, para así poder hacer una distinción. La razón no ilustrada es aquella que se encuentra en un campo en donde se hayan las verdades eternas, por eternas debemos entender todas aquellas verdades que son comunes a Dios y al hombre, y esto presupone que lo que se conoce por medio de la razón implica una participación con Dios, es decir, que la razón aquí referida es aquella que busca ideas innatas y absolutas que no requieren para su existencia, ser experimentadas. En el caso de la razón en la Ilustración, no hay sin duda mejor definición que la dada por Cassirer,

La razón lejos de ser una tal *posesión*, es una forma determinada de *adquisición*. No es la tesorería del espíritu en la que se guarda la verdad como moneda acuñada, sino más bien la fuerza espiritual radical que nos conduce al descubrimiento de la

¹⁵⁰ *Ibíd.* p. 21.

verdad y a su determinación y garantía. Este acto de garantizar es el núcleo y supuesto imprescindible de toda verdadera seguridad.¹⁵¹

La razón no es un contenedor de conocimientos, principios o verdades, específicas y absolutas, sino por el contrario, la razón es una facultad o fuerza, como lo dice Cassirer, la cual permite analizar las verdades de hecho, y todo aquel conocimiento dado por medio de la revelación. También se busca distinciones simples de fe y creencia. La razón ilustrada quiere hacer un nuevo edificio del conocimiento, pero ello no implica negar la herencia de Descartes, Spinoza o Leibniz, ya que estos otorgan confianza a la razón. La diferencia está en que en la Ilustración, la razón se basa en la experiencia, un conocimiento basado en la experiencia, un conocimiento empírico. La propuesta de la Ilustración se caracteriza por las siguientes cualidades, funciones y rasgos:

- a) La promoción del uso de la razón, puesto que gran parte del pensamiento se basaba en principios Metafísicos. Lo cual derivaba en una sucesión de problemas y reflexiones filosóficas, y no permitía abrir nuevos horizontes del pensamiento, retomando el racionalismo, se busca la confianza pero sobre todo el *uso* de la razón. Y es que para la Ilustración, la Verdad proviene de la razón humana. Así también la autoridad y el poder proviene de la razón humana.
- b) La Ilustración busca liberarse de la tradición filosófica: dogmas metafísicos, prejuicios morales, tiranías políticas, eliminación de mitos, evitar las adoraciones de los ídolos, etc. Por ello la tradición es objeto de crítica.
- c) Se introducen las ideas de “progreso” y la “felicidad”. El ilustrado a lo que aspira como objetivo prioritario es a conseguir la felicidad en este mundo.
- d) La importancia del *Empirismo*, los ilustrados contrapusieron su fe en la experimentación para poder conocer el mundo y conseguir el progreso.

¹⁵¹ Ernst Cassirer, *La filosofía de la Ilustración*, México, F. C. E., 1997, p. 28.

- e) El *Criticismo* en donde los ilustrados aspiran a someter a crítica racional todo el conocimiento anterior.
- f) La pedagogía ilustrada es una de las ideas que deben estar presentes en todo manifiesto ilustrado, puesto que estamos hablando de un movimiento filosófico que presta atención de forma destacada al problema de la educación, pues busca hacer frente al adoctrinamiento que hizo la “tradicición”, y que de algún modo ya estaba en una etapa en donde la doctrina debía ser superada y surgir nuevos planteamientos y permitir la investigación autónoma y libre. La Ilustración se caracteriza por un profundo *Deseo de conocimiento*. El ilustrado siente un enorme deseo de conocer por completo el mundo donde habita, de iluminarlo (de ahí el nombre de Ilustración), pero también siente la necesidad de dar a conocer lo aprendido. Esto último explica la aparición de uno de los grandes proyectos de la época, como por ejemplo la Revolución Francesa.
- g) La influencia del *Utopismo* en donde se cree que la aplicación de la razón a todos los aspectos de la vida humana permitirá una mejora constante de la sociedad y un progreso económico y cultural ilimitado.
- h) Se busca un *Reformismo* por el cual los ilustrados proponen modernizar la sociedad mediante lentas reformas que serán llevadas a cabo por leyes y gobiernos de carácter absolutista.
- i) El *desarrollo de la humanidad*, esta es uno de los fines de gran parte de las propuestas filosóficas de la Ilustración, es decir, la Ilustración vislumbra en su interior el desarrollo de la humanidad a partir del uso de la razón y de las nuevas construcciones epistémicas y morales.
- j) *Defensa epistémica*, la Ilustración busca hacer frente a todo falso adoctrinamiento que sólo inhibe el uso de la razón, es por ello que se darán a la tarea de defender el

conocimiento científico y de la técnica, pues en estos está la clave que permitirá la transformación y el progreso de la humanidad. La Ciencia tiene una fundamental importancia. Por ello se presenta la defensa del conocimiento científico y de la ciencia misma. El uso de la técnica mediante instrumentos de la transformación del mundo, en donde el único fin de estos es un mejoramiento de las condiciones espirituales y materiales del hombre.

- k) *Defensa moral*, otra de las características de este periodo es la reconstrucción de la idea de ciudadano y la defensa de sus derechos naturales, evidentemente esto hace frente al dogmatismo que instauro el adoctrinamiento metafísico. El estudio de la Naturaleza, y a su vez poder tener un dominio de ésta, a favor de los beneficios del hombre.

La Ilustración fue un movimiento crítico de la tradición, que dio una propuesta a partir de la razón, sin embargo, en cada uno de sus representantes encontramos un basto esfuerzo por cuestionar al mundo, a sí mismos, a su historia, etc. Pero como bien advierte Agapito Maestre, la Ilustración es un *modo de proceder*:

La Ilustración, en caso de que se “defina”, sólo puede ser vista como un modo de proceder, sin que ellos se identifiquen con una metodología dogmática que se eleve por encima del propio proceso a analizar, a cuestionar, o a criticar. La Ilustración es un “mecanismo” a través del cual se constituye autónomamente la razón frente a cualquier tipo de dogmatismo. Efectivamente, verdad es que la noción de autonomía de la razón alcanza en la modernidad o, mejor, en la Ilustración europea sus más importantes desarrollos, pero no es menos cierto que una tal pretensión ha acompañado desde Platón hasta hoy a toda la historia de la filosofía, al menos como filosofía de la razón.¹⁵²

2. Lessing: Dios, Verdad y Educación.

Para Kant la Tradición adquiere un importante valor, pues gracias ellos se desarrolla en Kant el pensamiento Ilustrado, el cuestionar y discernir sobre como se venia construyendo

¹⁵² Maestre, Agapito, comp., *¿Qué es Ilustración?*, Barcelona: Tecnos, 2007, p. XII.

el mundo, en otras palabras, la Tradición fue la invitación para desarrollar un proyecto de la razón. Ahora bien, en cuanto al desarrollo de las lecciones de *Pedagogía*, recordemos lo dicho en el primer capítulo, que Rousseau y Basedow fueron sus principales referencias para llevar a cabo esta crítica a la Educación. Sin embargo, existe un pensador que resulta ser una referencia necesaria, a saber, Gotthold Ephraim Lessing pues en él se encuentran condensados dos importantes elementos de la filosofía kantiana, como son la Educación y la Ilustración.

Lessing es un importante representante de la Ilustración alemana, de hecho se le considera el dramaturgo y poeta de este periodo, pues sus obras versan sobre la importancia que tiene el esfuerzo por alcanzar la Verdad, siendo este el principio que determina al hombre. Dentro de sus aportaciones hechas a la filosofía del arte, con su obra *Laoconte o sea los límites de la pintura y la poesía* (1779), ahí se encuentra sus distinciones entre el *arte figurativo*, donde cada pieza de arte representa y coexiste en el espacio, y la *poesía*, en ésta se tiene la capacidad de hablar de temas que siguen el tiempo y que son tratados como acciones. Para Lessing el teatro fue fundamental para el desarrollo de su pensamiento Ilustrado, como se puede ver en *Dramaturgia de Hamburgo* (1767-1769), pues a partir de la acción y la dinamicidad se podría llevar al espectador a una verdad psicológica, es decir el teatro, tenía ese carácter de formativo de la moral en el pueblo.

Lessing también muestra interés por la filosofía de la religión, desarrollando un pensamiento que contrapone el aspecto ético al aspecto dogmático doctrinal. Y a su vez sugiere una religión natural, que reconoce a Dios, a partir de que los sujetos se forman y actúan conforme y bajo la consideración de Dios, esta concepción de Dios será desarrollada también por Kant, como ya vimos en el tercer capítulo.

Al hablar de la Ilustración y de Lessing, el referente directo es su breve recensión *Acerca de la verdad*, en el cual plantea de manera clara la crítica a la Tradición metafísica, a luz de la idea del valor del hombre.

El valor del hombre no se define, simplemente, por la verdad en cuya posesión cualquiera está o puede estar, sino en el esfuerzo honrado que ha realizado para llegar hasta la verdad. Así pues, no es la posesión de la verdad sino por la constante investigación en pro de la verdad como se amplían sus fuerzas, y sólo en ellas consiste su siempre creciente perfeccionamiento. La posesión hace apático, perezoso y orgulloso.

Si Dios tuviera encerrada en su mano derecha toda la verdad y en su izquierda el único impulso que mueve a ella, y me dijera: “Elige”, yo caería, aun en el supuesto de que me equivocase siempre y eternamente, en su mano izquierda y le diría: “¡Dámela, Padre! ¡La verdad pura es únicamente para ti!”¹⁵³

La sugerencia de Lessing es que el proceder filosófico ilustrado no debe tener como pretensión la posesión de la verdad, puesto que esto fomenta vicios, es pues la búsqueda de la verdad lo que ha de desarrollar la fuerza del hombre y lo impulsara a su perfección, y es que para Lessing el tema central de su filosofía es la relación entre el esfuerzo hacia la verdad y la verdad misma.

En el ámbito de la Educación, Lessing describe a modo de aforismos *La Educación del género humano*, en la que la educación se ha desarrollado a partir de la revelación hecha al género humano “la educación es una revelación que acontece al individuo, y la revelación es una educación que aconteció y acontece todavía al género humano”¹⁵⁴. La idea de revelación deber ser entendida desde la concepción patristica, a saber, la revelación como el proceso de autoconstrucción de la razón. Para Lessing, a la educación le ha resulta más útil una teología que una pedagogía, en la medida en que la teología tiene mayor comprensión del momento de la revelación.

Ahora bien, la educación desde lo dicho por Lessing no dota más allá de lo que el hombre es capaz de desarrollar, esto se respalda con una visión antropológica, donde el

¹⁵³ Maestre, Agapito, comp., *Op. Cit.*, pp. 67-68.

¹⁵⁴ Lessing, G. T., *Escritos filosóficos y teológicos*, España: Anthropos, 1990, p. 628.

saber está concentrado en el hombre, entonces la educación se transforma en un proceso de instrucción, que dosifica las herramientas para la autoformación.

Para entender la idea de educación en Lessing, es importante entender la idea de Dios, y se describe que al primer hombre que se le doto de la idea de Dios único, al paso del tiempo esta idea se fue fragmentando gracias a la razón humana “partiendo al Único inconmensurable en diversas partes más mesurables”¹⁵⁵, esto trajo el politeísmo e idolatría.

Aún así Dios posteriormente se manifestó a un pueblo, y ya no a un solo individuo, y a este pueblo los doto de una educación particular. Este pueblo fue los israelitas, que según describe Lessing carecían de formación, Dios inicia con ellos una educación con la idea de un Dios al cual todos los hombres tiene derecho común. Posteriormente, Dios fue mostrando su poder como el único Dios, quedando lejos el concepto de un Dios único y trascendental, puesto que la razón aún no llegaba a esa idea de un Dios infinito. Dicha tardanza traería consigo que el hombre se alejara de la idea Dios, pues de tener conocimiento de esa idea los hombres procurarían la cercanía con Dios.

Lessing describe al pueblo israelita como un pueblo que se encuentra en la infancia, la cuestión es ¿cómo mostrar educación moral a un pueblo infante? La respuesta es mediante una educación propia de la infancia: por medio de castigos y premios sensibles e inmediatos. Se estaba difundiendo una religión basada en la espera, el temor, ser feliz y desgraciado en la tierra pues el limite lo demarca la vida, pues no hay un más allá que se vislumbre, por el momento no hay cabida a pensar por *una inmortalidad del alma, ni un anhelo por una vida futura*. Esta religión es una educación basada en limites que de algún modo promovieran la solidez de la enseñanza, a saber, la de un Dios único.

Pero ¿Por qué Dios se reveló a un pueblo infante? Pues en ellos aún se podría labrar con mayor fuerza y seguridad su educación y posteriormente de ahí saldrían los educadores

¹⁵⁵ Ídem.

de los demás pueblos, es decir, en el pueblo judío se encuentran *los futuros educadores del género humano*.

En el caso de los pueblos no judíos, advierte Lessing, Dios los dejó a su autoformación, los dejó a la luz de la razón, algunos lograron sobresalir tanto y más como el pueblo elegido, otros quedaron en un estado tosco y primitivo. Sin embargo, al final los pueblos que sobresalieron por la guía de su propia razón, fueron excedidos por el pueblo elegido, pues el afianzamiento de su educación les permitió mantener la delantera formativa. Entonces es preciso entender que la educación y la revelación son el camino formativo, que permite la perfección y dignificación de Dios y del hombre.

El pueblo de Dios recibió una educación de un pueblo infante, dándoles su libro formativo; el Antiguo Testamento, el cual carece de una doctrina acerca de la inmortalidad del alma y la retribución futura. La perfección de un libro elemental como lo es el Antiguo Testamento sugiere: ejercicios elementales, alusiones, indicios, guía hacia el camino que lleva a las verdades aún no manifiestas.

Sin embargo, esto no evito que la inteligencia se cuestionara sobre dichos aspectos, y esto según Lessing implicaba un camino de la verdad, *pensar por aquello que antes no nos preocupaba es avanzar en el camino hacia el conocimiento*. Y aún cuando el pueblo seguía obedeciendo los mandamientos de Dios, el pueblo empieza a ampliar sus horizontes epistémicos y comienza a indagar primeramente sobre las cualidades de Dios y empieza a valorar, ahora el hombre en busca del conocimiento ya no compara a Dios, sino que se le confronta con la razón “La revelación había dirigido a su razón y ahora la razón la que ilumina a su revelación”¹⁵⁶.

El cambio en el pensamiento judío, sugiere para Lessing, una ilustración de su religión, de lo que desconocían de ella y al ser iluminados, ahora *la primer tarea fue preservar dicha iluminación*, afianzando a si la fidelidad a Dios, pues ya se le conoce.

¹⁵⁶ *Ibíd.*, p. 635

En el caso del conocimiento de la inmortalidad del alma, el pueblo judío debía hacer ejercicios preliminares, tales como advertir sobre las desgracias, sin embargo, había siempre más alusiones por indagar y cuestionar, e indicios, y, a partir de éstos se desarrollará la verdad aún no manifiesta, esta tiene la posibilidad de formularse como una verdadera prueba.

Para Lessing, el género humano debe encuadrar a Dios en un proyecto pedagógico que ha de rebasar el lenguaje, las actividades, al gobierno y demás circunstancias. El género humano había llegado a dicho ejercicio de la razón donde se alejan de las motivaciones morales, nobles y dignas.

Lessing menciona que el primer maestro auténtico fue Cristo, pues su doctrina se formó a partir de la experiencia moral y de espiritualidad. Llegando al Nuevo Testamento, el género humano se encuentra en una adolescencia, en donde ya la predicación se muestra como una verdad revelada. Toda revelación que es dirigida por una religión, ha de dar aproximaciones a la esencia divina, a la natural relación Dios, dirigiendo a la razón y al camino de la comprensión de conceptos.

La Ilustración de la razón debe superar también la adolescencia y darse cuenta de la relevancia de especular. Es por ello que se debe realzar la importancia de los procesos formativos, la disciplina, la predicación, y al final reconocer que la formación del espíritu es mayor y ésta se da a partir de la libertad de especular.

La Ilustración propuesta por Lessing, hace el llamado a ejercitar a la razón de tal manera que libera su formación de castigos y beneficios y sea capaz de amar a la virtud por sí misma, *hacer el bien por el bien mismo*, este debe ser para la educación la meta a realizar, es decir, guiar al género humano a que logre su desarrollo, sus metas, que llegue al Nuevo Evangelio.

El proyecto ilustrado que Lessing nos está describiendo sugiere una idea fundamental en la filosofía kantiana, a saber, que la educación además de formar al género humano, se encuentra dispuesta a la *Esperanza en el Futuro*, pues ellos saben que el proceso formativo es continuo y que aún hay mucho por criticar y por construir.

3. La Ilustración: Educación, Libertad y Crítica

La reflexión en torno a la Ilustración hecha por Kant adquiere suma relevancia ya que éste se pregunta sobre la Ilustración ya no sólo como un momento histórico, sino como un fenómeno filosófico, en donde Kant no sólo reflexiona sobre la vastedad artística, política y social, sino que se pregunta sobre la vastedad en el pensamiento y en qué consiste que el hombre tenga todo ese cúmulo de ideas con relación a las ideas de *revolución, libertad y el uso de la razón*.

La Ilustración tal como la entiende Kant, se trata pues de la apertura de la razón al uso y reconocimiento de sus facultades, es decir, se trata de liberar al hombre y su razón del estadio de incapacidad resultado de una educación e instrucción doctrinal. Haberle negado a la razón sus propias facultades, a saber, indagar y cuestionar, provocó que el hombre se rezagara con demasiada confianza en una filosofía doctrinal. Esta postura, según lo dicho por Kant, es cómoda e inútil, pues, muestra el miedo a aventurarse a escribir, pensar y cuestionar nuestro entorno, el mundo en el que actuamos, vivimos y nos relacionamos con los otros.

El problema radica directamente en los procesos educativos donde la formación hace de los sujetos seres dependientes, que un primer momento han librado la minoría de edad a partir de ser instruidos lo suficiente para no depender del momento maternal, el problema radica, según Kant, cuando el hombre pasa al segundo momento, en donde los maestros inculcan el miedo al uso de la razón, pues, condicionan el avance del

pensamiento con la doctrina establecida, en donde se reprime a la razón y sus capacidades.

Esto lo señala Kant de manera directa en los primeros párrafos de su ensayo *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?*:

Pereza y cobardía son las causas por las que tan gran parte de los hombres permanecen con agrado en minoría de edad a lo largo de la vida, pese a que la naturaleza los ha librado hace tiempo de guía ajena (*naturaliter maiorennnes*), y por las que ha sido tan sencillo que otros se erijan en sus tutores. Es muy cómodo ser menor de edad. Tengo un libro, que suple mi entendimiento; a quien cuida del alma, que suple mi conciencia; a un médico, que me prescribe la dieta, etc., de modo que no tengo que esforzarme. No tengo necesidad de pensar, si puedo pagar; otros se encargarán por mí de tan enojosa tarea. Aquellos tutores, que se han hecho cargo tan bondadosamente de la supervisión, se cuidan muy bien de que el paso hacia la mayoría de edad sea tenido, además de por molesto, también por muy peligroso por la gran mayoría de los hombres (y por todo el bello sexo). Después de entorpecer a sus mansos y prevenir con cuidado que estas pacíficas criaturas se atrevan a dar un paso fuera del camino no rodado en que se las ha encerrado les muestra el peligro que les amenazaría si trataran de ir solas...

Es difícil, por tanto, que cualquier individuo logre salir de esa minoría de edad, que casi se ha convertido en él en naturaleza. Incluso le ha cobrado afectado y se siente realmente incapaz de servirse de su propio entendimiento, pues nunca se le ha dejado intentarlo. Estatutos y fórmulas, instrumentos mecánicos de un uso, o mejor abuso racional de sus dotes naturales, son los grilletes de una perdurable minoría de edad. Quien los arrojará, apenas si daría un inseguro salto sobre la más breve zanja, pues, no estaría acostumbrado a un movimiento tan libre.¹⁵⁷

Sin embargo, hay momentos en que ciertos hombres superan estas tutelas y logran ver en su libertad la posibilidad de ilustrarse. El proceso de la educación debería estar relacionado con la liberación de toda censura de la razón, en donde el educador posibilite la estimulación racional y logrando así que cada hombre tenga “la vocación de pensar por sí mismo”. Por lo tanto, *el problema central de la educación radica en que los tutores o educadores basan la formación del alumno en un adoctrinamiento en donde se deja de lado la importancia y el valor de la libertad con relación a la razón y a la posibilidad de pensar.*

Como se observa, Kant señala muy bien que la posibilidad de una Ilustración, al igual que para la Ética (kantiana) descansa sobre el desarrollo de la Libertad:

Para esta ilustración no se requiere sino libertad; y, por tanto la menos perjudicial de las que pueden llamarse libertad; a saber; la de hacer uso público en todas partes

¹⁵⁷ Kant, I., *En defensa de la Ilustración*, España, Alba Editorial, 2006, pp. 63-64.

de su razón [...] el uso *público* de la razón deber ser en todo momento libre, y sólo éste puede llevar a los hombres al estado de la ilustración; pero su *uso privado* debe ser a menudo limitado muy estrechamente, sin que ello obste, en particular, al progreso de la ilustración. Entiendo por uso público aquel que en calidad de *docto*, puede hacer de su propia razón ante el público entero del *mundo de lectores*. Llamo uso privado al que le está permitido hacer de su uso de razón en un *puesto civil*, o función, que se le ha confiado.¹⁵⁸

La dificultad a la que se puede enfrentar esta formación ilustrada es en los ambientes de automatismo, donde no cabe el razonamiento frente a la “unanimidad artificial” que sólo da como opción obedecer, como bien se puede ejemplificar en una de las escenas de la película *Metrópolis* (1927) de Fritz Lang, donde el manejo del reloj absorbe toda capacidad de razonar, es decir, el ambiente y el tiempo no dan tregua a la razón. Sin embargo, Kant advierte que el sujeto puede salir de esta estructura, de la máquina, si es consciente de no pertenecer al engranaje autómatas, hasta que el sujeto se considere como “un ser común total” que obedece, pero que, a su vez, puede externar sus reflexiones y críticas, y éste es precisamente el papel que debe tomar todo maestro o educador.

Dentro de la educación de los hombres se encuentra la obediencia y el cumplimiento de los deberes civiles, con los que se le ha instruido y disciplinado (*Erziehung*), sin embargo dentro del proceso educativo el hombre ha recibido una formación (*Bildung*) la cual le permita con justicia cumplir con sus obligaciones, pero que ha formado su razón y ha autorregulado su inclinación hacia la libertad la cual le permitirá emitir observaciones pertinente. Como bien lo señala Kant en la *Pedagogía*:

Con la educación actual no alcanza el hombre por completo el fin de su existencia; porque, ¡qué diferentemente viven los hombres! Sólo puede haber uniformidad entre ellos, cuando obren por los mismos principios, y estos principios lleguen a serles otra naturaleza. Nosotros podemos trabajar en el plan de una educación conforme a un fin y entregar a la posteridad una orientación que poco a poco pueda realizar.¹⁵⁹

¹⁵⁸ *Ibíd.*, p. 65.

¹⁵⁹ Kant, Immanuel, *Pedagogía*, España: Akal Bolsillo, 2003, p. 33.

No se puede invalidar, omitir o ignorar el paso de la Ilustración en la historia del pensamiento, ni del desarrollo de la humanidad. Las generaciones no pueden aceptar limitar sus conocimientos sino por el contrario ansioso avanzan al estado de su ilustración, “el género humano deber sacar poco a poco de sí mismo, por sus propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad. Una generación educa a la otra.”¹⁶⁰ La importancia de la educación dentro de la ilustración es primordial, pues, como lo advierte Kant en sus lecciones sobre la educación:

El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. [...] Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana. Desde ahora puede ocurrir esto; porque empieza a juzgar con acierto y a ver con claridad lo que propiamente conviene a una buena educación.¹⁶¹

Las generaciones o las épocas no pueden aceptar limitar sus conocimientos, sino, por el contrario, ansiosos avanzan al estado de la ilustración:

Una época no puede aliarse y conjurarse para dejar a la siguiente en un estado en que le sea imposible extender sus conocimientos (sobre todo los perentorios), depurarlos de errores y, en general, avanzar hacia la ilustración. Sería un crimen contra la naturaleza humana, cuya determinación original consiste, precisamente, en este progreso; y, por ello, la posteridad está en su pleno derecho de rechazar todo acuerdo tomado de modo incompetente y ultrajante.¹⁶²

Kant califica de “crimen contra la naturaleza” aquellos que no permiten el progreso del hombre y el avance hacia la Ilustración, y esta sanción no refiere sólo a las generaciones o las épocas, sino que de modo personal el sujeto puede evitar la Ilustración por el cumplimiento de sus obligaciones, pero no puede renunciar a la responsabilidad de la formación de su razón, pues si renuncia a su formación viola los sagrados derechos del hombre, pues:

¹⁶⁰ *Ibíd.*, p. 30.

¹⁶¹ *Ibíd.*, p. 32.

¹⁶² Kant, I., *En defensa de la Ilustración*, España, Alba Editorial, 2006, p. 68.

Un hombre puede, en lo que a su persona concierne, aunque sólo por algún tiempo, aplazar la ilustración en aquello que está obligado a saber; pero renunciar a ella, en lo que a su persona concierne y aún más en lo que concierne a la posteridad, significa vulnerar y pisotear los derechos sagrados del humanidad.¹⁶³

Ahora bien, con esto, Kant está abriendo dos importantes distinciones, por un lado, se tiene a la *época ilustrada* y, por otro, la *época de ilustración*.

- a) *Época ilustrada*: Se refiere a los diversos sectores que aceptan el servicio de la razón, sobre todo Kant tiene en mente a la religión. La ilustración parece encontrar su trabajo en los asuntos religiosos, pues, ejerce la tutela dejando en evidente minoría de edad al hombre.
- b) *Época de ilustración*: En esta etapa se van disolviendo las barreras epistémicas y éticas, se va superando la tutela. Ello se debe a que se motiva a salir y no ser absorbido por el estado artificial que va creando la filosofía doctrinal. La propuesta ilustrada sugiere la libertad del espíritu del pueblo frente a la obediencia civil. Se alza la idea de libertad de pensar y que los hombres lo absorban y lo transformen como una posibilidad de actuar, superando todo estado artificial y a cambio se tiene dignidad.

Para Kant la etapa de ilustración es un proceso que puede ser una tarea dolorosa y ardua para la razón humana, pues se trata de la educación de la razón, dónde la razón debe dotarse a sí misma de la disciplina, instrucción y formación que la ha de llevar a exigir el uso libre de sí misma a nivel teórico y práctico.

El uso teórico de la razón, recordemos está basado en que la razón se norme a sí misma mostrándose sus propios límites epistémicos, por ello se entiende a este como un uso que delimita y que busca dar respuesta a la pregunta ¿qué puedo saber?

¹⁶³ *Ibíd.*, pp. 68-69.

El uso práctico, tiene que ver con la posibilidad de fundamentar racionalmente una acción y formular una ética que sea autónoma y que se autorregule bajo máximas y leyes universales como lo es el Imperativo Categórico, enriqueciendo la estructura moral que tiene como objetivo contestar la segunda pregunta ¿qué debo hacer?

Consideramos que Kant con su ensayo *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?*, abre su propio proyecto a una ilustración misma, ya que por un lado no es fortuito que Kant haya intitulado este importante ensayo con dos elementos fundamentales de la ilustración, a saber, el cuestionar su entorno histórico y por otro intentar dar respuesta a la propia pregunta a partir del ejercicio autocrítico de la razón. Y por otro lado hace abiertamente el llamado a usar la razón, ese mismo llamado por recorrer los caminos que conllevan en la formación de la razón, a saber, los caminos epistémicos, morales, estéticos, políticos, antropológicos, etc.

La respuesta kantiana aparenta ser un breve ensayo que se relaciona muy bien con el *corpus* de la obra kantiana, sin embargo, lo importante de este texto es que en sus breves páginas nos concentra de manera magistral, *lo que podría yo conjeturar que es el objetivo del proyecto crítico kantiano en sí, a saber, mostrar la importancia de la formación del sujeto a partir de la formación de su razón.* Esta respuesta se conforma por cuatro ideas fundamentales, a saber:

1. *La Ilustración como un acto libre.* La Ilustración como un proceso que permite la libertad de los hombres, en tanto que el hombre reconoce su autonomía, ver que por sí mismos pueden utilizar su facultad de razón. Se trata pues de superar minoría de edad, pereza, la cobardía y la comodidad. El proceso ha de iniciar con la total disposición del sujeto para formarse y superar el miedo de pensar por uno mismo, posteriormente, viene la apertura epistemológica, después transitará hacia la apertura moral. De tal

modo que, la razón se autorregule en los límites del conocimiento y en sus acciones.

2. *La libertad, uso privado y público de la razón.* Kant advierte que hay dos tipos de uso de la razón; por un lado el *uso privado* exclusivo de los sujetos que manifiestan sus inconformidades acerca de los sistemas, este uso es mucho más limitado. Y por otro lado *el uso público*, que es propio de los maestros, escritores, políticos, religiosos, etc., que muestran sus juicios ante su público: pupilos, lectores, militantes, etc. Kant dirá que este uso tiene mayor relevancia porque la acción, instrucción y la propia ilustración tendrá mejores resultados en torno a la formación de la razón, pues muestra de modo directo que el pensar por sí mismos está relacionado con la libertad de la autonomía del razón. En ambos usos deben ejercitarse, pues ambos conllevan el ejercicio de la libertad.
3. *El proyecto de la razón.* El llamado ilustrado busca liberarse de una tradición que conformó un pensamiento que se basaba en la dependencia, cobardía y sumisión, la libertad no busca cambiar las políticas de los Estados, sino hacer que los ciudadanos sean lo más independientes y libres en su actuar y pensar.
4. *La Ilustración y la educación.* La relación entre el llamado a la ilustración y la educación es evidente, puesto que Kant está haciendo una crítica al quehacer educativo, donde los tutores en su mayoría no beneficiaban a sus pupilos, pues inculcaban un miedo por el pensar por sí mismos, aletargando el pensamiento en una comodidad, además del falso adoctrinamiento del maestro donde impone su pensamiento y sus cánones

de acción. La función del maestro se ha distanciado de su principio real, Kant menciona que los maestros han hecho de la educación un medio para realizar sus propios intereses, en la medida que reprime la facultad del sujeto a razonar. La educación se ha convertido en un medio de manipulación de los sujetos, utilizado por los Estados para alejar y amedrentar las facultades naturales de la razón. La formación ilustrada no conviene al Estado puesto forma sujetos críticos.

Otro aspecto que se nota dentro de la crítica kantiana, es que para la tradición la educación y la formación de los sujetos debe tener como principio evitar los errores del pasado, es decir, no hay posibilidad de error. Y esto es importante, porque para Kant el desarrollo y el progreso de la humanidad, está relacionado con la enseñanza de los errores, no habría que temer a equivocarse, siempre y cuando se tenga como meta entender en dónde estuvo el error y que al final los errores sólo son estadios de progreso de la humanidad.¹⁶⁴

La Ilustración es, para Kant, la posibilidad de guiar a los sujetos al pensamiento autónomo de la razón. Para Kant, la libertad permite librarse de cualquier impedimento de un uso crítico de la razón. Es éste el trasfondo de la propuesta kantiana en torno a la educación, es decir, basar una educación que posibilite el uso de la razón desde lo teórico y práctico, que el propio Kant ha desarrollado en su Filosofía Crítica, es decir, que los sujetos no tengan miedo de pensar, además que sus reflexiones sean deliberadas bajo la idea de autonomía y crítica, y posteriormente reflexionar sobre los principios que conllevan sus acciones.

¹⁶⁴ Este aspecto será ampliamente trabajado por Hegel en la *Fenomenología del Espíritu*, se trata del desarrollo y formación de la conciencia, la cual ha de negar su finitud, permitiéndole elevarse en sí misma y hacia el Absoluto. La negación (el error) es pues una piedra angular para el desarrollo de la experiencia de la conciencia. Cfr. Hegel, G.W.F., *Fenomenología del espíritu*, México, F.C.E., 1973, PP. 7-48.

La Ilustración leída desde Kant es una nueva formación, un nuevo aprendizaje que tiene como principio pensar por sí mismo, evitando y superando el miedo y el peligro del error. Para ello se debe entender que el conocimiento es un proceso que subsiste en el camino personal, que no es otra cosa que el descubrimiento de la verdad.

La revolución es un elemento fundamental dentro de esta nueva formación, pues, es la posibilidad de avanzar en los usos de la razón. Así como en el caso del conocimiento, la revolución copernicana se dio a nivel epistémico en donde las posibilidades del conocimiento radican en el sujeto y no en el objeto, en el caso de la Ilustración, el giro copernicano se dé a nivel de la educación, en el sujeto se encuentran las posibilidades de ejercer libremente su pensar, así como la facultad de razonar, de usar de modo teórico y practica su propia razón, y sobre todo reiterar en sus acciones su natural autonomía y libertad.

La advertencia que hace Kant, es que la Ilustración no es garantía de llegar a la verdad, pero si tendrá como máxima y exigencia liberar al sujeto y a su razón de toda formación doctrinal y tutelar. Con esto Kant, le está dejando una tarea muy importante a la educación y a los filósofos a saber, la de revindicar el papel de la educación como eje fundamental en el desarrollo de la humanidad y a los filósofos atender de modo crítico los pasos de la educación.

4. Crítica educativa: *El conflicto de la facultades.*

Con su ensayo sobre *El conflicto de las facultades*, Kant resalta el análisis del poder con relación a la vida, bajo la idea de enseñanza y cómo ésta se ha concentrado en el modelo de formar a partir de normas y sanciones dejando de lado la creatividad que implica las ciencias o la reflexión frente a los sabios. La finalidad de la enseñanza está en función del bien para la población y no para el sujeto, esta idea del bien para la educación

desarrolla un bienestar espiritual a partir de los estudios teológicos, corporales a partir de la medicina y sociales a partir del derecho. Sin embargo, en ninguna de éstas se encuentra el desarrollo de las facultades de la razón humana.

La estructura educativa va develando que el Estado ve a la educación como una industria, que aún muestra sus deficiencias. Existe una polarización dentro de la industria educativa en donde la Universidad es la Republica de los Sabios y los Profesores públicos son los obreros de saber. Esta industria se encuentra en una total desigualdad, carencias e injusticias dentro de los diversos educadores, haciendo casi imposible el diálogo entre los educadores en torno al problema de la educación.

La tarea de la educación desde la Ilustración consiste en mostrar cómo opera la educación como dominación del pensamiento y qué hacer frente a este aspecto, tiene que ver con el desarrollo del criticismo ilustrado. El conflicto entre las facultades tiene que ver con el lugar, el quehacer y responsabilidad tenían éstas dentro de los objetivos del Estado:

- a) Facultad de filosofía. Es considerada como una facultad inferior, aun cuando ahí se dan a conocer la emancipación, dominación y manipulación del poder con respecto a la política. La tarea que quieren llevar a cabo los filósofos críticos difundir los objetivos emancipadores del Poder Político.
- b) Facultades superiores. Son las facultades de Teología, Derecho y Medicina, consideradas como pieza fundamental de la industria educativa, que forman grupos cerrados de estudio que trabajan para que el Estado tenga dominación de los sujetos.

Este conflicto conlleva la necesidad de pensar en una “Teoría de la práctica educativa” que se puede hacer bajo la luz del pensamiento ilustrado, pues en éste se concentra la importancia de cuestionarse y ocuparse de la educación, además en este pensamiento se encuentra la posibilidad, igualmente, de realizar una propuesta trascendental como la moral

kantiana, en tanto que la línea que existe entre el hombre tal como es y el hombre como deber ser, se va acortando a bien de abrirse a la posibilidad de realizarse como un proyecto en sí mismo y en la sociedad misma en donde se lleva a cabo un proceso de formación crítica, es decir, el desarrollo de los procesos cognoscitivos, una educación ilustrada, llevar a cabo en nuestras acciones la propia práctica moral, y que eso trascienda en una política racional y en la esperanza en el futuro.

La educación funge como un eje fundamental de la filosofía trascendental kantiana, pues, es la única capaz de reestructurar y habilitar una época de ilustración, frente a la lucha exacerbada del poder político del Estado. Se trata, pues, de dar un panorama basado en la idea de una historia hacia mejor, es decir, la idea positiva de progreso, como un mundo mejor posible, donde la formación no ha de estar relacionada necesariamente con la idea de productividad, sino, en un sentido más universal, con la de educación de la humanidad, siendo esta última la máxima regulativa del proyecto educativo kantiano.

La educación entendida desde Kant, es aquella que sugiere la crítica y el debate por la educación misma, como el deber por el deber mismo, rebasando las posibles limitaciones de la educación tecnificada o del mero adoctrinamiento mundano. Es por ello que, comprendo el proyecto educativo kantiano como un proyecto educativo ilustrado, es decir, una Educación ilustrada que posibilite la idea de progreso en la historia, bajo la idea de mejorar en la posterioridad. Y que además deberá integrar como pedagogía, los usos de la razón.

Ya Kant lo había señalado en la *Crítica de la razón pura*, el sujeto tiene el deseo natural por indagar, la facultad metafísica de preguntarse, la educación debe formar a la razón y mostrarle los límites del conocimiento y controlar a sí las facultades y hacerle presente sus límites y encausar su conocimiento en la práctica.

Para Kant la Ilustración es la voluntad del saber, se trata de una ética del pensamiento. Esto es saber los límites del conocimiento, así como el vínculo entre el conocimiento y las acciones, voluntad del saber (Foucault), ejercer la libertad pero también de la responsabilidad de la misma y sobre todo resaltar que el trabajo se vuelve sobre sí mismo.

Al poner en duda los asuntos de la educación salen a la luz el problema de la reforma educativa, es decir, es importante cuestionar el sistema educativo, y la relación y papel del Estado y el de los gobernantes del mismo, sobre todo la formación de los hombres que deben tener miras hacia el progreso. Y es pertinente que en la reflexión se incluyan el cuestionamiento si los gobiernos están lo suficientemente capacitados para orientar en materia pedagógica a la educación. El desarrollo de la educación se relacionan con las preguntas ¿Quién está capacitado para guiar en materia de educación? ¿Quién ha de ser el primer educador? Y es que el Estado tiene como responsiva la atención de la educación, pues como lo señala Kant, la educación permite el paso entre el hombre al ciudadano. Los intereses del Estado y de sus gobernantes pueden realizarse mediante la educación y obtener el tipo de ciudadanos que mejor convengan.

El proyecto de una Educación crítica en Kant, es encausado por el pensamiento ilustrado en el que nuestro filósofo se encontraba inmerso. Además esta Educación se enriquece y adquiere valor cuando se logra observar el flujo que existe entre la formación de la razón del sujeto y el paso de éste de su minoría de edad a su madurez del pensamiento. Si bien, Kant señala que el estudio que ha emprendido alrededor de la Educación no es un estudio acabado. A pesar de eso, la filosofía debe ayudar a encaminar a la Educación al cumplimiento de su objetivo, que es el educar para una mejor humanidad. Para ello el filósofo debe involucrarse y ser responsable, dirigir parte de su quehacer a la reflexión de los problemas educativos y sobre todo brindar el andamiaje necesario para articular sobre la Educación una crítica que nos permita mejorar como seres humanos.

CONCLUSIONES

Hacer un análisis en torno a la educación desde la lectura de la obra kantiana, ha sido para mí un recorrido de exigencia, resignificación y reconocimiento del acto filosófico. Donde es preciso ampliar el espectro del quehacer filosófico y permitir que el diálogo nos enriquezca para así dar esperanza al porvenir.

La investigación que aquí he llevado a cabo ha tenido como objetivo formular la idea de Educación crítica y la importancia de ésta dentro de la filosofía kantiana. La dificultad a la que me he enfrentado es acotar la investigación a ciertas obras del *corpus* kantiano, es decir, tan basta es la obra de Kant que por el momento nuestra reflexión filosófica se ha tenido que ceñir a ciertas lecturas fundamentales. Sin embargo, el tema de la educación, así como el estudio de la obra kantiana son proyectos continuos que se manifiestan como la reflexión del desarrollo de la humanidad.

Del conjunto de ideas que aquí presentamos podemos derivar las siguientes conclusiones:

1. La Educación crítica dentro del proyecto educativo kantiano es una ciencia porque observa y analiza los procesos formativos, además tiene como objetivo promover la realización del desarrollo de la humanidad, para ello, debe procurar procesos educativos que normen las habilidades físicas e intelectuales del los hombres y, además critiquen, luchan y hagan frente a las sumisiones negativas, es decir, la Educación debe evitar adoctrinamientos ideológicos que responden a fines o interés particulares y, sobre todo debe fomentar la formación de los individuos. Esta formación implica el desarrollo de la Cultura, los usos de la razón a nivel epistémico, moral y sensible, el uso de la libertad, procurar que entre los hombres exista la uniformidad de sus actos para el beneficio de la humanidad misma.

2. La propuesta epistémica – ontológica kantiana es una pieza clave para entender el proyecto educativo, pues en ésta se muestra el proceso instrucción, disciplina y educación a la razón, dicha educación le permitirá a la razón reconocer los límites del conocimiento, la evaluación y normatividad de las facultades, y ejercer su autoregulación. La educación de la razón permite la construcción del conocimiento certero y confiable. Para Kant, si el sujeto entiende los usos de la razón, se tiene la esperanza en que el sujeto pueda conocer y actuar conforme a su razón.
3. La Educación crítica implica una formación moral que se desarrolla en ambas etapas de la Educación descrita por Kant: *Erziehung* educación física y *Bildung* educación práctica. La primera implica una formación desde la infancia que tiene como objetivo formar sujetos libres de vicios, evitando el estado de barbarie. En esta Educación encontramos los primeros acercamientos a la formación de la razón en su uso práctico, donde mediante juegos y ejercicios se acerque al infante a los principios morales. La segunda se trata de una formación de carácter, que perfila la personalidad del hombre, reconoce el valor del hombre dentro la humanidad y fomenta los usos de la razón. En este caso el hombre debe superar su minoría de edad y permitirse reflexionar sobre sus acciones y sobre los principios morales.
4. La Educación crítica sabe de los problemas dentro de los procesos educativos, ella hace frente mediante un proceder ilustrado, quien se quita la venda, usa su razón para autoevaluarse y avanzar. La noción de Ilustración dentro de la Educación crítica funciona como un anhelo del porvenir, el proyecto educativo nos sigue acompañando y la reflexión que ha dejado Kant, es que la filosofía no debe perderse en falsos adoctrinamientos, pues aún existe la esperanza en el futuro, en tener fe en la razón, pues, el sentido de la existencia humana está en la continua búsqueda de la Verdad y la Felicidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Versiones empleadas de la Pedagogía de Immanuel Kant.

- Kant, Immanuel, *Vorlesungen Kants über Pädagogik*, Berlin: Bei Bruno Cassirer, 1922, v. VIII.
- _____, *Schriften zur Anthropologie Geschichtsphilosophie Politik und Pädagogik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1964, v. 10.
- _____, *Anthropology, History, and Education*, Reino Unido: Cambridge University Press, 2007, 597 p.
- _____, *Pedagogía*, España, Akal Bolsillo, 2003, 112 p.

2. Obra de Immanuel Kant.

- Kant, Immanuel, *Antropología*, Madrid: Alianza, 2004, 287 p.
- _____, *El conflicto de las facultades*, Buenos Aires: Losada, 2004, 168 p.
- _____, *Correspondencia*, Zaragoza: Instituto “Fernando el Católico”, 2005, 302 p.
- _____, *Crítica de la razón práctica*, México: F.C.E.; UAM-Unidad Iztapalapa, UNAM, 2005.
- _____, *Crítica de la razón pura*, Madrid, Alfaguara, 2002, 689 p.
- _____, *En defensa de la Ilustración*, Barcelona: Alba Editorial, 2006, 408 p.
- _____, *Ensayos sobre la Paz, el Progreso y el ideal cosmopolita*, Madrid: Cátedra, 214 p.
- _____, *Filosofía de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, 147 p.
- _____, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Barcelona, Ariel, 1999, 283 p.
- _____, *Lecciones de ética*, Barcelona: Crítica, 2001, 307 p.
- _____, *La metafísica de las costumbres*, Madrid: Tecnos, 374 p.
- _____, *Principios metafísicos de la doctrina del derecho*, México: UNAM, 1968, 222 p.
- _____, *Prolegómenos a toda metafísica que haya de poder presentarse como ciencia*, Madrid: Istmo, 1999, 387 p.
- _____, *Por que no es inútil una nueva crítica de la razón pura (Respuesta a Eberhard)*, Argentina: Aguilar, 113 p.
- _____, *La religión dentro de los límites de la mera Razón*, Madrid: Alianza, 2007, 267 p.

- _____, “Sobre la nitidez de los principios de la teología natural y la moral”, traducción de Roberto Toretta, en *Diálogos* (Puerto Rico), 1974, v.27, pp. 57-87.
- _____, *Sueños de un visionario aclarados por Sueños de la Metafísica*, Buenos Aires: Ed. Leviatán, 2004, 151 p.
- _____, *Teoría y práctica*, Madrid: Tecnos, 2000, 68 p.

3. Fuentes bibliohemerográficas sobre la obra de Immanuel Kant.

3.1. Artículos y estudios en torno a la Pedagogía de Immanuel Kant.

- Abúndez Ramírez, Rolando, *El fin de la educación en el pensamiento de Kant*, tesina de licenciatura, México, UNAM, 2002, 70 p.
- Altarejos, Masota, “La naturaleza práctica de la filosofía de la educación”, *Educación*, 11, Universidad Autónoma de Barcelona, 1987, pp.17-34.
- Besio Moreno, Nicolás, “La pedagogía de Kant”, *Boletín de la Libre Enseñanza*, 780, Madrid, 1925, pp.67-71.
- Beade, Ileana P., “En torno a la idea de educación: una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana”, en *Signos Filosóficos*, vol. XIII, núm. 25, enero-junio, 2011, pp. 101-120
- Bustamante-Zamudio, Guillermo, “Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación?”, en *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), pp. 155-171.
- Dacal Alonso, José Antonio, “La filosofía de la educación en Kant”, *Logos*, 10, México, Universidad de la Salle, 1976, pp. 99-114.
- Felicitas Munzel, G., *Kant's Conception of Pedagogy: Toward Education for Freedom*, Illinois: Northwestern University Press, 2012.
- _____, “Kant, Hegel, and Rise of Pedagogical Science”, en *A Companion to the Philosophy of Education*, edited by Randall Curren, Massachusetts, Blackwell, 2003, pp. 113-129.
- Frankena, William K., *Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant, Dewey*, México, Editorial UTEHA, 1965. 380 p.
- García Falla, Jacqueline, “Kant y su lectura de la educación como tema de la filosofía”, en *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, Costa Rica, 43. 108 (enero-abril), 2005.
- Ginzo, Arsenio, “La filosofía de la educación en Kant”, *Revista de Filosofía*, 9 Madrid, jul.-dic., 1986, pp. 201-232.
- Granja de Castro, Dulce María, “Sobre las lecciones de Pedagogía de Immanuel Kant: Consideraciones en torno al filosofía kantiana en la educación”, *Signos filosóficos*, 1, 3, ene-jun, pp. 74-87.
- _____, “Perplejidades y actitud crítica: Consideraciones en torno al filosofía kantiana en la educación”, en *Filosofía moral educación e*

- historia: Homenaje a Fernando Salmerón*, editores León Olive y Luis Villoro, México, UNAM, 1996, pp. 575-588.
- Hierro, Graciela, “La filosofía de la educación en Kant”, *Teoría*, 1, 1, UNAM, FFyL, 1980, pp. 357-367.
 - Huarte Cuellar, Renato, *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp : discusiones en torno a la pedagogía como ciencia*, tesis de maestría, México, UNAM, 2008, 104 p.
 - Kanz, Heinrich, “Immanuel Kant (1724-1804)”, en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO, 2011, v.XXIII, n.3/4, pp. 837-854.
 - McBay Merritt, Melissa, Kant on Enlightened Moral Pedagogy, *The Southern Journal of Philosophy*, Volume 49, Issue 3, September 2011.
 - Morales Gerireri de Tribuño, S.E., “Alcance y límites de la educación en la filosofía kantiana”, *Revistas de la Educación*, 5, 6, 90, La Plata, Argentina, 1944, pp. 48-62, 39-54.
 - Natorp, Pablo, *Propedéutica filosófica: Kant y la escuela de Marburgo: Curso de Pedagogía Social*, México, Porrúa, 2007, 185 p.
 - Núñez Fernández, María Concepción Silva, *El ser humano como fin de la educación: Kant, tesis de la licenciatura*, tesis de licenciatura, México, UNAM-FFyL, 1988, 208 pp.
 - Ocampo Giraldo, Rodrigo Jesús, “La educación moral según Kant”, en *Fragmentos de Filosofía*, n. 9, 2011, pp. 73-96.
 - Ortiz Arigos de Montoya, Celia, *Historia de la educación y la pedagogía. Renacimiento a Kant*, Argentina, Universidad Nacional de la Plata : Editorial Facultad de Ciencias de la Educación, 1968, 469 pp.
 - Puches, Enrique. “La Pedagogía de Kant”, en *Revista Venezolana de Filosofía, Caracas*, Universidad Simón Bolívar, 1976, pp. 85-121.
 - Vandewalle, Bernad, *Kant. Educación y crítica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004, 127 p.
 - Weiskopf, T., *Immanuel Kant un die Pädagogik. Beitrage zur einer Monographie*, Zürich: Editio Academia, 1970.

3.2. Artículos y estudios en torno a la obra de Immanuel Kant.

- Agapito, comp. , *¿Qué es Ilustración?*, Barcelona: Tecnos, 2007, 109 pp.
- Alejandro, José María de, “La filosofía del conocimiento en Suárez y Kant, en *Actas del Bicentenario de Suárez*, t. 1, Granada, pp. 213-233.
- Álvarez González, Francisco, Tegucigalpa, Editorial Universitaria, 1982, colección de Cuadernos Universitarios, 20, 27 pp.
- Artola Barrenechea, José María, “Limitación y trascendencia del conocimiento en la filosofía de Kant”, en *Estudios Filosóficos*, 30, 83, Valladolid, 1981, pp. 123-147.

- Astrada, Carlos, “El problema del conocimiento y la Crítica de la Razón Pura”, en *Revistas de la Sociedad Argentina de Filosofía*, 2, 2, Córdoba, 1982, pp. 39-63.
- Cassier, Ernest, *Filosofía de la Ilustración*, México: Fondo de Cultura Económica, 1972, 403 p.
- Cassirer, Ernest, Kant. *Vida y doctrina*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, pp.
- Cassirer, Ernest, *Rousseau, Kant, Goethe: Filosofía y cultura en la Europa del siglo de las luces*, México, F.C.E., 2007, 294 p.
- Cassirer, Ernst, *El problema del conocimiento en la filosofía y en las ciencias modernas*, v. 2, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- Caygill, Howard, *A Kant Dictionary*, Oxford, Blackwell, 1999, 453 p.
- Colomer, E. *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*, Tomo I, Barcelona Herder, 1995.
- Cordua, Carlos, “Ilustración y filosofía”, en *La Torre*, 5 num. Extraordinario, Universidad de Puerto Rico, 1991, pp. 23-43
- Ferrer Vieyra, Enrique, “El problema del conocimiento de M. Kant”, en *Estudios*, Córdoba, Argentina, 1941, pp. 167-192.
- Filippi, Silvana, “El conocimiento en Kant. Confrontaciones con Aristóteles”, en *Estudios Filosóficos*, 38, 107, Valladolid, 1989, pp. 63-69.
- Foucault, Michel, “¿Qué es la Ilustración?”, en *Daimon*, 7, Murcia, 1993, pp.5-18.
- _____, *Una lectura de Kant : introducción a la antropología en sentido pragmático*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2009, 144 p.
- García Morente, Manuel. *La filosofía de Kant. Una introducción a la filosofía*, Madrid, Espasa-Calpe, Austral No. 1591, 1975.
- Goldmann, Lucien. *Introducción a la filosofía de Kant*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
- González, Ángel Luis, “La noción de posibilidad en Kant precrítico”, en *Anuario filosófico*, 14-12, Pamplona, Universidad , 1981, pp.87-115.
- Granja Castro, Dulce María, *Kant en español*, México, UNAM-UAM, 1997, 264 p.
- Guyer, Paul, *Kant*, Oxford, Routledge, 2006, 457 p.
- Hartnack, Justus, *La teoría del conocimiento de Kant*, Madrid, Editorial Cátedra, 1984, 163 pp.
- Hoyos Jaramillo, Luis E., “La Filosofía trascendental bajo la óptica de la teoría evolucionista del conocimiento”, en *Revista Iberoamericana de Filosofía*, 20, 2, Buenos Aires, 1994, pp. 195-219.
- Körner, Stephan, *Kant*, Madrid, Alianza, Alianza Universidad No. 188, 1977.
- Larrea Maldonado, Carlos, “Vigencia del pensamiento de Kant en la epistemología contemporánea”, en *Pucará*, 3, Ecuador, Universidad de Cuenca, 1977, pp. 21-51.
- Louden, Robert B., “Applying Kant’s Ethics: The Role of Anthropology”, in *A companion to Kant*, edited by Graham Bird, Malden, Blackwell Publishing, 2006, pp.350-382.

- Marechal, Joseph y Leonardo Castellani, *La Crítica de Kant. Introducción al kantismo, sección tercera de la magna obra El cimiento de la metafísica. Lecciones sobre el desarrollo histórico y teórico del problema del conocimiento*, Buenos Aires, Editorial Penca, Cuadernos III, 1946, 326 pp.
- Marechal, Joseph, *El punto de partida de la metafísica; lecciones sobre el desarrollo histórico y teórico del problema del conocimiento*, Madrid, Gredos, 1958.
- Martínez Marzoa, Felipe. *Releer a Kant*, Barcelona, Anthropos, ATT Filosofía No. 20, 1989.
- Montero Moliner, Fernando, “Sentido y alcance de la revolución copernicana”, en *Revista de Filosofía*, 2ª. Serie, I, Madrid, 1975, pp. 7-27.
- Nathan Bravo, Elia, “Kant y la teoría del conocimiento”, en *Teoría*, 3, 3, UNAM-FFyL, 1982-1987, pp. 347-359.
- Nicol, Eduardo, “La revolución kantiana”, en *Teoría*, 3, 3, UNAM-FFyL, 1982-1987, pp. 3-12.
- Oropeza Morales, Juan Manuel, *Hacia una epistemología histórica: Kant, Hegel: límite y cambio*, tesis de licenciatura, México, UAM-Iztapalapa, 1986.
- Palacios, Leopoldo-Eulogio, *Filosofía del saber*, Madrid, Gredos, 1974.
- Penette, Sonia, “Teoría del conocimiento posible o metafísica de la libertad”, en *Cuadernos de Ética*, 7, Buenos Aires, 1989, pp. 85-93.
- Peñalosa, Ramella, Walter J., “El origen del conocimiento según Kant”, en *Archivos de la Sociedad Peruana de Filosofía*, 3, Lima, 1950, pp. 188-205.
- Pereda, Carlos, “Sobre uno de los límites de la segunda ilustración”, en *Teoría (Jornadas kantianas. Conmemoración del bicentenario de la Crítica de la razón pura)*, 3, 3, UNAM, FFyL, 1982-1987, pp. 340-344.
- Pérez de la Borda, Alfonso, “Limitación y trascendencia del conocimiento en la filosofía de Kant”, en *Estudios Filosóficos*, 83, Valladolid, 1981, pp. 97-122.
- Piñera Llera, Humberto, “Kant y el problema de la inversión copernicana”, en *Diánoia*, 7, 7, UNAM, 1961, pp. 167-194.
- Plebe, Armando, *Qué es verdaderamente la Ilustración*, Madrid, Doncel, 1971, 165 p.
- Rosales Alberto, *Siete ensayos sobre Kant*, Venezuela, Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes, 1993, pp 251-259.
- Stepanenko, Pedro, *Categorías y autoconciencia en Kant*, México, UNAM, 2000, 214 p.
- Schilpp, Pedro Arthur, *La ética precrítica de Kant*, México, UNAM, 1997, 260 p.
- Ursúa Lezaun, Nicanor, “Epistemología evolucionista, teoría evolucionista del conocimiento: ¿una nueva revolución copernicana?”, en *Estudios Filosóficos*, 36, 103, 9-12, Valladolid, 1987, pp. 519-548.
- Vázquez Cardoso, Rodolfo Darío, “Kant y el conocimiento”, en *Revista de Filosofía*, 11, 32, México, Universidad Iberoamericana, 1978, pp. 267-288.

- Villacañas Berlanga, José Luis, *La filosofía teórica de Kant*, Valencia, Editorial Gules, 1985, 680 pp.
- Vives, Nuria, *Kant y la Ilustración*, Barcelona: Editorial Vives-Vives, 1988, 128 p.

4. *Obras en general.*

- Abbagnano, N., *Diccionario de filosofía*, México, F.C.E., 2003, 1206 p.
- Abbagnano, N. y Visalberghi, *Historia de la filosofía*, México: F.C.E., 2009, 711 p.
- _____, *Historia de la pedagogía*, México, F.C.E., 2009, 709 p.
- Bloch, Ernst, *El principio esperanza*, Madrid, Trotta, 2004, 3 vols.
- Campillo Cuauhtli, H., *Manual de Historia de la educación*, México, Fernández Ediotres, 1968, 319 p.
- Camps, Victoria, comp., *Historia de la ética 2*, Madrid, Cátedra, 2002,
- Camps, Victoria, ed., *Historia de la ética: 2. La ética moderna*, España, Crítica, 2002, 616 pp.
- Cassirer, Ernst, *El problema del conocimiento en la filosofía y en las ciencias modernas*, v. 2, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- Delval, Juan, *Los fines de la educación*, México, Siglo XXI, 1997, 109 p.
- Descartes, René, *Discurso del método y meditaciones metafísicas*, Madrid: Ed. Tecnos, 2002, 239 p.
- García Maynez, Eduardo, *Ética*, México, Ed. Porrúa, 1977, 318 pp.
- Harman, Gilbert, *La naturaleza de la modernidad: Introducción a la ética*, México, UNAM, 1996, 185 pp.
- Hegel, G.W.F., *Fenomenología del espíritu*, México, F.C.E., 2006, 483 p.
- Hermosa Andujar, Antonio, *De la educación del príncipe a la educación del ciudadano*, México, Triana, 1998, 67 p.
- Horkheimer, Max, y Adorno, Theodor, *Dialéctica de la Ilustración*, España, Trotta, 2003, 303 pp.
- Hume, David, *Tratado de la Naturaleza humana*, Madrid, Tecnos, 2002, 841 p.
- Lessing, G. E., *Escritos filosóficos y teológicos*, Barcelona, Anthropos, 1990, 718 p.
- Marechal, Joseph, *El punto de partida de la metafísica; lecciones sobre el desarrollo histórico y teórico del problema del conocimiento*, Madrid, Gredos, 1958.
- Marsich, Humberto Mauro, *Teoría de la ética de la libertad*, México, Universidad Pontificia de México, 1997, 111 pp.
- Palacios, Leopoldo-Eulogio, *Filosofía del saber*, Madrid, Gredos, 1974.
- Rawls, John, *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*, Barcelona, Paidós, 2007, 467 p.
- Ricken, Friedo, *Ética general*, Barcelona, Herder, 1987, 202 pp.

- Rosales Alberto, *Siete ensayos sobre Kant*, Mérida, Venezuela, Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes, 1993, pp 251-259.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Emilio o de la educación*, Madrid, Edaf, 2005, 555 p.
- Schopenhauer, Arthur, *Parerga y Paralipómena*, tomo 1, Madrid, Trotta, 2006.
- Stroud, Barry, *Hume*, México, unam, 2005, 363 p.
- Trevelyan, G. Macaulay, *La revolución inglesa: 1688-1689*, México, F.C.E., 1969.
- Vazquez Gutierrez, Ricardo, *Hume y el giro a la razón*, tesis de licenciatura, México, UNAM, 1998, 145 p.
- Volpi, Franco, ed., *Enciclopedia de obras de filosofía*, Barcelona, Herder, 2005, 3 vols.