

SOBRE LAS LECCIONES DE PEDAGOGIA DE IMMANUEL KANT: CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FILOSOFIA KANTIANA DE LA EDUCACION

Dulce María Granja Castro
UAM-I, México

*Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.
Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.*
Ak., IX, 443

Una de las tareas esenciales del filósofo es la educación, i. e., la formación de los seres humanos; ésta última está tan estrechamente vinculada con el discurso moral que se podría decir que el discurso moral no difiere del discurso de la educación y que ésta se realiza mediante la transmisión de perplejidades y de una actitud crítica. Desafortunadamente debo limitarme a los veinte minutos reglamentarios de lectura para las ponencias de este Segundo Encuentro Estudiantil de Filosofía Kantiana y sólo podré seleccionar algunos aspectos de estas importantes áreas. Más específicamente, trataré de reconstruir algunos aspectos de la filosofía kantiana de la educación que me parece que apuntan claramente hacia esas perplejidades y actitud crítica esenciales en la tarea educativa¹.

¹ Véase William Frankena, *Three Historical Philosophies of Education: Aristotle, Kant, Dewey*. Scott, Foresman and Company, Illinois, 1965, 216 pp. véase especialmente cap. 1, pp. 1-14. Existe versión española de este libro: *Tres filosofías de la educación en la historia*, traducción de Antonio Garza y Garza, Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana (UTEHA), México, 1968. Para las definiciones que nos ocupan, vid. pp. 6-7 del original inglés.

Dividiré el trabajo en cuatro partes. La primera será una sección preliminar en la que trataré algunos aspectos generales de la filosofía de la educación; en la segunda abordaré el problema de los textos que consignan los puntos de vista que Kant tenía en esta materia. En tercer lugar analizaré los lineamientos más característicos de la filosofía kantiana de la educación. Finalmente, procuraré valorizar la concepción que nos ofrece este filósofo.

1

Quizá es conveniente comenzar señalando que la palabra 'educación' es ambigua y puede entenderse en cuatro modos distintos:

- 1) como la actividad de la enseñanza
- 2) como el proceso del aprendizaje
- 3) como el resultado de los dos elementos anteriores
- 4) como el área de estudio en la que se dan estos 3 aspectos.

Teniendo en cuenta las cuatro acepciones mencionadas, ofrecemos las siguientes definiciones provisionales:

En el primer sentido, educación sería la actividad de enseñanza que realizan padres, maestros e instituciones por la cual se fomentan talentos y actitudes convenientes, i.e., excelencias.

El segundo significado de educación sería el proceso de adquisición en el niño o en el estudiante, mediante el aprendizaje, de dichos hábitos y disposiciones deseables.

En la tercera forma en que puede usarse esta palabra, educación sería la posesión o ejercicio de esas excelencias.

Según la última acepción, la educación consistiría en la asignatura o área de estudio que versa sobre la educación entendida en los tres sentidos ya referidos.

En términos generales, podríamos decir que está fuera de duda el que no está en nuestra mano dejar de adquirir hábitos y disposiciones en el transcurso de nuestra vida. Tampoco hay problema en aceptar que la educación sirve para adquirir excelencias. Pero desde el punto de vista de la filosofía se plantean numerosas preguntas en torno a la educación, las cuales podrían quedar clasificadas en dos grandes grupos atendidos, respectivamente, por la filosofía normativa y por la filosofía analítica de la

educación². En el primer grupo se reunirían preguntas tales como: qué cosa son las excelencias; por qué hace falta y nos conviene adquirir otras disposiciones aparte de aquellas con las que nacemos; cuáles son las disposiciones que hay que cultivar; con qué métodos o de qué manera habremos de cultivar tales excelencias, etc. Por su parte, a la filosofía analítica de la educación le correspondería esclarecer la concepción que se tiene de educación; analizar los conceptos manejados en ella; valorar las pruebas que se esgrimen o los lemas que se invocan; dilucidar las suposiciones que se toman como punto de partida, etc. Entre estos dos tipos de cuestiones³ se da una estrecha conexión y las respuestas que se den a las preguntas del segundo grupo tendrán relevancia para las del primero. Estamos frente a planteamientos de distinto nivel: en el primer conjunto tenemos cuestiones deliberativas de la vida práctica que conducen a una elección; en el segundo grupo no se atañe en forma directa a las situaciones deliberativas y de decisión, sino que se hace un examen crítico del lenguaje de la educación y si aludimos a los juicios de valor emitidos por otras personas, no estamos diciendo nosotros mismos el juicio de valor y nuestra alusión no implica ni la aceptación ni el rechazo de tal juicio de valor⁴. Por ello en el análisis filosófico no han de mezclarse los atributos de los conceptos teóricos con las consignas prácticas⁵.

2

Kant elabora una filosofía normativa de la educación cuyas tesis básicas están íntimamente asociadas con su postura ética y política. En efecto, su ideario filosófi-

² Salmerón ha abordado las cuestiones de la distinción entre dos sentidos de la palabra 'filosofía' y su aplicación a los campos de la moralidad y la educación. Véase *Enseñanza y Filosofía*, cap. I y II, pp. 12-59, esp. pp. 12-18 y 54-58. Entre sus conclusiones destaca que esta distinción nos ha proporcionado una visión más precisa de la diferencia de las funciones de la sabiduría y las concepciones del mundo (filosofía en sentido tradicional) frente a las tareas de la filosofía en sentido estricto (filosofía analítica contemporánea). Esta distinción no elimina ninguna de las respectivas funciones de la filosofía tradicional y la filosofía analítica. Tampoco supone que el análisis filosófico contemporáneo pretenda cumplir las funciones tradicionales de la filosofía o simplemente suprimirlas.

³ Op.cit. pp 56-57.

⁴ Cfr. Op.cit. p. 24.

⁵ Cfr. Op.cit. p.58.

co-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 educación y superar las dificultades que, como veremos a continuación, presenta el texto que ha llegado hasta nosotros.

Los puntos de vista que Kant tenía en torno a la educación se encuentran consignados oficialmente en una obra que aparece en el vol IX de la Edición de las Obras de Kant de la Real Academia Prusiana de Ciencias bajo el título de **Emanuel Kant sobre Pedagogía**⁶. Ésta es una pequeña obra de alrededor de 60 páginas cuyo origen y características conviene que consideremos aunque sea brevemente⁷. Esta obra fue editada por un discípulo de Kant, Friedrich Theodor Rink, y publicada por primera vez en Königsberg en 1803 poco menos de un año antes de la muerte de Kant. Según la Introducción del propio Rink⁸, el curso de Pedagogía se impartía permanentemente en la Universidad de Königsberg, estuvo a cargo de Kant durante varias ocasiones y éste tomó como libros de texto las obras de su colega el entonces consejero D. Bock y de Bernard Basedow⁹. Las advertencias y observaciones que Kant hizo a estos textos,

⁶ Las referencias que haremos en este trabajo a esa y otras obras de Kant corresponden a dicha edición. Los números romanos y arábigos que aparecen en ellas corresponden, respectivamente, al volumen y a las páginas de esa edición. Cfr. *Kants Gesammelte Schriften* Hrsg. von der Preussischen und der Deutschen Akademie der Wissenschaften, 29 vols. Walter de Gruyter, Berlin, 1902 ss. Para la *Pedagogía*, véase *Ak.*, IX, 437-499. En lengua española contamos con una traducción de dicha obra por Lorenzo Luzuriaga aparecida en Madrid en 1911 en la editorial Daniel Jorro y reeditada por Mariano Fernández nuevamente en Madrid por la editorial Akal en 1991. Desafortunadamente en ninguna de las dos publicaciones se nos ofrecen indicaciones sobre la procedencia de la obra y el origen de la traducción.

⁷ El estudio más extenso y documentado que se ha hecho de esta obra de Kant tiene más de 700 páginas y se debe a Traugott Weiskopf: *Immanuel Kant und die Pädagogik*, T.V.Z., Basel, 1970, 704 pp. ISBN 3-290-13105-X.

⁸ Esta Introducción no aparece en la traducción de Luzuriaga ni en la reedición de M. Fernández.

⁹ Según Lewis White Beck, Kant impartió esta asignatura durante 1776-77, 1780, 1783-84 y 1786-87; Véase Lewis White Beck, "Kant on Education", pp. 188-204, especialmente p. 194, en *Essays on Kant & Hume*, Yale University Press, 1978, 221 pp. El catálogo completo de los cursos impartidos por Kant puede consultarse en Emil Arnoldt, *Gesammelte Schriften*, vol V, 2 "Kritische Excursus im Gebiete der Kantforschung", Schöndörffer, Berlin, 1909. Las obras de Bock y Basedow a las que se hace referencia son, respectivamente, *Lehrbuch der Erziehungskunst* (1780) y *Vorstellung an Menschenfreunde und*

dice Rink, dieron lugar a las **Bemerkungen über die Pädagogik**. Estas afirmaciones de Rink hicieron suponer que las **Notas sobre Pedagogía** era una obra comparable a las **Lecciones de Ética** y a las **Lecciones de Lógica**¹⁰. Sin embargo, a raíz de las investigaciones de T. Weisskopf se ha puesto fin a esta generalizada suposición. Según Beck y Weisskopf¹¹, el trabajo de Rink se limitó simplemente a entresacar notas y observaciones, sin esforzarse por evitar repeticiones e incongruencias, de al menos dos 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.

Suscribiendo la opinión de Beck, podríamos decir que Weisskopf se excede al pretender concluir que el texto editado por Rink no puede ser considerado como legítimo y que debe retirarse del **corpus kantiano**. En realidad Weisskopf nos ha dado buenas razones para ponderadamente concluir que la **Pedagogía** es un compendio de los puntos de vista genuinamente kantianos en torno a la educación, no obstante que no podamos decir que éstos han llegado hasta nosotros en el orden y contexto establecido por el mismo Kant ni que estemos leyendo sus propias palabras.

vermögende Männer über Schulen (1768). Cabe destacar que en su Introducción Rink omite la referencia a la obra de Basedow, que fué la que Kant utilizó durante la primera ocasión en que impartió el curso de Pedagogía.

¹⁰ En efecto, las *Lecciones de Lógica* (Cfr. Ak., IX, 1 ss.) tuvieron su origen cuando un colega de Kant, Gottlob Benjamin Jäsche, reunió las notas marginales al libro de George Friedrich Meier que Kant usaba para dar clase. Kant impartió ese curso de lógica durante el semestre de invierno de 1765-1766. La publicación de Jäsche apareció por primera vez en Königsberg en Septiembre de 1800. La obra de Meier a la que se hace referencia es el *Auszug aus der Vernunftlehre*, Halle bei Gebauer, 1752. En castellano encontramos la traducción de Alejo García Moreno y Juan Ruvira a partir de la versión francesa de J. Tissot, Editorial Isávedra y Novo, Madrid, 1874. Bajo el título de *Sobre el saber filosófico*, apareció la traducción de Julián Marías correspondiente al prólogo y la introducción de estas Lecciones en la Editorial Adán, Madrid, 1943. Por otra parte, Kant dictó los cursos de ética durante los años 1775-1781; éstas fueron editadas por Paul Menzer a partir de una cuidadosa recopilación de diversos cuadernos de apuntes que los estudiantes tomaban en clase y publicadas en Berlín en 1924 con ocasión del 200 aniversario del nacimiento de Kant (Cfr.: Paul Menzer (ed.) *Eine Vorlesung Kants über Ethik*, Pan Verlag Rolf Heise, Berlín, 1924). De esta obra tenemos la excelente traducción al castellano de Roberto Rodríguez Aramayo y Concha Roldán, Barcelona, Editorial Crítica, 1988; Cfr.: Ak, XXVII.

¹¹ Cfr.: Lewis White Beck, Op.ci., pp.194-195 y T. Weisskopf, Op.cit., p. 349.

En efecto, Weisskopf ha realizado una minuciosa investigación bibliográfica y nos ha señalado, en los manuscritos y en otras obras publicadas, los textos que sirven de apoyo a 144 párrafos de los 175 que componen la edición original de la **Pedagogía**. Los restantes 31 pasajes que carecen de documentación que los refrende, no presentan tesis filosóficas controvertidas y en general su interés es, más bien, el de curiosidades de antaño¹². En suma, es recomendable usar el trabajo de Weisskopf como guía en la lectura de la **Pedagogía**, o bien, controlar el texto de Rink excluyendo los pasajes que carecen de contraparte en obras genuinas de Kant o en sus manuscritos y, cuando esta correspondencia existe, citando las fuentes originales. Procediendo de esta manera, a continuación intentaremos reconstruir algunas de las principales tesis de la filosofía kantiana de la educación.

3

No pocos pensadores del siglo XVIII vincularon la filosofía de la historia y la filosofía de la educación¹³, pues pensaban que existía una correspondencia entre las fases sucesivas del desarrollo de la humanidad a lo largo de la historia y las edades de la vida de los individuos. Hablando en general, muchos de ellos estuvieron inclinados a interpretar la historia como la educación progresiva de la especie humana y a considerar la educación de los individuos como una recapitulación de la historia.

En ese contexto, Kant se pregunta en la **Pedagogía** si en la educación del individuo se debe imitar el curso seguido por el desarrollo de la humanidad en sus sucesivas generaciones¹⁴. En el texto en cuestión no encontramos una respuesta explícita, sin em-

¹² E.g.: si es conveniente que los niños sean envueltos en mantillas, si es perjudicial que sean mecidos en cunas, si se les hace bien corriendo a ellos cuando lloran, etc.

¹³ e.g.: G. V. Vico: *Principi di una scienza nuova d'intorno alla commune natura delle nazioni* (1725); Montesquieu: *De la politique* (1725); *Lettres Persanes* (1721); *De l'esprit des lois* (1748); G. E. Lessing: *Die Erziehung des Menschengeschlechts* (1780); J. G. Herder *Auch eine Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1774); *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, 4 vols (1784-1791); J. A. Condorcet *Esquisse d'un tableau historique des progres de l'esprit humain* (1795); J. J. Rousseau: *Emilio* (1762), etc

¹⁴ *Ak*, IX, 446.

bargo hay otras obras que nos permiten decir que la respuesta de Kant es afirmativa¹⁵. Para él la historia de la humanidad se divide en tres estadios, a los cuales designa con los nombres de naturaleza, civilización y moralidad. Examinando comparativamente dos pasajes de la *Pedagogía*¹⁶, podemos decir que las respectivas fases de la educación son las siguientes: la crianza y la disciplina para el primer estadio; la cultura y la prudencia para el segundo; y la moralidad para el último.

La crianza es el trabajo educativo que compete básicamente a los padres durante la primera infancia. Comprende los cuidados de proteger y fomentar un saludable desarrollo corporal del niño; implica también organizar un buen régimen de vida que permita robustecer la salud y fuerza de los pequeños. La educación en cuanto disciplina es el conjunto de disposiciones y habilidades con las que el niño controla paulatinamente sus instintos y tendencias permitiendo que la voluntad no se vea arrastrada por la dictadura del instinto. La función educativa de la disciplina tiene como fruto el dominio de sí mismo que va adquiriendo el niño, con lo cual se previene o se impide que se formen numerosas disposiciones indeseables como la pereza, la mendacidad, la irresponsabilidad, la obstinación, la impaciencia, etc.

La crianza y la educación disciplinaria corresponden al estado de naturaleza pues en éste el individuo es guiado por el instinto pero paulatinamente comienza el ejercicio de la razón. En la medida en que esto ocurre, el individuo ya no es guiado por el mero impulso sino por otro individuo que, a su vez, ha sido educado. El niño va aprendiendo a usar apropiadamente su cuerpo y su mente de modo que su "naturaleza animal" no obstaculice el desenvolvimiento de su "humanidad". En esta fase habrá de hacerse el tránsito de una instrucción meramente mecánica, que podría equipararse

¹⁵ Kant describe las fases sucesivas del desarrollo de la humanidad en *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, (Ak., VIII, 19) y en *Muthmasslicher Anfang der Menschengeschichte*, (Ak., VIII, 113-115). De la primera obra existen tres versiones al español: 1. "Idea de una historia universal en sentido cosmopolita", en *Filosofía de la historia*, trad. y pról. de Eugenio Imaz, El Colegio de México, México, 1941. 2. "Idea de una historia universal desde el punto de vista cosmopolita", en *Filosofía de la historia*, trad. y pról. de Emilio Estiú, Editorial Nova, Buenos Aires, 1958. 3. "Ideas para una historia universal en clave cosmopolita", en *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre filosofía de la historia*, trad. de Roberto Rodríguez Aramayo y Concha Roldán, Editorial Tecnos, Madrid, 1987. La segunda obra ha sido traducida al español bajo el nombre de: 1. "Comienzo presunto de la historia humana"; 2. "comienzo verosímil de la historia humana" y 3. "probable inicio de la historia humana", los cuales corresponden, respectivamente, a los tres traductores y a los tres títulos de los libros antes mencionados.

¹⁶ Ak., IX, 441 y 449-50.

con el adoctrinamiento o el adiestramiento, hacia lo que se podría llamar una verdadera educación, i.e., aquella en la que los niños aprenden a pensar y son tratados como seres libres que aún no han desarrollado el control completo de su propia autonomía. En efecto, uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar la sumisión con la capacidad de libertad. Kant consideraba que en este difícil período de la educación del niño hay dos aspectos que se han de tener presentes: 1) se debe permitir al niño toda la libertad posible, con tal que no se haga daño a sí mismo ni obstaculice la libertad de los demás (e.g., es preciso hacerle ver que no alcanzará sus fines si no permite a los demás alcanzar los suyos); 2) se le ha de mostrar que se le educa para algún día pueda ser libre, i.e., para no depender de otros y para alcanzar una capacidad autónoma de evaluar reglas, principios y razones¹⁷. En estos dos puntos la educación "pública", dice Kant, tiene ventajas sobre la educación "doméstica", pues es frecuente que la educación en el hogar no corrija las faltas de la familia, sino que las acentúe. En la educación "pública", en cambio, el niño conoce las limitaciones que impone el derecho de otros y aprende a sobresalir por su propio mérito¹⁸. Para Kant la función educativa de la disciplina es importante porque si hay fallas en este aspecto enfrentaremos una carencia que más tarde no podrá ser subsanada. En cambio, otro tipo de deficiencias en la educación, como sería la falta de instrucción, sí pueden ser superadas posteriormente.

El segundo momento en la historia es el que Kant designa como civilización y las fases de la educación que corresponden a él son la cultura y la prudencia. La función educativa de la cultura es la adquisición de talentos o habilidades necesarias para ejercitar nuestras diversas facultades y conseguir determinados propósitos. Los principales talentos a los que Kant se refiere podrían quedar clasificados en tres grupos, a saber: talentos de las facultades corporales y talentos de las facultades cognoscitivas inferiores y superiores¹⁹. Entre las habilidades del primer grupo se menciona la rapidez y agilidad en los movimientos voluntarios, el acostumbrarse a soportar esfuerzos prolongados, la capacidad de nadar, correr, equilibrar el cuerpo caminando por una viga estrecha, etc. Entre los talentos de las facultades cognitivas inferiores tenemos,

¹⁷ Cfr., Fernando Salmerón, *Enseñanza y Filosofía*, p. 96.

¹⁸ Cfr. *Ak.*, IX, 453; notemos que Kant entiende por educación "pública" la que se imparte fuera del hogar y no la limita a, como ocurre hoy día, a la educación impartida por el Estado.

¹⁹ Kant desarrolla pormenorizadamente esta temática de las distinciones entre facultades cognoscitivas inferiores y superiores y sus respectivos talentos en el Libro I de la *Antropología*; vid. *Ak.*, VII, 127-282

e.g., la educación de la vista para calcular distancias y tamaños o la del oído para afinar su percepción de los sonidos; la vivacidad de la memoria, de la imaginación y de la atención. En el tercer grupo encontramos las excelencias de las facultades de la conciencia, el juicio y la razón. Estas excelencias no son concebidas como acervos de información o conocimientos sobre determinada materia, por más que no se puede llegar a poseer tales excelencias sin adquirir también ciertos conocimientos²⁰. Quizá lo más importante que deba destacarse aquí es que Kant considera que todos estos talentos pueden ser usados en distintas direcciones, i.e., son habilidades para el uso de medios útiles a toda suerte de fines cualesquiera. Kant insiste en que el cuidado que padres y educadores ponen en la adquisición de estas habilidades es tan grande que suelen olvidarse de formar y corregir el juicio de los hijos y educandos sobre el valor de las cosas que pudieran proponerse como fines. Hay que insistir en este aspecto, distinguiendo la mera habilidad frente al verdadero hábito y señalando que sólo este último puede ejercitarse en una dirección²¹.

La prudencia corresponde también al momento de la civilización y posee una función educativa que Kant califica como “pragmática”²² en el sentido de que nos enseña las disposiciones necesarias para ajustarnos dentro de la sociedad y procurarnos el propio provecho; la prudencia consiste en la habilidad para sacar el mayor bienestar posible de nuestros talentos e incluye cierta dosis de instrucción acerca de las realidades de la vida y de las cosas que conducen a la felicidad y de las que no conducen a ella. Aquí entraría el aprendizaje de los buenos modales, la sociabilidad y la conciencia cívica. La prudencia presupone cierta disciplina de nuestros instintos y pasiones, haber aprendido a controlarlos y a posponer nuestros deseos más inmediatos para obtener otra satisfacción que, a fin de cuentas, será más completa. Sagaz o prudente, es el individuo que sabe sacar ventaja de sus talentos y alcanzar su mayor conveniencia.

El tercer estadio de la historia y de la educación es el de la moralidad. Kant distingue nítida y radicalmente entre prudencia, incluso en su más alto y desinteresado ni-

²⁰ Kant aborda el tema de la educación de estas facultades en las *Lecciones de Lógica* y en el capítulo denominado “Disciplina de la Razón Pura” de la *Crítica de la Razón Pura*; vid. *KrV*, A 707/B735, A794/B822.

²¹ Cfr.: *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Ak., IV,415 . Véase también Salmerón Fernando, Op. cit., pp. 121-122.

²² Cfr. *Antropología*, Ak., VII, 162; véase también: *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, cap. II, Ak., IV, 417.

vel, y la moralidad. La preocupación máxima de Kant es la moral y en esto no podía ser más taxativo. En efecto, para él una acción moral implica una “causalidad por libertad”, i.e., que en la naturaleza pueda iniciarse una nueva cadena causal cuyo primer miembro es posible que sea un acto de voluntad que no es efecto de un evento natural anterior. De ese modo, el ser humano como agente moral no es una parte de la naturaleza y el acto que el psicólogo considera determinado causalmente por la herencia y el medio ambiente, el agente moral puede considerarlo como elegido libremente²³. Así, el concepto kantiano de libertad no es equivalente a aquel en el cual las acciones libres carecen de causa ni tampoco al que considera que las acciones son libres si están determinadas psicológicamente no por los estímulos momentáneos sino por el carácter que uno mismo se ha formado²⁴.

Además Kant considera que el tránsito de la prudencia a la moralidad no puede ser explicado pues “dondequiera que cesa la determinación por leyes naturales, allí también cesa toda explicación y sólo resta la defensa”²⁵. Por ello la pregunta de cómo es posible un imperativo moral puede ser contestada en el sentido de que puede señalarse el supuesto bajo el cual tal imperativo es posible y puede conocerse la necesidad de dicho supuesto. Pero cómo sea posible esa suposición misma, es cosa que la razón no puede explicar; esto es equivalente a querer explicar cómo es posible la libertad misma como causalidad de una voluntad. Para Kant aquí radica el límite supremo de toda investigación moral²⁶, pues la razón humana no puede hacer concebible una ley incondicionada en su absoluta necesidad. En efecto, es un principio esencial de nuestra razón el llevar su conocimiento hasta la conciencia de su necesidad (sin la cual no sería conocimiento de la razón); pero también es una limitación esencial de nuestra razón el no poder conocer la necesidad sin poner una condición. Así pues, si bien no podemos explicar la necesidad incondicionada del imperativo moral, sí podemos explicar su inexplicabilidad, y esto es todo lo que en justicia puede exigirse a una filosofía que aspira a establecer los límites de la razón²⁷.

Así pues, el maestro no puede crear la moralidad del educando, es sólo este último quien puede hacerse a sí mismo moral. La moralidad no es una disposición natural que

²³ Cfr. *Crítica de la Razón Práctica*, Ak., V, 100.

²⁴ Cfr., Ak., V, 97.

²⁵ *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Ak., IV, 459

²⁶ *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Ak., IV, 462.

²⁷ *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Ak., IV, 463.

se pueda actualizar mediante la enseñanza; la disposición moral es más bien el fruto de una “revolución del corazón”²⁸. Es más, Kant afirma que la perfección moral de los demás no es una de nuestras obligaciones morales puesto que “la perfección [moral] de otro hombre, como persona, depende precisamente de su propia facultad de fijarse su fin de acuerdo con su propio concepto de deber; y resulta contradictorio en sí mismo que yo me imponga como deber aquello que únicamente otra persona puede cumplir”²⁹.

¿Significa todo esto que para Kant la educación moral no es ni posible ni obligatoria? ¿Qué sentido tiene decir que el tercer estadio de la historia y de la educación es el de la moralidad? ¿Cómo ha de entenderse el deber del propio perfeccionamiento moral? ¿En qué consiste y hasta dónde llega el deber de padres y maestros respecto del perfeccionamiento moral de sus hijos y educandos? Antes de pasar a la tercera y última parte de este trabajo, tratemos de esbozar algunos elementos que podrían ayudarnos a responder estas preguntas.

En términos generales podemos decir que Kant se muestra sorprendentemente explícito al tratar de los deberes con uno mismo y con los demás; así, en las **Lecciones de Ética**, desciende continuamente a la casuística y nos presenta un catálogo de los deberes en el que se da cumplida explicitación a los problemas abordados en la segunda parte de la **Metafísica de las Costumbres** y en otras de sus obras de filosofía práctica³⁰. En la temática que estamos tratando, Kant también desciende a un sin número de pormenores en la enumeración y análisis de las disposiciones y actitudes excelentes que la enseñanza aspira a formar.

Al hablar de “metodología ética”³¹, Kant distingue entre “didáctica ética” y “ascética ética”³². La didáctica tiene una doble tarea: a) contribuir a que el educando comprenda que lo que hace que algo se constituya en un deber depende, en última instancia, de que pueda convertirse en ley universal y b) fomentar

²⁸ *La religión dentro de los límites de la mera razón*, Ak., VI, 41.

²⁹ *Metafísica de las Costumbres*, Ak., VI, 385-89.

³⁰ Véase, e.g., *Crítica de la Razón Práctica*, Ak., V, 151-163 correspondiente a la “Metodología de la Razón Pura Práctica”; *Pedagogía*, Ak., IX, 487-499; *Metafísica de las Costumbres*, especialmente la parte II, i.e., la “Doctrina de la Virtud”, Ak., VI, 375-491.

³¹ Por esta metodología Kant entenderá “el modo como se pueda proporcionar a las leyes de la razón pura práctica entrada en el ánimo del hombre e influencia sobre las máximas del mismo; es decir, como se pueda hacer de la razón práctica en el sentido objetivo, razón práctica también en el sentido subjetivo”. Cfr.: *Crítica de la Razón Práctica*, Ak., V, 151.

³² Véase: *Metafísica de las Costumbres*, Ak., VI, 477-486, § 49-53.

que el educando sea capaz de elaborar o formular por sí mismo máximas susceptibles de universalización³³.

Kant considera que el mejor método disponible para el cumplimiento de esta doble tarea es el exponer ejemplos tomados de la historia y las biografías así como discutir los casos reales en los que el juicio moral ha de resolver un problema³⁴. En efecto, esta práctica estimula la razón del educando para que este reflexione y vea por sí mismo si una máxima es o no razonable y para que logre formular máximas universalizables puesto que el imperativo fundamental de la moralidad es inherente a la estructura racional del ser humano.

También hay que destacar la capacidad lingüística de elaborar consistentemente la problemática que puede suscitar nuestros actos así como el ideal de racionalidad y sus consecuencias de veracidad, consistencia y sentido crítico. Así como subrayar la importancia de la literatura en la enseñanza moral³⁵. Sin embargo, hay que insistir en que para Kant "no existe ejemplo alguno ni manera alguna de decidir empíricamente si hay imperativo moral"³⁶ y si se apela al uso de ejemplos no es para encontrar en ellos la fuente de la moralidad pues "nada puede ser más nocivo a la moralidad que pretender derivarla de ejemplos...la imitación nada tiene que hacer en la moral"³⁷ y los ejemplos sirven únicamente para alentarnos, i.e., para enfrentarnos a la posibilidad de hacer

³³ Siguiendo en ello a Richard M. Hare, Salmerón ha destacado cuidadosamente las notas de universalidad y autonomía como rasgos característicos de la moralidad; véase: Fernando Salmerón, Op. cit., pp. 30-34. Véanse también las siguientes obras de Richard Hare: *The Language of Morals*, Oxford, 1952; *Universalizability*, en "Proceedings of the Aristotelian Society", 55 (1954-1955), pp. 295-312; *Geach: Good and Evil*, en "Analysis", 18 (1957), pp. 103-112 [Reproducido en Philippa R. Foot (dir.) *Theories of Ethics*, Londres, 1967, pp. 74-82]; *Descriptivism*, en "Proceedings of the British Academy" 49 (1963) [Reproducido en William D. Hudson (dir.) *The Is-Ought-Question. A Collection of Papers on Central Problem in Moral Philosophy*, Londres, 1969, pp. 240-258]; *Moral Thinkin. Its Levels Method and Point*, Oxford, 1981.

³⁴ Cfr.: *Crítica de la Razón Práctica*, Ak., V, 155.

³⁵ Op.cit., pp. 89-108, especialmente pp. 94, 100 y 104.

³⁶ Véase: *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Ak., IV, 419.

³⁷ Kant afirma, sin embargo, que para el ser humano que está formándose aún, el sentido de imitaciones es lo que primero le hace abrazar todas aquellas máximas que más tarde profesará como propias. Véase *Metafísica de las Costumbres*, Ak., VI, 479, §52.

lo que la ley ordena³⁸, pero no pueden servirnos de base ni de fuente de conocimiento de los principios morales.

La "ascética ética" tiene como finalidad el fomentar la buena voluntad, la cual nos remite a dos disposiciones del ánimo en el cumplimiento del deber: el valor y la alegría³⁹. Aquí entra, además de la fortaleza y la renunciación, un ánimo habitualmente alegre pues esta ascética no significa en absoluto penitencia o tortura de sí mismo. Esto último -afirma Kant- sólo produce un odio secreto al deber y la virtud. La ascética consiste en esa disciplina que se ejerce sobre sí mismo para controlar los impulsos de la naturaleza cuando representan una amenaza a la moral; pero esta disciplina sólo puede ser meritoria y ejemplar por la alegría que la acompaña.

4

Este breve recorrido por algunos de los puntos más relevantes del pensamiento kantiano no nos ha permitido ver una tensión de elementos opuestos que se refleja en su filosofía de la educación, más específicamente en la educación moral, y que nos transmite una perplejidad. 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 esta 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"⁴⁰. 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

³⁸ Cfr., *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, cap. II "Tránsito de la filosofía moral popular a la metafísica de las costumbres. Ak., IV, 418-19.

³⁹ Cfr.: *Metafísica de las Costumbres*, Ak., VI, 484-485

⁴⁰ Cfr. Frankena. Op. cit. p. 131, edición inglesa.

libertad es posible se confunde tal vez con la de saber si el hombre es una verdadera persona⁴¹.

Claro está que entonces inevitablemente se plantea esta pregunta: ¿qué sentido tiene emprender todo el proceso educativo?

Los datos contrarios del problema de la educación moral manifiestan una faceta de esas perplejidades que la razón es "incapaz de responder e incapaz de dejar de plantearse"⁴² y no podemos, con un olvido cicatero, relegar los datos que no se ajustan a nuestros prejuicios. Recordando la expresión de Carlos Pereda⁴³ se podría decir que el problema de la educación moral nos ofrece una oportunidad preciosa de ejercer la voluntad de resistir un vértigo hermenéutico: el vértigo simplificador propio de la racionalidad austera. Hay que aceptar los datos contrarios y mientras no se tenga una genuina teoría que los abarque a todos -una posibilidad bastante remota, teniendo en cuenta la ininterrumpida atención que desde la antigüedad se le ha dado a esas perplejidades-, se debe tener el coraje de vivir con ellos, aceptando sus efectos como la inestabilidad conceptual. Tenemos que ejercitarnos en esta forma de virtud: la virtud del dominio de sí mismo sobre la pasión por la certidumbre, la cual no es pasión por la verdad sino por la seguridad y es la causa de que nos contentemos con la posesión de una mera apariencia. Contra semejante riesgo -causa a su vez de dificultades para el avance del conocimiento, para el progreso de la moralidad y para el cambio social- el único recurso es la voluntad constante de cuestionar y exigir pruebas, es la conciencia crítica⁴⁴.

COLOFON: ...for the growing good of the world is partly dependent on unhistoric acts; and that things are not so ill with you and me as they might have been, is half owing to the number who lived faithfule a hidden life, and rest in unvisited tombs.

Middlemarch
George Eliot

⁴¹ Cfr.: *Reflexionen, Ak.*, XVII, N(4255.

⁴² Cfr.: *Crítica de la Razón Pura, Ak.*, III, A VII.

⁴³ Cfr.: Carlos Pereda, *Vertigos Argumentales: Una ética de la disputa*, Ed. Anthropos-UAM, Barcelona, 1995; véase también "La Tercera Antinomia y las perplejidades de la libertad", en DulceMaría Granja (Coord.), *Kant: de la Crítica a la filosofía de la religión*, Ed. Anthropos-UAM, Barcelona, 1994, p. 122-23.

⁴⁴ Cfr., Fernando Salmerón, *Op. cit.*, p. 122.