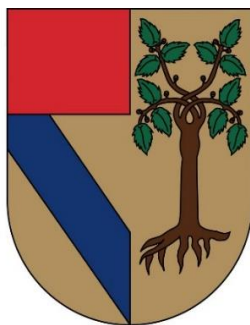


**UNIVERSIDAD PANAMERICANA**

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA**



**“LA PEDAGOGÍA EN KANT”**

**TESIS**

**QUE PRESENTA**

**OSCAR PRIEGO HERNÁNDEZ**

**PARA OBTENER EL GRADO DE:**

**DOCTOR EN HISTORIA DEL PENSAMIENTO**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**DR. VICENTE DE HARO ROMO**

## DEDICATORIAS

Dedico este esfuerzo a Carito, mi esposa y a mis hijos: Aixa, Georgina y

Oscar Emmanuel

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente al Dr. Vicente De Haro Romo su acompañamiento en el arduo trabajo de estudiar a Immanuel Kant, a lo largo del largo trayecto de la maestría y ahora en el trabajo de elaboración de esta tesis doctoral. Sé que para él ha significado dedicar muchas horas a la revisión y orientación en mi comprensión del pensamiento de tan abstruso filósofo.

# ÍNDICE

---

PORTADA.....	1
DEDICATORIAS .....	2
AGRADECIMIENTOS.....	3
ÍNDICE .....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
<u>PARTE I. LA PEDAGOGÍA EN KANT</u>	
<u>CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO</u>	
<u>1. Aproximación al ideal de autonomía en Kant</u> .....	28
<u>2. Disciplina, cultura y civilización</u> .....	69
<u>3. La concepción de educación en Kant</u> .....	82
<u>4. Las “Lecciones sobre Pedagogía”</u> .....	91
<u>CAPÍTULO 2. LECCIONES SOBRE PEDAGOGÍA</u>	
<u>5. Introducción</u> .....	99
<u>6. Educación física</u> .....	119
<u>7. Educación práctica</u> .....	145
<u>PARTE II. EL CARÁCTER MORAL. RECURSOS PARA UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA</u>	
<u>CAPÍTULO 3. EL CARÁCTER MORAL</u>	
<u>8. Dimensiones para la formación del carácter moral</u> .....	178
<u>9. Etapas del desarrollo del carácter moral</u> .....	203
<u>CAPÍTULO 4. RECURSOS PARA EL DESARROLLO DEL CARÁCTER MORAL</u>	
<u>10. La coacción en la educación en Kant</u> .....	223
<u>11. Principios para una metodología didáctica del carácter</u> .....	246
<u>CONCLUSIONES</u> .....	256
<u>LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS</u> .....	279
<u>REFERENCIAS</u> .....	281

## INTRODUCCIÓN

En 1746 muere Johann Georg Kant, padre del filósofo Immanuel Kant, por entonces estudiante de veintidós años en la universidad Albertina<sup>1</sup> – fundada en 1544 por el duque de Prusia Alberto de Brandemburgo – de Königsberg, situación que obligó a Immanuel a buscar medios que le permitieran continuar sus estudios. Poco hábil con las manos y con más que suficientes recursos intelectuales, se ocupa como preceptor de la familia del predicador reformado Daniel Anderch<sup>2</sup>; posteriormente se ocupa con el señor de Hülsen en Gross-Arnsdorf cercano a Saalfeld.

Goethe (1749, 1832) – citado por Ernest Cassirer<sup>3</sup> – se refiere a Kant diciendo: “[para Kant] la filosofía, cualquiera que ella fuese, [para que] influyera en la vida, era necesario vivirla y amarla” [...] “los filósofos [...] no pueden ofrecernos otra cosa que formas de vida”<sup>4</sup>. Es de destacar que la vida, la filosofía y la forma de enseñanza de Kant se encuentran desde el inicio de su vida íntimamente relacionadas entre sí, como lo anota Cassirer: “nos encontramos con que la relación entre la «forma de enseñanza» y la «forma de vida», en Kant, no puede ser concebida de modo que la segunda aparezca exclusivamente como exponente y

---

<sup>1</sup> Cf. Sgarbi (2010): 32; Scott (2014): 6

<sup>2</sup> Cf. Cassirer (1974): 46; Vandewalle (2004): 5

<sup>3</sup> Cf. Cassirer (1974): 15

<sup>4</sup> Cassirer (1974): 15, 16

vehículo pasivo de la primera”<sup>5</sup>; podemos entender que las concepciones pedagógicas de Kant y su filosofía están estrechamente relacionadas, de manera que, para estudiar su pedagogía es necesario estudiar aquellos aspectos de su filosofía que la explican. Por su parte, Granja Castro considera que: “Kant elabora una filosofía normativa de la educación cuyas tesis básicas están íntimamente asociadas con su postura ética y política”<sup>6</sup>, más aún, los principios filosóficos de la educación se sustentan en su concepción de la filosofía de la historia.

La tranquilidad que la vida en el campo le proporcionó y el trabajo docente que debió desarrollar como preceptor constituyeron sus primeras experiencias educativas; a lo largo de su vida, su educación estará estrechamente asociada e influenciada por las experiencias obtenidas como estudiante en el *Collegium Fridericianum*, institución con una «disciplina pedantesca y sombría de los fanáticos» como se quejaba David Ruhnken – citado por Cassirer<sup>7</sup> –, compañero de estudios de Kant y que compartió con él la vida en este colegio. Para Kant significó una etapa de la que solía decir que “se sentía todavía presa de terror y de angustia cuando se trasladaba con el pensamiento a los años de la «esclavitud juvenil»”<sup>8</sup>.

Las palabras de Kant permiten pensar que las experiencias del filósofo durante su estadía en el *Fridericianum* significaron para él una

---

<sup>5</sup> Cassirer (1974): 16

<sup>6</sup> Granja (2000): 76

<sup>7</sup> Cf. Cassirer (1974): 27

<sup>8</sup> Cassirer (1974): 27

experiencia que debió marcar su pensamiento pedagógico en el futuro, porque los planes de estudio de esta institución educativa estaban plagados de rezos y ejercicios piadosos, de prácticas devotas, sermones y actos de catequesis con una disciplina espiritual que el pietismo ejercía sobre los alumnos y que buscaba posesionarse de los sujetos en su totalidad, lo que, sin embargo, con el paso de los años degeneraba en un patrón mecánico, señala Cassirer<sup>9</sup>; además, las vivencias que Kant en su juventud experimentó en el *Collegium Fridericianum* influyeron en su espíritu crítico y prepararon su pensamiento; en el futuro, lo harían separar “entre el sentido ético de la religión y todas sus formas y modalidades puramente externas”<sup>10</sup>.

No se puede esperar que estas ideas de la juventud de Kant constituyeran en él una apreciación abstracta, sin embargo, la aversión profunda que provocó en él aquella reglamentación y mecanización de la piedad se puede apreciar más tarde en los juicios que formuló como parte de las enseñanzas fundamentales de su filosofía y constituyeron su filosofía moral; además, la opinión que se formó respecto de la educación de la religión la expresará más adelante – entre otras de sus obras – en el opúsculo *Lecciones de pedagogía* que fue elaborado con las notas que tomara su alumno Friedrich Theodor Rink en los cuatro cursos de pedagogía que dictó Kant en Königsberg durante el periodo de 1776

---

<sup>9</sup> Cf. Cassirer (1974): 28

<sup>10</sup> Cf. Cassirer (1974): 29

a 1778 y que fue publicado en 1803 poco antes de su muerte, con la autorización del mismo Kant.

En la universidad de Königsberg los estudios eran eminentemente memorísticos, en ella Kant recibió las enseñanzas del profesor Martin Knutzen con quien tuvo la oportunidad de ir formando el concepto, que en Europa se tenía, de *ciencia*; Knutzen influyó en el pensamiento de Kant, apunta Cassirer <sup>11</sup>, no porque fuera un pensador cuyas ideas trascendieran la filosofía que por entonces predominaba sino porque, fue quien mayor influencia tenía en el conocimiento de lo que se pensaba como ciencia en la universidad de Königsberg. Fue Knutzen quien puso al alcance de Kant la obra de Newton, pensador que, para Kant, personificaba la ciencia misma. Con Knutzen, Kant estudió filosofía de la naturaleza, filosofía práctica y derecho natural; además de lógica y matemáticas – que comprendían el álgebra y el cálculo infinitesimal –, y astronomía general.

Cassirer<sup>12</sup> opina que los estudios que hizo Kant en esta etapa lo llevaron a escribir en el verano de 1746 su primer trabajo escolar, que tituló *Ideas sobre la verdadera apreciación de las fuerzas vivas* y que es considerado un ensayo sobre el *tratado del método* de la filosofía, obra que fue publicada –después de ser calificada por el decano de la facultad– tres años después.

---

<sup>11</sup> Cf. Cassirer (1974): 37 ss

<sup>12</sup> Cf. Cassirer (1974): 39



De 1746 a 1754 hay poca información confiable respecto a las actividades de Kant, se sabe que continuó como preceptor y, por una carta de él fechada en 1754, podemos pensar en la posibilidad de que nuevamente residiera ese año en Königsberg. Sus primeras experiencias docentes en la Albertina las inicia como catedrático no titular, función que denominaban en la universidad como *Privatdozent*. Bajo esta condición académica dictaba en promedio, más de veinte horas de clase por semana y, en ocasiones, tenía que cumplir con hasta más de treinta horas, tratando temas de geografía física (física teórica y mecánica), filosofía, ética, metafísica, matemáticas (aritmética, geometría y trigonometría), pedagogía, antropología y teología.

En 1755 Kant obtiene el grado de doctor en filosofía con la tesis: *Principiorum primorum cognitionis metaphysicae nova dilucidatio*, en la que considera como temas a la física y a la metafísica, buscando identificar los campos de una y otra mediante la organización y el análisis crítico, cuestionando la cohesión entre la “experiencia” y el “pensamiento”; discutiendo la diferencia entre el “hombre comprensivo” y el “hombre racional”. Ahí mismo, Kant reflexionó en general en cuanto al hecho histórico y su perspectiva filosófica, es decir, entre lo que *acaeece* y lo que *debe acaecer*; instituyendo así una nueva manera de pensar, una filosofía crítica que impone una manera diferente de razonar, por lo que propondrá una concepción de educación diferente y que expresó primeramente en su ensayo sobre el *Philanthropinum* y posteriormente, en las lecciones que dictó.

El período que los estudiosos de Kant señalan como “precrítico” y que él denominaba como “años del magisterio”, se distingue porque en este período adquirió la mayor experiencia docente y académica; aun cuando nunca salió de Königsberg<sup>13</sup>, se hacía traer libros y revistas que se editaban fuera y que lo mantenían al tanto del pensamiento relativo a las teorías científicas reinantes, además de las corrientes del pensamiento filosófico de la época; con todo y esto, la celebridad de Kant trasciende las fronteras de Königsberg por el enorme prestigio que como docente universitario adquirió. Él cambió la manera como se enseñaba filosofía, porque su propósito no era enseñar filosofía como doctrina determinada, sino provocar que sus alumnos discurrieran con razonamientos filosóficos.

En la Europa del siglo XVIII se dio un movimiento cultural denominado como la Ilustración en la que –apunta Aramayo– “los pensadores estaban convencidos de la necesidad de acabar con el pensamiento oscurantista supuestamente dominante en la época anterior, [y] consideraban que tenían como misión alumbrar al género humano con la luz del pensamiento racional”<sup>14</sup>; a este movimiento también se le denominó como *el Siglo de las Luces* porque, los pensadores de la época consideraban que el pensamiento oscurantista debía ser iluminado por “la luz del pensamiento racional”.

---

<sup>13</sup> Cf. Granja (2010): 18

<sup>14</sup> Cf. Aramayo (2001a): 293

Por su parte Rábade afirma que “la razón es la característica fundamental del hombre para toda la cultura ilustrada”<sup>15</sup>, por lo que puede considerarse que la Ilustración impulsó fue el desarrollo intelectual, que se propuso desde diferentes perspectivas filosóficas, con la idea de transformar el orden establecido, lo que explica que no todas fueran en la misma dirección; sin embargo, todas tienen en común los primeros y más serios planteamientos alrededor de la necesidad de impulsar vigorosamente la educación.

La Ilustración estructura la cultura occidental por medio de la razón, llevando a término el período *humanista* del Renacimiento y constituyendo una compleja cultura alrededor del ser humano, dando inicio a lo que se llamó la edad de la razón. Esta compleja etapa cultural involucró a diferentes pensadores como Voltaire, Berkeley, Rousseau, Hume y, por supuesto, a Kant; Además, el pensamiento ilustrado se vio enriquecido con pedagogos como Pestalozzi, Herbart, Fröbel y Basedow<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Rábade (2005): 45

<sup>16</sup> José Ortega y Gasset, en el prólogo a la versión castellana que de la obra de Herbart hizo Lorenzo Luzuriaga, reconoce a Pestalozzi como el creador de los principios con los que la pedagogía se juzga como un sistema científico (Herbart; 1906: VII) y califica la obra de Pestalozzi como confusa y caótica. Sin embargo, Söetard (1999: 1) denomina a Pestalozzi como el “padre de la pedagogía moderna” e inspirador de Herbart y Fröbel; Vivió Pestalozzi diferentes experiencias que lo condujeron a plantearse los problemas pedagógicos de lo que ahora se denomina “Educación nueva” (Söetard: 1999: 2), “Pedagogía nueva” y como “Escuela nueva” (Narváez: 2006: 630). En época de Pestalozzi (Pérez: 2002: 5), la educación era considerada patrimonio de las clases privilegiadas que enmarcaba un horizonte de decadencia social determinado por la revolución industrial y que promovió procesos de alta marginación e inadaptación de los sujetos que vivían en el desamparo; el pensamiento pedagógico de Pestalozzi estableció el vínculo entre la realidad social y el proceso educativo.

La Ilustración es la respuesta a la gran crisis del pensamiento provocado por el sometimiento de los dogmas religiosos a la razón, como asevera Richard Velkley en *Educating Through Perplexity*<sup>17</sup>. Durante los siglos XV, XVI y XVII tiene lugar la revolución filosófica

---

Los lineamientos fundamentales de su Proyecto educativo los presentó en 1801 (Söetar: 1999: 6) en su libro *Como instruye Gertrude a sus hijos*. El método que en él formula Pestalozzi, es un instrumento pedagógico para los educadores que propone fundamentalmente observar la naturaleza infantil que permita elaborar un ambiente que favorezca su desarrollo, teniendo en mente la dimensión social de la relación educativa. Se ocupó, además, de la formación de los profesores y de los problemas de la escuela. Por el método utilizado por Pestalozzi en la educación, la corriente de pensamiento denominada Pedagogía Social considera a Pestalozzi como uno de sus precursores (Pérez: 2002: 196).

Herbart, en opinión de Ortega y Gasset, ordena el enmarañamiento de ideas en que la pedagogía se encontraba, incluyendo la obra de Pestalozzi y establece los principios con los que le da un estatus de ciencia, resolviendo los problemas pedagógicos con el recurso que ofrecen la ética y la psicología, situando al pedagogo en un proceso de reflexión de los fines de la educación y con ello logra regular los recursos pedagógicos. Esto pone al educador ante la necesidad de ser pedagogo y, además, ser *maestro filósofo*, apunta Ortega y Gasset (Herbart: 1906: IX).

Por su parte Fröbel se ocupa de la educación de los niños pequeños y crea los conceptos de educación preescolar y del Kindergarten; los principios fundamentales de su estudio los describe en su obra *Buch der Mütter* (Libro de las madres) el año de 1809 (Heiland: 1999: 3); obra que se inspira en el pensamiento educativo de Pestalozzi y con el que desarrolla su programa de formación elemental, incluyendo su teoría de los juegos educativos. Se ocupa, además, por la formación de los futuros educadores con el programa que incluye temas como la antropología, filosofía, fisiología y pedagogía teórica (Heiland: 1999: 4). Crea la idea de la esfera como principio fundamental del Universo, idea que establece como principio que se mantiene siempre presente como cosa viva y creadora y convierte la teoría de la esfera en el fundamento de su teoría científica educativa y que presenta el año de 1826 en su obra *Die Menschenerziehung*: La educación del hombre.

La pedagogía de Basedow – apunta Kant en Ak: 2:447 – la orienta al perfeccionamiento de los hombres y de su bienestar, partiendo del desarrollo de las aptitudes naturales de los sujetos; método que da a conocer en su obra *Lectura para cosmopolitas*. La práctica de sus ideas educativas las lleva a cabo en la escuela experimental *El Philanthropinum* (Lafuente: 2009:246), centro educativo que instituye mediante contrato contraído con el príncipe Leopoldo de Anhalt-Dessau en 1774. Las ideas pedagógicas de Basedow están influenciadas por la Ilustración y particularmente por Kant. *El Philanthropinum* es una escuela que educa a los individuos para que, ya adultos sean buenos ciudadanos y sean útiles al Estado. Se ocupa, además, por la formación de profesores, con una educación orientada con base en su filosofía altruista.

<sup>17</sup> Cf. Velkley (2012): 69

moderna con pensadores como Maquiavelo, Bacon, Descartes, Hobbes, Spinoza y Locke. En la Ilustración Alemana, Kant fue la figura más relevante de la Ilustración, caracterizada por la búsqueda de la respuesta a la gran crisis de los fundamentos de la filosofía de la era moderna.

El movimiento ilustrado europeo se mostró en general contrario al dominio de la religión dentro del ámbito educativo, eliminando de éste el pensamiento sobrenatural, exigía que los principios educativos se fundaran en la razón, la naturaleza y el mundo. La pedagogía de entonces se ocupaba en incorporar al currículo oficial el aprendizaje de lenguas diferentes a la lengua étnica, la incorporación de disciplinas técnicas y científicas, además de la sustitución de las congregaciones religiosas por una estructura laica de supervisión escolar y el aprovechamiento de los recursos de divulgación del conocimiento que el enciclopedismo lideró y que condujo a reformular la estructura académica de las universidades europeas.

Las diferentes concepciones que el ser humano tiene de sí mismo son lo que determina la cultura o las diferentes culturas, es decir, la cultura es producto de los seres humanos y se elabora desde la perspectiva de su *ser* como humano: “la cultura la hace el hombre, se hace desde el hombre y se hace para el hombre”<sup>18</sup> explica Rábade; podemos pensar la misma afirmación desde otra perspectiva: la concepción o concepciones que el hombre tiene de sí mismo la

---

<sup>18</sup> Rábade (2005): 43

determinan la cultura o las diversas culturas. Desde la perspectiva del pensamiento occidental, la concepción del hombre que subyace a esta cultura está nuclearmente en la definición aristotélica del hombre, como animal poseedor de razón; a pesar de esto encontramos diversos episodios en los que aparenta alejarse de la racionalidad.

En el periodo de la Historia en el que el hombre se inclina ante las verdades de la revelación, somete su capacidad de racionalidad a la verdad revelada: la escolástica es una manera de filosofar que se caracteriza por el sometimiento de la razón al dogmatismo de la Iglesia, la filosofía era la sierva de la teología<sup>19</sup>. Si nos atenemos a la concepción que de hombre tenía Aristóteles, como un animal que posee razón, la pedagogía debe buscar desarrollar la razón en los individuos. En este sentido declara Kant en sus *Lecciones sobre pedagogía*<sup>20</sup> que se ha de acostumar a los seres humanos desde los primeros días de su vida a someterse a los preceptos de la razón.

Kant concibe a la Ilustración<sup>21</sup> (*Aufklärung*) como centrada en la necesidad que el hombre tiene de ser autónomo, de obligarse a pensar por sí mismo y a someterse al dictamen del tribunal presidido por la razón; un tribunal ante el que toda presunción infundada, mediante la razón permita superar el pensamiento dogmático; la cultura ilustrada, se convierte así, ante el pensamiento de Kant, en el tribunal ante el que

---

<sup>19</sup> Cf. Rábade (2005): 43

<sup>20</sup> Cf. P: 9:442

<sup>21</sup> Cf. *Ak. VIII* 35

ha de someterse a dictamen todo juicio que pretenda fundarse únicamente en argumentos de autoridad. La *Crítica de la razón pura* publicada en su primera edición en 1781 contiene las líneas maestras del razonamiento; el proyecto crítico de Kant se erige como medio de responsabilidad personal, social y política en el que la libertad humana, la responsabilidad y el juicio moral, se transforman en un proyecto en el que todos somos responsables<sup>22</sup> de nuestros propios juicios. Kant advierte en *Qué es la Ilustración*, que los seres humanos nos vemos sometidos por quienes se empeñan constantemente en adueñarse de nuestra voluntad, inhibiendo nuestra capacidad de libertad y autonomía, se erigen en nuestros tutores sometiéndonos con ataduras; aun quienes logran quitárselas, se verán inseguros ante los más pequeños problemas; por ello habremos de habituarnos a la libertad, que permitirá proporcionar una mayor desenvoltura en nuestro pensamiento, haciéndonos más capaces en el uso de la propia razón en todos los ámbitos; es por ello que el proceso de la Ilustración es lento, porque los tutores –que son incapaces de toda Ilustración– siempre buscarán mantenernos bajo el yugo de su voluntad frenando la nuestra; advierte Kant:

oigo exclamar por doquier: ¡no razones! El oficial dice: ¡no razones, adiéstrate! El asesor fiscal: ¡no razones y paga! El consejero espiritual: ¡no razones, ten fe! (Sólo un único señor dice en el mundo: ¡razonad cuanto queráis y sobre todo lo que

---

<sup>22</sup> Cf. Granja (2010): 7

gustéis, *mas no dejéis de obedecer!*). Impera por doquier una restricción de la libertad.<sup>23</sup>

A quienes aceptan estar sometidos a estas ataduras, Kant los denomina como individuos con una culpable “minoría de edad”, porque estos hombres y mujeres no tienen como principio ser independientes de la conducción ajena, renuncian a la propia libertad, que les permite pensar por propia cuenta. La pedagogía kantiana promueve que el niño aprenda a pensar y a obrar por principios, sólo de esta manera puede lograr la libertad, afirma Kant<sup>24</sup>. El educador ha de inspirar en él el interés por cultivar su propio ingenio, buscando evitar que el proceso se convierta en un enunciado de reglas y fórmulas, como instrumentos mecánicos, sin que logren que el niño alcance el uso racional de sus dotes naturales, obstaculizando su propensión natural a la vocación de su pensar *libre* que lo hace autónomo. Es decir, para Kant, sólo por la acción decidida del ejercicio de su voluntad, los sujetos pueden desprenderse del *yugo de la minoría de edad* y convertirse en sujetos dueños de su autonomía y la educación ha de promover precisamente eso.

Un ilustrado no debe pensarse como alguien que acumula conocimientos, incluso, es posible que una persona pueda ser considerado como ilustrado, aun cuando no posea un vasto cúmulo de conocimientos, advierte Aramayo<sup>25</sup>; es decir, un ilustrado no es

---

<sup>23</sup> Ak. VIII 37

<sup>24</sup> Cf. P: 9: 450

<sup>25</sup> Cf. Aramayo (2001a): 294



necesariamente un erudito porque, lo que caracteriza al ilustrado es el uso apropiado de sus recursos intelectuales; es quien tiene como criterio supremo la verdad y para ello, debe tener siempre como máxima pensar por sí mismo. No es difícil encontrar a alguien a quien se reconoce con un amplio cúmulo de saberes y que no sea ilustrado. Indiscutiblemente, todo saber está orientado a la mejor explicación del *conocimiento de la naturaleza* y, aún de modo más destacado, el *valor moral del ser humano*.

La característica de ser autónomo o *libre* consiste, justamente en hacer uso de la propia razón, es decir, hacer esto es *en lo que consiste ser ilustrado*; siempre que cualquier asunto sea sometido a la propia reflexión, al propio juicio, de manera que pueda encontrar la factibilidad de convertirlo en un principio universal, aceptándolo o rechazándolo, o bien, la regla de aquello que se asume; esto no significa que en un inicio deba tener los conocimientos y los argumentos objetivos necesarios para determinar su valor de verdad o falsedad. Los jóvenes deben acostumbrarse a no actuar con una actitud simplista y aceptar dócilmente lo que sus profesores o los adultos les proponen, si el argumento principal se basa únicamente en el principio de autoridad que tienen.

Reflexiona Lars Løvlie<sup>26</sup> que el siglo XVIII fue una época en que el pensamiento se liberó de las cadenas de los principios dogmáticos esgrimidos por quienes buscaban someter la libertad del pensamiento

---

<sup>26</sup> Cf. Løvlie (2016): 109

de los individuos, surgiendo así el conflicto entre lo que la voz interna de los sujetos les propone y lo que la voz autoritaria de los educadores les exige, induciendo en los educandos la paradoja entre su pensamiento y el mundo. Paradoja reflejada en el pensamiento de Kant –señala Løvlie– que promueve que los niños distingan entre su pensamiento y el mundo.

En nuestros días la paradoja kantiana es parte del currículo tradicional y se sustenta en la asimetría que se establece entre la generación vieja y la generación joven, con la idea de autonomía que es parte constitutiva de las democracias del mundo actual. Hay, sin embargo, otro atributo que es parte de la paradoja, pero que no se considera en el llamado currículo tradicional y que no forma parte de él: nos referimos a la eterna brecha entre la moral y la política, aspecto que está determinado por la reticencia de algunos educadores a incluirlo como parte de su práctica educativa. Resalta Kant la contradicción entre las generaciones jóvenes y las generaciones viejas; la pedagogía adquiere, de esta manera, una perspectiva social diferente, agudizando la problemática educativa.

La filosofía pedagógica kantiana de la Ilustración concibe a los sujetos en la posibilidad de distinguir su pensamiento de lo que sienten, con lo que pueden tener una mejor definición de los límites de su *yo* y el lugar de su propia autodeterminación. Los debates pedagógicos de la Ilustración significaron un enorme proyecto de reforma en el que los

aspectos fundamentales pedagógicos<sup>27</sup> se colocaron a la vanguardia de la vida pública y académica, alcanzando a las instituciones educativas que se esforzaron por un cambio profundo en ellas.

El pensamiento pedagógico y moral de Kant lo coloca siempre a la vanguardia de la vida pública y académica; Kant ya en sus dos ediciones de la Crítica de la razón pura “da testimonio del propósito pedagógico y moral de toda la obra de su vida”<sup>28</sup>.

En relación con los debates educativos más importantes de su época, Kant está de acuerdo con el desarrollo de una ciudadanía con mentalidad moral y cívica, sus principios los expresa en su antropología, que algunos consideran como parte de su filosofía crítica, afirmando en ella que los seres humanos, por su razón, están destinados a coexistir en una sociedad con otros seres humanos y, a pesar de su propensión natural, ha de formarse como un ser humano digno “por medio de las artes y las ciencias, a *cultivarse*, a *civilizarse* y a *moralizarse*”<sup>29</sup>. La educación según Kant es un proceso humanizador que busca que los sujetos construyan su propia identidad y en la que han de desarrollar una actitud crítica que los conduzca a formar su propia personalidad.

El siglo XVIII<sup>30</sup> fue escenario de grandes transformaciones de la educación con personajes como los ya mencionados Pestalozzi, Herbart,

---

<sup>27</sup> Cf. Munzel (2012); xv

<sup>28</sup> Munzel (2012) xvii

<sup>29</sup> ApH: 7:325

<sup>30</sup> Cf. Frankena (1965): 79 y 80

Fröbel y Basedow; podemos añadir a Juan Jacobo Rousseau y Montaigne, cuyo pensamiento repercutió en la ética y la filosofía – particularmente en la filosofía educativa– y que, con Kant, por la importancia de sus ideas pedagógicas, trascendió hasta la psicología educativa.

Por su parte, podría pensarse que el legado pedagógico de Kant se limita a una pequeña obra de aproximadamente sesenta páginas, que fue escrita por Theodor Rink, discípulo de Kant, y editada en 1803; fue publicada en Königsberg un año antes de la muerte de Kant. En un inicio se pensó –según Granja– que esta obra era comparable a las *Lecciones de ética* y a las *Lecciones de lógica*, sin embargo, Granja afirma que:

Beck y Weisskopf, [señalan que] 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.<sup>31</sup>

Como concluye Granja<sup>32</sup>, esta obra en general compendia el pensamiento genuino de Kant en torno de la educación y, a pesar de todo lo señalado anteriormente, es un trabajo avalado por la Real Academia Prusiana de ciencias que decide incluirla en la edición de las

---

<sup>31</sup> Granja (2000): 78

<sup>32</sup> Cf. Granja (2000): 78

obras de Kant. En esta tesis se considera las *Lecciones sobre Pedagogía*<sup>33</sup> – *Über Pädagogik*– de Kant como un elemento guía, que permite reconstruir la pedagogía kantiana, sin que esto signifique que nos circunscribiremos al examen explícito que hace del tema la obra en cuestión.

En las *Lecciones sobre Pedagogía*<sup>34</sup> Kant afirma que la pedagogía o teoría de la educación aborda la educación dividida en *física* o *práctica*. La *Educación física* comprende la educación del cuerpo y considera los cuidados del sujeto cuando niño, atiende, además, la instrucción intelectual de conformidad con los avances culturales, confiriéndole un valor pragmático. A la *Educación Práctica*, Kant le atribuye todo lo relativo a la educación moral, considerándola como finalidad última de todo proceso educativo, porque, por la formación moral, los sujetos, objeto de los fines educativos, adquieren valor como seres humanos ante toda la especie humana. La *Educación Física* y la *Educación Práctica* implican también una cultura *física* y una cultura *práctica*; la cultura física está asociada a una cultura del cuerpo, pero también incluye *formar el espíritu* y una cultura del alma; formar la naturaleza es el cultivo de las cualidades naturales, lo que incluye las fuerzas del cuerpo y del espíritu. La educación *física* comprende, de manera sorpresiva para nosotros,

---

<sup>33</sup> Nos basaremos en la traducción del alemán al inglés que Robert B. Loudon hizo de la edición de Paul Natorp y que titula *Lectures on Pedagogy*.

<sup>34</sup> Cf. P: 9: 455 y 456

aprender a pensar, cultivar las fuerzas de la imaginación, desarrollar el entendimiento y el juicio. Todo ello lo analizaremos en esta tesis.

El título que hemos elegido para este trabajo lo hemos denominado *La pedagogía en Kant* y no *La pedagogía de Kant*, esto se debe a que –como se ha dicho– Kant no fue pedagogo. Aun cuando impartió esta asignatura en varias ocasiones a lo largo de su vida académica, no escribió directamente alguna obra en donde redactara sus ideas respecto de la pedagogía; sin embargo, en diferentes partes de su obra filosófica consigna las ideas que tiene al respecto; nosotros aprovecharemos todo ello de la mano del ya mencionado texto de Rink.

La tesis cardinal de este trabajo sostiene que la formación del carácter moral en los educandos es el fundamento central de la pedagogía kantiana, para ello consideraremos los siguientes ejes como propósitos para sustentarla:

1. *La formación del carácter moral es la finalidad última de todo progreso educativo que trasciende el valor meramente utilitarista de la educación.*
2. *La formación del carácter moral, es un recurso clave para la educación moral.*
3. *Desde la perspectiva de la filosofía kantiana, las dimensiones que más se relacionan con la formación del carácter moral son la*

*filosofía moral y la antropología, incluyendo, además, elementos de otras áreas de la filosofía, como la estética trascendental*<sup>35</sup>.

4. *Los planteamientos pedagógicos de Kant son relevantes y coinciden con algunos planteamientos pedagógicos actuales.*
5. *Desde la perspectiva de la pedagogía kantiana, la filosofía educativa complementa el enfoque psicológico con el que puede ser tratado el fenómeno educativo actual.*

El enfoque adoptado en este trabajo orienta la investigación de manera que valora la pedagogía kantiana desde su pensamiento crítico, como una propuesta de educación que no se deduce directa y unidireccionalmente de sus principios filosóficos pero cuya concepción está estrechamente relacionada con su filosofía sistemática. Este enfoque le da a esta investigación un objetivo filosófico e histórico.

Para el logro de estos propósitos se ha estructurado este trabajo en dos partes y cuatro capítulos. La Parte I. *La pedagogía en Kant*, está destinada a elaborar una revisión temática reflexiva de las *Lecciones sobre pedagogía* de Kant identificando, mediante su análisis, la relación epistémica con su *filosofía*; argumentos que se muestran sólo enunciados en Las *Lecciones sobre pedagogía*, y que, mediante un estudio profundo se busca conocer las ideas relativas a conceptos como el de ilustración, libertad, autonomía, arbitrio, entre otros más y los que estén orientados

---

<sup>35</sup> La estética trascendental es aquí entendida como el tratamiento del espacio y el tiempo de las formas a priori de la intuición y no como la mera reflexión filosófica acerca de la belleza

a la educación, como la antropología que, junto con aquellos aspectos de los escritos kantianos de los períodos precrítico y crítico, iluminan las ideas de Kant sobre el arte de enseñar y todos aquellos aspectos que le dan sentido al proyecto educativo ilustrado kantiano.

La Parte I, está formada por dos capítulos. El capítulo 1. *Marco teórico*, que dedicamos al estudio de la parte introductoria de las *Lecciones sobre pedagogía* en donde Kant determina los principios generales, cuyos conceptos y supuestos configuran su proyecto educativo ilustrado. En esta parte revisamos la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, buscando resolver el problema de identificar los aspectos de fundamentación de la moral y sus consecuencias educativas, en el tránsito del mundo sensible, al mundo inteligible; adquiriendo así, relevancia el conjunto de conceptos de libertad y autonomía de la voluntad que son inherentes a la formación del carácter moral y con los que Kant define las ideas concernientes al fenómeno y al nóumeno. El segundo capítulo que denominamos como *Lecciones sobre pedagogía* lo dedicamos al estudio del resto del corpus de las *Lecciones*, siguiendo el método utilizado en el capítulo uno. El análisis reflexivo de estos principios lo relacionamos primordialmente con la *Metafísica de las Costumbres*, la *Crítica de la Razón Pura* y la *Antropología en Sentido Pragmático*.

En la Parte II. *El carácter moral. Recursos para una metodología didáctica*, nos ocupamos de mostrar, mediante un examen cuidadoso de los escritos de Kant, que las nociones del carácter son multifacética y



compleja. Para ello elegimos a la *Metafísica de las costumbres*, a la *Antropología práctica* y a la *Crítica de la razón pura* como ejes de análisis, buscando mostrar que la formación del carácter moral es el fundamento central y la finalidad última de la pedagogía kantiana. Esta Parte II, la constituyen el capítulo 3. *El carácter moral* y el capítulo 4. *Recursos para el desarrollo del carácter moral*. En el capítulo tres destacamos cómo en las *Lecciones sobre pedagogía* se alude a la educación como el medio para adiestrar, instruir mecánicamente y para constituir al *carácter empírico*, mostraremos que lo esencial de la pedagogía kantiana es educar para incidir en el *carácter inteligible*. En el capítulo 4. dado que es necesaria la formación del carácter inteligible, es decir, dado que el carácter moral no es innato, sino que puede y debe enseñarse a partir de la razón, proponemos al *catecismo moral* kantiano como un instrumento que proporciona al profesor el recurso didáctico para la formación del carácter moral en los alumnos.

## **PARTE I**

### **LA PEDAGOGÍA EN KANT**

## CAPÍTULO 1

### MARCO TEÓRICO

## 1. Aproximación al ideal de autonomía en Kant

Para Kant, los fenómenos tienen dos perspectivas causales: una natural que relaciona de forma determinista un estado con otro anterior: esta conexión es intuita por medio de los sentidos y establecida por el uso de la categoría de causalidad, que pone una regla que relaciona al antecedente con el consecuente<sup>36</sup>. Estas relaciones de causalidad determinista las aplicamos en los fenómenos de la naturaleza y se caracterizan porque se conocen en el tiempo, entendido éste como la forma de la sensibilidad interna.

La segunda perspectiva causal de los fenómenos es la de la libertad. Ésta no tiene un estado que la determine causalmente: “tiene la capacidad de iniciar por sí misma un estado, que no sigue las leyes de la naturaleza y no está determinada por el tiempo”<sup>37</sup>, explica Kant. Sin embargo, esta causalidad por libertad sí ingresa al tiempo en cuanto a sus efectos, pues, aunque no es producto expreso de una determinación causal, sí es origen de una nueva cadena de relaciones causales en la naturaleza.

La libertad humana en su “sentido práctico” es la independencia de la voluntad respecto de la imposición de los impulsos de la sensibilidad. Kant la llama *arbitrium liberum sed sensitivum*, puesto que la sensibilidad influye, pero no determina la acción de manera necesaria, sino que el sujeto tiene la capacidad de “determinarse

---

<sup>36</sup> Cf. KrV; A532, B560

<sup>37</sup> KrV; A 533, B 561

espontáneamente a sí mismo con independencia de la imposición de los impulsos sensitivos", es decir, es «liberum». En tanto que a la facultad animal de desear la denomina como «arbitrium brutum»<sup>38</sup>.

Dado que la sensibilidad afecta, pero no determina necesariamente la voluntad del ser humano, es entonces la razón la que gobierna su voluntad dándole así la "capacidad de determinarse a sí mismo". Esta capacidad de *determinarse espontáneamente a sí mismo* coloca a las mujeres y a los hombres, en la continua oposición entre la diversidad de las apetencias que surgen de las sensaciones de placer y desagrado, por un lado, y por el otro las exigencias de la razón, esto es, de la voluntad en sentido puro. A lo que media entre estos dos aspectos Kant, en la *Metafísica de las costumbres*, lo llama *arbitrio* (*Willkür*)<sup>39</sup>.

El arbitrio es una facultad que vincula las apetencias con la razón. El arbitrio coloca a las apetencias y a la razón en una situación que permite al agente distanciarse de los impulsos sensitivos y atender la razón; en este sentido el arbitrio es libre:

La libertad del arbitrio es posible precisamente porque éste siempre se encuentra sometido a exigencias opuestas y, por tanto, se ve obligado a elegir a cuál de ellas le otorga «la prioridad» en sus máximas.<sup>40</sup>

Si el arbitrio es únicamente llevado por las inclinaciones del impulso sensible («*Stimulus*»), es, como hemos dicho, arbitrio animal:

---

<sup>38</sup> Cf. MdS; 214

<sup>39</sup> ibíd.

<sup>40</sup> MdS; 214

“arbitrium brutum”. Pero cuando está mediando entre las inclinaciones y el ser racional, el arbitrio es humano: “arbitrium liberum sed sensitivum”. Es decir, se distingue el “arbitrium brutum” del “arbitrium liberum sed sensitivum” porque en el animal las inclinaciones lo determinan, en tanto que el arbitrio humano es, ciertamente afectado por los impulsos, pero no determinado por ellos.

Como, además, en las acciones de los seres humanos no existe una armonía entre lo natural –es decir, entre los deseos surgidos de su fisiología y biología– y su realidad social, –esto es, lo cultural–, en la posible oposición entre ellos se manifiesta también el ejercicio de la libertad: la razón, en el conflicto de las apetencias entre sí, y entre ellas y la influencia externa, busca establecer un orden.

La noción de libertad está aplicada a los elementos del arbitrio y a la dinámica que se da entre ellos. El arbitrio humano responde a las afecciones sensibles, pero su respuesta no es pasiva, se encarga de ligar los estímulos sensibles tanto con los objetos como con la autoconciencia<sup>41</sup> o el *yo pienso* (que en este caso podría pensarse como *el yo deseo o yo decido*). Podría decirse que el arbitrio es un vector que crea una tensión entre la razón, los deseos a los que sus impulsos lo impelen y la realidad social.

Esta fuerza que mueve al hombre a la satisfacción de sus deseos y que está limitada por su realidad social lo impulsa, entre muchas otras cosas, a la búsqueda de un acuerdo entre lo natural y lo cultural,

---

<sup>41</sup> Más adelante abundaremos un poco más en esta idea de la autoconciencia.

propensión que tiene como resultado perfeccionar sus capacidades y, por tanto, la creación de un mundo en constante transformación que al menos puede suponerse que tiende a una mayor civilización, e indirectamente, también a una mayor moralización.

El ser humano no puede eliminar la compulsión que la sensibilidad le impone, pero el arbitrio le da la capacidad de distanciarse de ella para que la razón intervenga en su actividad y determine su rumbo. La libertad del arbitrio impone exigencias al ser humano por medio de la razón obligándolo a elegir, dándole un adiestramiento para otorgarle prioridad a la razón en sus máximas, jerarquizándolas, en el proceso de establecer el fin de la acción, sin que esto implique la exclusión total de las otras determinaciones<sup>42</sup>.

Esta libertad permite al ser humano servirse de la razón y del entendimiento, aun cuando para Kant, en una coyuntura histórica aun no del todo ilustrada, sino en proceso de Ilustración, el ser humano de su época se muestra aún incapaz de servirse plenamente de su propio entendimiento porque le falta decisión y ánimo para servirse con independencia de él, lo que supone salir de “su culpable minoría de edad”<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Para Kant *la máxima*, es un principio por medio del cual los sujetos actuamos; es un principio por medio del cual el sujeto *obra* y al que Kant denomina como “...el principio subjetivo de obrar...”. En tanto que el *principio objetivo* es una “...ley práctica...” cuya regla se obtiene de la universalización de la *máxima* y es el principio por medio del cual el sujeto *debe obrar* y al que Kant denomina como imperativo. Tomado de la nota de Kant en GMS: 4: 421,35

<sup>43</sup> Ak: VIII: 41>

Como puede verse en este diagnóstico que Kant hace del proceso de Ilustración, en su perspectiva el ser humano es una mezcla indisoluble de sus tendencias contradictorias, de su naturaleza y de las exigencias culturales que la realidad social le impone. Su ser se atribula en una constante contradicción entre su naturaleza y la propensión a la búsqueda del perfeccionamiento de sus capacidades, obligándolo a encontrar el equilibrio entre sus exigencias racionales, sus deseos y su realidad social<sup>44</sup>.

Con anterioridad hemos dicho que Kant habla de dos perspectivas causales; en la segunda, la compatible con la libertad, las acciones no tienen un estado que las determine causalmente; no responden sin mediación a las leyes de la naturaleza ni están determinadas en su origen por el tiempo, lo que sugiere la idea de que ser libre es superar o trascender la causalidad natural:

La caracterización de la libertad de arbitrio como una elección entre exigencias opuestas permite superar la ambigüedad que encierra el concepto de libertad como «causa de sí», expuesto en la «Crítica de la razón pura».<sup>45</sup>

He tratado de sugerir que una manera de describir la noción de libertad puede ser caracterizando las acciones de los seres humanos no como el resultado de las causas que la preceden sino como una forma aparte de causalidad, y, dado que, entre las apetencias y las exigencias culturales no existe armonía (*complexio oppositorum*), la oposición entre ellas abre de alguna manera el espacio para el ejercicio de esa libertad,

---

<sup>44</sup> Cf. Serrano (2004); 33

<sup>45</sup> Serrano (2004); 35



al menos en sentido práctico (para explicarla en sentido trascendental se necesitaría profundizar aún mucho más). La libertad en las decisiones de los individuos implica la capacidad de iniciar por sí mismo un nuevo estado, que ordena y articula los factores en conflicto que convergen en el arbitrio humano.

Kant enfoca las acciones racionales como manifestaciones de la libertad humana que están determinadas por la razón y que toman las leyes universales de la naturaleza como parámetro de segundo orden, pues el primer orden es la autonomía de la propia razón<sup>46</sup>. La Historia, como se descubre al desentrañar sus leyes más profundas, se encarga sin embargo de descubrir y narrar aquellos aspectos que dan regularidad a la marcha de la voluntad humana. Kant nos hace notar que los actos de los seres humanos como sujetos singulares, son confusos e irregulares, sin embargo, puede presuponerse en ellos –vistos de manera general– un “desarrollo constantemente progresivo”, porque:

Los hombres, individualmente e inclusive los pueblos enteros, no reparan que al seguir cada uno sus propias inclinaciones, según el particular modo de pensar, y con frecuencia en mutuos conflictos, persiguen, sin advertirlo, como si fuese un hilo conductor, la intención de la naturaleza y que trabajan a su favor, aunque ellos mismos la desconozcan.<sup>47</sup>

Los seres humanos en su singularidad se encuentran inmersos en una tensión determinada por dos fuerzas: su naturaleza y el ejercicio de su libertad. Al hombre le toca, sin embargo, desde una perspectiva

---

<sup>46</sup> Cf. IG: 8:17; 108

<sup>47</sup> IG: 8:17; 108

determinada, encontrar la intención de sus actos confusos e irregulares que haga posible una Historia: la historia del hombre con determinado plan de la naturaleza y la historia de su libertad, que le permitan encontrar el hilo conductor de la razón, un hilo conductor para tal Historia<sup>48</sup>.

Así, el ser humano, en la investigación de sí mismo, deberá mirar hacia atrás en el difícil problema de su origen como especie y, en dirección opuesta, en la investigación de la historia de su libertad, que le impone fines racionales. La razón como hilo conductor de la naturaleza ha provisto al hombre de *disposiciones (Anlagen)* o dones que lo impelen a desarrollarse hacia el futuro de manera completa y conforme a fin. Sin este principio la naturaleza sería caprichosa, el hombre carecería de una finalidad y sus actos únicamente responderían a contingencias. Sin un orden en sus actos que sea dictado por la razón, el destino de la humanidad sería incierto.

El ser humano está, reitero una vez más, en constante búsqueda del equilibrio de su naturaleza y la cultura, conflicto que lo aflige y que lo impulsa –como ya se dijo– a buscar un acuerdo entre sus apetencias y la razón, entre su naturaleza y la sociedad<sup>49</sup>. Es el desequilibrio emocional y la comparación con los demás seres humanos lo que lo impele a buscar perfeccionar sus capacidades, mediante el acuerdo entre sus deseos y la realidad. Para Kant, la cultura no proporciona felicidad

---

<sup>48</sup> Cf. IG: 8:17; 108

<sup>49</sup> Cf. Serrano (2004); 33

al ser humano, aun cuando ésta sea llevada a su máxima consumación, ella determina el marco por medio del cual el hombre pone en práctica su libertad y si bien no necesariamente le proporciona felicidad, sí le da la posibilidad de hacerse digno de ella<sup>50</sup>.

Este conflicto entre lo natural y lo cultural puede atestigüarse en al menos tres situaciones señaladas por Kant:

1. La madurez biológica y la madurez como ser humano no coinciden en el tiempo. En **la adolescencia**, por ejemplo, los individuos tienen la capacidad biológica de reproducirse, pero no la madurez para enfrentar la responsabilidad que ello exige. No tienen los medios para enfrentar las obligaciones que la sociedad le impone, como la educación de sus hijos y la manutención de su familia.
2. Cuando el ser humano alcanza **la madurez** en su capacidad de juicio, lo que le permite contribuir con mayor eficiencia a las ciencias y las artes, le sobreviene la vejez, viéndose obligado a dejar a la siguiente generación tales contribuciones.
3. Además, **la desigualdad** entre los seres humanos, el dominio de unos sobre otros y la injusticia distributiva, legitimados por las distintas culturas, se convierten en un obstáculo para el desarrollo humano<sup>51</sup>.

Asimismo, Kant señala que para que cada ser humano pueda aprender a hacer un uso completo de sus disposiciones naturales necesitaría un tiempo desmedido, pero la naturaleza lo ha provisto de

---

<sup>50</sup> Cf. Cassirer (2014): 211

<sup>51</sup> Cf. IG: 8:19, 20, 24; 109, 110, 114

una vida de breve duración y necesitaría de una serie interminable de generaciones. Por lo que:

aquellas disposiciones naturales que se refieren al uso de la razón, no se desarrollan completamente en el individuo, sino en la especie.<sup>52</sup>

Todas estas observaciones muestran el enfoque particular de la reflexión kantiana sobre el progreso del ser humano en la Historia. La naturaleza ha dispuesto el desarrollo del sujeto y de la humanidad de manera que supere la ordenación mecánica de su animalidad y, mediante la razón, alcance su perfección, libre del instinto. Este proceso no es mecánico, no es conducido solamente por los instintos, ni por conocimientos innatos, sino que puede presuponerse una finalidad por la que la historia del hombre se expresa y desarrolla como el tránsito de la naturaleza a la libertad. La filosofía de la historia humana en Kant es la historia de su libertad:

Puesto que los hombres no realizan sus aspiraciones de un modo meramente instintivo, como los animales, ni tampoco según un plan concentrado en sus grandes líneas, como ciudadanos racionales del mundo, parece que para ellos tampoco es posible ninguna historia conforme a un plan.<sup>53</sup>

Aun a pesar de esto y aun cuando individualmente el hombre es mortal, como especie se acerca cada vez más a sus aspiraciones, o al menos así ha de suponerse para la articulación de su porvenir histórico como un relato con sentido, coherente. Para que progrese siempre hacia la plenitud en el desarrollo de sus disposiciones, ha de suponerse

---

<sup>52</sup> IG: 8:19; 109

<sup>53</sup> IG: 8:17; 108

siempre que la naturaleza ha proporcionado a la humanidad los medios para que alcance el grado de hacerse digno, por su conducta, de la vida y del bienestar. Le ha suministrado las manos, lo dotó de la razón y de la libertad de la voluntad. Él, con estos dones, ha de fabricar las condiciones para su subsistencia y para todo aquello que le proporcione diversión y el mejor de los recursos para el cultivo de sus facultades; inclusive ha de instaurar todo aquello que le proporcione protección y seguridad a su persona.

La Humanidad como género ha de esforzarse en superar su naturaleza primitiva desarrollando la perfección de su pensamiento, es decir sus facultades, que lo conduzcan en un tránsito de un estado de mayor tosquedad, a la perfección de su pensamiento: “Pero la naturaleza no parece haberse ocupado, en absoluto, para que viva bien, sino que para que se eleve hasta el grado de hacerse digno, por su conducta, de la vida y del bienestar.”<sup>54</sup>

Estos medios con los que la naturaleza ha provisto al hombre para el logro de sus disposiciones se resumen, en buena medida y de modo algo paradójico, en el antagonismo entre los seres humanos dentro de la sociedad. Los hombres tienen la disposición a socializar porque así alcanzan una mayor conciencia de su condición de hombres. Pero esa fuerza que impulsa al sujeto a integrarse en grupos humanos, se opone al impulso igualmente natural a aislarse, es decir que, a la vez que el sujeto experimenta la necesidad de socializar, se ve obligado a luchar

---

<sup>54</sup> IG: 8:20; 110

contra la inclinación a individualizarse. Este antagonismo de impulsos lo llama Kant: *la insociable sociabilidad (ungesellige Geselligkeit) de los seres humanos*.<sup>55</sup>

La insociable sociabilidad es causa de rivalidad entre los seres humanos en tanto todos tenemos de modo radical la necesidad de dominio, poder y acumulación de riqueza siempre sobre los demás.<sup>56</sup> Aunque ello desde el punto de vista ético es condenable, si se le considera como factor y motor de cambio es innegable y relevante en la Historia y Kant está haciendo aquí una consideración que no está en el plano de lo ético, sino en el del progreso de la especie, que ha de ser siempre presupuesto para que la Historia misma, como relato, haga sentido.

Para Kant, la sociabilidad se da en la actividad de los individuos, cuya dinámica responde a las apetencias ligadas a ella, pero se encuentra ante la igualmente natural insociabilidad, de modo que hay dos fuerzas antagónicas entre sí que hacen al hombre actuar en direcciones opuestas, como si su naturaleza respondiera a la tercera ley de la movilidad de Newton, fuerzas que se mantienen en equilibrio y por cuyo medio el género humano alcanza el desarrollo de todas sus disposiciones.

La naturaleza desarrolla las disposiciones de los hombres por medio del antagonismo entre ellos, antagonismo – como ya se dijo – generado por la insociable sociabilidad.<sup>57</sup> La relación externa de los

---

<sup>55</sup> Cf. IG: 8:21; 111

<sup>56</sup> Cf. Serrano (2004); 182

<sup>57</sup> Cf. IG: 8:26; 115

hombres entre sí, la conexión entre ellos, se produce por atracción y repulsión siguiendo la analogía con Newton. En virtud del principio del *amor* recíproco necesitan acercarse, pero, por el principio del *respeto* que mutuamente se deben, necesitan mantenerse *distantes* entre sí. La relación de los hombres con los hombres tiene un principio *inmanente*, cuyo equilibrio de fuerzas se da en la amistad, como equilibrio entre sus voluntades que se limitan recíprocamente, límites que descubren dentro de las experiencias adquiridas en la relación entre ellos.<sup>58</sup>

Porque, ciertamente, el hombre tiene la propensión a socializar, lo que es ocasión – como Kant aprendió de Rousseau – de corrupción moral de los humanos y de conflictos sociales, pero las experiencias de los males ligados a ellos le hacen sentir al mismo ser humano la necesidad de disciplinarse y educarse, para así lograr, de esta manera, una sociedad con mayor coherencia con la razón. Son los actos del hombre los que dan sentido a su existencia, es por medio de juzgar sus actos en los grupos sociales que se valora a sí mismo comparándose con la otredad, aun cuando ello le produzca dolor por el *antagonismo* que ello implica y es que este juego de fuerzas es el que hace posible el progreso de la humanidad.<sup>59</sup> La interacción y el equilibrio de estas dos fuerzas que determinan la insociable sociabilidad son el factor de impulso del orden regular de la convivencia humana:

---

<sup>58</sup> MdS: 448

<sup>59</sup> Cf. Cassirer (2014): 208 y 209

es decir, la inclinación que los lleva a entrar en sociedad, ligada, al mismo tiempo, a una constante resistencia, que amenaza de continuo con romperla. Es manifiesto que esa disposición reside en la naturaleza humana.<sup>60</sup>

Nos conduce así Kant<sup>61</sup> a la reflexión de una situación en la que, si no existieran estas dos fuerzas antagónicas entre sí, el hombre se entregaría a su inclinación natural, hacia la pereza porque: *“El hombre quiere vivir cómodo y satisfecho”*<sup>62</sup>. En cambio, dada la insociable sociabilidad, el agente humano es impulsado por el afán de dominio, la codicia y el de dirigir todo según su criterio; sus talentos de otro modo quedarían ocultos eternamente en sus gérmenes. El desarrollo de estos talentos lo civiliza, y la civilización lo aproxima a la moralización, aunque no la garantiza.

La naturaleza, al proporcionar al hombre el sentimiento de desarrollar gradualmente sus capacidades, lleva al ser humano a procurarse cierta posición entre sus compañeros, a los que no puede soportar, pero tampoco evitar. Esto le permite la transformación de una ruda disposición natural en civilización, cultura y en última instancia abre la posibilidad del discernimiento ético, en el tránsito de convertir una sociedad patológicamente condicionada, en un todo moral: *“El hombre quiere concordia; pero la naturaleza, que sabe mejor lo que es bueno para la especie, quiere discordia”*.<sup>63</sup>

---

<sup>60</sup> MdS: 449

<sup>61</sup> Cf. IG: 8:21; 111

<sup>62</sup> IG: 8:22; 112

<sup>63</sup> IG: 8:22; 112



Con el tiempo, motivado por la rivalidad, el ser humano desarrolla gradualmente sus talentos y su pensamiento; la razón lo dispone, por medio de la reflexión, al discernimiento ético y al establecimiento de principios prácticos con los que desarrolla su disposición a la humanidad y la conduce a una disposición a la personalidad, esto es, al seguimiento de la ley moral.

Para Kant, los actos del hombre, considerados históricamente (reitero que éste no es el enfoque de la consideración moral, que es el de la libertad), se rigen por leyes universales de una manera similar a las leyes que observó Kepler en el movimiento de los planetas en órbitas excéntricas o de la misma manera como Newton pensó a la naturaleza como sometida a unas leyes como causa universal.<sup>64</sup> Las leyes universales que determinan las acciones humanas son observadas por la Historia; al narrar el hecho histórico, es posible mostrarlo en un orden regular y progresivo. La diferencia es que en las ciencias naturales es posible demostrar empíricamente los conocimientos, en tanto en la Historia ha de asumirse sólo como idea regulativa el progreso hacia un fin final y moral de la Humanidad, para después ir haciendo inteligible el progreso hacia dicha meta.

Las ciencias de la naturaleza se ocupan de los objetos de los sentidos externos y sus principios son *a priori* <sup>65</sup> (las categorías del

---

<sup>64</sup> Cf. IG: 8:18; 109

<sup>65</sup> derivados Para Kant todo nuestro conocimiento inicia con la experiencia, pero no todo él procede únicamente de la experiencia (KrV, B2). Hay un conocimiento al que Kant llama *a priori*, que es independiente de la experiencia: "...si eliminamos de las experiencias lo que pertenece a los sentidos, quedan todavía ciertos conceptos originarios y algunos juicios de

entendimiento); con las leyes morales los principios son otros, son los de la libertad, son considerados en tanto fundados *a priori* y necesarios, así se constituyen como leyes, en este caso, leyes de la libertad.<sup>66</sup>

Así como nuestro entendimiento es necesario para derivar las propiedades de la naturaleza por medio de las categorías señaladas por Kant en su *Crítica de la Razón Pura*, de la misma manera para la conducta humana lo es la razón, en la *Crítica de la Razón Práctica*<sup>67</sup> y en el resto de obras morales del pensador de Königsberg. Esto significa que Kant establece una relación de analogía estructural (él la señala como una relación tipológica) entre las leyes físicas del universo y las leyes que gobiernan los actos de los hombres o ética. Cuando nos representamos a la conducta humana, pensamos a la razón como la que comanda la voluntad; comandos que no son leyes deterministas infalibles, pero sí ostentan necesidad práctica para que la voluntad sea capaz de elegir.

Éste es el marco en el que podemos volver a la consideración de la libertad humana en sí y su modo de encarar la dinámica social e histórica y la tensión entre el desarrollo individual y el colectivo. Abordemos ahora el enfoque específicamente ético.

Explica Kant, en el prefacio de su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, a la filosofía material (por oposición a la filosofía

---

éstos que tienen que haber surgido enteramente *a priori*, independientemente de la experiencia, ..." (KrV, A2)

<sup>66</sup> Cf. MdS: 215

<sup>67</sup> Cf. Scott (2014); 86

meramente formal, que sería la lógica) como la que: “tiene que ver con determinados objetos y con las leyes a las que están sometidos”.<sup>68</sup>

Así, la filosofía teórica estudia las leyes de la naturaleza y la práctica, las leyes de la «libertad». A la ciencia de la libertad la denomina como «ética», doctrina de las costumbres o filosofía moral.

La ciencia de la libertad construye la estructura de su conocimiento por medio del establecimiento de principios universales y necesarios o leyes que no se pueden fundamentar en la experiencia.<sup>69</sup> La ética o filosofía moral determina las leyes para la voluntad del hombre según las cuales todo “debe suceder” y que se encuentran aplicadas en condiciones bajo las cuales frecuentemente no sucede.<sup>70</sup>

La ética de Kant<sup>71</sup>, es una ciencia, por tanto, *a priori* (es decir, cuyos principios se deben aplicar a la experiencia, pero no fundan su validez en ella), que busca encontrar las leyes que rigen la libertad del hombre y que permite también identificar los obstáculos por los que dichas leyes, pueden o no determinar a la voluntad concreta.

Denomina Kant a la voluntad, cuando es buena y pura en sí misma, como *buena voluntad*; ésta es lo único irrestrictamente bueno y establece principios que apuntan a los fines establecidos por la razón

---

<sup>68</sup> GMS: 4: 387, 10

<sup>69</sup> Cf. GMS: 4: 387, 20

<sup>70</sup> Cf. GMS: 4: 388, 25

<sup>71</sup> La llama Kant, en tanto sistema de deberes, *metafísica de las costumbres* y la relaciona con la antropología *práctica* en su parte empírica y en *moral* en la parte racional. Clasifica a la filosofía en empírica cuando sus fundamentos se basan en la experiencia y en filosofía pura cuando sus doctrinas se estructuran a partir de principios exclusivamente *a priori*. De esta manera, la *metafísica* es la filosofía pura restringida a objetos del entendimiento, pero ya aplicada a la experiencia. GMS, [388, 5]

misma<sup>72</sup>. Es decir, la *buena voluntad*, no es buena en cuanto que valora los actos que el sujeto lleva a cabo por sus consecuencias, ni por las habilidades que muestre al lograr algún fin que se proponga alcanzar; es *buena voluntad* en cuanto que se le considera por ella misma, en su pureza de intención, determinada por la razón y sin que deba ser comparada con algún otro factor para decidir su carácter de *buena voluntad*: es esto lo que le da un mayor valor.

Lo que buscamos como *bueno* en la acción del hombre podemos tratar de encontrarlo en los dones de la fortuna, las cualidades del temperamento o los talentos del espíritu, sin embargo, dice Kant, si no existe una buena voluntad, todos éstos pueden ser extraordinariamente malos y dañinos al ser humano.<sup>73</sup>

Llama Kant al entendimiento, el gracejo y el Juicio *talentos del espíritu*; en tanto que, al valor, la decisión y la perseverancia los denomina como *cualidades del temperamento*. Para Kant, la *felicidad* es la completa satisfacción y el contento del propio estado e incluso ella no es irrestrictamente buena, pues, junto con el poder, la riqueza, la honra y *la salud misma*, puede hacer al hombre arrogante, sin la *buena voluntad*.

El *carácter* como parte constitutiva de la *buena voluntad* es particularmente importante porque es el elemento estructural, conformado por máximas firmes de acción, que impide que los *talentos*

---

<sup>72</sup> Cf. GMS: 4: 394, 15

<sup>73</sup> Cf. GMS: 4: 393, 5

*del espíritu*, los dones de la fortuna y las *cualidades del temperamento* sean moralmente dañinos al ser humano.

Si en un ser que tiene razón y una voluntad, la felicidad fuese el auténtico fin de la naturaleza, la razón no ayudaría efectivamente para la consecución de este propósito y sería el instinto el que señalaría cuáles debieran ser las acciones que debe efectuar para alcanzar su propósito. Su fin de la felicidad sería alcanzado así, piensa Kant, mucho mejor que con el uso de la razón.<sup>74</sup>

En este caso la razón únicamente le sería de utilidad para hacer “consideraciones sobre la feliz disposición de su naturaleza, para admirarla, alegrarse de ella y estar agradecida por ella a la causa benéfica”.<sup>75</sup> Si la naturaleza utilizara a la razón para alcanzar como propósito la consecución de la felicidad, haría de ella un *uso poco efectivo y limitado*, elegiría en realidad solamente los medios, dejando que fuera el instinto quien los dirija hacia los fines puestos por el instinto mismo.

Este argumento teleológico kantiano presupone que, en la medida que los seres alcanzan una razón cultivada, una razón educada, no confunden el disfrute y la felicidad como únicos fines de su existencia. Esto contra aquellos para quienes la vida tiene como fin fundamental la invención de todas las artes del lujo; a estos, la ciencia les parece un *lujo del entendimiento*, odian la razón y admiran a los sujetos cuyos actos se

---

<sup>74</sup> Cf. GMS: 4: 396 y 397

<sup>75</sup> GMS: 4: 396, 15

conducen por medio de sus instintos, convirtiéndose la razón en un estorbo para su conducta.

Por tanto, dado que la razón no está dada para dirigir a la voluntad y a los objetos de ella a la satisfacción de nuestras necesidades, debemos concluir que: "...el verdadero cometido de la razón ha de ser producir una «voluntad buena» ".<sup>76</sup> La buena voluntad es, pues, valorada, no como un medio para alcanzar otro logro, sino en sí misma, no como el único ni todo el bien, pero sí como lo único incondicionalmente bueno y por tanto lo esencial en la consideración del sumo bien o bien supremo (que es el objeto en definitiva de la razón práctica).

No hace falta una formación filosófica para poder identificar la buena voluntad y actuar según ella, pero sí es preciso el cultivo de la razón, de una razón educada, para comprender los principios filosóficos de una *buena voluntad*. La buena voluntad, dice Kant, para ser valorada en sí misma, no necesita ser enseñada; sus principios están al alcance del entendimiento ordinario, su valor está claro para cualquiera sin necesidad de la filosofía; cualquier hombre decente la distingue en su conciencia moral y en el cumplimiento del *deber*. Sin embargo, la filosofía moral ayuda a aclarar y delimitar ese principio ya conocido por el entendimiento ordinario y a defenderlo de malas interpretaciones que comprometan su alcance o su pureza.<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> GMS: 4: 396, 20

<sup>77</sup> Cf. GMS: 4: 397, 5 y ss.

Los actos del ser humano pueden o no ser *conforme al deber* (*Pflichtmässig*), señala Kant. Incluso cuando los actos son exteriormente *conforme al deber* –no sabemos si fueron hechos *por deber* (*aus Pflicht*), pues el ser humano puede o no tener la motivación correcta hacia el cumplimiento del deber.

Los actos del ser humano cuando tienen mérito moral, no se realizan porque haya inclinación natural del sujeto al cumplimiento del deber o porque éste se haya cumplido solo externamente, sino porque el agente se siente obligado por su razón práctica, esto es, por el deber mismo como fundamento de determinación, a su cumplimiento.

Kant ofrece el conocido ejemplo de conservar la propia vida: todos tenemos inclinación a su cumplimiento, pero ello sólo ostenta valor moral cuando la cuidamos no por esta inclinación, sino por deber<sup>78</sup>. Este deber, según Kant, ostenta un fuerte mérito moral cuando el sujeto se siente desdichado y con poca inclinación a conservar la vida, sin embargo, se mantiene vivo *por deber* (*aus Pflicht*) y no sólo externamente *conforme al deber* (*Pflichtmässig*).

Hace Kant una sutil aclaración respecto de aquellos actos del ser humano que son meramente *conforme al deber*, es decir, los actos del hombre pueden aparentar ser *por deber* y no serlo. Ejemplo de ello son algunas almas que actúan por compasión y cuyos actos son *conforme al deber*, pero no *por deber*. En aquéllos que actúan compasivamente, sus

---

<sup>78</sup> Cf. GMS: 4: 398, 5

actos pueden responder a su propia vanidad, o por propia conveniencia, o simplemente al seguimiento de la inclinación<sup>79</sup>: “...una acción por deber tiene su valor moral «no en el propósito» que vaya a ser alcanzado por medio de ella, sino en la máxima según la que ha sido decidida”.<sup>80</sup>

En esta consideración del *deber* como fundamento de determinación de las acciones que hace Kant, el valor moral de las acciones de los hombres se encuentra en el *principio de la voluntad*, del que ha surgido la acción del sujeto. En este *principio de la voluntad*, se encuentra el origen de los actos *por deber* del hombre: la voluntad del hombre se mueve entre su principio *a priori* que es formal y que genera el acto volitivo del sujeto, y este mismo acto en su consideración material, no formal y, por lo tanto, *a posteriori*. Es bajo estos principios que Kant puede definir el deber como: “la necesidad de una acción por respeto por la ley”.<sup>81</sup>

Kant fundamenta la ética o ley moral en la conciencia del *deber*, no como un hecho moral nuevo sino como la expresión de un hecho moral originario y que se manifiesta como un imperativo que redime al hombre del mundo sensible y lo coloca por encima de sí mismo, en un orden de cosas que sólo el entendimiento puede pensar.<sup>82</sup>

En esta progresiva caracterización del *deber*, Kant explica que el valor moral del deber no se encuentra en el efecto esperado de los actos,

---

<sup>79</sup> Cf. GMS: 4: 398, 10 y ss.

<sup>80</sup> GMS: 4: 399, 35

<sup>81</sup> Cf. GMS: 4: 400, 20

<sup>82</sup> Cf. Colomer (1993); 210



si éstos no responden al cumplimiento del *respeto puro* de la ley que pudiera superar a toda inclinación hacia su cumplimiento: la voluntad verdaderamente moral se encuentra impelida por el cumplimiento objetivo de la ley y subjetivamente por el *respeto puro* hacia ella. Los actos por deber puro tienen al deber como su fundamento de determinación: son actos *por deber*, en tanto que los actos que son meramente *conforme al deber* no tienen al deber como fundamento sino como referente más o menos contingente.<sup>83</sup>

El verdadero valor moral de los actos humanos reside en la *representación de la ley* en sí misma en cuanto que ésta sólo puede ser racional, es decir, el ser humano, dado su carácter racional, encuentra que una ley moral surgida de la razón es algo con lo que se puede identificar plenamente. Para Kant, el proceder del hombre mediante sus actos tiene un valor moral verdadero siempre que busque, mediante la razón, que su *máxima se pueda convertir sin contradicción en ley universal*.

La razón práctica se sustenta en los principios expuestos por Kant, que son la norma mediante la cual se juzgan los actos propios y de los demás; permiten distinguir entre qué es bueno, qué es permisible y qué es lo contrario al deber y por tanto debe ser prohibido; qué es lo que hace al hombre honrado y bueno, e, incluso, sabio en el sentido de virtuoso. Estos principios, reitero, operan en cualquier entendimiento ordinario:

---

<sup>83</sup> Cf. GMS: 4: 402, 5 y 10

Bien se podía también sospechar de antemano que el conocimiento de lo que a todo hombre le incumbe hacer, y por tanto también saber, iba a ser asimismo cosa de todo hombre, aun del más ordinario. Y aquí se puede ver, no sin admiración, cómo la facultad de enjuiciamiento práctica aventaja tanto a la teórica en el entendimiento humano ordinario.<sup>84</sup>

El hombre ordinario en su capacidad de juicio puede determinar cuál es su deber, pero, si cuando está haciendo teoría decide apartarse de las “leyes de la experiencia y de las percepciones de los sentidos”<sup>85</sup>, se hunde en la confusión de su entendimiento y su razón se enfrenta a conjeturas inconsistentes. En cambio, en la práctica, esta capacidad de juicio del hombre ordinario obtiene mayores beneficios, incluso en las circunstancias ordinarias de un entendimiento que no sabe filosofía moral.

El hombre sencillo no se confunde respecto a su deber, siempre que pueda mantenerse atento a la fuerza de los impulsos que lo alejan del mejor entendimiento de lo que es justo, dice Kant. Para él es magnífica la inocencia del hombre ordinario que es justo, aunque fácilmente seducido.<sup>86</sup> Al presentársele ante sí las *severas leyes del deber*, por esa seducción del egoísmo, inicia en él un proceso de *dialéctica natural*, o de tendencia a la auto-justificación, lo que lo conduce a poner en duda la validez, pureza y severidad de tales leyes, y, en consecuencia, termina por quitarles su dignidad, obligándolo a regresar a la necesidad

---

<sup>84</sup> GMS: 4: 404, 5

<sup>85</sup> Ídem

<sup>86</sup> Cf. GMS: 4: 405, 5

de aprobar sus juicios por la razón práctica ordinaria y a aclarar ésta mediante la reflexión filosófica.<sup>87</sup>

Esta *dialéctica natural*, pues, es el problema que impulsa a la *razón humana ordinaria*, por medio de la especulación, a dar un paso más. Se saca así al hombre ordinario de cualquier posible confusión y se entiende la necesidad de *una filosofía práctica*.<sup>88</sup>

Nos recuerda Kant que:

Si bien hemos extraído hasta ahora nuestro concepto del deber del uso ordinario de nuestra razón práctica, no hay que inferir, en modo alguno, que lo hayamos tratado como un concepto de experiencia.<sup>89</sup>

Porque, como hemos dicho, el valor moral de los actos del sujeto no debe ser juzgado por sus hechos, sino por los principios interiores que lo mueven y que no pueden ser observados directamente<sup>90</sup>. En este mismo tránsito de la filosofía moral popular a la metafísica de las costumbres, Kant señala: "...que todos los conceptos morales tienen su sede y origen completamente a priori en la razón, y, por cierto, en la razón humana más ordinaria tanto como en la especulativa en grado sumo".<sup>91</sup>

Kant le asigna a la razón por *sí misma e independientemente de los fenómenos* la normatividad sobre los actos del hombre, aun cuando los

---

<sup>87</sup> Cf. GMS: 4: 405, 10

<sup>88</sup> Cf. GMS: 4: 405, 20

<sup>89</sup> GMS: 4: 407, 5

<sup>90</sup> Cf. GMS: 4: 407, 15

<sup>91</sup> GMS: 4: 411, 10

actos mismos que podemos constatar empíricamente no correspondan a lo que la razón dicta.<sup>92</sup> Todos los conceptos morales se encuentran en la razón y su origen –ante todo su validez– no es el resultado de una abstracción a partir del conocimiento empírico. La razón humana, a la que alude Kant, como ya hemos dicho, no la refiere únicamente a la del hombre ordinario sino, además, a quienes tienen una razón altamente especulativa.<sup>93</sup> Ambas, en el sentido práctico, tienen una notoria continuidad.

Teniendo los conceptos morales su origen y validez en la razón, son principios prácticos supremos de los que debe valerse el ser humano, y que le permiten: “fundar las costumbres en sus genuinos principios y producir de este modo actitudes morales puras e injertarlas en los ánimos para el mayor bien universal”.<sup>94</sup>

Estos principios en tanto que objetivos, se nos presentan a seres falibles y finitos como nosotros, y son por ello también constrictivos pues obligan al sujeto limitando su voluntad y se convierten en mandatos de la razón.<sup>95</sup> Por ello los denomina Kant: *imperativos categóricos* de la razón.

Los objetos o cosas como parte de la naturaleza responden a ciertas leyes que determinan su naturaleza misma. Los seres racionales como

---

<sup>92</sup> Cf. GMS: 4: 408, 5

<sup>93</sup> Cf. GMS: 4: 411, 10

<sup>94</sup> GMS: 4: 412, 10

<sup>95</sup> Cf. GMS: 4: 413, 10

parte de la naturaleza, responden igualmente a leyes, sin embargo, dado su carácter racional tienen la facultad de actuar según la representación de las leyes, es decir, tienen la capacidad de actuar según su voluntad, que responde a la razón: *la voluntad* (en este sentido legislativo, no en tanto que instancia de elección que ya se denominó como “arbitrio”) *es razón práctica*, dice Kant.<sup>96</sup>

La voluntad es: “una facultad de elegir «solamente aquello» que la razón reconoce, independientemente de la inclinación, como prácticamente necesario, esto es, como bueno”<sup>97</sup>. No se encuentra la voluntad determinada únicamente por la razón porque está expuesta, como ya hemos dicho, a los impulsos de la naturaleza del sujeto, es decir, las acciones de los sujetos son resultado del conflicto de los motivos objetivos versus los resortes o estímulos subjetivos: es por ello que los mandatos de la razón son *constricciones* para el agente racional finito y falible, son mandatos que en su formulación son imperativos.

Los actos de los individuos son *buenos*, dice Kant, en la medida que responden a las representaciones de la razón, es decir, a causas objetivas y, por tanto, con valor universal, que valen para todo el mundo.<sup>98</sup> En este sentido las causas objetivas constriñen los actos de los sujetos y evitan que respondan a las fuerzas cuyas causas son subjetivas, es decir, a los impulsos de su naturaleza. Para Kant, lo *agradable* son las sensaciones

---

<sup>96</sup> GMS: 4: 412, 30

<sup>97</sup> GMS: 4: 412, 35

<sup>98</sup> Cf. GMS: 4: 413, 25

que influyen sobre la voluntad, son subjetivas y no tienen como principio de su acción a la razón: el hombre en sus actos responde o a lo *bueno* o a lo *agradable*.<sup>99</sup>

La razón puede determinar a la voluntad, según principios o juicios prácticos; en esto se basa la ética kantiana.<sup>100</sup> Dice Kant que los: “«Principios fundamentales» prácticos son las proposiciones que contienen una determinación universal de la voluntad a la cual se le subordinan varias reglas prácticas”.<sup>101</sup> Estos principios pueden ser subjetivos u objetivos. Las *máximas* son principios subjetivos cuya condición sólo es válida para la voluntad del sujeto, en tanto que los *imperativos* son leyes cuyo principio es condición objetiva porque es válida para la voluntad de todo ser racional.<sup>102</sup>

La *máxima* es, como ya se ha dicho, una norma de conducta que el sujeto al querer algo se impone a sí mismo, que vale sólo para él y en ningún caso alcanza por sí solo valor de ley; a esta *máxima* Kant la denomina como precepto o juicio práctico *subjetivo*. Esta condición puede ser válida por coincidencia para muchos sujetos, sin embargo, en tanto propiamente expresa sólo mi querer, este juicio no tiene valor para todos, es decir que, como ya se dijo, no tiene valor universal y por tanto no tiene, de suyo, el alcance para ser ley.

---

<sup>99</sup> Ídem

<sup>100</sup> Cf. Colomer (1993); 211

<sup>101</sup> KpV; 5: 19

<sup>102</sup> Cf. KpV; 5: 20

Por ejemplo, “cuando ante mí se presente una situación A, mi conducta B, se regirá conforme a A”. Esta condición no determina la voluntad del sujeto exclusivamente como voluntad pura, sino como consecuencia de una determinada causa que condiciona su conducta. El ejemplo es una *máxima* porque, ante la misma situación A, algunos sujetos adoptarán a C como respuesta, para otros la respuesta podría ser D, etcétera, cada sujeto responderá de diferente manera. Las máximas se caracterizan por ser específicas en cuanto que valen para el agente que las adopta en lo individual y de acuerdo con el contexto en el que el sujeto se encuentra y que las asume según su arbitrio.<sup>103</sup>

Hemos dicho con anterioridad que los *imperativos* son leyes cuyo principio es objetivo porque es válido para todo ser racional, lo cual puede compararse con la validez de las leyes de la naturaleza, como explica Kant para aprovechar la analogía:

En el conocimiento de la naturaleza los principios de lo que ocurre (e. g. el principio de la igualdad de acción y reacción en la comunicación del movimiento) son al mismo tiempo leyes de la naturaleza, pues el uso de la razón es ahí teórico y está determinado por la cualidad del objeto. En el conocimiento práctico, es decir, en aquel que sólo se ocupa de los fundamentos determinantes de la voluntad, los principios que uno se hace no son ya por ello leyes a las cuales uno se halle

---

<sup>103</sup> Cf. De Haro (2015); 45

inevitablemente sujeto, porque la razón en el uso práctico se ocupa del sujeto, es decir, de la facultad de desear y la regla se puede orientar de diversos modos por la disposición particular de esta facultad.<sup>104</sup>

Kant explica cómo, en el conocimiento de la naturaleza, los principios son leyes determinadas por categorías aplicadas a la intuición del objeto mismo de la naturaleza y que constituyen los contenidos disciplinares que estructuran su conocimiento. En tanto que, en la ética kantiana, los *imperativos* igualmente son leyes, que no están inevitablemente determinadas por los objetos, sino que las establece el sujeto, por su razón y en el ejercicio de su voluntad, determinando así la facultad misma de desear. La razón es una facultad que dirige a la voluntad, para producir una buena voluntad: el valor moral en su acción no depende de su objeto ni de su fin apetecido sino de dicha determinación en sí misma, en su forma, es decir: que se haga *por deber*.<sup>105</sup> El principio dirige y debe dirigir la voluntad en conformidad con una ley universal.

El imperativo categórico es un enunciado universal y por tanto válido para todos los sujetos, es por ello que funciona como la evaluación moral de universalidad y representa el máximo nivel de inteligibilidad al que cada agente específico se somete. El agente moral asume como regla o modo de cómo *debe* obrar y así, al reconocer la

---

<sup>104</sup> KpV: «36», [20]

<sup>105</sup> Cf. Colomer (1993); 216



universalidad del valor moral, lo asume como la manera como él quiere obrar.<sup>106</sup>

El principio que convierte en deber determinadas acciones, es una ley práctica. La regla del agente que él toma como principio por razones subjetivas, es su «máxima»; de ahí que, respecto a una misma ley, las máximas de los agentes puedan ser, sin embargo, muy diferentes.<sup>107</sup>

Lo que Kant deja claro es que, a pesar de que diferentes sujetos asuman diferentes máximas, no significa que la ley detrás de éstas pierda su valor de ley universal. Asimismo, se puede aclarar que:

El que diversas máximas caigan bajo una misma ley práctica (bajo el principio que convierte en deber determinadas acciones), no supone que todas las máximas se igualen bajo una forma impersonal o descontextualizada.<sup>108</sup>

Los imperativos categóricos son principios que disponen el modo en que los actos de los sujetos se deben ceñir al principio de buena voluntad y permite juzgarlos, por medio de las representaciones de la razón, como buenos, disponiendo su voluntad según una ley objetiva o *deber* y mueven la voluntad del sujeto según lo bueno.<sup>109</sup> Los imperativos categóricos le dicen al sujeto qué acciones son buenas y aprueban las máximas o la regla práctica mediante la cual las debe llevar a cabo.

Pero los imperativos, que son expresiones de necesidad práctica de la razón humana, no son solo categóricos, los hay también

---

<sup>106</sup> Cf. De Haro (2015); 44

<sup>107</sup> MdS; 225

<sup>108</sup> De Haro; 44

<sup>109</sup> Cf. GMS: 4: 413, 20 y 25

hipotéticos. Mostremos la diferencia entre unos y otros para que destaque lo propio de los categóricos, que son los específicamente morales.<sup>110</sup>

Los imperativos hipotéticos representan una acción como medio para llegar a otra que es a la que finalmente se quiere llegar.<sup>111</sup> En este sentido el propósito que las guía puede ser *posible* o *certero*. Si el imperativo es hipotético posible, es un principio «problemático-práctico»; en tanto que a los imperativos hipotéticos certeros (que señalan medios para fines que sin duda se quieren) los denomina Kant como «asertórico-prácticos».<sup>112</sup>

La diferencia radica en que los problemáticos condicionan la acción a un fin que se puede o no querer; mientras que los asertóricos la condicionan a un fin que seguramente se quiere (la felicidad, entendida como horizonte último de toda acción). Pero ninguno de los imperativos hipotéticos señala algo específicamente moral. Las acciones que le siguen son eficientes, pues ponen los medios para un fin buscado, pero no evalúan la moralidad de ese fin en sí mismo.

Los imperativos categóricos, en cambio, determinan acciones como buenas *en sí* mismas, y son necesarios en una voluntad que es conforme a la razón: son principios incondicionados de la voluntad. El

---

<sup>110</sup> Cf. GMS: 4: 414, 25

<sup>111</sup> Cf. GMS: 4: 414, 10

<sup>112</sup> Cf. GMS: 4: 414, 30; 415, 5

imperativo categórico no manda un medio para alcanzar otra cosa, como es el caso de los hipotéticos.

Adelantando una idea pedagógica desde la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Kant menciona algunos actos de los padres para educar a sus hijos como preparatorios ante los imperativos hipotéticos posibles, es decir los «problemático-prácticos», pero reprocha que a menudo la educación se limite sólo a eso, señalando que:

Dado que en la primera juventud no se sabe qué fines se nos podrían presentar en la vida, los padres intentan sobre todo hacer aprender a sus hijos «cosas bien diversas» y procuran su «habilidad» en el uso de los medios para todo tipo de fines «a discreción», de ninguno de los cuales pueden determinar que no pueda acaso llegar a ser en el futuro realmente un propósito de su educando, mientras que es sin embargo «posible» que pudiera tenerlo alguna vez, y este cuidado es tan grande que les lleva comúnmente a ser negligentes en formarles y corregirles el juicio sobre el valor de las cosas que pudieran acaso ponerse como fines.<sup>113</sup>

Volveremos después a esta perspectiva educativa que ofrece Kant. Por ahora, para aclarar por qué su búsqueda implica un imperativo hipotético asertórico, hay que agregar que la *felicidad* es *un fin*, es un propósito que, dice Kant, se puede pensar como presente en todos los seres racionales; la felicidad, como propósito, puede ofrecer la seguridad de que todos los seres racionales en su totalidad lo tienen; se puede: “...presuponer con seguridad y a priori en todo hombre, porque pertenece a su esencia”,<sup>114</sup> por eso funda un imperativo hipotético

---

<sup>113</sup> GMS: 4: 415, 20

<sup>114</sup> GMS: 4: 415, 35

asertórico. Ahora, aun el imperativo hipotético asertórico es distinto del categórico.

Todo hombre busca llegar a la felicidad, sin embargo, es un concepto que nadie puede decir: "de modo determinado y acorde consigo mismo qué quiere y desea propiamente".<sup>115</sup> Y esto se debe, dice Kant, a que todo lo que constituye el concepto de felicidad es completamente empírico, es decir, que depende de las experiencias del sujeto.

Incluso, la de la felicidad es una noción tan vaga que Kant llega a dudar si debe llamársele "concepto" y no es más que un producto ambiguo de la imaginación. La noción de felicidad está referida a un estado de mayor bienestar en el momento en que lo proyecto imaginariamente. Pero lo que hace al sujeto verdaderamente feliz, es algo que él mismo no puede determinar de modo claro porque: "... para ello sería preciso omnisciencia."<sup>116</sup>

Esto no es posible en nadie, lo que significa que los sujetos para alcanzar la felicidad, no pueden obrar de acuerdo con ciertos principios, sino con base en las experiencias que han tenido o que otros proponen y que se piensa que son aquéllas que mayormente permiten lograr mayor bienestar; pero tales experiencias no pueden fundamentar un mandato que permita determinar de manera segura y con valor universal las

---

<sup>115</sup> GMS: 4: 417,30

<sup>116</sup> GMS: 4: 418,20

acciones: "... porque la felicidad no es un ideal de la razón, sino de la imaginación, que descansa meramente en fundamentos empíricos".<sup>117</sup>

El imperativo que aconseja los medios para lograr la felicidad propia, es *asertórico*, es decir, que es seguro que se tiene la condición; pero sigue siendo hipotético, esto es, su fin no está dado en sí mismo, sino que es un medio para lograr otro propósito y en ese sentido está siempre condicionado.

El imperativo categórico no atañe a la materia de la acción y no puede identificarse con el de la *felicidad* porque éste, como ya se dijo, es un imperativo hipotético. El imperativo moral no se fundamenta como condición en cualquier otro propósito; encuentra su fundamento en la forma racional de la acción, y distingue así la bondad en la actitud o intención de fondo, independientemente del resultado. Este es el imperativo categórico al que Kant llama: principio de la *moralidad*.<sup>118</sup>

El principio de la *moralidad* es un principio categórico que no debe depender de nada empírico, ni hay que tratar de asociarle motivaciones empíricas, lo que sería perjudicial "para la pureza misma de las costumbres"<sup>119</sup> porque, dice Kant, para que la moralidad adquiriera su verdadero valor auténtico debe estar libre de la influencia que puedan hacer los fundamentos contingentes, es decir, los que son ofrecidos por las experiencias.

---

<sup>117</sup> GMS: 4: 418,35

<sup>118</sup> Cf. GMS: 4: 419,10

<sup>119</sup> GMS: 4: 426,10

A partir del cumplimiento de ese imperativo la virtud es, para Kant, una fortaleza moral en lucha; una disposición a la moralidad libre de todo revestimiento dado por lo sensible, es decir, de todo aquello que le parece “atractivo a las inclinaciones”.<sup>120</sup> La virtud, que es fortaleza en el cumplimiento del deber, es lo único con lo que adornamos a la verdadera moralidad, es su propia recompensa e implica la fuerza de vencer al amor propio y de actuar siempre por mor del deber mismo.

La bondad moral, pues, se presenta para nosotros como un imperativo categórico, es una ley para toda voluntad de un ser racional<sup>121</sup>, es decir que es un mandato de la propia voluntad: “como una voluntad tal que a la vez se pudiese tener por objeto a sí misma como universalmente legisladora”.<sup>122</sup>

A este principio lo denomina Kant como: principio de la *autonomía* de la voluntad<sup>123</sup>, en oposición a “cualquier otro” de entre los que Kant considera como pertenecientes a la *heteronomía*. La autonomía de la voluntad es el principio supremo de toda moralidad, es la constitución de la voluntad con base en este principio y es en el que se basa en la elección de sus propias máximas, de modo que estén “comprendidas a la vez en el mismo querer como ley universal”.<sup>124</sup> Hay la voluntad de

---

<sup>120</sup> GMS: 4: 427,35; nota de Kant

<sup>121</sup> Cf. GMS: 4: 432,15

<sup>122</sup> GMS: 4: 432,20

<sup>123</sup> Cf. GMS: 4: 433,10

<sup>124</sup> GMS: 4: 440,20

todo ser racional, cuya moralidad estructura el imperativo categórico que está sostenida en la autonomía como condición:

que el citado principio de la autonomía es el único principio de la moral, se puede muy bien mostrar por mero análisis de los conceptos de la moralidad. Pues de ese modo se encuentra que su principio tiene que ser un imperativo categórico, y éste no manda ni más ni menos que justo esa autonomía.<sup>125</sup>

La moralidad es la condición por medio de la cual un ser racional por su propia decisión es fin en sí mismo y determina su humanidad, que lo hace ser digno.<sup>126</sup>

La autonomía de la voluntad la define Kant como constitución misma de la voluntad<sup>127</sup>: “La autonomía de la voluntad es la constitución de la voluntad por la cual ésta es una ley para ella misma (independientemente de toda constitución de los objetos del querer)”.<sup>128</sup>

Actualmente, hay quienes consideran la autonomía como una disposición psicológica o motivacional, incluso, es frecuente que se confunda con alguna forma de relativismo moral; Kant deja claro, a partir de su caracterización de los agentes racionales, que es un concepto normativo y en la que los seres humanos se encuentran enlazados, por deber, a su propia legislación:

Se veía al hombre atado por su deber a leyes, pero a nadie se le ocurrió que está sometido «solamente a su legislación propia» y sin embargo «universal», y que

---

<sup>125</sup> GMS: 4: 440, 25, 30

<sup>126</sup> Cf. GMS: 4: 435,5

<sup>127</sup> Cf. Reath (2006); 127

<sup>128</sup> GMS: 4: 432,25, 30

está atado solamente a obrar en conformidad con su propia voluntad, que es, sin embargo, según el fin natural, universalmente legisladora.<sup>129</sup>

Los actos que proceden de la Fórmula de Autonomía (tercera formulación del imperativo categórico) son tales que coinciden siempre con los arrojados por el principio de validez universal (primera formulación del imperativo categórico) y con la dignidad humana (expresada en la segunda formulación)<sup>130</sup>. En esta tercera formulación del imperativo categórico, Kant afirma que es la voluntad del hombre la que se autolegisla, porque no está sometida a una fuerza exterior al agente, sino que tiene la capacidad de darse a sí misma una ley moral. Al someterse a su propia legislación, sin que algún interés externo a ella determine sus actos, la voluntad es autónoma.<sup>131</sup>

La ley moral no está dada por un agente externo, no le es impuesta al sujeto por su sentido externo ni debe pensarse como producto de la experiencia sensible o como algo innato al sujeto, como si la naturaleza o Dios la hubiesen impuesto.<sup>132</sup> La ley moral se da en la razón, y ya que lo seres humanos somos seres racionales y seres de la razón, al seguir la ley moral seguimos una ley que nosotros mismos nos damos. Éste es el sentido propio de la autonomía kantiana.

La moralidad es una ley que legisla sobre nuestras facultades, es una ley *a priori*, que está dada de manera incondicional por la razón. Los

---

<sup>129</sup> GMS: 4: 432, 25, 30

<sup>130</sup> Cf. Reath (2006); 126

<sup>131</sup> Cf. Moreno (2008); 4

<sup>132</sup> Cf. Wood, A. 2009; 120



actos de los seres humanos en el ejercicio de la autonomía de su voluntad y que tienen a la ley moral como legisladora de su voluntad, son los que deberían constituir en su colectivo la Historia de la humanidad, y aunque no suceda así, la autonomía sigue siendo el parámetro de la moralidad de los actos.

Esta historia, que se construye como desarrollo de los actos de los individuos en el ejercicio de la autonomía de su voluntad, está –como ya hemos explicado– condicionada de manera determinante por la insociable sociabilidad como característica propia de la naturaleza humana y que es condición empírica del desarrollo histórico de la razón, pero, sin embargo, esto no significa que la ley moral deje de ser válida en su carácter *a priori*. Así pueden vincularse, aunque distinguirse también, el enfoque ético y el enfoque histórico que antes adelantábamos que se cruzan en esta consideración del ser humano como ser autónomo y, a la vez, como producto y agente de la Historia.

Los seres humanos en el ejercicio de la libertad están sometidos a la fuerza de su insociable sociabilidad y el contenido de la ley moral es, a su vez, una fuerza que está directamente opuesta a esta tensión antisocial. El contenido de la ley moral, determinado desde la forma misma del querer (imperativo categórico), tiene en cuenta que los seres humanos somos seres racionales, nos relaciona como seres gregarios.

La ley moral puede ser transgredida precisamente por nuestra propensión a buscar la superioridad sobre los demás.<sup>133</sup> Cuando los sujetos hacemos valoración de nosotros mismos, fácilmente somos seducidos a hacer una autovaloración errónea debido a que racionalizamos las estrictas leyes del deber, colocándolas en contradicción con ellas mismas porque nos exigimos menos de lo que debiéramos exigirnos. Somos proclives a presentarnos ante los demás como mejores de lo que somos, e incluso, llegamos al extremo de engañarnos a nosotros mismos; nos resistimos a las leyes de la moralidad con una actitud de desaire y poco respeto.

La ética kantiana considera ilegítimo compararse moralmente a sí mismo respecto de cualquier persona; reconoce que todo ser racional tiene un valor absoluto como un fin en sí mismo, independientemente de las perfecciones o ventajas que posean los seres humanos, sean morales o naturales: todos somos absolutamente iguales. Esta igualdad lo mismo vale para el sabio como para el estúpido, para el más malo como para el de mejor carácter moral.

Es nuestra insociable sociabilidad lo que nos conduce a menospreciar a los demás, considerándolos como moralmente inferiores. Los seres humanos tenemos una tendencia profundamente arraigada a convertir a la moral en un campo de batalla o de juego, de

---

<sup>133</sup> Cf. Wood, A. 2009; 120

manera que en este campo el vencedor logre superioridad sobre los demás.

Esta actitud es una de las formas más hondamente corruptas de nuestra insociable sociabilidad; pervierte a la propia idea de la moralidad y es contraria a los principios del deber de humildad y del deber al respeto de sí mismo.

Kant nos hace comprender que una voluntad libre que no tuviera ninguna legalidad, es un absurdo, tal relación está determinada siempre por leyes, aunque en este caso, reitero, no son leyes naturales, son leyes de la libertad:

la libertad, si bien no es una propiedad de la voluntad según leyes naturales, sin embargo, no por eso carece por completo de ley, sino que tiene que ser más bien una causalidad según leyes inmutables, pero de tipo especial, pues de otro modo una voluntad libre sería un absurdo.<sup>134</sup>

La autonomía es el ejercicio de la libre voluntad de los seres racionales cuya voluntad tiene como propiedad de ser una ley para sí misma, la única ley que se impone a sí misma la voluntad de todo ser racional y cuyo principio es un imperativo categórico.

La *heteronomía* de la voluntad tiene como fuente a todos los principios que constituyen una falsa moralidad. Son estos aspectos que responden más a los instintos del hombre y con los que disfrazamos a la moralidad y que constituyen factores que determinan la *heteronomía* de

---

<sup>134</sup> GMS: 4: 446, 20

los seres racionales, es decir, de aquellos actos suyos que no están autónomamente determinados por un imperativo categórico.

En la heteronomía los actos del agente son dados por principios externos a él y en ellos la razón no es el fundamento de determinación.<sup>135</sup> En muchos casos las acciones se llevan a cabo de manera irreflexiva, la voluntad del sujeto está dominada por sus instintos, entregándose a sus apetencias o como mera respuesta a una autoridad externa, que en algún caso lo obliga a ejecutar acciones que son contrarias a los principios a priori de su voluntad. Los actos de los hombres son heterónomos también cuando obedecen ciegamente a las tradiciones. La superación crítica de éstas, para Kant, no supone una forma de relativismo o permisivismo moral, sino todo lo contrario.

La moral kantiana presupone y al mismo tiempo orienta la disciplina y la civilización; en última instancia, la cultura. Los seres racionales adoptan un sistema de acciones colectivas estructurado por un conjunto de propósitos combinados o leyes objetivas comunes de manera que determinen aquellos fines y medios que refuercen el propósito del colectivo. Esto sólo se alcanza, en sentido moral, desde la autonomía.

---

<sup>135</sup> Cf. Conill (2013); 7

## 2. Disciplina, cultura y civilización

Como hemos visto, desde el punto de vista histórico, ha de presuponerse progreso hacia la moralización a pesar de que el motor del avance histórico sea la paradójica insociable sociabilidad, y puede asumirse como idea regulativa que los seres humanos apuntan con sus actos a la moralización final. Si esto en efecto ocurre, Kant no duda en afirmar que es la educación la que lo permite; la educación es el medio por el cual el hombre mejora las aptitudes que son naturales en él y que le corresponde como ser humano desarrollar de manera que lo conduzcan a la felicidad o a su desdicha, pero ante todo a su mejoramiento moral.<sup>136</sup>

Para Kant, como veremos con detalle, la educación tiene como fin último alcanzar el destino o vocación humana, que no es otro que el de lograr la plena humanidad.<sup>137</sup> El hombre para educarse hace uso de todo lo que el progreso de su cultura le ofrece de manera que pueda aplicar estos conocimientos y habilidades en el mundo; sin embargo, la aplicación más importante se da en el *hombre mismo*: el fin último es el ser humano mismo.<sup>138</sup> Es decir, el fin último de la educación es el conocimiento y perfeccionamiento del ser humano, conocimiento al que sólo se accede teniendo antes *conocimiento del mundo*, y que trasciende

---

<sup>136</sup> Cf. P: 9:446; 441

<sup>137</sup> Cf. González (2011 b); 433

<sup>138</sup> Cf. ApH: 7: 119

éste aun cuando desde la perspectiva material el ser humano sólo sea una más de las creaturas terrenales.

Exigir para el conocimiento del ser humano de sí mismo “conocimiento del mundo” explica por qué el autoconocimiento requiere el paso por la *Academia*: considera y presupone el conocimiento de las *cosas* del mundo, esto es, incluso “sobre los animales, las plantas y los minerales de los diversos países y climas”.<sup>139</sup>

El ser humano alcanza su condición de *persona* en cuanto que adquiere conciencia de su *yo*. Al hacer representación de sí mismo, de su *yo*, el ser humano se coloca por encima de todos los demás seres vivos de la naturaleza y se coloca como *persona*, es decir, la conciencia que tiene del *yo*, lo hace distinto “por su rango y dignidad, de las *cosas*, como son los animales carentes de razón, con los que se puede hacer y deshacer a capricho”.<sup>140</sup>

Esta conciencia del *yo*, esta conciencia de sí mismo, forma parte del pensamiento del ser humano, es decir, surge de su facultad del *entendimiento*, aun cuando no pueda expresarlo de manera inmediata, como sucede con el niño que en sus primeros años está en un proceso mediante el que pasa, de expresarse en tercera a primera persona: “Antes únicamente se *sentía* a sí mismo, ahora se *piensa* a sí mismo”, dice Kant.<sup>141</sup>

---

<sup>139</sup> ApH: 7: 120

<sup>140</sup> ApH: 7: 127

<sup>141</sup> ApH: 7: 127

El ser humano, cuando es niño o niña, transita en un proceso progresivo que inicia con la aprehensión de la representación de las sensaciones, es decir, de las *percepciones*, las que, al ampliarlas y estructurarlas, lo conducen al “*conocimiento* de los objetos de los sentidos, esto es, a la *experiencia*”.<sup>142</sup> Este proceso conduce a los pequeños al desarrollo de su humanidad y no supone que carezcan del estatuto moral de persona, lo tienen esencialmente, aunque lo desarrollan y se hacen conscientes de él por medio de la experiencia y del pensarse a sí mismos a través de ella.

Al adquirir conciencia de sí mismo, lo expresa por medio del yo, que se desarrolla a la par de su egoísmo que es contenido por el egoísmo de los demás (vemos aquí otra vez la tensión entre la insociable sociabilidad y su paradójico rendimiento educativo). Este egoísmo, en principio, no lo manifiesta de manera patente, sino que lo mantiene encubierto, mediante una disimulada “negación de sí mismo y una pretendida modestia, para hacerse valer de preferencia con tan mayor seguridad en el juicio ajeno”.<sup>143</sup>

Dice Kant que el egoísmo del hombre encierra tres clases de arrogancia: la del entendimiento, la del gusto y la del interés práctico. Al egoísta del entendimiento lo denomina Kant como *egoísta lógico* y se caracteriza porque considera innecesario verificar el propio juicio con el entendimiento de los demás. Al egoísta del gusto lo llama Kant egoísta

---

<sup>142</sup> ApH: 7: 127

<sup>143</sup> ApH: 7: 127

*estético* y se caracteriza porque le basta su propio gusto sin interesarle el juicio contrario que los demás hagan de él.<sup>144</sup> Finalmente, al egoísta del interés práctico, Kant lo denomina como egoísta *moral* y lo caracteriza como aquel al que le parece útil aquello que lo es sólo para él. El eudemonista, es decir, aquel que tiene como principio y como fundamento de la vida moral su felicidad, incurre según Kant en esta última forma de egoísmo; no sustenta su acción en el deber como fundamento determinante de su voluntad, como ya se explicó anteriormente.

Kant da, en ciertos pasajes clave, al término “humanidad” (*Menschheit*) un sentido pragmático, como la disposición que hay en cada ser humano a usar la razón desde el amor a sí mismo. Este amor a sí mismo empieza en lo físico y lleva al hombre a compararse con los demás y de esta manera juzgarse a sí mismo como feliz o infeliz. En este compararse con los demás y considerarse feliz o infeliz, se origina en los sujetos la inclinación a ganarse una buena opinión de los demás. Esto genera competencia, rivalidad o, en el mejor de los casos, reconocimiento respetuoso. Se parte pues de la insociable sociabilidad de la que ya hemos hablado, pero se le lleva a una dimensión ética. Kant toma así al proceso educativo como una empresa radicalmente moral.

En esta interacción entre los individuos se encuentra el sentido social que Kant da al concepto de humanidad. Sin embargo, para Kant, el objetivo de mejorar la educación y la sociedad son dos cuestiones

---

<sup>144</sup> Cf. ApH: 7: 130



diferentes. Para Kant, el perfeccionamiento de la educación es una acción sistémica y tiene siempre como objeto una relación moral. Cuando Kant le da al término “humanidad” un sentido moral, lo usa casi siempre en el sentido de la dimensión moral existente en cada ser humano individual, en tanto que sólo en algunas otras ocasiones él lo toma en el sentido de la raza humana como un todo. Volvemos a encontrar aquí una tensión; entre un enfoque moral personal y otro histórico y colectivo.

Esto le da al enfoque de educación de Kant la perspectiva también de un proceso de autotransformación de la sociedad en una comunidad moral, insertándolo así dentro de la filosofía de la Historia. Este proceso de autotransformación pone la promoción de la raza humana como fin moral y entabla una relación de fuerzas entre este proceso y el de la propia humanización individual, igualmente como un fin en sí mismo.

Pero, ¿de dónde ha de venir el mejor estado del mundo?, ¿de quienes gobiernan o de los gobernados? Se lo pregunta Kant. Si esta mejora ha de ser hecha por quienes gobiernan, pareciera que primero tiene que mejorar la educación de ellos mismos.<sup>145</sup> Sin embargo, los gobernantes centran su interés solamente en un mejoramiento aparente del Estado. Es por esto que la educación decisiva debe provenir de quienes son gobernados, para que de esta manera la formación (*Bildung*) del espíritu humano y la ampliación del conocimiento humano no

---

<sup>145</sup> Cf. P: 9:448; 443

radiquen en el poder y el dinero, aun cuando algún uso de éstos la facilite.

Para Kant, toda cultura inicia a partir del hombre individual, del sujeto concreto, para que, desde él se extienda a toda la humanidad; por lo que el ser humano por medio de la educación debe ser disciplinado, cultivado, debe ser inteligente y procurar su moralización.

La antropología de Kant presenta el análisis del ser humano en sus tres disposiciones fundamentales:

En relación a su fin, podemos con justicia reducirla a tres disposiciones como elementos de la determinación del ser humano:

- 1) La disposición para la «animalidad» del hombre en tanto ser «viviente»,
- 2) A la «humanidad» del mismo como ser viviente y a la vez ser «racional»
- 3) A la «personalidad» como un ser de la razón y por ello como un ser moralmente responsable.<sup>146</sup>

Estas disposiciones son propias del ser humano, forman parte de su naturaleza, por lo que no son artificiales. Son desarrolladas en el ejercicio de la libertad, a través de los actos de la voluntad.<sup>147</sup>

Cada una de estas disposiciones comparece en el crecimiento moral de los individuos, desde el estado de casi ausencia de una

---

<sup>146</sup> RGV: 6:26

<sup>147</sup> Cf. González (2011a); 23

dimensión moral al responder únicamente a la disposición a la animalidad, pasando al de la humanidad como un nivel intermedio, hasta alcanzar el de la persona como un sujeto racional, interpelado por la ley moral, capaz por tanto de ser moralmente bueno. Los hombres y las mujeres han de pasar por un proceso de crecimiento moral, según vayan respondiendo a cada una de estas disposiciones que lo determinan como seres humanos.

La primera disposición es siempre operativa por su natural aptitud a la *animalidad* que –como señala Kant<sup>148</sup>– no responde a la razón y busca satisfacer sus apetitos de manera desordenada, obnubilando su albedrío. La segunda disposición se funda ciertamente en la razón, pero en una razón no plenamente práctica, sino en una puramente instrumental en tanto que responde a motivos egoístas, incluso cuando representa una autocontención, como cuidar la salud, evitar la gula o bien, pretender que los miembros del grupo social al que se pertenece no lo califiquen como egoísta, etcétera.

La tercera disposición ciertamente se basa en la razón práctica, en sí misma, es decir, según lo explica Kant, en una *Razón* que ciertamente se autolegisla y que no responde a condiciones que sólo complazcan a su egoísmo: “sólo la «tercera» tiene como raíz la Razón por sí misma práctica, esto es: la Razón incondicionadamente legisladora”.<sup>149</sup>

---

<sup>148</sup> Cf. RGV: 6:28

<sup>149</sup> RGV: 6:28

Con esta triple disposición en mente, se entiende mejor por qué Kant caracteriza al ser humano como un animal que tiene *la habilidad de desarrollar la razón*, esto es, la habilidad de perfeccionar su carácter humano, su humanidad.<sup>150</sup> Al relacionar las disposiciones con la racionalidad del hombre, se sigue una lógica diferente de desarrollo dentro de la compleja naturaleza del ser humano y en esta lógica se puede explicar la concepción de educación en Kant.

La animalidad presenta al hombre como un ser meramente sensible. En cambio, en el paso de la segunda disposición a la tercera somos confrontados con la razón; únicamente la última, la disposición a la personalidad, tiene que ver con la responsabilidad y destinación última del ser humano, es decir, con la moral: “mientras que la razón moral tiene que ver con la personalidad, la razón pragmática está especialmente relacionada con la humanidad y la cultura”.<sup>151</sup>

Las dos primeras predisposiciones están planteadas en un doble sentido: particular y genérico; en tanto que la tercera, la disposición a la personalidad, Kant la refiere a la persona, al ser humano individual “como un ser racional y a la vez como un ser responsable”, como base del desarrollo de su personalidad, que no puede lograr separada de la autonomía moral.

Kant reconoce a la razón en la naturaleza humana como signo y causa de su vocación para vivir en sociedad. A la vez, la sociabilidad es

---

<sup>150</sup> Cf. González (2011a); 23

<sup>151</sup> González (2011a); 24

un enlace entre la disposición a la animalidad y la disposición a la humanidad. El ser humano, por requisitos de su propia razón, sólo puede desarrollarse en comunidad. Considera así que la educación no la adquiere el ser humano de manera natural, porque es llevada a cabo como una empresa en la que el hombre educa a otro hombre<sup>152</sup>.

Es, además, dice Kant: “un arte cuya ejecución tiene que ser perfeccionada por muchas generaciones”<sup>153</sup>, lo que constituye a la educación como una empresa social e histórica. Vemos de nuevo cómo el plano de la evaluación moral y el enfoque regulativo de la filosofía de la Historia se superponen en el tema de la educación.

Para Kant, la educación es el arte de desarrollar la naturaleza humana en el hombre, porque el ser humano llega a serlo sólo por la educación. El filósofo alemán piensa al niño humano como dotado de vida animal (no ha desarrollado la humanidad, aunque por supuesto, tiene ya dignidad por ser capaz no sólo de humanidad, sino de personalidad) y sostiene que, para desarrollar su humanidad, requiere de la disciplina como parte esencial de la educación; a saber, la naturaleza humana se alcanza como un proceso transformador de la naturaleza animal, como efecto de la educación y en ella la disciplina es un elemento relevante.

La disciplina –de la que trataremos en detalle más adelante–, largamente aplicada por medio de la educación a nuestra animalidad,

---

<sup>152</sup> Cf. González (2011a); 36

<sup>153</sup> P: 9:446; 441

nos va transformando, haciéndonos cambiar de seres meramente animales a seres humanos, de seres *salvajes* a seres *libres*.<sup>154</sup> El ser humano, una vez transformado por la educación, no regresa a la naturaleza animal, sin embargo, debe estar luchando *activamente* con los obstáculos que se le aferran debido a la crudeza de su naturaleza que puede estar dada en su propia pasividad a los impulsos al confort y a la buena vida:

Hay muchos gérmenes en la humanidad; y es asunto nuestro desarrollar proporcionalmente las aptitudes naturales, y hacer que la humanidad se despliegue a partir de sus gérmenes, y que el hombre alcance su destino. Los animales alcanzan el suyo por sí mismos y sin conocerlo. El hombre tiene primero que procurar alcanzarlo; pero esto no puede ocurrir si no tiene ni siquiera una idea de su destino.<sup>155</sup>

Por tanto, para que el hombre alcance su destino debe tener “una clara concepción de él, o «del objeto de su existencia»”<sup>156</sup>, es decir, de acuerdo con las predisposiciones de la triple división de la naturaleza humana de Kant, este “objeto de su existencia” es consciente, pragmático y además moral. Ahora, aunque el alcance pleno del destino humano exige una consciencia del mismo, el avance histórico y pedagógico hacia él se puede dar de modo inconsciente en sus primeras etapas, en las que –según lo que hemos dicho– es movido por la insociable sociabilidad.

---

<sup>154</sup> Kuehn (2012); 55

<sup>155</sup> P: 9:445; 440

<sup>156</sup> González (2011a); 38

La educación de los seres humanos, según Kant, está pensada con una amplia perspectiva hacia el futuro y no atendiendo solamente a las necesidades presentes; se ha de proyectar de manera tal que los seres humanos de hoy contribuyan para el futuro de la humanidad:

Kant piensa en la educación de los seres humanos reales en términos de su contribución a la humanidad; sin embargo, no es simplemente un tiempo futuro que tiene en mente, sino más bien «la idea de la humanidad y todo el destino del hombre».<sup>157</sup>

Esto es, el pensamiento de Kant no se reduce a examinar la educación en sí misma, en su momento contemporáneo, sino que lo extiende al futuro, al destino del hombre y de la humanidad entera<sup>158</sup>, y siempre con la perspectiva moral como prioritaria.

Éste es un principio de gran importancia, que propone que la base de una buena educación tiene que ser planeada desde un punto de vista cosmopolita *de acuerdo con el posible y mejor estado futuro*. Que busque el bien del mundo, porque de una buena educación se obtiene todo el bien que hay o puede haber en él.

Kant se basa en observar las acciones humanas como manifestaciones de la libertad, pero a la vez, como he tratado de perfilar, ello es compatible con una perspectiva en la que dichas acciones, consideradas en conjunto, están determinadas por leyes universales de la naturaleza y de la Historia. La Historia misma, al desentrañar las acciones más relevantes en su profundidad, mediante ideas regulativas

---

<sup>157</sup> González (2011a); 38

<sup>158</sup> Cf. P: 9:447; 442

de finalidad, se encarga de narrarlas y descubrir aquellos aspectos que dan regularidad a la marcha de la voluntad humana. Como ya hemos dicho, Kant nos hace notar que los actos de los seres humanos como sujetos singulares, son confusos e irregulares, sin embargo, puede conocerse en ellos –vistos de manera general– un *desarrollo constantemente progresivo*, porque (reitero la cita):

Los hombres, individualmente e inclusive los pueblos enteros, no reparan que al seguir cada uno sus propias inclinaciones, según el particular modo de pensar, y con frecuencia en mutuos conflictos, persiguen, sin advertirlo, como si fuese un hilo conductor, la intención de la naturaleza y que trabajan a su favor, aunque ellos mismos la desconozcan.<sup>159</sup>

Es necesario insistir en que la pedagogía kantiana considera a la educación de los seres humanos en su singularidad, como sometidos a la tensión determinada por dos fuerzas: a la disposición de su naturaleza y al del ejercicio de su libertad. Y es que al ser humano en el proceso de su educación le toca encontrar la intención de sus actos confusos e irregulares que hagan posible una historia: la historia del hombre sujeto a determinado plan propio de su naturaleza y la historia de su libertad, de manera que le sea posible encontrar el hilo conductor de la razón.<sup>160</sup>

La naturaleza ha dispuesto el desarrollo del sujeto de manera que supere la ordenación mecánica de su animalidad y que, mediante la razón, alcance su perfección, libre del instinto: su humanidad y personalidad. Este proceso, en su culminación, no es mecánico, no es

---

<sup>159</sup> IG: 8:17; 108

<sup>160</sup> Cf. IG: 8:19; 109



conducido por los instintos, ni por conocimientos innatos (que Kant rechaza), sino que la naturaleza expresa la historia del hombre como el tránsito de la naturaleza a la libertad. La filosofía de la historia humana es la historia de su libertad:

Puesto que los hombres no realizan sus aspiraciones de un modo meramente instintivo, como los animales, ni tampoco según un plan concentrado en sus grandes líneas, como ciudadanos racionales del mundo, parece que para ellos tampoco es posible ninguna historia conforme a plan.<sup>161</sup>

Y, sin embargo, como hemos visto, es posible trazar regulativamente un plan, si se entiende que este proceso de perfeccionamiento del pensamiento del hombre con implicaciones profundamente morales, es un proceso de realización, de *Ilustración*, porque sus actos son gobernados por la razón, autónomamente (como hemos explicado), esto es, una habilidad de *autolegislación*.<sup>162</sup>

El género humano busca el perfeccionamiento de su pensamiento por medio de la educación de su singularidad, en la medida que descubre su condición de ser humano y como sujeto moral. Al reconocerse como seres humanos, racionales y dueños de su libertad los individuos asumen un direccionamiento hacia la mejora como especie.<sup>163</sup>

---

<sup>161</sup> IG: 8:17; 108

<sup>162</sup> Scott (2014); 15

<sup>163</sup> Cf. Llano Alonso (2002); 39 y 40

### 3. La concepción de educación en Kant

La filosofía de Kant no se reduce por supuesto a su filosofía de la educación, ni el pensamiento de Kant respecto de la educación es deducido directa y unidireccionalmente de sus principios filosóficos, pero sí podemos afirmar que la concepción de educación de Kant está estrechamente relacionada con su filosofía sistemática.<sup>164</sup>

La contribución directa de Kant a la educación se concentra, como ya se ha indicado, en *Las lecciones sobre pedagogía*, editada por Friedrich Theodor Rink, en sus contribuciones al *Instituto Filantrópico de Dessau* y de modo particular en la “Doctrina ética del método” de su *Metafísica de las Costumbres*; sus pocos y relativamente marginales escritos al respecto explican los límites de su aportación en esta área, a pesar de que consideraba a la educación como uno de los mayores retos de la humanidad.<sup>165</sup>

La filosofía crítica de Kant nos obliga a mirar su concepción de educación con un enfoque que la convierte en un objetivo filosófico e histórico fundamental y que permite superar el comentario simple de los textos pedagógicos kantianos. Este enfoque nos conduce a elaborar una investigación de las concepciones pedagógicas de Kant desde su pensamiento crítico, de manera que se pueda valorar a la pedagogía kantiana como una propuesta clave, que supera el dogmatismo de

---

<sup>164</sup> Cf. Betancourt (2006); 256

<sup>165</sup> Roth and Surprenant (2012); Introducción, párrafo uno y dos

escuela y que promueve aprender pensamientos en lugar de aprender a pensar<sup>166</sup>; esa es la propuesta de la concepción crítica del pensamiento kantiano.<sup>167</sup>

La filosofía crítica de Kant está presente sobre todo en tres obras que constituyen las columnas del criticismo, la *Crítica de la razón pura* (1781), la *Crítica de la razón Práctica* (1788) y la *Crítica de la Facultad de Juzgar* (1790).<sup>168</sup> Estas grandes obras y el sistema de pensamiento que en ellas se expone tienen, por supuesto, repercusión en las *Lecciones de Pedagogía* (1803).

Para Kant, el sujeto es (salvo por lo que ocurre en las primeras etapas infantiles) el agente activo de su propia educación, tanto en el ámbito teórico como en el ámbito práctico y se constituye en el elaborador de ciencia, en quien crea instituciones sociales y políticas de manera que, al instituir las, se convierte en el constructor de su propia identidad personal, que se manifiesta en su cultura y su historia.

Lo anterior permite entender al sujeto que se educa como el agente que construye su propia identidad personal; el proceso educativo se convierte en un proceso humanizador que conlleva el desarrollo de su racionalidad reflexiva.

---

<sup>166</sup> En las últimas décadas han aparecido con mayor frecuencia voces que hablan de considerar en los procesos educativos enseñar a pensar como un aspecto relevante en el desarrollo de competencias de lectura y escritura, además de las matemáticas; para el caso ver a Sara Melgar (2005) *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Papers Editores, Buenos Aires, Argentina. Por otra parte, Eduard De Bono ha sido un autor cuyo trabajo lo ha enfocado en esta dirección y cuya aportación muestra la importancia de lo señalado por Kant.

<sup>167</sup> Cf. Vandewalle (2004); 8 y ss.

<sup>168</sup> Cf. Granja (2010); 20

La concepción de educación de Kant responde a la pregunta de qué es el ser humano y, aun cuando la respuesta no está dada de manera concreta ni completa en las lecciones sobre educación tomadas de modo aislado, podemos indagar más respecto de ella por medio de un estudio más amplio de su filosofía:

A la filosofía le compete pensar el ser del hombre en el sentido de la determinación teórica de su esencia, a la educación le corresponde poner en obra dicha esencia, esto es, propender por su cumplimiento concreto.<sup>169</sup>

La educación, según Kant, es un proceso mediante el cual la humanidad transita desde un desarrollo de características iniciales que son comunes a los demás animales, hasta un estado en el que su conducta se rige por los principios de la razón y la libertad.<sup>170</sup> La educación es cultura y disciplina porque la cultura hace menos rudos a los sujetos y la disciplina disminuye su salvajismo. La ausencia de disciplina en los primeros años ya no puede corregirse, dice Kant, es por esto que en los sujetos debe ser sumamente cuidada y con ello hacerlos oportunamente menos rudos.

La humanidad alcanza la perfección por medio de la educación. Cada generación contribuye a tener un mayor conocimiento, lo que a su vez favorece a una progresiva mejor educación. Es en este marco que propone Kant el proyecto de una teoría de la educación y considera a su propuesta como surgida de una idea de perfección de la humanidad, de la que la experiencia aporta algún indicio, pero también a modo de una

---

<sup>169</sup> Betancourt (2006); 256

<sup>170</sup> Cf. P: 9:441; 437

crítica de los modelos educativos operantes en su tiempo: “Con la educación actual el hombre no alcanza por completo el fin de su existencia”.<sup>171</sup>

Para que el proyecto kantiano de educación sea posible es necesario que asuma los mismos principios que dan consistencia a su ideal de perfección moral: “Pues, ¿de qué distintas maneras viven los hombres! Sólo se puede producir uniformidad entre ellos si actúan de acuerdo con los mismos principios”.<sup>172</sup>

Mediante este proceso de desarrollo, una generación se coloca delante de la otra en el mejor uso de sus facultades de entendimiento, lo que le permite también hacer mejor uso de la razón, conduciéndola así al abandono de un estado primitivo, en el que lo dominante era la rudeza y el salvajismo. Los sujetos reclamamos libertad desde niños, pero ésta, por medio de la educación ha de ser debidamente encauzada, porque: “...el hombre tiene por naturaleza una inclinación tan grande a la libertad que, una vez que durante un tiempo se ha acostumbrado a ella, lo sacrifica todo”.<sup>173</sup>

Así pues, hemos de comprender que los individuos tienen una natural inclinación hacia la libertad y que ésta es contenida al someterla a las *prescripciones de la razón* pues, sin el gobierno de ella, se mantendría a los sujetos para toda su vida en un perenne estado de salvajismo y los conservaría siempre en una disposición hacia la rudeza que los alejaría

---

<sup>171</sup> P: 9:445; 440

<sup>172</sup> P: 9:445; 440

<sup>173</sup> P: 9:442; 438

de todo interés por el valor de la humanidad en sí. La razón es la que conduce al género humano al logro de las peculiaridades que le dan el carácter de humano y es esto lo que explica que “el hombre tenga que acostumbrarse desde el comienzo a someterse a las prescripciones de la razón”, dice Kant.<sup>174</sup>

La educación, por tanto, es un arte, en cuanto que es un proceso de construcción del perfeccionamiento de una a otra generación, que se desarrolla de manera proporcional y en la adecuación coherente de las aptitudes naturales del hombre, porque es el ser humano quien ha de corregirse a sí mismo, cultivarse a sí mismo y, si es malo, asumir la indignidad de la inmoralidad en sí mismo.

La pedagogía debe orientarse también por un conjunto de conocimientos, señala Kant, que cada generación aporte y, además, tiene que ser juiciosa para que la naturaleza humana alcance su destino, por lo que también –aunque es innegable su dimensión de arte y de técnica– tiene que tender a transformarse en ciencia al menos en la consideración de sus principios, para que sea un esfuerzo coordinado y de esta manera lo que una generación logre pueda ser aprovechada por la otra.<sup>175</sup>

La educación es para Kant un proceso decisivo en el desarrollo de las aptitudes de la humanidad y aclara que es a los expertos, a los *doctos*, quienes toca liderarlo, dado que tienen una visión del problema más

---

<sup>174</sup> P: 9:442; 438

<sup>175</sup> Cf. P: 9:446; 441

amplia, que los capacita para dirigir el progreso como una transformación para la mejora de la humanidad.<sup>176</sup>

El proceso educativo de la humanidad, en su conjunto, tiene como propósito el desarrollo de la especie humana, la conducción del género humano hacia la adquisición y promoción de las características que lo hacen humano, que lo transforman hacia su plena humanización e involucran a todas las generaciones.

La educación de los seres humanos parece apuntar hacia un “futuro género humano más feliz”.<sup>177</sup> Este carácter de felicidad – que, no debemos olvidar, es un fin asertórico y seguro en todo hombre, pero no es el principio de la moralidad – en el ser humano puede ser efecto de un paulatino desarrollo y que Kant considera como un “gran misterio de la perfección de la naturaleza humana”.<sup>178</sup> Este gran misterio es la posibilidad de pensar a la educación como una estructura teórica y práctica que esté encaminada al logro de la perfección de los seres humanos. Observemos que hay una orientación hacia la felicidad, pero subordinada a una más fundamental dirección hacia la moralidad, que es el fin último de la educación de la humanidad; orientación que, al conducir a los sujetos a la felicidad les imprime como exigencia de la razón misma la necesidad de hacerse dignos de ella.

---

<sup>176</sup> Cf. González (2011b); 437

<sup>177</sup> P: 9:444; 440

<sup>178</sup> loc. cit.

Kant hace notar las dificultades que entraña la elaboración de un proyecto de esta naturaleza dada la estrecha relación entre educación e inteligencia:

Pues la inteligencia depende de la educación, y la educación depende a su vez de la inteligencia... Son dos las invenciones de los hombres que se pueden considerar las más difíciles: la del arte de gobernar y la del arte de educar; y sin embargo se sigue disputando aun respecto a la idea de ellas.<sup>179</sup>

Esta dificultad se encuentra, en parte, en conocer cómo los sujetos se intuyen interiormente a sí mismos dado que, como dice Kant, esta dificultad es común a toda teoría.<sup>180</sup>

Kant considera a la educación, en principio, como un arte que tiene su comienzo con el inicio de la escritura, porque es con la creación del arte de escribir que da inicio el arte de *escribir historia*, y son los hechos del pasado los que vienen en nuestro auxilio para la propia formación de nuestra identidad.<sup>181</sup>

La Historia de la humanidad, está conformada, en su colectivo, con los actos de los sujetos en el ejercicio de su autonomía, pero también –como ya hemos visto– es el marco de lo que les impone la naturaleza, es decir que: “la historia se construye como desarrollo de los actos de los individuos en el ejercicio de su razón y por la influencia que determina su insociable sociabilidad que es propia de la naturaleza humana”.<sup>182</sup> La educación es concebida en la pedagogía kantiana como centrada en un

---

<sup>179</sup> P: 9:446; 441

<sup>180</sup> Cf. KrV: B69

<sup>181</sup> Cf. Ricoeur (2009); vol. III: 907

<sup>182</sup> Wood, A. 2009; 120



progreso hacia lo mejor, así, el proceso histórico se convierte en condición del arte de educar.

El progreso de la Historia para Kant es el principio heurístico fundamental en la relación de una generación con otra, de manera que pueda concebirse que el individuo y la humanidad tienen la posibilidad de una formación y un progreso en conocimientos.<sup>183</sup>

La concepción de educación de Kant, si bien es parcialmente posibilitada por el mecanismo inconsciente de la insociable sociabilidad, se hace del timón y coloca al ser humano dentro de un horizonte en el que el progreso histórico del hombre es causa de sí mismo. Así pues, la educación, desde la filosofía kantiana, coloca al hombre como dueño de su propia libertad y, por tanto, a la capacidad humana como autora de su propio progreso y dirigida hacia un estado mejor.

La filosofía kantiana concibe la educación como un andamiaje que permite transitar a los seres humanos, por un lado, de la teoría a la práctica, y por otro, de una educación *física* a una educación *práctica*. La educación es el medio por el que los seres humanos evolucionan desde el ser (fáctico) a la mayor aproximación posible al deber ser (moral).

La filosofía pedagógica de Kant distingue a los seres humanos considerados fenoménicamente, fácticamente (*homo phaenomenon*), del ser humano tal como debe ser según la razón (*homo noumenon*), tomando esta distinción de su filosofía moral:

---

<sup>183</sup> Cf. Vandewalle (2004); 35 y ss.

El hombre, como ser *natural* dotado de razón (*homo phaenomenon*), puede ser determinado por su razón, como *causa*, a realizar acciones en el mundo sensible, y con esto todavía no entra en consideración el concepto de una obligación. Pero él mismo, pensado desde la perspectiva de su *personalidad*, es decir, como un ser dotado de *libertad* interna (*homo noumenon*), se considera como un ser capaz de obligación y, particularmente, de obligación hacia sí mismo (la humanidad en su persona); de modo que el hombre (considerado en el doble sentido) puede reconocer un deber hacia sí mismo, sin caer en contradicción consigo mismo (porque no se piensa el concepto de hombre en uno y el mismo sentido).<sup>184</sup>

Se concibe así a los niños y niñas que aprenden como seres que tiene un valor mucho mayor que el que las determinaciones naturales y sensibles les imponen. La filosofía educativa kantiana supone un progreso en el que el sujeto modifica la conciencia de sí mismo como ser humano sujeto a su naturaleza sensible, superándola. Ésta es una teoría educativa basada en lo que hoy llamaríamos antropología filosófica, o en términos kantianos, una “antroponomía” (una consideración de la naturaleza humana normada por lo que ésta debe ser) que está “centrada en la idea del hombre y los fines esenciales de la razón humana”<sup>185</sup>.

---

<sup>184</sup> MdS: 418

<sup>185</sup> Vandewalle (2004); 16

#### 4. Las “Lecciones sobre Pedagogía”

Los historiadores de la educación consideran al siglo XVIII como el siglo de la pedagogía, siglo en el que vivió Kant y en el que, como hemos apuntado, él mismo contribuyó en la materia.<sup>186</sup> Ya hemos referido a que, como profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Königsberg, Kant elaboró notas para dictar sus lecciones a los estudiantes de pedagogía.<sup>187</sup> Estas notas el Dr. Friedrich Theodor Rink, amigo y discípulo de Kant, las editó con la respectiva aprobación de Kant<sup>188</sup>, con lo que su contenido queda relativamente libre de sospechas de alteración, por lo menos de alteraciones muy grandes o significativas.

Este pequeño texto (opúsculo) fue dado a conocer en 1803 bajo el título: *Über Pädagogik (Sobre pedagogía)*, un año antes de la muerte de Kant. Fue poco conocido debido al impacto que provocó la publicación de otras obras monumentales sobre filosofía de la educación, por lo innovadoras en este tema, de figuras como Rousseau (1712-1778), Basedow (1723-1790), Pestalozzi (1746-1827), Condorcet (1743-1794),

---

<sup>186</sup> Cf. Kanz (1993); 1

<sup>187</sup> Cf. Betancourt (2006); 254

<sup>188</sup> Los profesores de filosofía de la Universidad de Königsberg debían dictar lecciones a los estudiantes de pedagogía; para ello Kant elaboraba notas, de manera parecida como las que fue elaborando cuando dictaba sus lecciones de metafísica siguiendo el texto de Baumgarten y que –en cierto modo– dieron origen a su *Crítica de la razón Pura*, según consigna Betancourt (2006) en su texto (página 255); aun cuando en el caso de sus lecciones de pedagogía fue Rink quien las editó

entre otros. Por cierto, Basedow<sup>189</sup> es una importante referencia pedagógica para Kant, quien escribió algunas notas periodísticas recomendando su Instituto y su método.<sup>190</sup>

Rousseau es igualmente una conocida influencia en el pensamiento kantiano, tanto en su filosofía práctica como en su pensamiento educativo.<sup>191</sup> Sin embargo, Kant y Rousseau son dos personalidades completamente diferentes: Kant es un hombre eminentemente sistemático, para él la regla es el *método*, establecido a partir de máximas a las que se ceñía férreamente; esta manera de conducirse no se restringía únicamente a su estrategia de pensar, sino que la extendía hasta en su manera de vivir. Respecto de los intelectuales de su época y de no pocos de los actuales, Kant fue el único que supo explicar la ambigüedad del pensamiento rousseauiano. Ernst Cassirer se dice convencido de la influencia que Rousseau ejerció sobre el pensamiento kantiano, calificando a Kant como discípulo de él, dado que provocó en él mismo: “un giro decisivo en su trayectoria intelectual,

---

<sup>189</sup> Johann Bernhard Basedow, alemán, nació el mismo año que Kant en Hamburgo, escritor, profesor, filósofo y pedagogo, creó el instituto llamado *Philanthropinum* que se ocupaba en formar maestros, a la par que era un colegio para niños desde los seis hasta los dieciocho años. Kant apoyó ampliamente la escuela publicando dos ensayos cortos en el *Königsbergsche gelehrte und politische Zeitungen*, con la finalidad de recabar fondos para la escuela, aun cuando en ellos argumentaba respecto de los méritos de ella. Para ampliar el tema sugerimos leer a: Louden (2012); 439 a 440 y Juan Delval y Juan Carlos Gómez (1988); 13

<sup>190</sup> Cf. Cordero (2005); 3

<sup>191</sup> Cf. Cassirer (2014): 199

al haberle indicado el camino que desde entonces no había de abandonar”.<sup>192</sup>

Reisert<sup>193</sup> es opuesto y más terminante en su opinión, para él es difícil encontrar trabajos que sean: “tan divergentes en tono y timbre como el *Emilio* de Rousseau y los trabajos de filosofía moral del Kant maduro”.<sup>194</sup> A lo que Reisert se refiere es a que el pensamiento de Rousseau y de Kant en cuanto a la educación es diferente porque para Kant, la escuela es el lugar donde predominantemente los sujetos se educan, para ello propone un programa mediante el cual se ordenen los pasos de la acción educativa. En tanto que para Rousseau el saber no debe elevarse sobre la vida humana y no ha de considerarse superior a ella, es decir, para él la importancia de la estructura de la voluntad ha de estar por encima de los ordenamientos educativos.

Otro aspecto educativo en el que piensan diferente Rousseau y Kant, según Reisert, es cómo el sujeto adquiere los elementos de la moralidad; Rousseau, dice él, defiende la idea de que los sujetos han de descubrir por ellos mismos los principios morales por medio de la práctica de los actos que han de buscar el bien de los demás y que ha de ser cuidadosamente escudriñada por un supervisor; porque, para Rousseau, la libertad moral debe estar primero que la libertad intelectual, de lo contrario es inútil todo conocimiento de la naturaleza sin una sólida estructura moral para que, de esta manera, pueda

---

<sup>192</sup> Cassirer (2014): 80

<sup>193</sup> Cf. Reisert (2012): 12

<sup>194</sup> loc. cit. Reisert

esperarse un cambio en el orden social. Por el contrario, como ya se ha dicho, la filosofía educativa kantiana supone un progreso en la modificación de la conciencia que el niño tiene de sí mismo y que lo coloca por encima de lo que las determinaciones naturales y sensible le imponen. Según Kant, por medio del acto educativo, el niño alcanza un progreso en el que modifica la conciencia que de sí mismo tiene, por medio de los principios morales que ha de adquirir a través (entre otros medios) de un catecismo moral.

Reisert<sup>195</sup> identifica – además de los anteriores – un tercer aspecto de disidencia entre Rousseau y Kant. La teoría de Rousseau se sustenta en que, mediante la observación de los actos de los demás, el niño contrasta entre lo que es y lo que debiera ser; es decir, que el pupilo no se ha de concretar a la mera descripción de los hechos, sino que ha de expresar lo exigido para que mediante la reflexión adquiera una previsora prospectiva de los actos morales, porque, defiende Rousseau, la libertad moral se alcanza mediante una radical transformación del orden social.<sup>196</sup> Kant, en cambio, defiende la idea de que el alumno tiene inscrito en su razón el conocimiento del deber como norma de rectitud, y a partir de ello exige *actos por deber* y no solo *conforme al deber*; es decir, no como consecuencia de determinaciones sociales sino de decisiones personales, que son resultado, inicialmente de los ejemplos que él sigue, pero que se han de transformar en sus propias *máximas*: “los ejemplares

---

<sup>195</sup> Cf. Reisert (2012): 12

<sup>196</sup> Cf. Cassirer (2014): 75

morales imparten a los estudiantes el conocimiento de que siempre es posible actuar con rectitud".<sup>197</sup>

Reisert finalmente acepta, en sus conclusiones, que las diferencias entre Kant y Rousseau no son tan marcadas porque, en última instancia, ambos aceptan que la fuerza del deber y de la virtud atraen la aceptación social,<sup>198</sup> posición ésta con la que nosotros convenimos de manera más natural.

La obra *Über Pädagogik* está constituida por tres apartados: 1) Sobre pedagogía, 2) Sobre la educación física y 3) Sobre la educación práctica. Cabe hacer notar que tal división no la hace Kant, sino el Dr. Rink, y que se mantiene en la edición de las obras completas de Kant hecha por la Academia de Ciencias de Berlín.<sup>199</sup>

Es de importante utilidad –y así lo haremos en este trabajo– comparar los asertos pedagógicos dados por Kant en las lecciones *Sobre pedagogía* con los principios filosóficos que aparecen en sus escritos coetáneos o posteriores a esta obra. En este sentido adquieren relevancia sus publicaciones sobre ética y sus trabajos históricos, como: *Ideas para una historia universal en sentido cosmopolita*, *Supuesto comienzo de la historia de la humanidad*, *¿Qué es la Ilustración?*, *la Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, *la Metafísica de las costumbres* y las tres *Críticas*.

A Kant el mundo intelectual lo identifica como filósofo y científico. No se le considera primordialmente como pedagogo, sin embargo, su

---

<sup>197</sup> Reisert (2012): 12

<sup>198</sup> Cf. Reisert (2012): 23

<sup>199</sup> Cf. Betancourt (2006): 257

pedagogía se reconoce como parte de “la historia de la «filosofía de la pedagogía» o de una filosofía de la educación o de la formación”.<sup>200</sup>

Como educador, Kant se formó a través de la experiencia que adquirió como preceptor o profesor particular, incluso de niños de doce años. En su trabajo como docente privado se interesó por Newton, Hume y, de manera importante, por Rousseau. En el año de 1755 opositó a la docencia con su trabajo *Una nueva aclaración de los principios del conocimiento metafísico*. En 1770 presentó la tesis *Sobre la forma y los principios del mundo sensorial y del entendimiento* con la que recibe el nombramiento de profesor titular de lógica y metafísica y así continúa su carrera como docente, que vio coronada muchos años después con el nombramiento de rector de la Universidad de Königsberg.

La carrera de Kant como docente acompañó a su trabajo como filósofo original, que lo llevó a la cima del mundo intelectual de su época, manteniendo a lo largo de su trayectoria una intensa vida de erudito en las que redactó las obras filosóficas que marcarían la pauta de su tiempo y de los tiempos posteriores.

En la actualidad, el conocimiento pedagógico tiene como principio básico a la subjetividad humana y considera como sujetos a todos quienes participan en los procesos formativos y educativos; tales sujetos no son considerados como medios u objetos que pueden servirse instrumentalmente entre ellos, aspecto éste que es un atributo fundamental de la filosofía moral de Kant.

---

<sup>200</sup> Kanz (1993); 1



Con ocasión de la reforma educativa promovida por los filántropos del Instituto educativo de Dessau y que se dio a conocer por medio de la revista *Berlinische Monatschrift* en el bienio 1776-1777, Kant se pronuncia respecto de dicha reforma atribuyéndole un carácter cosmopolita, revolucionario y continental. En su argumentación señala la relevancia de sus tareas docentes universitarias, con las que afirma adoptar una postura académico-didáctica, que subraya el esfuerzo por mantener una actitud pedagógica ante los alumnos.

Señala Kant la necesidad de un plan racional y coherente de la educación. El Instituto de Basedow sería, según el filósofo, el primero en tenerlo de modo completo y, además, tendría métodos coherentes con la edad de los educandos. Por otra parte, insiste Kant también en la ventaja que aporta el estudio de lenguas extranjeras mediante métodos sencillos. Advierte incluso la conveniencia de posponer la instrucción religiosa hasta una edad en la que los niños se encuentren con una madurez intelectual suficiente para abordar temas semejantes.

La educación la piensa Kant en los hombres y en las mujeres, además, en la humanidad: en los hombres y en las mujeres como seres individuales en el ejercicio de la libertad, teniendo a la razón como legisladora de la voluntad del sujeto y en el que el arbitrio vincula sus apetencias con la razón. La libertad humana se manifiesta por medio de sus acciones racionales determinando también el modo de encarar la dinámica social e histórica. La educación está pues ante dos tareas: el desarrollo individual y el colectivo.

## CAPÍTULO 2

### **LECCIONES SOBRE PEDAGOGÍA**

## 5. Introducción

Para Kant, la educación es, en primera instancia, todo aquello que brinda a los sujetos lo necesario en un proceso que los lleva a convertirse en adultos y a la capacidad de obtener por sí mismos los medios que les provean los alimentos, el vestido y el lugar donde habiten; es decir, el objetivo en primera instancia es que cuando el educando se convierta en adulto y decida formar una familia tenga las habilidades que le permitan ser el sostén de ella y , a su vez, se torne en buen educador de sus hijos.<sup>201</sup>

Pero no es únicamente esto lo que la educación provee, ni parece que estos fines pragmáticos sean los más relevantes. Kant señala ante todo que los niños y niñas requieren ser educados para que abandonen su disposición a la animalidad y sean conducidos a su disposición a la humanidad, que a su vez es condición necesaria de su plena vivencia en la personalidad, esto es, en una vida moral; es decir, por medio de su sensibilidad los hombres y las mujeres están sujetos a su naturaleza y es ella la que los determina como *homo phaenomenon*, en tanto que la educación al someterlos, por medio de la disciplina, los hace independiente de tales condiciones y los forma como *homo noumenon*.<sup>202</sup>

La escuela es la institución que la especie humana ha creado para someter a sus miembros a las leyes morales, de la libertad, y a las civiles, que ha creado para regular la conducta externa de los individuos en sus

---

<sup>201</sup> Cf. P: 9:441; 437

<sup>202</sup> Cf. Vandewalle (2004); 16

relaciones recíprocas. Estas leyes son normas que regulan los actos externos de los individuos alejándolos de los actos de crueldad y fiereza que los constituirían como un peligro para los grupos sociales, y que resultarían atentatorios de la libertad misma. La escuela ha de educar buscando que los sujetos se sometan a las leyes morales y a las civiles, cuidando que los educandos no hagan una separación absoluta entre lo ético-personal y lo jurídico, dado que, como argumenta Vigo<sup>203</sup>, Kant “no parte de la asunción de que el derecho, por un lado, y la ética, por el otro, deban ser no ya meramente distinguidos, sino, además, completamente separados”, dado que “ambos, «derecho» (Recht) y «ética» (Ethik), pertenecen a la esfera de la «moralidad»”.

Los niños y las niñas son sometidos por medio de la educación – y de un modo particular en la escuela, que es donde son educados formalmente – a la disciplina que promueve en ellos el uso de la razón– de manera que se busca que controlen sus apetencias y desarrollen la habilidad de elaborar un plan de conducta, a diferencia de los animales que responden a sus instintos.<sup>204</sup>

A partir de esto, Vandewalle (de una manera algo radical) concluye, comentando a Kant, que los sujetos en su origen son una cierta “vacuidad ontológica” y transitan de la nada al todo.<sup>205</sup> Sin ir tan lejos, lo cierto es que en Kant la educación conduce este tránsito de formación (*Bildung*), en el paso de los niños y niñas a adultos, partiendo de ciertas

---

<sup>203</sup> Vigo (2011): 3

<sup>204</sup> Cf. P: 9:442; 438

<sup>205</sup> Cf. Vandewalle (2004); 20

facultades y disposiciones básicas. El pequeño recibe educación desde los primeros años, siendo objeto de la acción educativa por parte de los mayores, adquiere así el carácter de educando y, en su proceder de estudiante, se espera de él la respuesta a la acción educativa.

Así pues, la educación disciplina a los sujetos al constreñirlos a los preceptos de la razón y los expone al acto educativo desde sus primeros años para que su incultura, junto con su inclinación natural a una libertad caprichosa, pueda ser desbastada y sean formados como seres humanos porque, reiteramos, Kant dice que: “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser”.<sup>206</sup>

Y es que –matizando lo dicho por Vandewalle– no podríamos entender el valor del acto educativo sin considerar que los niños y las niñas nacen dotados de una dignidad básica, la expresada en la segunda fórmula del imperativo categórico, debido a que en ellos se encuentra la capacidad para la libertad y para la racionalidad. Su vocación consiste en ser moralmente autónomos y ellos cuentan ya siempre con disposiciones que les permite plantearse la consecución de tal vocación.

El proceso de la acción educativa no ha de constreñirse al mero adiestramiento de una instrucción mecánica porque ésta no permitiría al educando desarrollar su capacidad de pensar; es decir, la educación debe buscar que los educandos aprendan a pensar y que sus actos se basen en principios, de suerte que sus actos sean morales:

---

<sup>206</sup> P: 9:443; 439

Se ve, pues, lo mucho que se necesita hacer en una verdadera educación. Habitualmente, se cultiva poco aún la moralización en la educación privada; se educa al niño en lo que se cree sustancial, y se abandona aquélla al predicador.<sup>207</sup>

Cuando los niños y las niñas piensan, obran por principios; en ello se mira la absoluta prioridad del objetivo moral de la educación, según Kant. La educación los adiestra ciertamente, pero no es suficiente, sino que debe buscar también que el educando obre de acuerdo a los principios de la moral y que de ellos se originen todos sus actos. Dicho de otra manera, la educación debe promover que los educandos aprendan a pensar, que aprendan a juzgar correctamente en el terreno moral y que sometan al juicio de la razón todo lo que se presente ante ellos. Pone como ejemplo Kant la reacción que debe buscarse ante el vicio, que las niñas y niños deben aborrecer, no precisamente porque haya normas que lo prohíban –como puede ocurrir ante cierto uso de los principios religiosos–, sino porque ellos deben juzgarlo como algo malo en sí mismo.

De acuerdo con esto, la educación convierte a las niñas y a los niños en agentes morales, en seres humanos que deben reconocer la ley moral, en primer lugar, dentro de sí mismos. Así, comenta Giesinger: “Todos los derechos, incluidos los deberes respecto a otros tienen, por tanto, su origen en un tipo específico de autorelación: el respeto de la ley moral dentro de uno mismo.”<sup>208</sup>

---

<sup>207</sup> P: 9:451; 445

<sup>208</sup> Giesinger (2012); 3

Teniendo como fundamento la ley moral se ha educar a las niñas y niños para que aprendan primero a respetarse a sí mismos y, después, en tanto que destinatarios de la ley moral, para que puedan asumir la obligación de respetar a los demás. Se puede entender así esta autorelación moral básica como un elemento del proceso educativo y se puede esperar que logre una transformación adecuada de los educandos para que se originen así, en ellos, el derecho y los deberes éticos para consigo mismos y para con los demás.<sup>209</sup> Reitero que la realización de la dignidad de las niñas y los niños, su vocación, consiste en ser moralmente autónomos.

La modernidad de la educación, considera Savater, consiste en proponer que los educandos sean libres y autónomos, de manera que se les libere del determinismo genético, conquistando así su propia autonomía; formándolos también como sujetos con la capacidad de ajustarse a condiciones sociales cambiantes y distintas a las que les toca en suerte en un momento dado.<sup>210</sup> En consonancia con la reflexión de Savater, el concepto de virtud que el enfoque filosófico kantiano defiende, para que los sujetos se eduquen en la moralización –como lo

---

<sup>209</sup> Este asunto del deber del niño para consigo mismo y para con los demás lo abordaremos más adelante, cuando tratemos lo relativo a la educación práctica, en el apartado seis. Por lo pronto diremos que Kant aborda el tema en MdS [421 y ss.; 429 y ss.] considerando al hombre primero como ser animal y, posteriormente como ser moral únicamente. Sin embargo, el deber del hombre para consigo mismo ha sido un concepto frecuentemente criticado en su posibilidad misma: es decir, parece que, si yo mismo me impongo ciertos deberes, yo mismo puedo abandonarlos. Para mayor claridad del concepto y del fundamento de las críticas, así como de la argumentación que prueba lo contrario, ver a: De Haro, V. (2015), Pp 36-57.

<sup>210</sup> Cf. Savater (1997); 101 y ss.

señala así mismo Surprenant<sup>211</sup>—, implica que la virtud debe ser adquirida, es decir, que no es innata en los sujetos.

Martínez Fisher, por su parte, interpreta la libertad comprendida como autonomía del niño dentro del ámbito educativo en la ambivalencia del significado de educación (entre la educación física y la educación práctica; Martínez Fischer enfatiza que la educación *física* tiene mayor importancia de la que usualmente se reconoce). Ella señala que no ha de concebirse el aprendizaje de los contenidos educativos como lo prioritario, sino que se ha de educar a pensar del modo más amplio posible y: “aprender contenidos propuestos por los maestros como [más bien] aprender a ejercer la facultad activa que es el pensamiento.”<sup>212</sup>

Esta autora considera a la educación como *centrada en la libertad*, en la que el niño podrá adquirir cada vez mayor conciencia de su papel como agente activo de la construcción de su propio conocimiento. Este argumento que maneja Martínez Fisher es de la mayor importancia porque si las acciones pedagógicas de los educadores están encaminadas con esta intención, los niños adquirirán una mayor comprensión de su propia autonomía, lo que les aportará una mejor disposición en sus decisiones encauzadas hacia una mayor independencia respecto de sus preceptores, sean éstos educativos o cualquiera de todos aquéllos que traten de sujetar su voluntad.

---

<sup>211</sup> Cf. Surprenant (2012); 2

<sup>212</sup> Martínez (2012); 88



Expone Martínez Fisher, siguiendo a Kant, que la autonomía de los niños se ve coaccionada cuando son impedidos de expresarse libremente, sea por escrito o de manera hablada. Por otra parte, el derecho secular se ocupa de que se cumpla la norma sin importarle los motivos internos, es decir, ante él, la conciencia de los individuos se somete a decisiones que están en su contra porque su conciencia ha sido limitada externamente. Finalmente, Martínez Fisher menciona una última amenaza: la de que los sujetos pierdan la confianza en su propio uso de razón, sometiéndose voluntariamente a las decisiones ajenas.

Kant propone para conseguir el fin educativo –es decir, una paradójica disciplina y coacción que a su vez conduzcan al niño a la autonomía– las siguientes recomendaciones:

- 1) que se deje libre al niño desde su primera infancia en todos los momentos con tal que obre de modo que no sea un obstáculo a la libertad de otro
- 2) se le ha de mostrar que no alcanzará sus fines, sino dejando alcanzar los suyos a los demás
- 3) es preciso hacerle ver que la coacción que se le impone le conduce al uso de su propia libertad; que se le educa para que un día pueda ser libre, esto es, para no depender de los otros.<sup>213</sup>

Retomando estas recomendaciones de Kant, podemos afirmar que a las niñas y a los niños debe permitírseles crecer en libertad, de manera que propongan iniciativas que no coarten las de los demás o causen daño ni a ellos ni a sí mismos, ni que impida las acciones de los demás. De igual manera hay que proponerle actividades que permitan el trabajo

---

<sup>213</sup> P: 9:454; 447

colaborativo<sup>214</sup>, es decir, el trabajo de grupo, para que valore cómo es necesario permitir a los demás el logro de sus fines para conseguir los propios.

Indudablemente, a los niños y a las niñas ha de sometérselos a la disciplina que se les impone y que puede ser utilizada de diferentes maneras. La escuela y los profesores establecen normas que han de seguirse en la escuela o dentro del aula, con las que se busca que las niñas y los niños controlen sus impulsos.<sup>215</sup> Otra manera en que se sujeta la voluntad de los educandos es por medio de las consignas que los profesores han de dar para poder llevar el proceso de aprendizaje.

Este proceso de disciplinar a los niños y niñas ha de cuidar, según hemos reflexionado a partir de las recomendaciones de Kant, que la mente de ellos no sea avasallada; ciertamente, se han de imponer reglas y se han de dictar consignas, pero ha de cuidarse que los escolares sean alabados sin fomentar su vanidad; limitándolos, pero permitiéndoles saborear su libertad, independientemente de la inclinación, la influencia social o la autoridad política. Las actividades que se propongan han de incluir acciones que deben ejecutar por sí mismos y se ha de dar espacio a propuestas suyas para que sean seguidas por los demás.

---

<sup>214</sup> El trabajo colaborativo es un concepto que ha adquirido relevancia con el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación y cuyo concepto actual fue propuesto por Yochai Benkler. Ver: Benkler, Y. (2006). *The Wealth of Networks. How, Social Production Transforms Markets and Freedom*. Cambridge, Massachusetts, USA: Yale University Press. New Haven and London

<sup>215</sup> Cf. Løvlie (2016); 5

La educación es un arte en cuanto la referimos al acto específico de educar a las niñas y a los niños porque sus disposiciones naturales no se desarrollan por sí mismas, sino que es necesaria la acción del educador para que las puedan desarrollar. En este sentido el papel de los educadores –señala Kant– es crucial, porque si ellos no son disciplinados e instruidos, no podrán conducir de manera educada a sus pupilos en el proceso de transformación que la educación debiera permitirles alcanzar. La falta de disciplina y de instrucción hace indefectiblemente que los maestros sean malos educadores.<sup>216</sup>

Como ya se ha dicho, las reflexiones educativas de Kant no se refieren únicamente a la singularidad del sujeto que se educa, sino que él arguye que la educación conduce a la humanidad en su conjunto a un progreso moral:

El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad. Una generación educa a la otra. El estado primitivo puede imaginarse en la incultura o en un grado de perfecta civilización.<sup>217</sup>

Si bien es cierto que la educación encauza el progreso moral de la humanidad, ésta es sólo condición de la moralización, pero no su causa. Así lo apunta también Martínez Fisher.<sup>218</sup>

Puede notarse que Kant espera del proceso educativo que sea el germen de una transformación social y moral: “es la educación que

---

<sup>216</sup> Cf. P: 9:444; 439

<sup>217</sup> P: 9:442; 443

<sup>218</sup> Cf. Martínez (2012); 46

mejor imagen da del futuro ciudadano.”<sup>219</sup> Sólo los seres humanos pueden ser autónomos, sólo ellos pueden establecer racionalmente las reglas morales a las que se apegan.<sup>220</sup> En los demás seres no hay autonomía: los animales presentan actos que sólo responden a su naturaleza, son únicamente seres naturales condicionados por las leyes de la naturaleza.

Aun cuando los seres humanos también responden a su naturaleza, son seres morales y sólo los seres morales son capaces de juzgar y actuar según principios. La auténtica educación kantiana, es el medio por el cual la humanidad alcanza el progreso moral<sup>221</sup> e impide que el hombre “...se aparte de su destino, de la humanidad.”<sup>222</sup>

Sólo por medio de la instrucción y la disciplina los seres humanos alcanzan este carácter en su máxima expresión, y la pueden obtener en grados inimaginables porque la educación educa a las mujeres y a los hombres, pero la educación igualmente les enseña, entendiendo a la enseñanza como instrucción, es decir, en cuanto que desarrolla en ellos sus aptitudes y talentos: “Es preciso desbastar la incultura del hombre (...) el hombre tiene necesidad de cuidados y de educación. La educación comprende la disciplina y la instrucción.”<sup>223</sup>

La humanidad del futuro puede alcanzar este nivel insospechado de perfección sólo con el esfuerzo de todos, de manera que podamos

---

<sup>219</sup> P: 9:454; 448

<sup>220</sup> Cf. Løvlie (2016); 5

<sup>221</sup> Cf. GMS: 4: 415, 20

<sup>222</sup> P: 9:442; 443

<sup>223</sup> P: 9:443

pasar de la teoría de la educación a una praxis que reduzca la diferencia entre lo que la humanidad es y lo que debe ser:

Pero como la educación, en parte, enseña algo al hombre y, en parte, lo educa también, no se puede saber hasta dónde llegan sus disposiciones naturales. Si al menos se hiciera un experimento con el apoyo de los poderosos y con las fuerzas reunidas de muchos, nos aclararía esto lo que el hombre puede dar de sí.<sup>224</sup>

El idealismo trascendental kantiano<sup>225</sup> no se limita, pues, a plantear una revolución epistemológica, sino que en lo práctico plantea como fin último el de la perfección de la humanidad, y como condición de la realización del mismo coloca a la educación como el instrumento por el cual el hombre alcanza la perfección de su naturaleza y por el que se dirige cada vez más, hacia una mayor humanización:

Un principio...de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia.<sup>226</sup>

En la filosofía kantiana la educación adquiere su verdadero papel cuando se la mira como el medio indispensable para el progreso de la humanidad, como condicionante de una evolución de los hombres y las mujeres que trasciende el utilitarismo y el pragmatismo, puesto que no se restringe, únicamente, a buscar desarrollar en el educando las

---

<sup>224</sup> P: 9:444; 439

<sup>225</sup> Cuando hablamos de idealismo no lo hacemos en el sentido coloquial, sino que hacemos referencia al idealismo trascendental de Kant, para quien la conceptualización de la realidad es consecuencia de la actividad del Yo pienso a través de las categorías como conceptos puros *a priori*.

<sup>226</sup> P: 9:448; 443

habilidades y capacidades que le ofrezcan los recursos para enfrentar con éxito la incertidumbre de su futuro mediato o inmediato. En esta situación, la educación – además de sus principios científicos y su dimensión técnica – es un arte que ejerce el educador cuando diseña actividades que permitan en cada educando el desarrollo de sus capacidades, de su habilidad de raciocinio, del ejercicio de su libertad y de su autonomía:

Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. (...) Tanto el origen como el proceso de este arte es: o bien «mecánico», sin plan, sujeto a las circunstancias dadas, o «razonado». El arte de la educación, se origina mecánicamente en las ocasiones variables donde aprendemos si algo es útil o perjudicial al hombre. Todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente, ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en qué fundarse. El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino.<sup>227</sup>

Es decir que, si la pedagogía –en cuanto a sus principios– además de su dimensión artística y experiencial, es razonada hasta conectarla con principios a priori, se constituye en una estructura conceptual cuyos fundamentos le dan la forma de un sistema como ciencia. Para ello es necesario que lo mecánico se sistematice:

[Es] preciso que la Pedagogía sea una disciplina<sup>228</sup>; si no, nada hay que esperar de ellos [de los seres humanos], y los mal educados, educarán mal a los demás.

---

<sup>227</sup> P: 9:447; 442

<sup>228</sup> Cabe hacer notar que el término *disciplina* está siendo utilizado como significante de *campo de conocimiento* a diferencia del uso que se le ha dado con anterioridad como medio de regular la conducta. Kant denomina *disciplina* en sentido negativo cuando se expresa el modo de regular la conducta de los sujetos y *disciplina* en sentido positivo como campo de conocimiento; lo que trataremos con mayor amplitud más adelante.

En el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia: de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y una generación derribaría lo que otra hubiera construido.<sup>229</sup>

La idea de una teoría completa de la educación, en cuanto concepto, apunta a una perfección aún no experimentada, pero no por ello imposible, y, sobre todo, no por ello estéril, sino fecunda como idea regulativa que orienta nuestros esfuerzos por mejorar la educación misma:

[Esta perfección en la educación] es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos 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.<sup>230</sup>

La pedagogía, como ya se ha dicho, no debe pensarse únicamente conforme al presente, sino que todos los elementos que intervienen en la educación han de ordenarse y organizarse en una estructura que busque encontrar un estado mejor de la humanidad.<sup>231</sup>

Señala Kant que el apoyo de los poderosos y sus recursos económicos ayudarían al desarrollo de la cultura y al aumento del conocimiento humano, sin embargo, su pragmatismo y avidez no lo permite, por lo que el cambio de la naturaleza humana –para que pueda alcanzar su vocación– sólo es posible por el esfuerzo de aquellos que, teniendo un espíritu grande, se interesan por un mundo mejor, aun cuando éste sea necesariamente un proceso más lento.<sup>232</sup>

---

<sup>229</sup> P: 9:447

<sup>230</sup> Ídem.

<sup>231</sup> Cf. P: 9:447; 442

<sup>232</sup> Cf. P: 9:448; 442

Por otra parte, el Estado, aun cuando su participación es sumamente importante, no puede lograr este cambio por sí mismo porque, como señala Kant, en una concepción liberal del Estado mismo, éste tiene atribuciones limitadas. Además, el Estado fáctico sólo mira por su mejora y bienestar; de los hombres, sólo le interesa desarrollar las habilidades que le permita servirse de ellos, le importa que sean los mejores instrumentos para lograr sus propósitos, es decir, a los hombres el Estado político fáctico los cosifica en cierto modo, los mira como cosas, como objetos para el logro de sus fines. No debe perderse de vista ante todo que, en el pensamiento kantiano, el Estado debe ser liberal; no debe ser paternalista, ni dirigir moralmente a los ciudadanos, sino –únicamente– asegurar las condiciones necesarias para el ejercicio exterior y coordinar sus libertades.

Vigo expone y enfatiza los fundamentos jurídico-políticos de la filosofía kantiana que explican la necesidad de la constitución de una comunidad políticamente organizada, para el aseguramiento de la coexistencia de libertades.<sup>233</sup> Sólo una sociedad que pueda ser genuinamente calificada como aquélla, que asegure los derechos de todos sus miembros, puede ser garante de la promoción de la libertad individual, así como de las limitaciones que implica el respeto a las libertades de los demás. Siguiendo a Vigo podemos afirmar que las niñas y los niños han de ser educados en la comprensión de la necesidad de conformar una comunidad en la que el ejercicio de su libertad sea

---

<sup>233</sup> Cf. Vigo (2004); 41 y Ss.



posible, en tanto existe un conjunto de normas que garanticen los derechos y deberes que permitan a los demás ejercerla con los mismos derechos.

Quienes se ocupen de la pedagogía como ciencia, deben pensar en el desarrollo completo de los hombres, no únicamente en el desarrollo de sus capacidades pragmáticas, sino además de su humanidad buscando que su carácter sea ante todo moral:

Pero necesitan mirar, sobre todo, el desenvolvimiento de la humanidad, y procurar que ésta no sólo llegue a ser hábil, sino también moral y, lo que es más difícil, tratar de que la posteridad vaya más allá de lo que ellos mismos han ido.<sup>234</sup>

Se espera que las niñas y los niños como miembros de la especie humana, se conviertan en mujeres y hombres como resultado de la acción del proceso educativo; para ello la pedagogía ha de fomentar en ellos que sean *disciplinados, cultivados*, y que su *civilidad*, atienda a su *moralización*. Esto consiste en lo siguiente:

a) *Disciplinados*. Porque la pedagogía debe buscar que la animalidad no se extienda en los sujetos. Debe prepararlos a someter su propensión hacia la barbarie, tanto en lo individual como en lo social: “la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie”.<sup>235</sup>

b) *Cultivados*. Para que, por medio de la cultura que comprende la instrucción y la enseñanza, la pedagogía lo provea del desarrollo de las facultades que permitan, al individuo, alcanzar sus propios fines, así

---

<sup>234</sup> P: 9:449; 443

<sup>235</sup> P: 9:450; 444

como de las habilidades para leer, para la escritura, la música, etcétera, y, aun cuando estas habilidades son infinitas, se elegirá en primer lugar aquéllas que le permitan obtener el sustento y el logro del propio bienestar.

c) *Civilidad*. Ésta exige a las niñas y niños buenas maneras, amabilidad y prudencia. La educación los forma para adaptarse a la sociedad humana ofreciéndoles las condiciones donde aprendan a controlar su insociable sociabilidad, de manera que sean *queridos y tengan influencia* en los demás; que desarrollen buenas maneras, sean amables y actúen con prudencia. La educación moral kantiana<sup>236</sup> tiene como foco central que el sujeto, quien recibe la acción educativa, desarrolle capacidades que lo conviertan en un agente dueño de sus propias acciones, y que no sólo responda a las fuerzas sociales y psicológicas, de las que tiene poco o ningún control.

La disciplina de la educación permite la transformación de la ruda disposición del educando en un discernimiento ético y un carácter basado en principios. Sólo en comunidad los niños y niñas logran alcanzar la *civilidad* esperada como resultado del acto educativo.

d) *Moralización*. La cultura desarrolla en el sujeto las capacidades que le permiten alcanzar sus propios fines. La moralización perfecciona en él los criterios que le auxilien a elegir, de todos los fines que le parezcan interesantes, aquellos que sean verdaderamente *buenos fines*, tanto para él como para los demás.

---

<sup>236</sup> Cf. Surprenant (2014): 21

Según se mencionó con anterioridad, las acciones racionales de los sujetos deben ser manifestaciones de su libertad, en un sentido pleno, porque deben surgir de su autonomía<sup>237</sup>. La pedagogía es el medio por el cual el sujeto se aproxima a la perfección, logrando un mayor desarrollo de su humanidad, para que, desde ese nivel, pueda plantearse el paso a la moralización, que depende únicamente del ejercicio de su libertad: “Vivimos en un tiempo de disciplina, cultura y civilidad; pero aún no, en el de la moralización”.<sup>238</sup>

En lo que se refiere al desarrollo de los talentos de los educandos, Kant se sitúa en un terreno con mayor solidez y mayor claridad. Su teleología es más explícita cuando considera que los seres racionales deben, necesariamente, desarrollar sus poderes, no únicamente por el pragmatismo de su utilidad sino porque, además, les han sido *dados* para todo tipo de posibles propósitos, incluidos los morales.<sup>239</sup>

Cuando nos consideramos a nosotros mismos con todo tipo de talentos, aceptamos la necesidad de desarrollar éstos como algo ventajosos para nosotros. Estas capacidades incluyen las competencias del organismo, es decir, las referidas principalmente a los poderes que distinguen a los hombres de los brutos y también destrezas como el poder del pensamiento científico, el poder de la apreciación estética y, sobre todo, la posibilidad de llevar una vida racional y *moral*.

---

<sup>237</sup> Cf. GMS: 4: 435,5

<sup>238</sup> P: 9:451; 445

<sup>239</sup> Cf. Paton (1947); 156

Podemos considerar que la pedagogía kantiana tiene como una de sus finalidades que los sujetos alcancen la felicidad, la que podrían lograr si son educados en la moralidad y la prudencia<sup>240</sup>; aun cuando la ética kantiana no tiene como fundamento de determinación de la felicidad dado que la búsqueda de la propia felicidad es parte de la naturaleza del sujeto y es un impulso a la que los sujetos responden buscando, en principio, complacer a sus sentidos. Al respecto Kant afirma que: "...la *propia felicidad* es un fin que todos los hombres tienen (gracias al impulso de su naturaleza), pero este fin nunca puede considerarse como deber, sin contradecirse a sí mismo."<sup>241</sup>

La educación moral ofrece ante todo al ser humano los medios de hacerse digno de esa felicidad, al cumplir con el deber de modo incondicionado. Sin embargo, en cuanto al hombre moral le cabe esperar que esa dignidad de ser feliz sea recompensada con la felicidad – señala De Haro –, ésta puede aparecer aquí también como un fin, en sí mismo, de la educación.<sup>242</sup> La moralidad, como él mismo advierte, basa su validez en *un principio categórico que debe estar libre de todo lo empírico*.<sup>243</sup> Para que el hombre pueda desarrollarla requiere de la ayuda de la educación de manera que sólo puede perfeccionarse si ésta es razonada y sistematizada, es decir, si cuenta con la pedagogía.

---

<sup>240</sup> Cf. P: 9:449; 450; 443

<sup>241</sup> MdS: 386

<sup>242</sup> Cf. De Haro (2015); 251

<sup>243</sup> GMS: 4: 426,10

En época de Kant había dos tipos de educación: la privada<sup>244</sup> y la pública. Por educación privada entiende Kant aquella de la que se ocupaban los padres de los educandos, quienes en ocasiones se auxiliaban con personas a quienes pagaban para que gestionaran la educación de sus hijos. Los ayos o preceptores, que así se les denominaba, orientaban su quehacer pedagógico esencialmente a la dirección práctica de los preceptos que, a consideración de los padres, les eran necesarios a sus pupilos para el plan de vida que les tenían destinado los padres y que con frecuencia estaban en conflicto con la opinión de los preceptores.<sup>245</sup>

La educación pública se impartía en institutos de educación que contaban con edificios destinados para esta actividad y que contaban con un director, inspectores y personal para su mantenimiento. La finalidad de tales institutos era el perfeccionamiento de la educación privada; señala Kant que para que sea completa la educación pública debe incluir la instrucción y una buena formación moral.

La educación privada tiene la dificultad de que los padres deben a su vez estar bien educados, además de quienes les ayudan, lo que representa sólo una de diversas limitantes en este tipo de educación:

---

<sup>244</sup> Es importante hacer notar que, en tiempos de Kant, la educación que los niños recibían podía ser o en su hogar o en los institutos, como el de Dessau. Kant mismo fungió como preceptor particular, según ya ha sido señalado. A esto se refiere Kant como educación privada. Ya Rousseau da cuenta en el *Emilio o la educación*, de dos formas de instituciones contrarias: la una pública y común, la otra particular y doméstica. Ver: Juan Jacobo Rousseau (1821). *Emilio o de la educación*. Traducido por J. Marchena. Madrid, España: Imprenta de Albán y Compañía.

<sup>245</sup> Cf. P: 9:452; 446

La educación pública tiene aquí sus más evidentes ventajas, pues en ella se aprende a medir sus fuerzas y las limitaciones que impone el derecho de otro; no se disfruta de ningún privilegio porque se halla resistencia por todas partes, y no se sobresale más que por el propio mérito; es la educación que mejor imagen da del futuro ciudadano.<sup>246</sup>

La educación pública tiene ventaja sobre la educación privada, tanto por las habilidades que en ella se adquieren como, además, por la interacción entre los alumnos que desarrolla en ellos el carácter de ciudadanos cuando identifican sus propias fuerzas y las limitaciones que impone el derecho de los otros, lo que en la educación privada no sólo no adquieren, sino que se acentúa la formación opuesta a ella y que hacía difícil para que los padres cedan a enviar a sus hijos a los institutos de educación.<sup>247</sup>

En la educación pública además se favorece la anticipación del conocimiento sexual, lo que según Kant impide que se adquieran, por falta de dicho conocimiento, vicios que trastorquen la sexualidad: “Pero todavía hay que resolver una dificultad que se presenta aquí: consiste en anticipar el conocimiento sexual para impedir el vicio antes de entrar en la pubertad.”<sup>248</sup>

Como puede verse por todo lo expuesto, Kant, por medio de la reflexión pedagógica nos convoca a plantearnos una problemática fundamentalmente antropológica: se trata de hacer, de un animal dotado de la capacidad de razón, un animal racional, un animal *de la*

---

<sup>246</sup> P: 9:454; 448

<sup>247</sup> Cf. P: 9:454; 447

<sup>248</sup> P: 9:454; 448

*razón*.<sup>249</sup> Éste necesita entonces ser educado, dado que el animal en virtud de su instinto es todo lo que debe ser, como si una razón ajena hubiera programado todo. En cambio, los sujetos humanos nacen en estado bruto, lo que exige de cuidados, instrucción, disciplina y formación; la pedagogía, bajo los auspicios de la ética y de la antropología, pone en acción el tránsito de la condición de animalidad a la de humanidad.

## 6. Educación física

Como ya se ha planteado, Kant juzga que en la educación pueden ser identificados principios y leyes universales que, en su conjunto, conforman una estructura conceptual que le da a la educación el estatus de teoría, definiendo a la pedagogía como una ciencia: precisamente, la de la educación.

En la pedagogía kantiana se identifican dos grandes áreas del conocimiento educativo: una relativa a la naturaleza del sujeto y la otra relativa a su libertad. A una la llama educación *física* y a la otra educación *práctica*.<sup>250</sup> Llama Kant *práctico* a todo lo que tiene relación con la libertad y, como la libertad humana es la independencia de la

---

<sup>249</sup> Cf. Vandewalle (2004); 18 y 19

<sup>250</sup> Cf. P: 9:455; 448

voluntad respecto de los impulsos de la sensibilidad y la posibilidad de seguir los mandatos categóricos de la razón, la pedagogía *práctica* está referida a la educación moral, es decir, a la formación de la personalidad.

A la expresión *educación física*, Kant le confiere un sentido diferente al que por lo regular se le asocia; la educación física la funda esencialmente en *la habituación o la disciplina*<sup>251</sup>, como algo remotamente análogo al entrenamiento de animales. En cambio, la educación práctica la funda en el desarrollo de los compromisos de los sujetos con las principales máximas: es decir, en la formación moral de los sujetos.

Respecto de la educación física, Kant la divide en educación *física* negativa (en este aspecto coincide con Rousseau) y educación *física* positiva. La educación física negativa es la que se proporciona a los sujetos en los primeros años de su vida, por lo tanto, es la primera educación o educación inicial y es negativa porque, dice Kant: "...no se ha de añadir nada a la previsión de la naturaleza, sino únicamente impedir que se la pueda perturbar."<sup>252</sup>

Hay, por supuesto, necesidad de cuidados de supervivencia y de cuidados imprescindibles para el desarrollo morfológico y fisiológico apropiado de los niños.<sup>253</sup> Es necesario que los padres prodiguen a sus hijos las precauciones primordiales para morigerar la acción natural del medio ambiente y buscando que tales cuidados no sean exagerados para que no vayan en dirección contraria a la naturaleza misma del niño.

---

<sup>251</sup> Dean (2012): 139

<sup>252</sup> P: 9:459

<sup>253</sup> Cf. P: 9: 451 y Ss.



La educación *física* es negativa en tanto que se trata de prescindir de cualquier acción que se oponga al devenir propio de la naturaleza del sujeto. Es suministrada principalmente por el cuidado que los padres ofrecen al niño, aunque no siempre son ellos quienes se ocupan exclusivamente de ella, sino que –ocasionalmente– son ayudados por las niñeras y las nodrizas. Los adultos auxilian a los niños en los primeros años de su educación y, para que los adultos sepan qué hacer, deben primero conocer ellos la naturaleza del niño<sup>254</sup>: “Gracias al instinto, el animal es todo lo que debe ser; gracias a la educación, el ser humano debe convertirse en lo que es”.<sup>255</sup> Este período brinda a los padres la posibilidad de disponer a los niños en una situación que los prepare para la etapa de la educación que se encuentra en un principio menos en control de la acción directa de los padres: la educación física positiva.

En época de Kant era admisible que los padres fueran auxiliados por personas especializadas denominadas “ayos” quienes, como ya hemos dicho, eran los entendidos de los asuntos educativos en el hogar y, a quienes, aun cuando se ocupaban principalmente de la educación de las niñas y los niños de mayor edad, los padres pedían consejo respecto al cuidado de ellos en las primeras etapas.<sup>256</sup> Así pues, el educador ha de conocer lo que la naturaleza hace con ellos, para que él sepa qué hacer con la naturaleza de las niñas y los niños. Kant subraya que los hábitos alimenticios de los primeros años son de gran relevancia

---

<sup>254</sup> Cf. Vandewalle (2004); 16 y 19

<sup>255</sup> Vandewalle (2004); 19

<sup>256</sup> Cf. P: 9:456; 44

para la educación corporal de los pequeños, formándolos no únicamente como un ser saludable, sino que, al evitar que ingieran alimentos excitantes como la sal, el vino y las especias se impide que experimente sensaciones que los confundan y que les provoquen desórdenes.

Kant no recomienda obligar a las niñas y niños a comer lo que los adultos deciden. Él considera que el apetito de ellos ha de darse de manera natural y de conformidad con la ejercitación física que tengan y en proporción a sus ocupaciones. Los encargados<sup>257</sup> de la educación de los primeros años de las niñas y los niños deben evitar caer en la tentación de considerarlos como seres inferiores, deben verlos como seres en formación.

El exceso en los cuidados es dañino –señala Kant– como el abrigo demasiado o darles baños con agua demasiado cálida. En este sentido recomienda Kant los baños templados porque vigorizan. Ya desde esta edad se ha de cuidar educar a los niños y a las niñas en la disciplina, evitando responder exageradamente a la demanda de atención que hacen para no formarlos como sujetos proclives a la perversidad.

La educación *física* positiva se ocupa de desarrollar las habilidades del cuerpo, así como el aprendizaje y fomento del movimiento voluntario, el desarrollo de la agudeza de los sentidos y de la fuerza corporal; es decir, el desarrollo de la habilidad corporal, además del

---

<sup>257</sup> Cf. Pino (2017): 48

perfeccionamiento de la agilidad y el incremento de la seguridad del educando en él mismo.<sup>258</sup>

Kant habla en suma de la educación física positiva como el modo de cultivar las habilidades naturales del cuerpo mediante: 1) el desarrollo de la habilidad del movimiento corporal, 2) el desarrollo de la habilidad de los órganos de los sentidos y 3) el desarrollo de la habilidad espacial<sup>259</sup>:

No se trata, sino de cultivar la habilidad natural. (...) Lo que ha de observarse en la educación física y, por consiguiente, en lo referente al cuerpo, se reduce, o bien al movimiento voluntario, o bien a los órganos de los sentidos. Se trata, en el primer caso, de que el niño se baste siempre a sí mismo. Para ello necesita fuerza, habilidad, agilidad y seguridad.<sup>260</sup>

El sujeto se constituye en ser humano (*Mensch*) por la conjunción de tres estructuras vitales: una estructura emocional, una estructura lógica y una estructura racional-moral, porque, según explica Kant<sup>261</sup>, el *yo* se reconoce como *persona* en virtud de la conciencia que posee de sí mismo, capacidad siempre ya dada pero que se va desarrollando como resultado de los cambios que se suceden desde que nace.

Las niñas y los niños<sup>262</sup>, al tener una estructura sensorial suficiente, ejecutan acciones táctiles que van acompañadas con movimientos del

---

<sup>258</sup> Cf. P: 9:467; 457

<sup>259</sup> Cf. P: 9:467; 457

<sup>260</sup> P: 9:466; 467

<sup>261</sup> ApH: 7: 127

<sup>262</sup> Piaget, quien sin duda estuvo influido en varios puntos por Kant, dedicó atención importante al desarrollo de la representación espacial en las niñas y los niños y cómo desarrollar una geometría espontánea. Para ampliar este aspecto ver "La teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial" de Esperanza Ochaita Alderete, 1983 no. 14/15 *Estudios de Psicología*. Universidad Autónoma de Madrid. Esta influencia kantiana en Piaget

cuerpo y que, al desplazarse en su entorno, les ofrecen experiencias de orden espacial que les permiten ir edificando su mundo como una estructura lógica y coherente con la que podrán en el futuro, explicárselo y explicarlo a los demás.<sup>263</sup> Las manos, en los primeros años (y después, durante toda la vida) son uno de los recursos por el que aprenden a distinguir entre ellos y los objetos que no son ellos, es decir, entre el *yo* y el no *yo*; entre el *yo* y lo demás, construyendo así una esfera que define lo íntimo o lo privado y lo distingue de lo público o grupal: distingue así entre el *yo* y el nosotros.<sup>264</sup> Además, las manos son una de las herramientas con las que los sujetos estructuran su cuerpo emocional porque, como lo explica Rousseau<sup>265</sup>, los objetos producen en ellos sentimientos que son agradables o desagradables, erigiendo así su estructura emocional. Los pequeños, al ir desarrollando la capacidad de movimiento van descubriendo al espacio como una forma pura de la intuición, iniciándose en ellos los procesos de geometrización<sup>266</sup> y de matematización de su pensamiento.

---

puede ser observada en algunas partes de su obra, por ejemplo, en *Seis estudios de psicología*, podemos leer: “Pero esta «asimilación sensorio-motriz» del mundo exterior inmediato lleva a cabo, de hecho, en dieciocho meses o en dos años, toda una revolución copernicana en miniatura: mientras que en el punto de partida de este desarrollo el recién nacido lo refiere todo a sí mismo o, más concretamente, a su propio cuerpo, en la meta, o sea cuando se inician el lenguaje y el pensamiento, el niño se sitúa ya prácticamente, como elemento o cuerpo entre los demás, en un universo que él ha construido paulatinamente y que siente ya exterior a sí mismo” (Piaget: 1971: 18). Como sabemos, esta idea de la *Revolución copernicana*, es eminentemente Kantiana.

<sup>263</sup> Cf. Svare (2006): 69

<sup>264</sup> Cf. González (2007); 71 y Ss.

<sup>265</sup> Cf. Rousseau Tomo I (1821); 5

<sup>266</sup> Cf. Priego (2014); 51 y Ss.

Esta estructuración lógica del mundo que las niñas y niños descubren en su desplazamiento espacial es coherente con la perspectiva del giro copernicano de Kant, en que el sujeto posee al espacio como forma de la intuición a priori, y a partir de ello después estructuran la realidad de manera lógica, desde una perspectiva newtoniana de relaciones de causalidad en el espacio como escenario de las mismas.

Para desarrollar estas habilidades, Kant recomienda que las niñas y los niños sean auxiliados, dentro del entorno escolar, por un experto que los guíe en el perfeccionamiento de ellas; ejemplifica con el recorrido de lugares que les presenten dificultades en su tránsito, como la caminata por senderos estrechos y en terrenos escarpados; siempre buscando con ello que desarrollen las habilidades físicas que les permita aprender a bastarse a sí mismos.

Ya por el hecho de que un sujeto nazca entre los seres humanos, se ve sometido por la educación, al proceso de culturización que es lo que lo hace ser humano, porque es la *cultura*, como hemos dicho varias veces, la que forma al individuo como un ser humano.<sup>267</sup> Kant habla de la *cultura* como el fin último de la naturaleza, considerándola, en una primera instancia, como equivalente a la disciplina dado que centra su papel en el cumplimiento de las normas (aunque después, como veremos, este concepto se enriquece). Los animales se distinguen del ser

---

<sup>267</sup> Kant da al término *hombre* (o, mejor dicho, “ser humano”: *Mensch*) un sentido general en cuanto que, como especie humana, es la única criatura racional sobre la tierra, Cf. Kant (2008b); 30

humano en cuanto que en ellos no hay cultura porque, la cultura es, como ya se dijo, esencialmente el ejercicio de las facultades del espíritu.<sup>268</sup>

Para Kant, la educación, considerada ésta como habilidad técnica, es cultura de la habilidad y de la disciplina (en sentido positivo, en tanto que campo de conocimiento) e instrucción. A la cultura la considera como negativa cuando está dirigida a la corrección de fallas, dándole así el sentido de disciplina; en tanto que, cuando la cultura aporta habilidades y destrezas proveyéndonos de información e instrucción, tiene ésta un sentido positivo. Esto tiene conexión incluso con la filosofía crítica de Kant en sus hitos más importantes:

Debe observarse que esta distinción juega un papel crucial no únicamente en la teoría de la educación de Kant, sino más generalmente en la conformación del propio sistema de pensamiento de Kant: pues mientras que equipara su Crítica de la Razón Pura con una disciplina de la razón dirigida a preparar a la razón desde un uso trascendente, considerando al Sistema de la Metafísica como la culminación de cada «Cultura de la Razón».<sup>269</sup>

La educación *física* positiva es, pues, educación de la cultura y consiste en el desarrollo de las facultades del espíritu por medio de su ejercitación.<sup>270</sup> Kant la denomina como positiva en tanto que consiste en formar (*bilden*) la naturaleza del cuerpo y del alma, es decir, la educación de la cultura del cuerpo actúa en la educación de la cultura del alma y, recíprocamente, la educación de la cultura del alma actúa en la

---

<sup>268</sup> Cf. González (2011 b); 439

<sup>269</sup> González (2011 b); 438 y 439

<sup>270</sup> Cf. P: 9:466; 456

educación de la cultura del cuerpo; de esta manera el arte o didáctica del educador ha de buscar su desarrollo fomentando la interacción entre ellas.

La formación (*Bildung*) cultural que el sujeto debe hacer de sí mismo no es aislada ni individualista; en ella podemos identificar la tensión de lo individual con lo social y es la construcción de la connotación del propio individuo como agente participando, también, en la estructuración de la cultura y la civilización de la humanidad.<sup>271</sup> La educación, desde la perspectiva de la Pädagogik de Kant, la podemos entender como el efecto de la acción de libertad del hombre actuando en su naturaleza sensible, es decir, como el cambio de su naturaleza animal a su naturaleza humana<sup>272</sup>, de modo que en este punto se encuentran aquellas dos grandes perspectivas desde las cuales uno puede aproximarse a su conformación como ser humano: la fenoménica y la nouménica.

En este punto de contacto entre la naturaleza (el fenómeno) y la libertad (el nómeno), la pedagogía kantiana propone la integración de lo sensible con lo intelectual de manera que, en una teoría completa de las facultades coronada por la razón, se pueda constituir en una unidad: el ser humano. La educación, como proceso de cambio, conduce a los hombres y las mujeres en la metamorfosis que sufren formándolos

---

<sup>271</sup> Scott (2014; 211) señala que esta idea de la educación como una edificación cultural o formación integral (*Bildung*) fue el tema central del romanticismo germánico y el idealismo después de Kant.

<sup>272</sup> Cf. Vandewalle (2004); 18

desde un ser animal dotado con la capacidad de razón a un ser animal plenamente racional; es decir, es el recorrido que los sujetos hacen, acompañados con los recursos que la pedagogía kantiana identifica (la educación *física* y la educación *práctica*), y que los conduce en un proceso que va desde su natural animalidad a una transformación como seres humanos, como afirma Kant: “el hombre es la única criatura que debe ser educada”<sup>273</sup> y explica, además, cómo los sujetos por sí mismos responden a su animalidad en tanto que responden a su instinto y cómo la educación moral, con sus diferentes instrumentos, le ofrece los medios para formarse como seres humanos.<sup>274</sup>

La pedagogía kantiana recomienda que este esfuerzo por educarse se emprenda desde los primeros años de vida de los educandos porque, de otra manera sería inútil, y la barbarie agazapada en nosotros afloraría con facilidad. Esta recomendación no vale únicamente para la singularidad de los sujetos, sino que Kant la extiende de manera amplia al hombre como especie. Hay que subrayar además cómo se trasciende el dualismo: la cultura del alma es la cultura de la naturaleza; todo ello lo incluye en lo que denomina como la cultura física del hombre<sup>275</sup>. Hay que insistir en la necesidad de distinguir la cultura *física* de la cultura *práctica*: la cultura *física* es una cultura *pragmática* en cuanto que sus fines se ocupan de que los sujetos adquieran los medios para su subsistencia física, es decir, es la formación física del espíritu (aunque esta expresión

---

<sup>273</sup> P: 9:441; 437

<sup>274</sup> Kuehn (2012); 56

<sup>275</sup> Cf. P: 9:470; 460



parezca paradójica); en tanto que la cultura *práctica* sus fines se fundan en la libertad, en la moralización de los hombres y de las mujeres, porque, como señala Kant: “Un hombre puede estar físicamente muy cultivado, puede tener el espíritu muy formado, pero estar moralmente mal educado y ser una mala criatura.”<sup>276</sup>

Coloca aquí Kant un hito de gran importancia: la educación no está completa si no se coloca a la formación (*Bildung*) moral como el objetivo principal que la hace plena. La moralización es la meta del camino que constituye al educando como hombre, como persona, porque, como ya hemos dicho, lo que hace al ser humano una persona es la posibilidad de su formación hacia la libertad, de su educación moral; sin ella, la formación del cuerpo y del alma son insuficientes.

En la pedagogía kantiana el castigo no ha de eludirse; Kant defiende su aplicación con justicia. El filósofo advierte que un castigo injusto o desproporcionado es contraproducente, pues induce a las niñas y a los niños a evitarlo por cualquier medio; se les empuja a ocultar sus emociones y es posible que encuentren en el *disimulo* y la *falsedad* una manera de manipular a los demás y obtener de esta manera lo que sus caprichosas actitudes les imponen; un carácter así: mal formado, va en dirección completamente opuesta a la formación de adultos educados en los principios fundamentales de la moral.

Dado que los principios morales no son innatos, sino que han de asumirse sus máximas desde la libertad, cuando los educadores (sean

---

<sup>276</sup> P: 9:470; 460

los profesores o los padres) toleran que los niños muestren su disgusto o enfado por no obtener lo que desean mediante gritos y pataletas, están corrompiendo sus disposiciones naturales:

Si se le acostumbra a ver realizados todos sus caprichos, después será demasiado tarde para quebrar su voluntad [...] la primera corrupción nace de acceder a la voluntad despótica de [las niñas y] los niños, en tanto que pueden conseguirlo todo con sus llantos.<sup>277</sup>

Paul Formosa<sup>278</sup> identifica tres principios en la Pädagogik que han de seguirse durante las diferentes etapas de maduración física e intelectual de las niñas y los niños: el primero consiste en permitirles la libre exploración de su entorno, al iniciar los desplazamientos físicos, cuidando que en sus tanteos no se encuentre con objetos que le causen daño. Pasada esta etapa de su desarrollo y siendo un poco mayor, Formosa encuentra la segunda en la interacción que las niñas y niños hacen con los demás, es decir, cuando empiezan a construir redes de estructuración social –según la contribución conceptual de lo social de Wolff<sup>279</sup>–, cuando interactúa con sus iguales y debe aprender a utilizar su libertad en la comprensión de las restricciones que le imponen los otros en el uso de la propia. Finalmente, continúa Formosa, cuando se encuentran en el inicio de la etapa de juventud y que, como parte de sus propias reflexiones, debe colocárseles frente a la deliberación y asunción de las consecuencias de sus decisiones.

---

<sup>277</sup> P: 9:460 y 461

<sup>278</sup> Cf. Formosa (2012); 166

<sup>279</sup> Cf. Wolff (1950); 73

En lo que se refiere a la exploración que las niñas y los niños hacen de su entorno, ha de permitírseles que utilicen su cuerpo y, particularmente, el uso de sus piernas libremente, sin el auxilio de aparejos que tuerzan el desarrollo sano de su psicomotricidad. Kant enfatiza la inconveniencia de usar instrumentos en exceso y recomienda que se permita que los niños y niñas desarrollen los medios de los que la naturaleza los ha provisto; por ejemplo, que se les permita que gateen, es decir, que se arrastren en un inicio para que aprendan a andar: “Es una educación negativa emplear instrumentos allí donde el niño [o la niña] los tiene naturales [...] Cuantos más instrumentos artificiales se usen, tanto más dependerá el hombre [y la mujer] de ellos.”<sup>280</sup>

La pedagogía kantiana no rechaza absolutamente el uso de instrumentos, pero apunta que mientras menos se usen es mejor. Que el niño o la niña caiga cuando está aprendiendo a andar, le sirve, porque aprenden por sí mismos, experimentando y encontrando ellos mismos la manera de cómo mejorar. Les permite lograr un aprendizaje con mayor firmeza, dándoles seguridad en lo que aprenden y promoviendo en ellos que exploren nuevos modos de aprender. Muchas recomendaciones contemporáneas coinciden en esto con Kant.<sup>281</sup>

---

<sup>280</sup> P: 9:462; 453

<sup>281</sup> La psicología actual denomina como *motricidad gruesa* a las habilidades físicas que impliquen movimientos amplios del cuerpo, como gatear. A este tipo de maduración lo denomina como desarrollo biosocial y ocurre sin que se involucren demasiado el pensamiento y la voluntad. Ver, Katheleen Stasson Berger. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana, S. A., Pp. 150 y Ss.

Kant considera como primera regla que se prescinda “en lo posible de todo instrumento”<sup>282</sup>, pero también juzga útil que en algunos casos los pequeños y sus educadores hagan uso de algunas ayudas artificiales. Podemos afirmar que la pedagogía kantiana defiende esta forma de educar a las niñas y a los niños porque es instancia del desarrollo de principios que podrán utilizar en el futuro, cuando deban aprender cosas diferentes como andar; en este sentido, propone que se le sugiera a las niñas y a los niños problemas con cuya resolución podrán adquirir mayores habilidades y con los que mejoren el conocimiento que tienen de sí mismos: “No se trata, sino de cultivar la habilidad natural. Frecuentemente, se necesita una instrucción para esto; a menudo, también el niño [o la niña] mismo es bastante rico en invenciones, o encuentra él sólo los instrumentos.” <sup>283</sup>

Es necesario promover la creatividad natural de los niños y niñas en el desarrollo de sus habilidades y si ellos hacen uso de instrumentos, es muy distinto a que los adultos se los proporcionen, sin que esto signifique que deban ser excluidos necesariamente tales recursos didácticos en la planeación de las actividades de aprendizaje que puedan idear los profesores, por ejemplo, en aquellas actividades en la que los educandos desarrollen la habilidad de apreciación de magnitudes de longitud, altura, etcétera, por medio de los sentidos y con

---

<sup>282</sup> P: 9:466; 456

<sup>283</sup> P: 9:466; 457

la corroboración con el uso de instrumentos; sean de intensidad o de grado, por ejemplo: la hora del día, la altura de un árbol, etcétera.

Kant busca –en la educación *física*– dar libertad a los educandos para que aprendan a usar sus fuerzas y que se les provea de un régimen que fortalezca sus cuerpos, cuidando de respetar el proceso de madurez del desarrollo físico. Kant se inspira en las propuestas ofrecidas por el *Philantropinum* de Dessau. En su propuesta educativa, este instituto incluía toda clase de actividades para desarrollar en los educandos sus habilidades físicas y el fomento de sus sentidos. Para el fortalecimiento del cuerpo, el filósofo considera ventajosas actividades como la danza, los juegos y las excursiones al aire libre; porque todo ello fortalece y curte el cuerpo de los niños. Las actividades en las que las niñas y los niños corran, trepen, salten, lancen, luchan y ensayen sus fuerzas permiten que se basten a sí mismos y que desarrollen, además, su imaginación, habituándolos a mantenerse ocupados y formándolos como sujetos sociables.

En todas estas actividades el infante conoce lo que puede y debe hacer con su naturaleza, aprendiendo a ubicarse en los ámbitos del poder y del deber, es decir, aprende a identificar todo aquello que le es posible hacer, pero ante todo aprende a juzgar si debe hacerlo. La educación con inspiración antropológica propone este proyecto de formación fisiológica y pragmática que, como más adelante veremos,

está presupuesta en una ulterior formación (*Bildung*) moral, haciendo posible el paso de la naturaleza a la libertad.<sup>284</sup>

El filósofo de Königsberg desaprueba el exceso de mimos en el trato a los chiquillos porque conduce a la constitución de individuos con una voluntad despótica. Para él, una excesiva ternura materna hace insoportable a los pequeños su confrontación con la realidad, educándolos como un niño o niña grosero; los niños groseros se formarán como individuos incultos y violentos debido a que la indisciplina fortalece este tipo de actitudes. La educación ha de buscar que el hombre y la mujer se cultiven y sean disciplinados.

Hace notar Kant el sentido que le da al término *disciplina*; para él es claro el sentido que suele dársele al término como sinónimo de instrucción<sup>285</sup> en el ámbito académico, en tanto que lo distingue del sentido que se le da entendido como *obediencia*, por lo que define disciplina como una fuerza:

La fuerza (*Zwang*) con que se reprime y, finalmente, se elimina la constante inclinación a apartarse de ciertas reglas se llama «disciplina». Es distinta de la «cultura» (*Kultur*), la cual tiende únicamente a desarrollar una «aptitud» sin suprimir otra ya existente.<sup>286</sup>

La disciplina es fundamentalmente una fuerza negativa porque se opone a la tendencia natural a apartarse de las reglas, surgida de la disposición animal. Es esta fuerza la que equilibra el impulso de la

---

<sup>284</sup> Cf. Vandewalle (2004); 16 y 17

<sup>285</sup> Cf. KrV; A710, B738

<sup>286</sup> KrV; A710, B738

naturaleza del sujeto y la cultura y en la que la educación ofrece al sujeto la capacidad de elegir por su propia cuenta:

En esta institución pedagógica del hombre, la disciplina ocupa a juicio de Kant un lugar fundamental: debe gobernar los impulsos animales para que el hombre no se desvíe de su destino, que es la humanidad.<sup>287</sup>

La disciplina en la escuela es coercitiva y es necesaria para que el temperamento y las dotes naturales, que propenden hacia un movimiento libre e ilimitado, puedan ser desarrollados. La escuela es este ámbito que impone disciplina al educando para que, al someterse a las reglas (en un principio por heteronomía, aunque como ya hemos visto, con la autonomía como meta), pueda alcanzar la instrucción, para que pueda abrirse paso a la habilidad, la prudencia y la moralización.

La escuela, aun cuando inevitablemente somete la voluntad descontrolada del sujeto y lo obliga a la obediencia de las reglas, debe cuidar evitar avasallar al educando –insiste Kant– porque, si bien lo limita en el ejercicio insubordinado de su voluntad, debe permitirle desarrollar su creatividad. Él debe ser convencido de que estos medios de coacción buscan que, en el futuro, alcance su propia libertad, dándole los recursos que lo hagan independiente de los demás en el momento que deba tomar sus propias decisiones.

Este componente coercitivo de la educación adquiere sentido en el proyecto crítico de Kant porque tiene el propósito de proveer la autodisciplina necesaria para el ejercicio de la razón humana, y a su vez

---

<sup>287</sup> Vandewalle (2004); 25

la disciplina implica el reconocimiento del carácter finito del hombre.<sup>288</sup> Además, el ejercicio de la autodisciplina de la razón brinda al sujeto también la transformación de su condición social.

Para Kant, la educación es el medio por el cual el hombre concilia el inevitable conflicto constituido por el progreso de la cultura y la naturaleza animal del género humano, porque ésta impulsa a la obediencia de su condición. El ser humano debe ser educado, en suma, de manera simultánea, como persona –según su naturaleza– y como ciudadano según su formación moral; esto es, por medio de una educación *física* y una educación *práctica* o moral.

Las costumbres imponen inevitable violencia a la naturaleza del individuo al imponerle medios coercitivos durante su educación, pero la cultura misma también es violentada, y en mayor medida, por todos los vicios del sujeto, que la deshonoran.

Formar (*bilden*) el espíritu del hombre es imbuir en él, “la cultura del alma”<sup>289</sup>; ésta en última instancia apunta ya a la moralización. Es ésta la finalidad con la que Kant clasifica la cultura en *física* y en *práctica* y las conecta en orden progresivo y de importancia.

De la cultura práctica nos ocuparemos en el siguiente apartado. De la cultura física aún resta decir que la clasifica Kant en *libre* y en *escolar*: “Dividimos la cultura «física» del espíritu en «libre» y «escolar».”<sup>290</sup>

---

<sup>288</sup> Cf. Rossi (2005): 19

<sup>289</sup> P: 9:469; 459

<sup>290</sup> P: 9:470; 460



La educación *escolar* es, como hemos dicho, coercitiva, supone un proceso sistemático determinado por los diferentes planes educativos. Esta coacción impuesta por la educación *escolar* está orientada a la capacitación de los sujetos para el trabajo y en este sentido es pragmática. Le da Kant al trabajo un valor de la mayor importancia, pues: “El hombre es el único animal que necesita trabajar.”<sup>291</sup>

Kant reitera que el educando ha de tener, con todo, un tiempo también para el recreo donde tenga la oportunidad para el juego, aunque el resto del tiempo que permanezca en la escuela lo dedique al trabajo. El juego por sí mismo es agradable para él y el cambio de la actividad del juego al trabajo se vuelve desagradable. Ha de aprender que el trabajo lo prepara para que pueda obtener el sustento y que la escuela es el mejor lugar donde ha de cultivar este hábito y las habilidades que conlleva.

A pesar de que la escuela define un espacio de restricción y frustración<sup>292</sup>, es de enorme importancia que el escolar comprenda progresivamente que la escuela es también y fundamentalmente el ámbito generoso que lo entrena para el trabajo, orientando su natural propensión al ocio y la holgazanería de manera que, más tarde, podrá comprender la utilidad de tal coacción.

En cuanto a la cultura *libre* del espíritu, ésta es una educación que continúa por toda la vida de los sujetos y no es coercitiva, en ello

---

<sup>291</sup> P: 9:471; 460

<sup>292</sup> Cf. Vandewalle (2004); 26

encuentra el carácter de *libre*.<sup>293</sup> En la educación libre no se identifica claramente un proceso educativo orientado a fines y se caracteriza por no estar sometido a medios coercitivos. De acuerdo con esto, la educación libre y la educación escolar son modos distintos de cultivar el físico y a la vez el espíritu.

La educación *libre* la considera Kant “casi como un juego” y recomienda este tipo de educación como la que debe seguirse durante la toda la vida: “La «libre», poco más o menos, no es más que un juego; ...es la que se ha de seguir siempre en el alumno.”<sup>294</sup>

La cultura *libre* del espíritu la piensa el filósofo como orientada a cultivar las facultades superiores. Kant distingue en su antropología entre facultades superiores e inferiores; la cultura libre está orientada al cultivo de las facultades superiores; sin embargo, éstas siempre están en relación con las facultades inferiores (por ello la paradoja que se presenta al hablar de una “cultura física – del espíritu”). Dice Kant: “La regla principal en este asunto es que no se ha de cultivar aisladamente ninguna facultad, por sí misma, sino cada una en relación con las demás.”<sup>295</sup>

Esta regla ha de observarse porque las facultades pierden sentido en su funcionamiento si las pensamos de manera aislada, es decir, para comprenderlas, debemos asociar una inferior con una superior, o al revés; por ejemplo –señala Kant– el ingenio, como facultad inferior, lo

---

<sup>293</sup> Cf. P: 9:470; 460

<sup>294</sup> P: 9:470; 460

<sup>295</sup> P: 9:472; 461

comprendemos apropiadamente si lo pensamos en función de la inteligencia, que es una facultad superior; no le serviría a alguien contar con un gran ingenio si no tiene una clara inteligencia. Otro ejemplo que menciona Kant, es el de la memoria en función del juicio: en un sujeto con mucha memoria y escaso juicio, pierde relevancia su gran memoria.<sup>296</sup> Propone Kant que desde pequeños los niños y las niñas sean ejercitados en la memoria, aunque no con trivialidades: “No se ha de emplear la memoria más que en las cosas cuya conservación nos sea conveniente y que tengan relación con la vida real.”<sup>297</sup>

Como ejemplo de recurso didáctico memorístico, Kant propone – para el estudio de asignaturas como la botánica, la física y la mineralogía, por ejemplo, asociar la palabra con la imagen; para ello se apoya en la célebre obra de Comenius titulada *Orbis pictus*.<sup>298</sup>

Kant explica la relación de las facultades superiores con las inferiores aplicándolas al estudio de las disciplinas, por ejemplo, para el estudio de las lenguas encuentra de gran utilidad estudiarlas mediante la conversación, dejando el estudio de los vocablos a los textos.

---

<sup>296</sup> Un ejemplo lo encontramos en las características del síndrome autista, consultar: Soto Calderón, Ronald. “El síndrome autista: un acercamiento a sus características y generalidades”. *Educación*, vol. 26, núm. 1, 2002, Universidad de Costa Rica, San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.

<sup>297</sup> P: 9:473

<sup>298</sup> *Orbis pictus* u *Orbis Sensualium Pictus* es una enciclopedia en imágenes o el mundo visible en imágenes, fue una obra revolucionaria de Juan Amos Comenius (1592-1670) y que consistía en asociar cada uno de los objetos que aparecían en la imagen con un listado de nombres y que, el educando, debía asociar de manera apropiada. Ver, María Magdalena Rabecq (1957). “Comenius, apóstol de la educación”. *El Correo. Una ventana abierta sobre el mundo*, noviembre 1957, No.11 año 10, UNESCO

Kant encuentra, así, útil la ejercitación de la memoria en relación con las facultades superiores, sin que esto signifique que la relación, en el uso de ellas, sea completamente paralela o uno a uno; por ejemplo – señala Kant– en el caso del estudio de la Historia ha de observar la disposición de los hechos históricos, ordenándolos por medio del entendimiento y buscando la relación entre ellos por medio de la reflexión y el juicio: “Todas las cosas están dispuestas de tal modo, que el entendimiento ha de seguir las impresiones sensibles y la memoria conservarlas.” <sup>299</sup>

En el desarrollo o el cultivo del entendimiento debe haber reglas – advierte Kant<sup>300</sup>– y para evitar el uso mecánico de ellas, han de abstraerse convirtiéndolas en fórmulas de manera que, al clasificarlas, la memoria actúa provechosamente. Lo ilustra el filósofo de Königsberg, de nuevo con el estudio de los idiomas: se inicia con la gramática, indica, de manera que siempre sea necesario saber para luego hacer: “El mejor recurso para comprender, es producir lo que, más o menos, se aprende por sí mismo, es lo que se aprende más sólidamente y lo que mejor se conserva”.<sup>301</sup>

Cuando Kant habla de *producir lo que, más o menos, se aprende por sí mismo*, hemos de tener presente cómo intervienen los recursos didácticos del profesor de manera que aproveche el conocimiento con que cuentan sus discípulos y diseñe –de acuerdo con esto– actividades que les

---

<sup>299</sup> P: 9:473; 462

<sup>300</sup> Cf. P: 9:475; 464

<sup>301</sup> P: 9:477; 566

permitan construir los propios; es decir, Kant privilegia una pedagogía basada en la idea de que los sujetos construyen<sup>302</sup> su propio conocimiento, cuidando de no hacer uso excesivo de la memoria y de usarla siempre en relación con las facultades superiores y cerciorándose de que los conocimientos descubiertos o contruidos tengan la mayor solidez posible.

En la pedagogía kantiana, se ha de educar al alumno a identificar el valor de verdad de lo enunciado, evitando las suposiciones; dicho de otro modo, se ha de fomentar en ellos el pensamiento crítico. Esto es muy coherente con el proyecto crítico de la filosofía kantiana en toda su amplitud, así pues, los educadores han de promover en sus alumnos a distinguir con toda claridad el saber de la simple opinión o de las creencias.<sup>303</sup> En este sentido, cabe recordar que Kant expone en la *Crítica de la razón pura* la distinción entre *opinión*, *creencia*, y *saber* cómo distintos modos de tener algo por verdadero. Reflexionando alrededor de la *opinión*, anota Kant que: “La «opinión» es un tener por verdad con conciencia de que es insuficiente «tanto» subjetiva como «objetivamente».”<sup>304</sup>

Esto es, cuando alguien emite una *opinión* ha de tener en cuenta que el valor de verdad de lo enunciado carece de ambas suficiencias; es decir, es insuficiente tanto subjetiva como objetivamente. Dicho de otra

---

<sup>302</sup> Que los alumnos construyan su propio pensamiento, se aleja de la idea –presente muy frecuentemente– del papel del profesor como un *transmisor* del conocimiento; igualmente de la idea de que el profesor es quien *enseña* a sus discípulos

<sup>303</sup> Cf. P: 9:475; 464

<sup>304</sup> KrV A 822 B 850

manera, cuando emitimos una *opinión* respecto de un asunto cualquiera, hemos de considerar que el valor de verdad de lo que opinamos es insuficiente subjetivamente, es decir, su valor de verdad es insuficiente *para nosotros* y, *además*, sin fundamentos objetivos, es decir, para *todos* los demás. Es claro que no podemos opinar de algo que desconocemos absolutamente, matiza Kant; incluso, para opinar respecto de algo es necesario *saber* algo de lo que opinamos: “Nunca debo atreverme a «opinar» sin «saber» al menos algo mediante lo cual el juicio meramente problemático en sí mismo quede conectado con la verdad.”<sup>305</sup> Atender a esta precaución es propio de un maduro espíritu crítico.

Imaginemos el ejemplo de cuando opinamos respecto de la capacidad de un candidato para ocupar un puesto de elección: frecuentemente no tenemos la suficiencia subjetiva sobre si será un buen gobernante, y con la misma frecuencia tampoco tenemos la suficiencia objetiva para asegurarlo. Emitir una opinión así resulta poco crítico.

Por otra parte, con bastante facilidad confundimos la *opinión* con la *creencia* porque es habitual que se consideren como sinónimos; Kant las distingue nítidamente: “Si sólo es subjetivamente suficiente y es, a la vez, considerado como objetivamente insuficiente, se llama «creencia».”<sup>306</sup>

De acuerdo a lo explicado, la *creencia* cumple la suficiencia subjetiva pero no la objetiva, esto es, es válido para nosotros como

---

<sup>305</sup> KrV A823, B851

<sup>306</sup> Idem

sujetos, pero no tiene suficiencia objetiva, para todos. Esto en Kant remite paradigmáticamente a la creencia en la existencia de Dios o la inmortalidad del alma, de las cuales tenemos suficiencia subjetiva por motivos prácticos (que se explican en la segunda *Crítica*, en el apartado de los postulados de la razón pura práctica), aunque no la tengamos objetiva. Esto es ya muy distinto de la mera opinión.

En cambio, para poder afirmar que *sabemos* respecto de algo, es necesario que dicho saber tenga ambas suficiencias: *tanto* la subjetiva *como* la objetiva. Únicamente podemos afirmar que sabemos de algo cuando estamos convencidos subjetivamente de su valor de verdad, pero, además, hemos de tener la certeza de dicho saber, o sea su valor de verdad objetiva. La suficiencia subjetiva del *saber* permite tener la *convicción* de él en tanto que la suficiencia objetiva, permite tener su *certeza*.<sup>307</sup>

Concede Kant importancia a la necesidad de conceptualizar el fin de la educación como un sistema y el modo en que puede lograrse este fin. En la Doctrina del Método de la Crítica de la Razón Pura, encontramos lo que hace que el conocimiento ordinario se constituya en ciencia:

Entiendo por «arquitectónica» el arte de los sistemas. Como la unidad sistemática es aquello que convierte el conocimiento ordinario en ciencia, es decir, lo transforma de mero agregado de conocimientos en un sistema, la

---

<sup>307</sup> Cf. KrV A 822 B 850

arquitectónica es la doctrina de lo científico en nuestro conocimiento y, consiguientemente, pertenece de modo necesario a la doctrina del método.<sup>308</sup>

Por lo tanto, para que una estructura de conocimientos ordinarios se constituya en ciencia, es necesario que conforme un sistema, definido por Kant así:

Por sistema entiendo la unidad de los diversos conocimientos bajo una idea. Esta es el concepto racional de la forma de un todo, en cuanto que mediante tal concepto se determina «a priori» tanto la amplitud de lo diverso como el lugar respectivo de las partes en el todo.<sup>309</sup>

De acuerdo con lo asentado por Kant, podemos afirmar que la educación es una ciencia, a partir de la idea misma de la perfección moral de la Humanidad, cuyos *criterios de unidad* son: A) *La cultura general de las facultades del espíritu* y B) *La cultura particular de las facultades del espíritu*.<sup>310</sup>

Hablando de *la cultura general de las facultades del espíritu*, la clasifica Kant en *física* o *moral*. La *física* se caracteriza en que la posición del educando ante ella es en un inicio pasiva, debido a que no sabe lo que ha de aprender ni cómo lo ha de aprender, por lo que el educador es el guía de las acciones del educando; él decide qué ha de estudiar el educando y el método con el que ha de hacerlo.

*La cultura general de las facultades del espíritu* es moral en cuanto que no se funda en ejemplos ni recurre a amenazas o castigos. Esta educación moral se funda en máximas, mismas que el educador ha de fomentar

---

<sup>308</sup> KrV A 832 B 860

<sup>309</sup> KrV A 832 B 860

<sup>310</sup> Cf. P: 9:476; 465



para que el educando encuentre las propias, es decir que es, en este sentido, una educación activa y en primera persona, dado que es el educando quién ha de encontrar y/o formular sus máximas, y sus acciones se han de gobernar por ellas, aspirando así al ejercicio de la autonomía.

En lo que se refiere a *la cultura particular de las facultades del espíritu*, ésta comprende el fortalecimiento de las facultades superiores e inferiores.<sup>311</sup>

## 7. Educación práctica

Según hemos dicho, la didáctica kantiana se caracteriza por defender el procedimiento de aprendizaje basado en que los niños descubran, encuentren y averigüen por ellos mismos lo que han de aprender: “Se «educan» mejor las facultades del espíritu, haciendo por sí mismo todo lo que se pretende...”.<sup>312</sup>

La pedagogía kantiana sugiere que el educador formule actividades que permitan a los niños cultivar sus facultades mentales como su comprensión, juicio, razón, así como su ingenio, imaginación y

---

<sup>311</sup> Recordemos que Kant denomina como facultades inferiores a los sentidos, la imaginación, la memoria, la atención y el ingenio, entre otras. Las facultades superiores comprenden la cultura del entendimiento, el juicio y la razón.

<sup>312</sup> P: 9:477

memoria; además de reflexionar por sí mismos respecto de los procesos de causalidad en los fenómenos de la naturaleza.

En este sentido Kant emprende en la “didáctica ética”, de la “Doctrina Ética del método” en *La metafísica de las costumbres*, una amplia discusión de los diferentes recursos para una *metódica* de la enseñanza. Anticipadamente, nos ocuparemos de comentar los rudimentos de algunas generalidades de dichas metodologías con la intención de ocuparnos con mayor amplitud del tema, en los siguientes capítulos.

La *mayéutica* y el *mecánico-catequístico*<sup>313</sup> son dos de los principales métodos que propone Kant, con el interés puesto en que el educador cuando se ocupe del diseño de las actividades didácticas, no recurra para los procesos de enseñanza al uso desmedido de la memorización y que los métodos propuestos para la construcción del conocimiento de los niños, privilegien la técnica de la propia construcción y socialización del conocimiento:

Se ha de mirar principalmente en esto, [de] no «meterles» los conocimientos racionales, sino más bien sacarlos de ellos mismos...mientras se «sacan» los conocimientos a unos, pueden aprender algo los otros.<sup>314</sup>

Cuando Kant habla de no «meterles los conocimientos racionales», hemos de pensar en evitar lo que se alude como “transmitir el conocimiento” y que suele entenderse como el procedimiento consistente en que el profesor enuncia o elabora un conjunto de conjeturas frente a sus alumnos, en tanto que ellos son receptores

---

<sup>313</sup> Ak; 6: 478

<sup>314</sup> P: 9:477

pasivos. Este tipo de estrategia didáctica supone, para quienes se ciñen a este tipo de práctica educativa, que quienes aprenden logran “retener” el conocimiento que es “enseñado” o “transmitido” y supone también que los educandos logren hacer algunas conjeturas que podrían ser interpretadas como aprendizajes.

En cambio, las estrategias que se basan en que el profesor se plantee que los alumnos “saquen de sí” los conocimientos, se fundan, por el contrario, en apostar por la participación activa de quienes son sometidos al proceso de aprender. En esa línea, el pensamiento educativo kantiano sostiene el principio de que la técnica que permite que los alumnos “saquen de sí” el conocimiento, consiste en que aprender algo se da en el *realizar* algo. Se apuesta porque la mejor manera reside en que los estudiantes mismos obtengan resultados y en un segundo momento reflexionen sobre cómo lograron lo que consiguieron, identificando los elementos básicos de los principios conceptuales; esta postura se encuentra en dirección contraria a la idea de que la tarea esencial de los alumnos es ocuparse de estar atentos en identificar los conceptos que el expositor podría considerar como esenciales, lo que los obliga a la elaboración de notas y su correspondiente memorización.

La propuesta kantiana muestra con claridad la diferencia entre estos dos modelos para promover el conocimiento: uno consistente en que el estudiante es el sujeto receptor del saber y su actitud es pasiva ante los juicios que hace el expositor: el docente. El otro es un método

que confiere un papel activo al estudiante, su actitud radica en que él descubre y construye su propio conocimiento, dado que ha de *sacar* su propio conocimiento de sí mismo y que –esto es muy importante–, lo somete al escrutinio del juicio propio y, por medio de su discusión, lo somete al juicio de los otros con quienes se agrupa para obtener y confirmar el conocimiento y así, construir su propio conocimiento.

Es necesario insistir en que la concepción kantiana del aprendizaje se identifica como un proceso inmerso en un núcleo social y en un contexto dialógico y crítico, adelantándose a los paradigmas actuales de la psicología del aprendizaje.<sup>315</sup>

Entre las dos técnicas didácticas de la pedagogía kantiana: la *mayéutica* y el método *mecánico-catequístico*, sugiere Kant<sup>316</sup> que los educadores deben elegir aquella que consideren como la más apropiada para el diseño de las actividades de aprendizaje, dependiendo también de las características de la asignatura de que se trate. Se puede utilizar ventajosamente una u otra, o ambas; ejemplifica el mecánico-catequístico como recomendable para el aprendizaje de la Historia debido a que, es un excelente auxiliar – en este caso concreto – para fortalecer la facultad de juzgar. En tanto que la *mayéutica* es el método

---

<sup>315</sup> Consideramos que uno de sus representantes de mayor importancia es Lev Semiónovich Vigotzki, cuyos principios teóricos se fundamentan en que el medio social es crucial para el aprendizaje porque integra factores personales y sociales. Ha tenido una gran influencia en la psicopedagogía occidental moderna; al respecto sugerimos revisar: Vygotskii, Lev (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires, Argentina: Colihue

<sup>316</sup> Ak; 6: 479

relativamente útil en algunos aspectos de la formación moral de los alumnos, precisamente porque fortalece la capacidad de juzgar.

Como hemos establecido, la pedagogía kantiana se ocupa de la educación de las facultades del espíritu (educación *física*) y también de la educación en la libertad (educación *práctica*). La educación de las facultades del espíritu ha de suscitar en los niños que hagan las cosas por sí mismos; la educación en la libertad ha de exaltar la justicia y al mismo tiempo debe procurar que la exhortación moral no sea desagradable ni incomprensible al entendimiento de los niños: “En educación, todo estriba en asentar por todas partes los principios justos y en hacerlos comprensibles y agradables a los niños.”<sup>317</sup>

La educación *práctica* o educación en la libertad funda su doctrina en los principios de la moral. Esta educación no puede llevarse a cabo efectivamente si los profesores y los padres no son igualmente educados de acuerdo a tales principios. Kant expresa lo difícil que es la educación moral de los niños, es por ello que valora la necesidad de que los profesores y los padres tengan una importante formación cultural, pero, sobre todo, una mayor educación moral:

El niño debe aprender a obrar por máximas, cuya justicia comprenda él mismo. Fácilmente se ve, que es difícil conseguir esto con los niños pequeños, y que la educación moral exige la mayor ilustración de parte de los padres y de los maestros.<sup>318</sup>

---

<sup>317</sup> P: 9:493

<sup>318</sup> P: 9: 480

Ciertamente, para Kant la educación moral debe darse en los centros educativos, pero se extiende esta responsabilidad a los padres y a todos aquellos que estén ocupados de la educación de los niños.<sup>319</sup> La educación moral de los niños ha de ser tal que les permita conocer los principios con los que se fundamenta, por lo que el educador ha de basar la formación de un buen carácter moral en que sus alumnos obren siempre por máximas, de manera que tengan siempre la libertad de elegir las cuidando que se reflexione acerca de la intención, la orientación y las consecuencias de sus decisiones y vigilando siempre que no sea la fuerza de la costumbre lo que las imponga. No es la fuerza de la rutina ni una repetición mecánica lo que educa en la moral a los sujetos.

Como se ha dicho, las máximas son los principios subjetivos del actuar, es decir, en la educación son el medio por el que las niñas y los niños conciben y orientan sus actos y van conformando su modo de pensar; por medio de ellas se determina la calidad de las relaciones que se construyen con los demás, sea con personas de su entorno escolar o de su hogar; inducir a los educandos a actuar conforme a máximas implica colocarlos en situaciones que los inspire a proponer sus propias reglas y a formarse un carácter. Las máximas en principio son sólo subjetivas y no universales, en cuanto que es el propio agente quien las propone. Pero estas máximas han de aprobarse racionalmente: así, los

---

<sup>319</sup> Este aspecto, de involucrar a los padres con un mayor compromiso en la educación de sus hijos, ha adquirido relevancia en la actualidad. Véase, como ejemplo, a María de Jesús Comellas (2013). *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Ediciones Octaedro; y además a, Emilia Dowling y Elsie Osborne (1996). *Familia y escuela: una aproximación conjunta y sistemática a los problemas infantiles*. Grupo Planeta

estudiantes se ven en la necesidad de juzgar entre lo que es bueno y lo que es malo y, para ello, habrán de utilizar el criterio de la ley moral universal hasta donde puedan comprenderlo en sus diversas etapas de desarrollo, desde la infancia hasta la adultez.

Las máximas dan valor moral a los actos del sujeto y permiten que su educación sea activa por cuanto que es él quien las elige por medio de la razón y por el peso del valor moral de sus actos; de suerte que no obra por los dictados que le impongan los demás: sus profesores, sus padres o, de manera general, todos aquellos que ejercen autoridad sobre él, lo que implicaría una actitud pasiva y acrítica que determina una educación moral aparente.

La pedagogía kantiana encuentra en la cultura moral, una exigencia de libertad, que no dé paso a los vicios y que forme al educando como un ser justo que está dispuesto siempre a someterse al juicio crítico de la razón y a las máximas que ésta le dicta. Un primer momento de la educación moral de las niñas y los niños, consiste en lograr que obren por máximas, en esto consiste el inicio de la formación del *carácter*, como señala Kant<sup>320</sup>.

En una etapa posterior de su formación, se les proveerá las habilidades necesarias que les permita identificar aquellas máximas que no le son propias, es decir, aquellas que no han sido generadas por ellos mismos, sino que son instituidas por los agentes de los grupos sociales

---

<sup>320</sup> Cf. P: 9:481

que obran autoridad sobre ellos y cuya finalidad es regular los actos de sus miembros.

La aceptación y el reconocimiento o el rechazo de los miembros de la comunidad a la que pertenecen los sujetos, son un excelente medio para premiar o castigar a quien tenga una conducta reprochable; la motivación del deseo de ser respetado y querido por sus compañeros y maestros son un excelente auxiliar en la formación moral de los alumnos, al menos en una etapa inicial porque, posteriormente, es evidente que ha de relativizarse el valor de la opinión ajena en la consecución de su autonomía.

Quienes tienen autoridad moral sobre los estudiantes adquieren la responsabilidad de actuar con justicia, sin hacer diferencias en su aplicación porque con ello están formando su carácter.<sup>321</sup> La escuela como centro educativo y los profesores –además de todos los miembros de la comunidad escolar que tengan autoridad sobre los niños y niñas–, tienen el difícil cometido de actuar con justicia, sin excepción, vigilando de no hacer distinciones entre sus pupilos, ni elegir alumnos con un trato preferente que los señale como los mejores; el compromiso del educador ha de centrarse en la responsabilidad de entender cómo son las actividades planeadas, si están orientadas con el fin de educar a favor o en contra de la formación de un buen carácter de los alumnos, es decir, de la educación moral de los niños.

---

<sup>321</sup> Cf. P: 9:482



Vandewalle<sup>322</sup> subraya el valor práctico de la educación moral apuntando a cómo el conocimiento teórico perfila la finitud del hombre, en tanto que la educación moral se inscribe en la infinitud de la razón, que coloca al hombre más allá de sus propios límites, superando la propia circunstancia natural que lo limita y siempre con base en el imperativo moral.

En su comentario a las ideas kantianas sobre educación moral, Vandewalle enfatiza la importancia de los adultos como educadores de los más pequeños y, particularmente, de los padres como formadores del carácter de los niños y las niñas. Vandewalle coloca sobre la mesa del debate la pertenencia de los hijos a los padres, cuando son estos pequeños, lo que les da el derecho de coacción sobre ellos; derecho cuyo límite es identificado por la obligación que tienen ante la humanidad de educar a sus hijos en la libertad y en su formación moral.

Los dos momentos de la educación moral de los niños y niñas, señalados arriba, los dispondrán de manera importante para alcanzar la universalización de sus máximas, es decir, les ofrecerán los medios de entendimiento necesarios para pensar la valoración moral de las máximas y la capacidad del juicio para ponderarlas, ya no únicamente desde un entorno educativo escolar, sino que ahora con una concepción universal.

---

<sup>322</sup> Cf. Vandewalle (2004); 87 y 88

Señala Wood<sup>323</sup>, comentando la pedagogía kantiana, que partir de un conjunto de hechos empíricos generales y un contexto de circunstancias históricas y culturales, e incluso a partir de máximas que son comunes a la Humanidad, cada sujeto ha de concretar su relación con un conjunto de deberes y reglas indispensables para el agente moral. Es decir, las máximas morales las identificará la niña y el niño al llegar a la adultez como un conjunto de máximas propias de la humanidad; algunas de ellas por cierto expresadas por medio del Derecho, es decir por medio de las leyes que se establecen como parte del contrato social y ante las que su educación moral lo enseña a respetarlas, sometién dose a ellas, aun cuando no sean de su agrado; lo que da solidez a la educación del carácter. Según argumenta Kant:

Al formar el carácter de los niños, se trata de hacerles perceptible un cierto plan en todas las cosas, ciertas leyes que tienen que seguir punto por punto. Los primeros esfuerzos de la educación moral son para fundar un carácter.<sup>324</sup>

Según Kant, para la formación (*Bildung*) del carácter en las niñas y los niños, se han de promover en ellos el amor a la verdad, el amor por el orden, el fortalecimiento de su voluntad, la obediencia a las normas establecidas en el entorno y la moderación; porque su carácter siempre se verá perturbado por las inclinaciones que los impulsan con la fuerza de su propia naturaleza, es decir, por su temperamento, que debe ser vigilado y controlado siempre para que se logre construir un carácter fuerte y bien educado:

---

<sup>323</sup> Cf. Wood (2008): 60

<sup>324</sup> P: 9:481

Tanto la filosofía natural como la filosofía moral pueden tener cada una su parte empírica, porque aquélla tiene que determinar sus leyes para la naturaleza como un objeto de la experiencia, y ésta para la voluntad del hombre, en tanto que es afectada por la naturaleza; las primeras ciertamente como leyes según las cuales todo sucede, las segundas como leyes según las cuales todo debe suceder.<sup>325</sup>

La razón dicta leyes morales que son imperativos porque pertenecen a la libertad y difieren de las leyes de la naturaleza. El carácter ha de ser gobernado por leyes morales según las cuales todo *debe* suceder; es decir, el carácter ha de conformarse por lo que *debe* suceder, suceda de hecho o no; lo que debe ser, depende de la fortaleza de las máximas y del compromiso de seguimiento que haga el sujeto respecto a ellas, fortaleza y compromiso que Kant resume en su concepto de virtud.:

De ahí que ésta [la razón] dicte también leyes que son imperativos, es decir, *leyes objetivas de la libertad*, y que establecen *lo que debe suceder*, aunque nunca suceda, matiz que las distingue de las *leyes de la naturaleza*, las cuales tratan únicamente de *lo que sucede*. Esta es la razón de que las primeras se llamen también leyes prácticas.<sup>326</sup>

Por otra parte, los jóvenes no deben ser vistos como únicamente expuestos a la influencia de sus profesores y de los programas escolares, sino que, como parte de este proceso de socialización y culturización habrán de distinguir lo moralmente correcto o incorrecto también en tanto miembros de otros grupos sociales<sup>327</sup> a los que pertenezcan y cuyos miembros pueden ejercer poder sobre ellos, provocándoles muy

---

<sup>325</sup> GMS: 4: 387, 20 y 25

<sup>326</sup> KrV: A 802; B 830

<sup>327</sup> Cf. P: 9: 492

frecuentemente vicios. Por esto, únicamente con una educación orientada hacia la formación de un carácter moral, se les puede conducir exitosamente hacia su destino como seres humanos: “Como parte de ese proceso de socialización, también habrán aprendido lo que cuenta como moralmente correcto o incorrecto en su sociedad”.<sup>328</sup>

La educación basada en la pedagogía kantiana habrá de destacar la misión de la formación del carácter moral, porque:

No se trata aquí de lo que la naturaleza hace del hombre, sino de lo que éste «hace de sí mismo»; pues lo primero es cosa del temperamento (en que el sujeto es en gran parte pasivo), y únicamente lo último da a conocer que tiene un carácter.<sup>329</sup>

Las inclinaciones y deseos son parte de la naturaleza de los sujetos, nacen con ellas y pueden provocar que desemboquen en pasiones. Es por esto que el carácter ha de construirse, en un primer momento, con la finalidad de contenerlas: “Sólo por la virtud puede [el individuo] devenir moralmente bueno, es decir, por una autocoacción, aunque puede ser inocente sin los impulsos”.<sup>330</sup>

El hombre requiere de la formación (*Bildung*) que en la escuela va adquiriendo como un proceso de constitución de la cultura del espíritu, pero también de una constitución moral, que no puede ser alcanzada sin la primera.<sup>331</sup> La filosofía kantiana<sup>332</sup> en su propia concepción rechaza la

---

<sup>328</sup> Formosa (2012): 171

<sup>329</sup> ApH: 7:292

<sup>330</sup> P: 9: 492

<sup>331</sup> Cf. P: 9: 455

<sup>332</sup> Cf. KrV: A815; B843

idea de un hombre pasivo, sujeto a la voluntad ajena, concibiéndolo como el responsable de sus actos, cuya esencia es la de un sujeto actuante y hacedor de sus propias representaciones; como afirma Vandewalle: "... en su dimensión cosmoteórica, el hombre crea un mundo para sí. Es evidente entonces que la pedagogía debe tomar en cuenta esa naturaleza fundamentalmente activa y creadora del ser humano".<sup>333</sup>

Organizar y ordenar nuestras actividades no es suficiente para calificarnos como virtuosos; De Haro<sup>334</sup> arguye que los principios kantianos obligan a los individuos que se comprometen –por decisión propia– a la constante superación de su propia disposición virtuosa, a elegir las acciones que los conduzcan a mejorar su carácter:

La caracterización de la virtud como un hábito ha de superar la exterioridad bajo una concepción del hábito como acostumbramiento mecánico [por lo que, en algunos momentos de los textos kantianos] sería contradictorio hablar de la virtud como hábito".<sup>335</sup>

El hábito puede entenderse como resultado de la ejecución de una serie de acciones mecánicas, carentes de *fortaleza moral*<sup>336</sup> –afirma De Haro– y consecuentemente privadas de cualquier *valor* moral. Para que el hábito pueda fortalecer a la virtud, ha de derivarse de un proceso de deliberación interna del sujeto y ha de incidir en el fortalecimiento de su voluntad, de manera que él determine los actos que puedan ser juzgados

---

<sup>333</sup> Cf. Vandewalle (2004); 89

<sup>334</sup> Cf. De Haro (2015): 196

<sup>335</sup> De Haro (2015); 197

<sup>336</sup> loc. cit.

como virtuosos. Es entonces cuando se habla de un *habitus libertatis*, que Kant sí admite. Por lo tanto, la constancia o habituación en la firmeza del mantenimiento de los propósitos no es suficiente para conformar el carácter en los niños y las niñas o, incluso, en los jóvenes, porque podría simplemente ser un *acostumbramiento mecánico*<sup>337</sup> que apartase al agente del juicio constante que siempre ha de hacer de sus actos, es decir, la eficacia técnica obtenida por la costumbre de la mecanización, no supondría cambios en la valoración fundamental de los actos morales.

Explica Kant<sup>338</sup> que los hábitos permiten desarrollar la habilidad para el logro de los fines de la determinación de su voluntad que el sujeto se propone, lo que no implica necesariamente la perfección del arbitrio del sujeto, es decir, el hábito así entendido implica una «costumbre» en el individuo con lo que se va conformando una «necesidad», lo que implica que ese hábito no procede del ejercicio de la libertad del sujeto. Con lo hasta aquí discutido podemos afirmar que, tanto los *ejemplos morales*, como los *hábitos mecánicos*, encuentran su utilidad en la educación *física*, pero no así en la educación *práctica*; aun cuando son condición para facilitar el uso de recursos para la educación moral.

Mantenerse firme en sus propósitos es característica propia del joven de carácter porque, de lo contrario, será un sujeto poco confiable para delegar en él cualquier responsabilidad, ya sea una inocua o una

---

<sup>337</sup> Cf. De Haro (2015): 197

<sup>338</sup> MdS: 409

importante. Explica Kant: “[la] fundación del carácter [...] consiste [...] en los firmes designios para querer hacer algo, y también en la ejecución real de los mismos; *vir propositi tenax*”.<sup>339</sup>

Sin embargo, en el discurso filosófico kantiano la tenacidad no es considerada como un recurso suficiente o infalible para la formación (*Bildung*) del carácter. Kant distingue un buen carácter de uno malo: quien es malvado de modo constante –dice–, tiene un carácter malo; la *tenacidad* es valorada por la constancia que ofrece, pero el carácter malo la arrastra consigo: “En un malvado, el carácter es muy malo; pero aquí se le llama tenacidad, y aun entonces agrada ver que cumple su propósito y es constante, aunque fuera mejor que se condujese así en el bien”.<sup>340</sup>

La formación (*Bildung*) del carácter no se limita a una etapa temporal del proceso educativo, requiere de un compromiso continuado por parte de los sujetos porque, *la virtud está siempre progresando*<sup>341</sup>, es decir, cuando se cree que se ha alcanzado cierto progreso, las inclinaciones de la naturaleza obligan al agente a replantear de nueva cuenta máximas y colocarse en un empezar de nuevo. El exagerado apego a los apetitos –como excederse en comer o beber– y en general todo aquello que contenta los sentidos, impide que los sujetos puedan ser educados con un buen carácter, porque la obstinación en el asimiento de propósitos que marchan en sentido opuesto a la conformación de un

---

<sup>339</sup> P: 9: 487

<sup>340</sup> P: 9:488

<sup>341</sup> Observación de Kant en MdS: 409

buen carácter puede derivar en terquedad y apego nocivo a los objetos de placer.

De Haro<sup>342</sup> arguye, siguiendo la doctrina kantiana de la virtud, la necesidad de la templanza o moderación como uno de los deberes de los agentes morales hacia sí mismos y que los obliga a considerar los excesos como medios que perturban la conciencia, previniendo la propia destrucción en cuanto a sus capacidades y porque, además, los excesos le imprimen torpeza a las facultades intelectivas y racionales, atentando así contra la dignidad propia y, en general, de la humanidad cuando este tipo de cultura se extiende a los núcleos sociales, como un estilo de vida. La templanza infunde en los sujetos el respeto de sí mismos, que no debe ser confundido con el amor de sí mismos (*Eigenliebe*) que puede derivar en actitudes egoístas que todos experimentamos, argumenta De Haro.<sup>343</sup>

La educación moral ha de desarrollar en los jóvenes la capacidad de actos de virtud en la convivencia inmersa en un contexto social; los actos de virtud, argumenta De Haro<sup>344</sup>, se articulan según máximas de fines que conducen al agente, según su arbitrio, a cumplir o incumplir sus obligaciones. En *La metafísica de la moral* define Kant la obligación como: “La *obligación* es la necesidad de un acto libre bajo un imperativo categórico de la razón”.<sup>345</sup> Los actos de los sujetos se vinculan de diferentes maneras al deber, que es siempre y en cada caso uno sólo, por

---

<sup>342</sup> Cf. De Haro (2015): 232

<sup>343</sup> Cf. De Haro (2015): 173

<sup>344</sup> Cf. De Haro (2015): 145

<sup>345</sup> Ak; 6:222



lo que no puede haber “conflictos entre deberes”, pero identificar cuáles en cada diferente contexto de acción, requiere una formación para ello.

La educación de los actos morales no ha de pensarse con la intención de que los jóvenes aprendan a suprimir la inclinación natural a conducirse de manera inmoral: las tentaciones del mal radical no pueden suprimirse del todo, sino que la educación de un buen carácter ha de perseguir que los sujetos se sobrepongan a la tentación de actuar immoralmente; es decir, el contexto de la acción moral presupone siempre la posibilidad de actuar immoralmente, la resistencia a la inclinación natural hacia el mal conlleva conflictos consigo mismo, por lo que la formación de los jóvenes ha de advertirlos de buscar controlar la tentación; no a suprimirla, sino a resistirla. Los educandos han de estar siempre alerta ante todo aquello que socave la libertad de su arbitrio:

La tentación de actuar immoralmente y la resistencia a ello contendrá siempre elementos de conflicto. Se trata de controlar, y no de suprimir, la inclinación. La tentación a permitir que ésta socave la libertad del arbitrio está siempre presente: no cabe aniquilarla, sino aminorarla y enfrentarla, estableciendo fines para el arbitrio según el principio moral a priori.<sup>346</sup>

La argumentación de la filosofía moral kantiana inviste en su doctrina pedagógica al “joven de carácter”<sup>347</sup> y en particular al virtuoso, como aquel que es *honrado*<sup>348</sup>, es decir, el joven que es honesto consigo

---

<sup>346</sup> De Haro (2015); 122

<sup>347</sup> Esta expresión nos fue inspirada por la obra del sacerdote católico húngaro Tihamér Tóth (Zsolnok 1889, Budapest 1939), *El joven de carácter*, New York 2013, Ive Press, The United States of America.

<sup>348</sup> Cf. P: 9:488

mismo y con los demás, que cumple con sus propósitos, que realiza sus deberes ordinarios; de honestidad reconocida por los demás, que es justo y pudoroso, que no tiene vicios, que es valiente pero no violento, que tiene sentimientos nobles, que es moderado en sus afectos y que cuida sus modales. Así, en suma: “La virtud es [...] aquella fortaleza moral que está presente en toda determinación moral del arbitrio que se da por y en conformidad con la ley”.<sup>349</sup>

La pedagogía kantiana promueve que los jóvenes aprendan a controlar sus impulsos, gestos y ademanes, sin que esto signifique que se les ha de inducir a aprender a adoptar actitudes astutas, que lo conviertan en un sujeto diestro en fingir sentimientos que oculten la intención de cometer faltas o agravios. Con todo, el joven de carácter ha de desarrollar *el arte del disimulo* dice Kant en la *Pädagogik*.<sup>350</sup> Y en *La metafísica de las costumbres* señala que: “ningún principio moral se funda realmente en algún *sentimiento* [...] sino que reside en la disposición racional de todo hombre.”<sup>351</sup> Al joven de carácter se le ha de educar a mantener control de sus gestos, a no exagerar sus expresiones corporales, por lo que ha de ser impenetrable, impidiendo traslucir demasiado sus emociones; debe mantener control de sus emociones y ser moderado en el afecto<sup>352</sup>; ya sea el que abrigue hacia las personas o, en general, hacia los objetos. Sobre todo, ha de mantener control de todo

---

<sup>349</sup> De Haro (2015); 130

<sup>350</sup> Cf. P: 9:486

<sup>351</sup> MdS: 376

<sup>352</sup> Cf P: 9:489

aquello que le produzca placer de manera que no sobrevalore los sentimientos hacia las personas o hacia los objetos, ni a todos aquellos placeres que la vida le proporcione:

[Si] para determinar los deberes [de virtud] partimos del *sentimiento* patológico o puramente estético, o también de la moral (de lo práctico-subjetivo en vez de partir de lo objetivo), es decir, si partimos de la materia de la voluntad, del *fin*, y no de la forma de la voluntad, es decir, de la *ley*, entonces efectivamente no hay lugar para *principios metafísicos* de la doctrina de la virtud.<sup>353</sup>

Respecto de los *sentimientos* a los que alude Kant, De Haro los apunta como *fenómenos de la emotividad*<sup>354</sup> y los clasifica (de conformidad con Kant) en afectos y pasiones, de manera que a los afectos se les ha de reprimir – dice – en tanto que a las pasiones se les ha de dominar. Algunos principios de la educación moral los podemos relacionar claramente con la doctrina de la virtud de Kant<sup>355</sup>, que coloca a los deberes de *libertad interna*<sup>356</sup> como condición de todo *deber de virtud*. Educar en la *libertad interna* exige que los sujetos o educandos desarrollen la capacidad de dominio de dos elementos: dominar las propias pasiones y fortalecer la voluntad para reprimir los propios afectos.

Se ha insistido en señalar que los impulsos de la naturaleza se convierten en un obstáculo para el logro de los deberes de virtud; la pedagogía kantiana advierte la conveniencia de evitar el proporcionarse

---

<sup>353</sup> MdS: 376

<sup>354</sup> Cf. De Haro (2015); 176

<sup>355</sup> MdS: 407

<sup>356</sup> En el concepto de *libertad*, Kant distingue en deberes de *libertad interna* y deberes de *libertad externa*; sólo a los deberes de libertad interna los califica como éticos.

placer a sí mismo, sea del tipo que sea, como la masturbación o, el uso de estimulantes, porque provocan la experiencia de un placer ficticio, que promueve en el sujeto el egoísmo y la autodenigración. El joven de carácter ha de ser sobrio y –sobre todo lo demás– paciente.<sup>357</sup> La pedagogía kantiana se consolida en la formación de un buen carácter en el educando, quien ha de buscar someter las determinaciones de su temperamento, para superar su propia inclinación a su animalidad y poder aspirar a convertirse en un ser humano pleno.

Rousseau hizo una fuerte crítica a los educadores de su época; consideraba que ellos, equivocadamente, habían pensado que para que aprendieran los niño y niñas la bondad, por ejemplo, primero habrían de experimentar las pasiones del alma. Nada más erróneo, a juicio de Rousseau, porque es más fácil que los niños se corrompan, antes de que en ellos anide todo aquello que les permita comprender la bondad:

Cosa muy extraña es que desde que se ocupan los hombres en la educación de los niños, no hayan imaginado otros instrumentos para conducirlos que la emulación, los celos, envidia, la vanidad, el ansia, el miedo vil, todas las pasiones más peligrosas, las que más presto fermentan, y las más capaces de corromper el alma, aun antes de que esté formado el cuerpo.<sup>358</sup>

En la época actual no parece que los educadores actúen conscientemente en esta dirección, sin embargo, el recordatorio ha de someterse a la reflexión de la práctica educativa, tanto por los docentes como por quienes ocupan posiciones de decisión dentro del ámbito

---

<sup>357</sup> Cf. P: 9:499

<sup>358</sup> Cf. Rousseau Tomo I (1821); 93

escolar, además de quienes deciden de las políticas educativas. Varios trabajos<sup>359</sup> de investigación en torno al tema han mostrado la actualidad de los postulados de la pedagogía kantiana y la necesidad de su aplicación en la estructuración de los propósitos educativos.

Siguiendo a Surprenant<sup>360</sup> podemos repensar más la metodología kantiana, ahora, particularmente, reflexionando respecto a la didáctica de la educación moral, como es el caso de la *educación práctica* en la que el escolar ha de ser educado en la virtud y, dado que los sujetos no nacen con el conocimiento, ni disponiendo ya de ella, es tarea de la educación moral ocuparse de encontrar el método más eficaz para la formación de los principios morales.

El educador ha de entender que los niños y niñas se forman en una educación moral en la medida en que, de manera autónoma e individual, han de comparar sus propias máximas con las máximas universales, es decir con las de la ley moral, según lo señala Kant:

Lo que proporciona al maestro el canon infalible de su educación no es la comparación con algún otro hombre (tal como es), sino la comparación con la idea (de la humanidad) de cómo debe ser, por tanto, con la ley.<sup>361</sup>

Previene Kant<sup>362</sup> en lo inútil y en ocasiones contraproducente que resulta, para una buena educación moral, poner como ejemplo los actos de otros iguales al alumno; porque provoca en ellos sentimientos

---

<sup>359</sup> Cf. Yurén (2014): 1

<sup>360</sup> Cf. Surprenant (2012): 4

<sup>361</sup> MdS: 480

<sup>362</sup> Cf. P:9: 491

contrarios a la humildad y lo orientan hacia la envidia. Recordemos el elemento de la insociable sociabilidad.

Sin embargo, considera que la emulación podría ser de alguna utilidad porque puede incitar a alcanzar un fin; cuando al escolar se le dificulta alguna tarea, ver cómo algunos logran llevarla a cabo y cómo lo logran, podría ser un acicate para lograrlo él mismo. De manera semejante se puede ocupar la acción educativa en el convencimiento de la factibilidad de una conducta moral.

Ahora bien, debido a que en esta etapa de aprendizaje los educandos aprenden principalmente por imitación, los maestros se convierten en el ejemplo que los niños siguen, lo que los obliga a cuidar y mantener su conducta de manera ejemplar<sup>363</sup>; es decir, para que las niñas y los niños tengan la oportunidad de adoptar sus propias máximas, el docente ha de conducirse según las propias:

El medio «experimental» (técnico) para educar en la virtud es para el maestro mismo el «buen» ejemplo (que se conduzca de un modo ejemplar) y para los otros el ejemplo «aleccionador»; porque la imitación es para el hombre todavía inculto la primera determinación de la voluntad para aceptar máximas que adopta en lo sucesivo.<sup>364</sup>

El *buen* ejemplo al que alude Kant no debe hacer suponer que centra su pedagogía moral en la simple imitación, es decir, no radica la formación moral en el seguimiento de las máximas que otros han adoptado, lo cual sería contradictorio con el ideal de autonomía; lo

---

<sup>363</sup> Cf. MdS: 479

<sup>364</sup> MdS: 479

relevante se encuentra en que los alumnos deben aprender a identificar que hay ciertas máximas que se pueden desarrollar bajo ciertas circunstancias y que tienen un contenido moral.<sup>365</sup> Como ya se había señalado, el valor formativo del ejemplo se relativiza mucho más en etapas posteriores, pero es en las etapas iniciales que resulta indispensable.

La educación, en su conjunto, ha de fundarse en una antropología moral (o, como lo llama Kant, *antroponomía*) para que pueda considerarse completa, de lo contrario seguiremos observando adultos con una sólida formación en el conocimiento de la naturaleza, pero con una pobre formación moral.

La formación del carácter moral<sup>366</sup> de los seres humanos se presenta en la filosofía kantiana, como una lucha en el conflicto antagónico que las disposiciones de la naturaleza animal de los sujetos tienen con su naturaleza espiritual o moral; ciertamente, las disposiciones naturales de este antagonismo de los sujetos tienen un lado provechoso desde el que se puede forjar el carácter, pero también de él puede surgir la propensión al mal; la formación del carácter moral se alcanza cuando las disposiciones morales surgen victoriosas de esta lucha.

El beneficio que aporta a la educación esta dualidad radica en el provecho que se ha de sacar de cada una de las situaciones antagónicas

---

<sup>365</sup> Cf. Scott (2006); 393

<sup>366</sup> Cf. AM: 126'; 127

entre estas dos naturalezas, para mover la propensión hacia el mal en dirección hacia un carácter bueno, modificando las cualidades morales del niño. De manera semejante, en la Humanidad, ciertas debilidades morales tienen ventajas en sentido cultural y civilizatorio.

En algunos de los ejemplos que menciona Kant está el ya citado conflicto entre la edad de procreación que se presenta antes de la edad productiva de los sujetos, quienes al verse en la necesidad de conseguir sustento para sus hijos se ven obligados a desarrollar sus habilidades y talentos para conseguirlo: “Todo lo cual coadyuva al nacimiento de las ciencias y las artes”<sup>367</sup>.

Otro ejemplo de tensión se da en los casos de la *pereza*, la *cobardía* y la *falsedad*. Cada uno de estos vicios tienen su lado provechoso, argumenta Kant, porque sin la *pereza* los sujetos trabajarían hasta el agotamiento y no obtendríamos el provecho que significan el descanso y la inactividad. Sin la *cobardía*, la intrepidez de los individuos nos llevaría a todos a la muerte y a la extinción de la especie. La *falsedad*, que se manifiesta por el disimulo (discreción) y la simulación (hipocresía), son producto del afán por dominar a los demás y que hacen posible – paradójicamente–, la sociedad civil.

En suma, la formación del carácter en los niños y niñas ha de ser tal que logre dominar las pasiones que los gobiernan, que evite sean

---

<sup>367</sup> AM: 127'



esclavizados por sus impulsos; para ello, la educación los habrá de conducir a “la fundación del carácter”<sup>368</sup>.

La educación práctica<sup>369</sup> comprende la *habilidad*, *prudencia* y *moralidad*, que vinculados entre sí constituyen tres niveles formativos, argumenta Vandewalle<sup>370</sup>, dando cabida a que el niño aprenda y adquiera la destreza de interactuar con las reglas que los adultos juegan y que constituye el mundo de la vida. De esta suerte la educación ha de proveer de una sólida *habilidad* que se adquirirá poco a poco y que permitirá intervenir en el mundo después con una consolidada moralidad.

En la *Antropología desde un punto de vista pragmático*<sup>371</sup> Kant declara cómo la naturaleza ha hecho del hombre una especie distinta a la de los demás seres vivientes; el hombre ha sido provisto de *habilidades* como, por ejemplo, las que otorga el desarrollo de la mano, que lo provee de destrezas diferentes y que lo coloca en un lugar donde la naturaleza le ha permitido el desarrollo de la razón, es decir, le ha provisto de habilidades que la educación debe desarrollar.

La *habilidad*<sup>372</sup> proporciona al niño la capacidad técnica con la que cuenta la *prudencia* y que pertenece al orden de lo pragmático para encaminarla –en la medida en que esto es posible– a la felicidad. La *prudencia* tiene diferentes aristas; en ella no está el principio moral, en

---

<sup>368</sup> P: 9:487

<sup>369</sup> Cf. P: 9:486

<sup>370</sup> Cf. Vandewalle (2004); 96

<sup>371</sup> Cf. ApH: 7:119

<sup>372</sup> Cf. P: 9:486

tanto se dirija hacia la felicidad, aun cuando puede ser orientada moralmente para alcanzarla y la educación ha de lograr eso precisamente. Con todo, el contraste no se pierde: la *moralidad* pertenece al orden de la sabiduría, en tanto que, la *prudencia*, es “el arte de colocar nuestra habilidad en el hombre; es decir, ver cómo puede servirse de los otros para sus intenciones”.<sup>373</sup>

*Servirse* de los otros no significa necesariamente cosificarlos<sup>374</sup> para alcanzar las intenciones egoístas propias, sino que ha de pensarse como el actuar sobre y con los demás para beneficio de los fines propios y de los demás. Es decir, la prudencia en el carácter moral, es necesaria y positiva, aunque ella misma, por sí sola, tal como la explica Kant, no asegura el contar con dicho carácter moral.

En la doctrina pedagógica kantiana el carácter ha de ser formado en la niña y en el niño, porque la moral no es parte de lo que la naturaleza proporciona a la mujer o al hombre, es decir, al nacer no se es ni moralmente bueno ni moralmente malo, como lo aclara Kant:

¿El hombre es por naturaleza, moralmente, bueno o malo? Ninguna de las dos cosas, pues no es por naturaleza un ser moral; sólo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y de la ley. Entretanto, se puede decir que tiene en sí impulsos originarios para todos los vicios, pues tiene inclinaciones e instintos que le mueven a un lado, mientras que la razón le empuja, al contrario. Sólo por

---

<sup>373</sup> P: 9:486

<sup>374</sup> Señala Kant que una *cosa* (*Res corporalis*) es aquello a lo que nada le puede ser imputado, es decir, que es cualquier objeto de libre elección y que en sí mismo carece de libertad. Ak 6:224

la virtud puede devenir moralmente bueno, es decir, por una autocoacción, aunque puede ser inocente sin los impulsos.<sup>375</sup>

Un ser moralmente malo es el que antepone máximas egoístas a los mandatos objetivos de la razón práctica, según explica Vázquez Lobeiras<sup>376</sup>, es decir, en uso de su libre albedrío el sujeto se rebela a lo que su razón le dicta, sin que esto signifique que la condición moral desaparezca ni que el sujeto, a pesar de su rebeldía, no se vea enfrentado a la fuerza irresistible de la ley moral:

La distancia –inconmensurabilidad– entre el individuo concreto y la condición humana tomada en abstracto radicaría, por tanto, en el hecho de que la segunda es buena en sí misma, mientras que el individuo tiene la capacidad de hacerse a sí mismo bueno o malo (de buen o mal corazón).<sup>377</sup>

La doctrina pedagógica kantiana propone el sometimiento del arbitrio a la razón.<sup>378</sup> La educación de las niñas y los niños debe orientarse de manera que aprendan a dominar las inclinaciones a la que su naturaleza los empuja para que sean ellos, por sí mismos, los constructores de su propio carácter con base en los principios que fundamentan el deber<sup>379</sup>; y es que suele, insistentemente, recurrirse a la

---

<sup>375</sup> P: 9: 492

<sup>376</sup> Cf. Vázquez (2011): 77

<sup>377</sup> Vázquez (2011): 77

<sup>378</sup> Cf. R: 6610

<sup>379</sup> Al respecto, Ana María Salmerón opina que, en los tiempos actuales, los teóricos de la educación se ocupan poco de los temas relacionados con la moral: “Muchas de las grandes ideas de Kant en torno a la educación han sido pasadas por alto por quienes hoy se ocupan de los problemas relacionados con la formación moral” *Salmerón (1999, sin número de página, párrafo tercero)*. Aún más, nosotros diríamos que en México se ha reducido a un conjunto de ideas dispersas y poco comprendidas en torno a lo que se denomina como *valores*, de modo que, como lo menciona Bonifacio Barba, “El binomio educación y valores, si bien parece referirse a un objeto inmediatamente aprehensible, en realidad suscita diversos interrogantes, donde fundamentalmente es, si se trata efectivamente de dos cosas distintas,

idea de que los sujetos respondemos a leyes que nos son impuestas, a leyes que son ajenas al individuo, sin embargo, como señala Kant en la *Fundamentación de la metafísica de las Costumbres*, el sujeto moral está atado a su propia legislación:

Se veía al hombre atado por su deber a leyes, pero a nadie se le ocurrió que está sometido *solamente a su legislación propia* y sin embargo *universal*, y que está atado solamente a obrar en conformidad con su propia voluntad.<sup>380</sup>

El primer estadio de los seres humanos es el de la inocencia, es el estado de naturaleza en el que lo bueno y lo malo subyace en ellos y es el “más perfecto en un comienzo”, señala Kant; distinto es el caso de quienes se educan en el odio a la ley, que se colocan en un estado de barbarie.<sup>381</sup>

Es importante insistir en que la pedagogía kantiana se plantea la educación moral de los sujetos concibiéndola como fundamentalmente determinada por una ley moral, por una ley universal que, a su vez, se funda en la libertad de los seres racionales y que, por tanto, es atribuible a todos los seres humanos por medio de la reflexión que hacen de sí mismos. Esta es el área de la autonomía. La educación, desde la perspectiva de la pedagogía kantiana, debe invocar a la formación de las niñas y de los niños con base en imperativos incondicionados, que respondan a un mandato moral y no con base en un interés que se

---

separables.” *Barba* (2005,9). El autor concluye con Antonio Bolívar, en la necesidad de incluir en la educación la dimensión moral; nosotros abundaremos más al respecto.

<sup>380</sup> GMS: 4: 433; 25, 30

<sup>381</sup> Cf. AM: 129'; 130

traduzca en un beneficio o que revele alguna coacción determinada por los adultos, en general, o por los educadores, en particular.<sup>382</sup>

La pedagogía kantiana tiene como punto de partida el ejemplo y las disposiciones cuyos principios induzcan a los educandos a cumplir con los deberes que tienen para con los demás y para consigo mismos:

Para fundar un carácter moral en los niños [y las niñas] hay que observar lo siguiente: Enseñarles, en lo posible, el deber que tienen que cumplir, mediante ejemplos y disposiciones. Los deberes que el niño [y la niña] ha de cumplir son sólo los deberes ordinarios hacia sí mismo y hacia los demás.<sup>383</sup>

Alude Kant a los deberes que los sujetos tienen consigo mismos y para con los demás: el deber que el joven ha de tener consigo mismo ha de ser tal que –señala– su reflexión interna lo dignifique ante sí mismo y ante los otros. La prioridad de los deberes con uno mismo se basa en que la razón misma obliga a todo deber moral, y la dualidad de perspectivas necesarias en un deber con uno mismo es fácilmente explicable:

El ser humano considerado estrictamente en su personalidad, y por tanto no solamente como un animal dotado de razón (*vernünftiges Wesen*) [...] sino como un ser racional (*Vernunftwesen*), que mediante su libertad interna es interpelado por la razón práctica.<sup>384</sup>

La razón práctica es la que ha de colocar al joven frente al horizonte de los deberes<sup>385</sup> que él tiene para consigo mismo: “El hombre

---

<sup>382</sup> Cf. GMS: 4: 432; 30

<sup>383</sup> P: 9: 488

<sup>384</sup> De Haro (2015): 212

<sup>385</sup> De Haro dedica su obra *Duty, Virtue and Practical Reason in Kant's Metaphysics of Moral* a lo relativo a los deberes de virtud. Remito al lector a dicha obra dado lo importante de este aspecto de la filosofía de Kant, y, particularmente, la defensa argumentativa que el autor

se censura teniendo a la vista la idea de la humanidad. En su idea tiene un original con el cual se compara”.<sup>386</sup>

El deber con uno mismo consiste en buena medida en no mostrarse ante los demás como un sujeto indigno del aprecio de sí mismo, como sujeto que se humilla ante los demás, sea con la finalidad de conseguir sus favores o por los vicios que lo singulariza ante ellos. Los deberes para consigo mismo y para con los demás, como señala De Haro, conforman un sistema en el pensamiento moral kantiano, aparejados con las virtudes (son “deberes de virtud”) y confrontados directamente con los vicios.

Podemos pensar la pedagogía kantiana como una propuesta teórica de formación integral que trasciende la mera instrucción, porque desarrolla en el sujeto sus aptitudes y sus talentos, pero, sobre todo y en el significado más amplio y profundo del término, orienta la educación de los sujetos en una sólida moral.

Si asumimos que la pedagogía kantiana no mira la posibilidad de educar al sujeto de manera acotada sino integral, el proyecto educativo kantiano es aún más ambicioso, dado que trasciende su pensamiento hacia la perfección humana, aun cuando la filosofía kantiana no coloca a la cultura como el núcleo del concepto moral, sin embargo, sí es relevante, por las múltiples relaciones con que la sitúa respecto de: “la

---

hace a las controversias que ha provocado lo relacionado a la doctrina de Kant, respecto a los deberes consigo mismo y con los demás (ver capítulo cuatro).

<sup>386</sup> P: 9: 489

naturaleza, la antropología, la sociedad, la historia, la política, las instituciones, la educación, la estética, el deber moral y la religión”.<sup>387</sup>

Kant entiende la cultura en consonancia con sus concepciones pedagógicas, en una dirección que va del sujeto fáctico a la humanidad juzgada como ideal normativo, esto es, en una dirección que procede así: disciplina-cultivación- civilización-moralización. Ha de enfatizarse que esta moralidad se ejerce dentro del contexto social<sup>388</sup> y que, en la filosofía kantiana, hay una mirada optimista de la razón humana, considerada ésta desde el punto de vista de la especie, a pesar de lo decepcionante de su eficacia desde la perspectiva particular.

Esta mirada social<sup>389</sup> de la pedagogía se consolidó en las primeras décadas del siglo veinte, con los aportes importantes establecidos por medio de la Escuela creada por el filósofo pragmático John Dewey (1859-1952) que centra la esencia educativa en el progreso y la comprensión social para su reconstrucción. La pedagogía kantiana, como hemos visto y profundizaremos más en los siguientes capítulos, comparte los méritos de esa mirada social sin dejar de considerar lo propio del individuo.

---

<sup>387</sup> Huggler (2012); 94

<sup>388</sup> Cf. Kuehn (2012); 64

<sup>389</sup> Cf. Ryan: 394

## **PARTE II**

### **EL CARÁCTER MORAL. RECURSOS PARA UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA**



## CAPÍTULO 3

### **EL CARÁCTER MORAL**

## 8. Dimensiones para la formación del carácter moral

Kant, en *Über Pädagogik*, sin duda le da a la educación un sentido antropológico al señalarla como el proceso cuya finalidad es – planteado de manera genérica – que los sujetos pasen de su inclinación natural a la animalidad a una condición que los distinga como mejores seres humanos; instituyéndose con base en el principio de que la educación se funda en los progresos de la cultura, que se ocupa en aplicar los conocimientos del mundo en el desarrollo de las habilidades inherentes a ellos, pero, principalmente, busca que los aplique en ellos mismos, en la humanidad y en su moralización, dado que, para Kant, la finalidad última de todo progreso educativo se centra en el hombre mismo.<sup>390</sup>

Sin embargo, esto entraña numerosas dificultades que Cohen destaca, considerando que la comprensión de los principios del sistema educativo kantiano supone que la educación moral se explica por medio de las leyes del mundo empírico, lo que impide establecer una relación causal con el sistema del mundo inteligible: “Si el ambiente empírico [de la educación moral] no tiene relación con el carácter moral, implica que la educación moral no sólo es irrelevante sino también vana”<sup>391</sup>; y es que, insistiendo en la argumentación de Cohen, la educación moral parece obedecer a *leyes de la naturaleza* en tanto que el carácter moral obedece a *leyes de la libertad*<sup>392</sup>. Para salvar esta dificultad, es necesario enfocarse en

---

<sup>390</sup> Cf. ApH: 7: 119

<sup>391</sup> Cohen (2012): 152

<sup>392</sup> Cf. GMS: 4: 387: 10, 15

la conexión entre el relato kantiano de la educación moral y su discurso sobre la antropología moral.

Munzel<sup>393</sup> conjetura que, para tener una idea completa de la concepción del carácter moral de Kant, es necesario considerar no sólo la dimensión antropológica, sino, además, la dimensión moral y la dimensión estética. En cuanto a la dimensión antropológica, Cohen destaca lo señalado por Kant respecto a cómo la educación, como un arte, debe ser perfeccionada a través de cada una de las generaciones de los seres humanos:

Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino.<sup>394</sup>

Para que el ser humano adquiriera una mayor conciencia de su condición de ser humano, es necesario que refuerce la interacción que mantiene con los demás seres de su especie, es decir, es por su propensión a socializarse que adquiere un mayor conocimiento de sí mismo y del sentimiento que lo mueve a desarrollar sus disposiciones naturales, es decir, sólo estando inmerso en los grupos sociales es como alcanza su destino como especie humana.<sup>395</sup> Sobre todo, si esa socialización se realiza en aquellos núcleos sociales que le den una mayor libertad y que pueda ésta sostenerse con la libertad de los otros y así, alcance: "...el propósito más elevado de la Naturaleza, a saber, el

---

<sup>393</sup> Cf. Munzel (1999): 2

<sup>394</sup> P: 9: 446

<sup>395</sup> Cf. IG: 8: 20 y 21

desarrollo de todas sus disposiciones”<sup>396</sup>; la humanidad, que por sí misma debe procurarse alcanzar este logro, y la educación de los agentes ha de conducirlos a conformar una sociedad en el que el ejercicio de su libertad esté regido por leyes externas que se vinculen con una *constitución civil*.

El fenómeno educativo en el pensamiento contemporáneo alude al inacabamiento del ser humano<sup>397</sup>, es decir, a que el *anthropos* es aún un ser como proyecto de *posibilidad*. El ser humano, como un ser social, es el sujeto que se construye así mismo dentro de un entorno sociocultural; en este sentido la educación es un proceso interactivo de los sujetos en su singularidad con el colectivo social. Kant habla, repetidamente, de su teoría de la moralidad como una ética de la intención, en donde la personalidad moral es siempre el centro de su pensamiento. Sin embargo, señala la necesidad de considerar la “peculiar naturaleza del ser humano”<sup>398</sup> en cuanto a que, aun cuando sólo se conoce mediante la experiencia, sólo en ella es posible mostrar la consecuencia de los principios morales universales, es decir: “aun cuando una *Metafísica de las costumbres* no puede verse inspirada por la *Antropología*, sí ha de ser aplicable a ella”.<sup>399</sup>

Aramayo<sup>400</sup> señala por su parte que, aun cuando la metafísica de las costumbres no puede basarse en las observaciones antropológicas,

---

<sup>396</sup> IG: 8: 22

<sup>397</sup> Cf. Colom y Mélich (1994): 12

<sup>398</sup> MdS: 6:217

<sup>399</sup> MdS: 6: 217

<sup>400</sup> Cf. Aramayo (1999): 24

debe recurrir constantemente a ellas para pulsar las consecuencias de los principios morales, analizarlas en casos concretos y en aquellos casos a los que la didáctica de la antropología moral pueda acudir. La metafísica moral kantiana considera a la antropología moral como complemento de la metafísica de las costumbres, en tanto que presenta las condiciones subjetivas que obstaculizan o favorecen la *realización* de las leyes morales en la naturaleza humana.<sup>401</sup>

El carácter de los sujetos es auténticamente humano<sup>402</sup> cuando logra colocarse por encima de las inclinaciones de su naturaleza, y se caracteriza por la fuerza de la voluntad humana cuando actúa conforme a principios, conformando lo que Kant denomina como “modo de pensar” (*Denkungsart*) o carácter moral. El carácter moral se fundamenta en el dominio que los agentes tienen de las máximas, y en que éstas, en virtud del arbitrio, se convierten en permanentes e inteligibles. Denomina Kant *carácter práctico* al carácter moral, que se manifiesta cuando el sujeto ejerce su voluntad en libertad respecto de las decisiones de los demás y cuando, con el dominio que tiene de las inclinaciones de su propia naturaleza, éste se expresa en su modo de pensar y en sus actos.

El *carácter práctico* es el fin de la *educación práctica*. En la didáctica de esta última se ha de considerar lo estrechamente relacionado que está el carácter con el temperamento, que, como señala Kant, ha de valorarse

---

<sup>401</sup> Cf. MdS: 6: 217

<sup>402</sup> AM: 110

en tanto que ha de ser *cultivado*; es decir, el temperamento es independiente del carácter práctico, pero su independencia no es absoluta porque el carácter se sirve de todas las disposiciones naturales del temperamento, como condición necesaria para lograr la voluntad propia. Es decir, el carácter de los sujetos al servirse de las disposiciones de su naturaleza, configura su libertad, por lo que no busca eliminar la fuerza de las disposiciones de su naturaleza o temperamento, sino domesticarla, sometiéndola, pero manteniéndola.

Así, hay tres niveles de las capacidades humanas relacionadas con el carácter moral<sup>403</sup>: el *talento*, el *temperamento* y el *carácter*, propiamente dicho. El *talento*<sup>404</sup> determina el valor de los seres humanos dentro de su núcleo social, abasteciéndolo de los recursos para el ejercicio de las facultades del espíritu<sup>405</sup>; por lo que hace al *temperamento*, prefigura la característica afectiva de los seres humanos y ha de ser sometido por la disciplina. Finalmente, el *carácter* define el valor intrínseco de los seres humanos y, cuando lo predetermina hacia el bien, es un carácter bueno, es decir, es un carácter *moralizado*:

El hombre debe desarrollar sus disposiciones para el bien; la Providencia no las ha puesto en él ya formadas; son meras disposiciones y sin la distinción de moralidad. El hombre debe hacerse así propio mejor, educarse por sí mismo, y, cuando malo, sacar de sí la moralidad.<sup>406</sup>

---

<sup>403</sup> AM: 110'

<sup>404</sup> Cf. AM: 110

<sup>405</sup> Cf. P: 9:466

<sup>406</sup> P: 9:447

Kuehn<sup>407</sup> refiere los siguientes cuatro aspectos del carácter de los seres humanos de Kant –tomándolos de la lectura del Manuscrito de Collins<sup>408</sup>(1781-1782), del Archivo de Marburgo<sup>409</sup>– para el mejor entendimiento de la educación moral del carácter:

1) Hay un carácter en conformidad con el cuerpo o su complexión y que determina el carácter externo.

2) El carácter en conformidad con la conexión entre el alma y el cuerpo o el carácter en conformidad con el temperamento de los sujetos, que se corresponde con el carácter interno; Kant lo denomina en algún pasaje como *talento*.

3) El carácter en conformidad con el poder del alma o su particular naturaleza; Corresponde con el carácter interno y determina el carácter sensible.

4) El carácter con la particular aplicación de los poderes del alma en concordancia con el carácter moral; corresponde con el carácter interno y determina el carácter racional o modo de pensar (*Denkungsart*<sup>410</sup>).

---

<sup>407</sup> Cf. Kuehn (2012): 58

<sup>408</sup> Cf. Kuehn (2012): 58

<sup>409</sup> Cf. AM: XIII

<sup>410</sup> El término *Denkungsart* es discutido por Felicitas Munzel en cuanto a los diferentes significados que le dan en su traducción al inglés los diferentes traductores; en su Nota sobre la traducción en Kant's conception of moral character, adopta la expresión: *conduct of thought* (*Conducta del pensamiento*). Kuehn por su parte adopta el término *rational character*. En lo que corresponde a nosotros adoptamos esta última expresión debido a que *conducta* nos puede hacer pensar, equivocadamente, en la psiquis del pensamiento; por lo que, en lo sucesivo *Denkungsart* lo entenderemos como: *carácter racional*, o, más literalmente, “modo de pensar”

Con estas cuatro divisiones, Kant distingue a la complexión como nuestro carácter externo, en tanto que el carácter interno está determinado por el “talento”, “el carácter sensible” y el “*Denkungsart*”. En la *Antropología en sentido pragmático*, con una clasificación claramente estructurada por otros criterios, Kant<sup>411</sup> se ocupa del *carácter* como: el *carácter* de la persona, el *carácter* del sexo, el *carácter* del pueblo y el *carácter* de la especie.

El temperamento es lo que la naturaleza hace del ser humano y en este *hacer* el sujeto tiene poca participación, porque su posición es pasiva ante las inclinaciones de su naturaleza; tener carácter en cambio implica que el sujeto *se hace a sí mismo*, lo que involucra su participación activa en tanto que *debe desarrollar sus disposiciones hacia el bien* y en esto, la educación es un recurso, dado que el ser humano no tiene carácter por naturaleza y únicamente “la veracidad en el interior de lo que el hombre se confiesa a sí mismo y al par en el comportamiento con todos los demás, convertida en máxima suprema, es la única prueba de existir en un hombre la conciencia de tener un carácter”.<sup>412</sup>

Es distinto tener buen carácter que tener carácter bueno: la persona que no es terca, que es complaciente, que recupera la calma rápidamente cuando se enfada y no guarda rencor es de buen carácter, pero no por ello ya de carácter moral porque su arbitrio puede ser aun fácilmente manejable por los astutos.<sup>413</sup>

---

<sup>411</sup> Cf. ApH: 7:285

<sup>412</sup> ApH: 7: 295

<sup>413</sup> Cf. ApH: 7: 286



En cuanto a la dimensión estética del carácter podemos afirmar, siguiendo a Richard Velkley<sup>414</sup>, que la Ilustración fue y sigue siendo la gran respuesta a la crisis de la razón en sus fundamentos importantes, particularmente en la era moderna; comprender la Ilustración nos muestra, en sus aspectos esenciales, la relación de la razón con el sistema de la filosofía kantiana. Particularmente, consideramos que la noción en la *Über Pädagogik* debe ser explicada desde la perspectiva de la primera Crítica kantiana: “Nuestra época es, de modo especial, la de la crítica”, dice Kant.<sup>415</sup>

Sutherland<sup>416</sup> aduce que el análisis del conocimiento histórico inicia con el análisis de la crítica de la facultad de conocer que hace Kant y que define en la Estética al espacio y al tiempo como las formas puras de la intuición. En la Crítica de la Razón Pura, se señala a la experiencia como el inicio de todo nuestro conocimiento; la facultad de conocer trabaja sobre ella constituyendo lo recibido como objetos:

No hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia. Pues ¿cómo podría ser despertada a actuar la facultad de conocer sino mediante objetos que afectan a nuestros sentidos y que ora producen por sí mismos representaciones, ora ponen en movimiento la capacidad del entendimiento para comparar estas representaciones, para enlazarlas o separarlas y para elaborar de este modo la materia bruta de las impresiones sensibles con vistas a un conocimiento de los objetos denominado experiencia?<sup>417</sup>

---

<sup>414</sup> Cf. Velkley (2012): 69

<sup>415</sup> Nota de Kant en KrV: A XII

<sup>416</sup> Cf. Sutherland (2012): 31

<sup>417</sup> KrV: B1

Sutherland retoma esto y agrega: todos los objetos posibles de conocimiento tienen que relacionarse y fundamentar un saber histórico, porque: “Lo característico de los fenómenos históricos ... son las huellas de las acciones humanas en el pasado”.<sup>418</sup> Es decir que la *libertad*<sup>419</sup> en su primer inicio, en su origen, parte de la disposición de la naturaleza propia del hombre y luego la *libertad* en su desarrollo está determinada por la historia de la *libertad*, basada en toda la información y en todo aquello que puede ser deducido mediante la razón y a partir de causas precedentes.

Es decir, el hombre, como especie, obedece al inicio al impulso de la Naturaleza, se ocupa únicamente de responder a lo que sus instintos le exigen para mantenerse con vida, ocupándose de sus sentidos que lo impulsan a la protección de su propia vida:

Mientras el hombre obedeció esa llamada de la Naturaleza, se encontró a gusto con ello. Pero en seguida la *razón* comenzó a despertarse dentro de él ... el hombre trató de ampliar su conocimiento sobre los medios de nutrición más allá de los límites del instinto.<sup>420</sup>

El conocimiento que adquirimos de los objetos es resultado de la interacción que entablamos con ellos; el primer referente de conocimiento, lo dado de modo inmediato, Kant lo llama *intuición* (*Anschauung*).<sup>421</sup> En la interacción con los objetos, éstos nos ofrecen

---

<sup>418</sup> Sutherland (2012): 31

<sup>419</sup> Ak: VIII, 110

<sup>420</sup> Ak: VIII, 111

<sup>421</sup> Cf. KrV: A19; B33

*sensaciones* que suministran *intuiciones* de los objetos, proceso que Kant denomina como conocimiento sensible:

Sin sensibilidad ningún objeto nos sería dado y, sin entendimiento, ninguno sería pensado. Los pensamientos sin contenido son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas. Por ello es tan necesario hacer sensibles los conceptos (es decir, añadirles el objeto en la intuición) como hacer inteligibles las intuiciones (es decir, someterlas a los conceptos). Las dos facultades o capacidades no pueden intercambiar sus funciones. Ni el entendimiento puede intuir nada, ni los sentidos pueden pensar nada. El conocimiento únicamente puede surgir de la unión de ambos.<sup>422</sup>

Todo lo que entendemos del objeto de conocimiento sólo es posible cuando lo pensamos, es decir, el *primer conocimiento* que tenemos de los objetos es por medio de nuestra sensibilidad y el conocimiento que construimos de ellos sólo es posible en cuanto que los pensamos, sintetizando *conceptos* de ellos; es decir, nuestra naturaleza sensible permite que *intuyamos* el objeto de conocimiento, y que, con la participación del entendimiento, es posteriormente superado:

La sensación, por lo tanto, constituye el punto de partida para la elaboración del conocimiento de lo real; el conocimiento, por su parte, se elabora en la síntesis empírica de las intuiciones sensibles, la cual no trasciende el ámbito de las series sucesivas de eventos particulares.<sup>423</sup>

Para Kant hay dos formas puras de la intuición sensible como “principios del conocimiento *a priori*”, es decir universal: el espacio y el tiempo<sup>424</sup>. En la Doctrina trascendental de los elementos, define Kant a

---

<sup>422</sup> KrV: A 51, B 75

<sup>423</sup> Sutherland (2012): 71

<sup>424</sup> Cf. KrV: A 22, B36

la *sensibilidad* como la capacidad de *receptividad* que nuestro ánimo (*Gemüt*) tiene y define al *entendimiento* como facultad de los conceptos que los forma desde la *espontaneidad*; por lo tanto, el *conocimiento* es el entrelazamiento que enlaza a la intuición del objeto por medio de la sensibilidad y al entendimiento que lo piensa. Estas facultades pueden y deben ser cultivadas:

La cultura particular de las facultades del espíritu. A ella pertenece la cultura de las facultades del conocimiento, de los sentidos, de la imaginación, de la memoria, de la atención y del ingenio, en lo que concierne a las *facultades inferiores* del entendimiento.<sup>425</sup>

En la *Über Pädagogik*, Kant insiste en la cultura de los sentidos, en el desarrollo de acciones que promuevan el uso de los sentidos en los educandos, porque ello permite el desarrollo de la cultura de la imaginación, que, en opinión de Kant, en los niños particularmente es “extremadamente fuerte”. Propone, como ya he apuntado, el desarrollo de la imaginación por medio de la ejercitación de la ubicación espacial de los niños:

También es muy ventajosa la imaginación local, que consiste en la habilidad de representarse todo en los lugares en que realmente se han visto; por ejemplo, el placer de encontrar la salida de un bosque, observando los árboles por los cuales se pasó antes.<sup>426</sup>

Según lo explica Lapoujade<sup>427</sup>, la imaginación es la habilidad principal del manejo de las representaciones; es la función creadora que

---

<sup>425</sup> P: 9: 475, 476

<sup>426</sup> P: 9:468; 458

<sup>427</sup> Cf. Lapoujade (1988); 68

desarrolla en los sujetos la capacidad de la observación del entorno y la posibilidad de proponer acciones, con lo que se convierte en la mediadora entre las representaciones del objeto y la realidad donde se localiza el objeto: en este sentido la imaginación funge como el modo de conexión entre el movimiento y lo pensable.

El conocimiento que surge de la conjunción de estas dos capacidades: la sensibilidad y el entendimiento, es un conocimiento racional que constituye un *sistema* que, cuando es elevado al nivel filosófico, lo divide Kant en filosofía *teórica* y filosofía *práctica* y cuya diferencia está dada por sus objetos, como lo señala en su *Primera introducción a la Crítica del Juicio*.<sup>428</sup> La filosofía *teórica* a la que también denomina como filosofía de la naturaleza puede contener principios empíricos, en tanto que la filosofía *práctica*, que denomina como filosofía de las costumbres, parte únicamente de principios *a priori*, puesto que los principios de la libertad no se obtienen de la experiencia, sino que se fundamentan según leyes racionales puras<sup>429</sup>. Con lo anterior se fundamenta lo que afirma Kant en la *Pädagogik*:

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 el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente (se llama *práctico* a todo lo que tiene relación con la libertad). Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta así propio, y que es un

---

<sup>428</sup> Cf. KU: 20: 195

<sup>429</sup> KU: 20: 196

miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco.<sup>430</sup>

La pedagogía kantiana está sustentada en la aplicación de la teoría de lo que pertenece a la naturaleza de las cosas y lo que fundamenta los actos voluntarios, buscando desarrollar con amplitud todas las facultades del espíritu, es decir, las facultades del conocimiento, de los sentidos, de la imaginación, de la memoria y del ingenio.<sup>431</sup>

Las proposiciones teóricas y las prácticas están determinadas no sólo por sus contenidos, dice Kant, sino por el modo de sus representaciones, aunque sólo las proposiciones prácticas consideran la *libertad* según sus leyes, en tanto que las proposiciones teóricas pertenecen a la naturaleza de las cosas según la teoría perteneciente al aspecto específico de su naturaleza; hay proposiciones técnicas que pueden considerarse parte de la filosofía teórica –en tanto aplicaciones suyas– o a la filosofía práctica; pero, sólo las proposiciones cuyo principio es la libertad pertenecen estrictamente a la filosofía práctica, según lo afirma en la *Crítica del Juicio*:

En una palabra: todas las proposiciones prácticas que deducen a partir de la voluntad como causa lo que la naturaleza puede contener pertenecen a la filosofía teórica, en cuanto a conocimiento de la naturaleza: sólo aquellas que dan la ley a la libertad se distinguen específicamente de las anteriores según el contenido. Se puede decir de las primeras que constituyen la parte práctica de una *filosofía de la naturaleza*, mientras que sólo las últimas fundamentan una *filosofía práctica* específica.<sup>432</sup>

---

<sup>430</sup> P: 9: 455

<sup>431</sup> Cf. P: 9: 476

<sup>432</sup> KU: 20:197

La filosofía kantiana, que entraña no poca dificultad en su entendimiento, permite aclarar la diferencia de la filosofía teórica respecto de la filosofía práctica según sus principios y según sus consecuencias; las proposiciones que pertenecen a la filosofía teórica responden a la posibilidad de las leyes naturales y su objeto permite al entendimiento comprender las leyes propias de la naturaleza; en tanto que en la filosofía práctica, sus proposiciones responden a la posibilidad según las leyes de la libertad, es decir que, la posibilidad de su objeto está dado por la causalidad de la voluntad y de su arbitrio.

Específicamente para nuestro interés en este trabajo, aclarar y colocar lo dicho por Kant en la *Pädagogik*: “La Pedagogía o teoría de la educación es o *física* o *práctica*”.<sup>433</sup> con lo que se instala a la pedagogía kantiana dentro del “sistema doctrinal del conocimiento de la naturaleza y de la libertad”.<sup>434</sup>

El ser humano en la *Pädagogik* es visto desde dos perspectivas: desde su naturaleza *física*, como ser humano constituido físicamente, pero también como ser humano constituido en su naturaleza según un ser espiritual y libre, y *la educación es planteada como el modo de relacionar ambas naturalezas*. Kant<sup>435</sup> se refiere al cuerpo del ser humano considerándolo como promotor de la vida sensible y animal que, a su vez, se distingue de la vida pura y espiritual; sólo por medio de la educación es posible devastar la incultura del hombre que obstaculiza

---

<sup>433</sup> P: 9:455

<sup>434</sup> KU: 20: 205

<sup>435</sup> Cf. P: 9: 443

su inclinación propia hacia la libertad. En la *Crítica de la Razón Pura*, Kant afirma que:

La separación del cuerpo equivale al fin de ese modo sensible de vuestra facultad cognoscitiva y al comienzo de su uso intelectual. El cuerpo no sería entonces la causa del pensar, sino una mera condición restrictiva del mismo, y, aunque habría que considerarlo, por tanto, como promotor de la vida sensible y animal, tanto más debería ser visto como un obstáculo a la vida pura y espiritual.<sup>436</sup>

En la clasificación que Kant hace de la educación en *física* y *práctica* (*moral*), encontramos la noción de una cierta oposición en la naturaleza humana: naturaleza del cuerpo y naturaleza del espíritu<sup>437</sup>; sin que esto quiera significar que son totalmente distintas y deban tratarse como diferentes y en situaciones antitéticas, aunque ciertamente, paradójicas en cierto modo.

Las ideas de Kant respecto de la educación promueven una idea innovadora al proporcionarnos por medio de su obra filosófica reglas apropiadas –particularmente– para la educación de las niñas y de los niños, pero de igual manera la educación –en general– del género humano.

Si referimos la educación *física* y la educación *práctica* a la filosofía teórica y la filosofía práctica, encontramos que en ellas Kant alude al dominio que nuestra capacidad de conocimiento posee y señala que la

---

<sup>436</sup> KrV: A 779; B 807

<sup>437</sup> Cf. Lafuente (2009): 250



filosofía tiene el dominio de los conceptos de la naturaleza y el dominio de los conceptos de la libertad:

Nuestra capacidad global de conocimiento posee dos dominios, el de los conceptos de la naturaleza y el del concepto de la libertad, pues por medio de ambos dicha capacidad puede legislar *a priori*.<sup>438</sup>

Aun cuando parezca que entre los conceptos del ámbito de lo sensible, es decir, de la naturaleza, y los conceptos del mundo de lo suprasensible, es decir, de la libertad, se tiene “un insondable abismo” y ningún tránsito es posible entre ellos como si fueran dos mundos distintos, se tiene la posibilidad de un fundamento de *unidad* entre ellos y que: “a pesar de todo haga posible el tránsito del modo de pensar conforme a los principios del uno hacia el modo de pensar según los principios del otro”.<sup>439</sup>

La educación desde temprano acostumbra a los seres humanos a someterse a los preceptos de la razón, advierte Kant en la *Pädagogik*<sup>440</sup> para afirmar más adelante que, de alguna manera, puede “llamarse física a la educación del alma como a la del cuerpo”<sup>441</sup>, es decir, considerando esta afirmación podríamos afirmar que la educación *física* en cierta manera incluye las disposiciones naturales anímicas que tienen conexión con la razón pura. Esto coincide con lo que Conill afirma respecto a la antropología, que es muy cercana al abordaje pedagógico:

---

<sup>438</sup> KU: 5: 174

<sup>439</sup> KU: 5:176

<sup>440</sup> Cf. P: 9:442

<sup>441</sup> P: 9: 470

La antropología “práctica” o “pragmática” se convierte en Kant en el complemento indispensable de la metafísica crítica. [...] Esta complementariedad entre antropología y metafísica crítica (de carácter lógico-trascendental) sigue siendo válida en el ámbito práctico. Así, el estudio de la naturaleza humana no va en contra de la metafísica crítica, sino que completa la filosofía trascendental desde otra perspectiva. La antropología sirve para entender mejor las bases que la naturaleza humana ofrece al desarrollo de los usos de la razón pura.<sup>442</sup>

Esto se complementa mejor con lo dicho por Kant en la *Crítica del Juicio*<sup>443</sup>, cuando afirma cómo estos dos dominios se limitan, no en cuanto a su legislación, sino en cuanto a sus efectos en el mundo sensible, es decir, el concepto de libertad en cuanto a sus fines dado por leyes, sólo es posible en el mundo sensible; en tanto que la veracidad de leyes de la naturaleza sólo es posible en cuanto a su *forma* dentro del mundo de lo suprasensible; Kant señala cómo ambos dominios tienen sus propios límites y, sin embargo, hay un fundamento que hace posible el tránsito entre los dos dominios, encontrándose en la capacidad superior del discernimiento:

Tiene que haber un fundamento para la *unidad* entre lo suprasensible que se halla a la base de la naturaleza y lo suprasensible que el concepto de libertad entraña prácticamente [...] Los conceptos de la naturaleza que contienen el fundamento de todo conocimiento *a priori* descansaban sobre la legislación del entendimiento. El concepto de la libertad que contenía el fundamento de todas las prescripciones prácticas no condicionadas sensiblemente descansaba sobre la legislación de la razón. [...] Ahora bien, en la familia de las capacidades

---

<sup>442</sup> Conill (2016): 13

<sup>443</sup> Cf. KU: 5:175;176

superiores del conocimiento todavía hay un término intermedio entre la razón y el entendimiento. Se trata del *poder de juicio* [*discernimiento*].<sup>444</sup>

El entendimiento y la voluntad son capacidades necesarias y ninguna de ellas por sí misma es suficiente, el arbitrio evalúa y la voluntad decide, según el juicio; por ello es necesaria la coordinación entre ellas. El *poder del juicio* o *discernimiento* lo define Kant de manera general como: “la capacidad de pensar lo particular como contenido bajo lo universal”.<sup>445</sup> El *discernimiento* o *poder del Juicio* lo encontramos explicado en la *Crítica del Juicio* como un recurso para transitar de un dominio al otro, lo que hace posible considerarlo como *recurso* para una metodología didáctica de la educación *física* y la educación *práctica*.

En la filosofía kantiana el hombre no ha de considerarse el medio sino el fin; en la Pädagogik Kant dice que: “Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas”<sup>446</sup>, y señala, más adelante, la importancia que el papel de la razón tiene en el desarrollo de este arte para que el ser humano pueda forjar su propio destino: “El arte de la educación o pedagogía, [que] necesita ser razonado, si ha de desarrollarse [en] la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino”<sup>447</sup>; proceso de humanización que sólo puede ser alcanzado teniendo a la razón como fundamento porque

---

<sup>444</sup> KU: 5: 176;177

<sup>445</sup> KU: 5: 179

<sup>446</sup> P: 9: 447

<sup>447</sup> P: 9: 447

permite a los sujetos, adaptarse y transformar su mundo cultural y social.<sup>448</sup>

Kant nos advierte en la *Grundlegung*<sup>449</sup> que la inteligencia *no es suficiente* para dirigir la buena voluntad de manera segura; ello se da *sólo si la razón produce una buena voluntad*, es decir, una *voluntad* que actúa no como medio, sino como fin en sí misma. La razón interactúa con los *talentos* como: el entendimiento, el ingenio y la capacidad de juzgar, el buen ánimo, etcétera. Si éstos se determinan desde la *buena voluntad* se puede contar con un *carácter bueno*.<sup>450</sup> Los talentos mencionados no son perniciosos en sí mismos, incluso –de acuerdo a lo mencionado– son buenos y deseables; pero, si son utilizados con el único propósito de disfrutar la vida y la búsqueda de la felicidad efímera, alejan al sujeto necesariamente de una *buena voluntad*.

En la *Crítica de la razón pura*<sup>451</sup>, Kant ya nos advierte de los imperativos que la razón dicta como *leyes* objetivas de la *libertad*, leyes necesarias de la *moralidad* que constituyen el *mundo moral* y desde las que se concibe un mundo inteligible que prescinde de los obstáculos que la propia moralización de los seres humanos encuentra.

En la *Über Pädagogik*<sup>452</sup>, la libertad se erige como la idea inspiradora: el ser humano es concebido como un ser perfectible y libre en el que el proceso educativo se ocupa de desarrollar los medios para

---

<sup>448</sup> Cf. García (2005): 163

<sup>449</sup> Cf. GMS: 396: 15 y 20

<sup>450</sup> Cf. GMS: 393: 5 y 10:

<sup>451</sup> Cf. KrV: A 802; B 830, A 808; B 836

<sup>452</sup> Cf. García (2005): 163

formar las capacidades técnicas, académicas, físicas y morales. Señala Richard Dean<sup>453</sup> que la tarea educativa necesita desarrollar las conexiones entre la perspectiva de la educación moral y la filosofía moral kantiana, siendo esto precisamente lo que esbozamos en este trabajo.

Al nacer los seres humanos tienen disposiciones buenas pero una propensión al mal y el contexto cultural y social en el que se desenvuelven, influye en a cuál máxima se le dará prioridad, porque la naturaleza no nos ha provisto de moralidad innata; es decir, como ya se ha mencionado, el ser humano “no es por naturaleza un ser moral”<sup>454</sup>, tiene en sí mismo la máxima de la propensión a todos los vicios y sólo la razón educada hace posible que se conduzca con mesura en las emociones y pasiones, en el autodomínio, en la reflexión serena, lo cual coadyuva a actuar desde una buena voluntad.<sup>455</sup>

Esto se refuerza atendiendo a que la antropología kantiana concede a la educación un papel relevante en el control de las propias inclinaciones: “La inclinación habitual hacia el temperamento depende de la educación, del ambiente y del modo de vida, así como de los principios adquiridos”<sup>456</sup>; por lo que la formación física del espíritu es importante pero no suficiente, porque ésta se ha de complementar con una sólida educación moral. La formación moral es sensible a todos esos

---

<sup>453</sup> Cf. Dean (2012): 139

<sup>454</sup> P: 9: 492

<sup>455</sup> Cf. GMS: 394: 5, 10, 15

<sup>456</sup> AM: 105

factores, aunque depende de las máximas que el sujeto se imponga a sí mismo, porque en ellas se puede encontrar el verdadero valor moral de los actos. La diferencia entre una y otra formación radica en que la educación física es pasiva en tanto que la educación moral es activa; en la primera el agente utiliza su razón para conocer la naturaleza, en la segunda la utiliza para dominar su propia naturaleza, por lo que es necesario que las máximas nazcan de él mismo. Es por esto que los primeros esfuerzos de la educación moral se deben dirigir a la formación del carácter, que está por encima de todo lo que la naturaleza les otorga a los sujetos:

El carácter auténticamente humano está por encima de todo cuanto le otorga la naturaleza; la condición natural, el temperamento, la fisionomía no constituyen propiamente su carácter. Éste viene dado por la voluntad humana conforme a principios.<sup>457</sup>

El carácter es condición para la adquisición de una voluntad propia, dada por medio del establecimiento de reglas de conducta; la voluntad propia<sup>458</sup> es libre para responder a las apetencias o al impulso de los instintos y sólo puede ser adquirida por mediación de la reflexión, lo que impide que sea determinada por el juicio de los demás; es por esto necesario que el agente posea buenas máximas.

Como ya se ha visto en el desarrollo de este trabajo, Kant le da a la expresión *carácter*<sup>459</sup> diferentes sentidos. Así pues, en la *Antropología*, habla del carácter de la persona, del carácter del sexo, del carácter del

---

<sup>457</sup> AM: 110

<sup>458</sup> Cf. AM: 111

<sup>459</sup> Cf. ApH: 7: 285; 286

pueblo y del carácter de la especie. Respecto del carácter de la persona le asigna una doble dimensión: el carácter físico y *un* carácter moral. El carácter físico es la percepción que de ordinario se tiene del carácter; según lo señala Kant, es lo distintivo del hombre en tanto sensible, alude a la naturaleza del sujeto. De esta manera se habla usualmente de que las personas tienen un buen carácter o que son de buen corazón. Sin embargo, las denominadas personas de buen corazón no necesariamente se guían por *principios*, pueden obedecer a los impulsos de su sensibilidad. La característica fundamental de quienes son considerados de *buen corazón* es que son fácilmente afectados por la voluntad de los demás, porque su *buen corazón* no se ciñe a principios, ni a máximas, sino a causas ocasionales, es decir, son personas que no son tercas y buscan siempre complacer los deseos de los demás; si se encuentran en una situación que provoca su ira logran recuperar la calma con rapidez; por su *buen corazón* lo logran con facilidad. Por el tipo de carácter que tienen, son susceptibles de olvidar fácilmente los agravios y no saben guardar rencor a quienes los ultrajan.

Las personas de *buen corazón* son de bondad positiva, porque aceptan todo cuanto se les pide y siempre se ven en dificultades para negar lo que los demás les solicitan; en consecuencia, son frecuentemente defraudados. Abunda Kant más en este sentido, comparando a los sujetos de *buen corazón* con aquéllos a quien suele denominarse como sujetos con *buen talante*<sup>460</sup>. Quienes tienen *buen talante*

---

<sup>460</sup> Cf. AM: 100'

se distinguen en que son pacientes y con una bondad negativa, dado que evitan interponerse en el camino de los demás; no hacen juicios de la conducta de los demás, ni cuestionan sus actos; este tipo de actitud hacia los demás permite que se pueda hacer con ellos lo que venga en gana.

Ninguno de estos dos tipos de carácter se corresponde con el *carácter moral*: la antropología kantiana califica al carácter de *buen corazón* y al de *buen talante* como relativamente perjudiciales y diferentes al *carácter moral*<sup>461</sup> en el que se tiene virtud y que dirige los actos conforme a principios prácticos o morales, que el agente ha determinado previamente de acuerdo a *la razón*. Es la razón la que puede producir una *buena voluntad*, a partir de principios firmes con los que se determinan las decisiones.

Braz<sup>462</sup> considera que la distinción entre el carácter moral o carácter inteligible y el carácter físico o carácter empírico permite una mediación entre ambos planos: “El carácter empírico es el *esquema* sensible de una realidad inteligible, en este sentido, es intermediario entre la multiplicidad fenoménica de la vida que unifica y la unidad pura de la que procede”<sup>463</sup>. Este aspecto del carácter empírico que menciona Braz adquiere relevancia pedagógica en tanto que de él ha de procederse para promover la formación (*Bildung*) con la que el sujeto se puede autodeterminar a través del carácter moral o inteligible.

---

<sup>461</sup> Cf. ApH: 7: 292

<sup>462</sup> Cf. Braz (2002): 125

<sup>463</sup> Braz (2002): 125



Por su parte, Ocampo<sup>464</sup> afirma que en la antropología kantiana se identifican dos *naturalezas*: la primera, en la que el agente acumula la cultura, logrando todos los bienes adquiridos más allá de lo meramente instintivo, obteniendo todos los beneficios que la producción de los bienes materiales le ofrece y, la segunda, en la que se determina el temperamento de los sujetos. A todo esto, habrá que añadir el entramado social, el control de la violencia y todos aquellos aspectos cuyo refinamiento coloca a la naturaleza humana más allá de lo meramente animal e irracional, disponiéndolo en la posibilidad de su propia autodeterminación como ser moral.

En este sentido, las instituciones educativas adquieren un cometido relevante, situándose como precursoras del desarrollo de los talentos y disposiciones que trascienden al proceso civilizador mismo:

El papel de las instituciones educativas no se agota por cierto en los procesos de transmisión de los valores de la cultura, pero desempeñan un papel importante en este terreno. Se configura así una estrecha relación entre educación, cultura y desarrollo moral: El ser humano se hace ser cultural a medida que descubre su potencial y busca transformar su condición humana inmediata. La educación se convierte en un factor que prepara a los individuos para un mayor despliegue de sus talentos y disposiciones que a su vez repercuten en el proceso de civilización. Y a medida que el hombre se cultiva, se hace más apto para responder a las exigencias de la ley moral interna que descubre por medio de su razón y conciencia, para a su vez buscar construir condiciones socio-políticas y jurídicas cada vez más consecuentes con su creciente sensibilidad, a través de instituciones perfeccionadas.<sup>465</sup>

---

<sup>464</sup> Cf. Ocampo (2011): 77

<sup>465</sup> Ocampo (2011): 78

De acuerdo con esto, podemos afirmar que en el siglo XXI no hemos avanzado lo suficiente en la antropología kantiana<sup>466</sup> en lo que atañe a la moralidad y a partir de la importancia del rol que las instituciones educativas tienen en el desarrollo del carácter moral es necesario dar importancia también a la actuación que desempeña la sociedad civil, puesto que es por este medio que los sujetos se ajustan a los reclamos y derechos de otras voluntades. Kant afirma que:

En la sociedad civil el hombre se ajusta a la existencia de otras voluntades competidoras y no le es posible hacer todo lo que quiera. Solo bajo estas condiciones pueden desarrollarse sus talentos y habilidades.<sup>467</sup>

Por lo tanto, las instituciones educativas han de considerar cómo se forja la cultura de los sujetos dentro de la sociedad civil, ajustando sus propósitos educativos a la realización del supremo bien físico-moral, es decir, al vínculo posible entre felicidad y virtud; ciertamente, sus fines promoverán la indagación de la naturaleza del ser humano –como señala la antropología kantiana–, desarrollando sus talentos por medio de la ciencia, que determina un conocimiento específico y cuidando que no se subordine al uso meramente pragmático de ella; además – y ante todo –, que la aplicación de dicho conocimiento permita a los sujetos autodeterminarse como seres moralmente buenos.

---

<sup>466</sup> Cf. AM: 131

<sup>467</sup> AM: 130'

## 9. Etapas del desarrollo del carácter moral

Como hemos mencionado, Kant<sup>468</sup> considera que la cultura puede propiciar que los seres humanos se aparten relativamente de su propia naturaleza, del temperamento y de sus disposiciones naturales porque, es por la educación que los sujetos se forman a sí mismos como seres humanos. La inclinación y el temperamento pueden moldearse a partir de la educación, del ambiente en el que se desenvuelve el sujeto y de su modo de vida. Es por la educación que el sujeto forja su carácter moral, lo que Kant considera como el problema más importante y difícil, que como especie humana debemos enfrentar:

El hombre debe hacerse a sí propio mejor, educarse por sí mismo, y, cuando malo, sacar de sí la moralidad, Meditándolo maduramente, se encuentra esto muy difícil: la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre. La inteligencia depende, en efecto de la educación, y la educación, a su vez, de la inteligencia.<sup>469</sup>

Cohen<sup>470</sup> afirma –coincidiendo con Kant– que la educación moral es difícil y obligatoria, pero posible, teniendo como una de sus dificultades radicales el entorno pragmático en el que los sujetos se desenvuelven; es decir, el pragmatismo aleja al educando y lo hace perder casi toda relación con el carácter moral, presentándola como irrelevante y vana.

---

<sup>468</sup> Cf. AM: 100

<sup>469</sup> P: 9: 446

<sup>470</sup> Cf. Cohen (2012): 152

La educación moral debe iniciarse desde los primeros años, porque desde el inicio de la vida los sujetos han de habituarse a reglas: “El carácter de los jóvenes debe ser predispuesto desde muy temprano incluso en las cosas diferentes, [...] al principio conviene habituarles a obrar conforme a reglas en cosas insignificantes”.<sup>471</sup>

Los talentos se desarrollan en un lento progreso que supone tiempo y esfuerzo, con cuya perfección los sujetos escalan en progresivas etapas: iniciando en los primeros años con el desarrollo físico y la disciplina, transitando después a las etapas de civilización, de cultivo para llegar, finalmente, a la etapa de moralización.

La Antropología práctica de Kant fundamenta estas etapas con base en tres máximas: “1) *Las dietéticas*, relativas a la comida, el sueño, los paseos, etcétera; 2) las concernientes al *trato social* y 3) las de la *moralidad*”<sup>472</sup>. En *Über Pädagogik*<sup>473</sup> Kant juzga que la educación ha de iniciar desde la naturaleza de los sujetos para luego, en un progresivo desenvolvimiento, formarlos como seres humanos; el desarrollo de sus talentos y habilidades no tiene por fin únicamente la utilidad pragmática –insistimos–, sino que se busca alcanzar la formación moral.

Estas máximas, señala, se alcanzan en un progresivo desarrollo educativo, estructurándose en cuatro fases que pueden pensarse como concéntricas y traslapadas: La 1) fase de la *disciplina*, 2) la fase en la que los sujetos han de ser *cultivados*, 3) la fase en la que los agentes han de

---

<sup>471</sup> AM: 111

<sup>472</sup> AM: 111’

<sup>473</sup> Cf. P: 9: 449 y 450

incorporarse a los grupos sociales y que Kant denomina como de *civilidad*; finalmente, y la más importante, 4) la fase que inicia con la formación del carácter, es decir, la de la *moralización*

La etapa de la *disciplina* se centra en la educación inicial de las niñas y los niños, consiste principalmente en los cuidados que los padres les prodigan; los primeros aprendizajes se agrupan mediante el establecimiento de reglas, en los *cuidados* y la *formación*. En la educación inicial se conforma la obediencia y la disciplina; por los padres, las cuidadoras y cuidadores, así como los docentes que se erigen<sup>474</sup> como los primeros actores de la educación inicial de las niñas y niños, con cuyo trabajo es posible desencadenar el potencial del talento y las habilidades de los pequeños. En esta etapa se busca que logren el desenvolvimiento tanto del cuerpo, como de su intelecto, el desenvolvimiento integral y la estructuración que hacen del núcleo social, en el que se desenvuelven.

La fase de la *civilidad* es un proceso de socialización cuyo inicio se da en la interacción que la madre crea con el bebé amamantándolo, proveyéndole, no únicamente la riqueza alimenticia que la leche materna le proporciona, sino, además, la interacción que consolida los rudimentos estructurales del núcleo social que construirá a lo largo de su vida.

La educación desarrolla en el sujeto aptitudes naturales que lo entrenan de manera que pueda cultivarse, civilizarse y, en su caso – lo que depende ya del uso de la libertad en los casos individuales –

---

<sup>474</sup> Cf. Gil (2004): 536

moralizarse, para que salga airoso ante las diferentes adversidades que la vida le imponga; alcanzando lo que los demás esperan de él y salga victorioso<sup>475</sup> de las condicionantes que su propia naturaleza le impone.

La educación, en la pedagogía kantiana, es un ingrediente importante en lo que corresponde a la formación de las capacidades del alma; es condición para cobrar conciencia de nuestro *yo* como una unidad; es decir, para el progreso de la *autoconciencia*<sup>476</sup> del *yo* empírico individual. La *autoconciencia* es un principio crucial en la teoría kantiana del conocimiento –y cuyo principio fundamental es el *yo pienso* trascendental–, también lo es desde el punto de vista formativo del *yo empírico*, que se alcanza mediante un proceso en el que cobramos conciencia como seres espirituales de la idea del *yo* como unidad última.

El *yo*, en el pensamiento kantiano, es el principio activo del que se deriva toda deducción o justificación conceptual, como una premisa necesaria de la pluralidad; pero en sentido genérico y tratado desde el *yo empírico*, adquiere conciencia de esta pluralidad en tanto que identificamos o concebimos sus diferentes elementos y la relación existente entre ellos, de manera que los ordenamos como un todo coherente, proceso al que también denominamos como “autopercepción” o simplemente como “conciencia”, entendiendo por ésta la que se da en el tiempo.

---

<sup>475</sup> Kuehn (2012); 59

<sup>476</sup> Cf. Cassirer (1974); 123 y 124

El *yo*, al adquirir conciencia de la pluralidad como una derivación de sí mismo, se articula como unidad concreta de nuestra experiencia del universo que nos rodea, permitiendo que el mundo se constituya como un todo físico y coherente, gobernado por leyes mecánicas y, en general, por las leyes de la naturaleza:

Nos concebimos a nosotros mismos como entes espirituales: como una suma de fenómenos anímicos que, en su variedad, se refieren todo al mismo idéntico yo y constituyen, por tanto, una sola serie de vivencias, una «sustancia» unitaria.<sup>477</sup>

De esta manera nos contemplamos espiritualmente desde dos perspectivas: la primera como somos pura y exclusivamente para nosotros mismos, en tanto que, en la segunda, lo dominante es la conciencia espiritual de nuestro ser contemplado desde el exterior que permite vernos, junto con el universo que nos rodea, como un todo físico coherente. Ante nuestro *yo*, estas dos miradas se articulan como unidad concreta de nuestra experiencia; lo verdaderamente espiritual está implícito en nuestra forma de saber, es decir, la educación en el pensamiento kantiano – desde su etapa más temprana –, es un proceso mediante el que cultivamos nuestro espíritu, según se describió anteriormente.

El conocimiento del ser humano en sí mismo está sin duda determinado por lo que Kant llama *conocimiento del mundo*, que mira al sujeto como un ser terrenal y que lo distingue de las demás criaturas en cuanto que está dotado de razón. Este *conocimiento del mundo* tiende,

---

<sup>477</sup> Cassirer (1974); 124

necesariamente, un puente entre la teoría pura y la práctica, dándole al conocimiento que los jóvenes adquieren por medio de la educación un carácter pragmático que los introduce al mundo de los humanos<sup>478</sup> y que los coloca en la posibilidad de emprender una reflexión sobre sí mismos, ya sea en una dimensión como objetos externos y superiores al mundo o en una dimensión metafísica e inteligible.

La educación que los sujetos reciben cuando pequeños debe ser de tal modo que les sujete a normas y a reglas, pero que obedecerlas no signifique coartar su libertad, sino sólo domeñar su voluntad; porque, aun cuando las niñas y los niños no tienen noción moral, si son educados contentando sus demandas caprichosas, se tuercen sus disposiciones naturales y al llegar a la adultez recibirán duros castigos a su conducta.

La educación es concebida en *Über Pädagogik*<sup>479</sup> como el proceso educativo de la naturaleza del cuerpo y del alma, sin que esto signifique que estas dimensiones han de considerarse como algo separado, sino que una y la otra se alimentan de manera recíproca y, además, ha de cuidarse que la una no perturbe a la otra en el transcurrir educativo, de manera que el arte de la didáctica interviene aportando a cada una lo que le corresponde.

Para Kant, el incremento del capital cultural de la sociedad influye positivamente en el desarrollo de las capacidades individuales y viceversa<sup>480</sup>; en este sentido, la educación, entendida como el desarrollo

---

<sup>478</sup> Cf. González (2011a); 64

<sup>479</sup> Cf. P: 9:470

<sup>480</sup> Cf. González (2011b); 440



de las capacidades humanas puede ser vista desde dos perspectivas: como el desarrollo individual de los sujetos y como la mejora de la sociedad en su devenir.

El filósofo de Königsberg hace una clara distinción entre la educación del ser humano, por un lado, como sujeto individual, como la búsqueda de la perfección del sujeto dentro de un entorno social y por el otro, el ser humano como miembro de una colectividad, de la humanidad. Siempre es posible que las mujeres y los hombres en su singularidad sean vencidos por los condicionantes específicos de su naturaleza física y por su propia propensión al mal, en tanto que Kant apuesta a que la humanidad, en la manifestación genérica de la razón práctica, se mantiene invicta.

Los principios de la Pädagogik colocan a los sujetos frente a su vocación como seres humanos, porque, sin importar la fuerza de su tendencia animal determinada por la pasividad de sus impulsos hacia el confort y a una vida fácil, están destinados inevitablemente a vivir en medio de los demás, en una lucha que, por su insociable sociabilidad frente a los otros, los obliga a *cultivarse* a sí mismos, para *civilizarse* a sí mismos y en última instancia (aunque en este último paso nada puede suplir a la libertad) para *moralizarse* a sí mismos; para hacerse dignos de su altura como seres humanos.

Los hombres y mujeres extraen todo de sí mismos por medio de la educación y los obliga a ser conscientes de que, a pesar de los grados de cultura y civilidad que se hayan alcanzado, existe siempre un fondo de

violencia que únicamente se puede dominar por medio de la disciplina y la educación porque: “Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social, porque la disciplina es sumisión de la barbarie”<sup>481</sup> y la disciplina que los sujetos adquieren por medio de la educación es el modo en el que los sujetos se alejan del salvajismo y de las conductas de brutalidad que la incultura y la violencia conllevan.<sup>482</sup>

Kant hace defensa de la humanidad de los sujetos y la funda en el proceso por el cual cultivan la virtud como una fuerza moral, como una ley que mueve los actos de los individuos según lo *bueno*<sup>483</sup>; o, como lo expresa Jørgen Huggler: “La cultura no es contraria a la naturaleza, ni enemiga de la moralidad. La cultura es una consecuencia y una expresión de la naturaleza particular del hombre”<sup>484</sup>.

Admitir una ruptura completa entre la cultura y la naturaleza sería determinar una condición inicial de suyo efectiva de modo insuperable. Para contrarrestar el que resulte más fácil a los educadores y a los educandos contentarse con lo que se afirma en los textos educativos y así, que nadie se obligue a pensar, como lo advierte Kant:

Pereza y cobardía son las causas merced a las cuales tantos hombres continúan siendo con gusto menores de edad [...] por eso les ha resultado tan fácil a otros el erigirse en tutores suyos. Es tan cómodo ser menor de edad. Basta con tener un libro que supla mi entendimiento, alguien que vele por mi alma y haga las

---

<sup>481</sup> P: 9:449; 444

<sup>482</sup> Cf. Vandewalle (2004); 19

<sup>483</sup> Roth and Surprenant (2012); Capítulo II, párrafo 2

<sup>484</sup> Huggler (2012): 95

veces de mi conciencia moral, a un médico que me prescriba la dieta, etcétera, para que yo no tenga que tomarme tales molestias. No me hace falta pensar, siempre que pueda pagar; otros asumirán por mí tan engorrosa tarea.<sup>485</sup>

La pedagogía kantiana propone la necesidad de que la organización de las escuelas quede en manos del “juicio de los conocedores más ilustrados. [porque] Toda cultura empieza por los particulares, y de aquí se extiende a los demás”<sup>486</sup>. La práctica docente no debe circunscribirse a la mera repetición de los textos. Ha de combatir<sup>487</sup> el pensamiento dogmático, que se caracteriza por la ausencia de un pensamiento crítico, además que “a ese dogmatismo no puede sino corresponder una enseñanza también dogmática”<sup>488</sup>.

El pensamiento crítico coloca al entendimiento frente al concepto, acompañado por sus condicionantes subjetivas. El *yo* de la niña y el niño es situado por la pedagogía kantiana en un progresivo despertar de su subjetividad a una creciente y gradual actividad de sus facultades, que orientan y regulan el conocimiento que adquiere del mundo.

Los principios del pensamiento crítico de la pedagogía kantiana, propone establecer una disciplina basada en la praxis que conduzca a los educandos aprender a pensar, siempre considerando la condición del desarrollo de su pensamiento abstracto. Se parte de las intuiciones para llegar a los conceptos, es decir, las actividades educativas deberán

---

<sup>485</sup> Ak: 8:35

<sup>486</sup> P: 9: 449

<sup>487</sup> Cf. Vandewalle (2004): 54, 55

<sup>488</sup> Ídem

estructurarse en un progresivo desarrollo educativo que parte de lo sensible y avanza hacia lo inteligible:

La cuestión pedagógica procede en sentido inverso al orden trascendental (que va de las categorías a la determinación de la intuición sensible), pues adopta un orden fenomenológico que se mueve de las intuiciones a los conceptos y de la sensibilidad al entendimiento, de conformidad con el desarrollo del niño.<sup>489</sup>

El educando, al estructurar de manera integral y ligar estrechamente al esquema, el tipo y el símbolo, alcanza la unidad de sus facultades y ello le permite transitar por el estrecho andamiaje de la sensibilidad al entendimiento; de los hechos concretos a lo abstracto de los conceptos; todo esto siempre de manera gradual y en correspondencia con su desarrollo y madurez intelectual que se manifiesta en la articulación de sus facultades, con los diferentes poderes representativos de su pensamiento:

La pedagogía de Kant supone un elogio fundamental del trabajo del concepto en contraste con la facilidad engañosa de la intuición o el sentimiento. En ella se juega con todo su rigor, en efecto, la necesidad de un trabajo de análisis y síntesis de los conceptos, en el cual se resume todo pensamiento. A imagen del pensamiento dogmático, la intuición intelectual transmite de una sola vez su saber, a diferencia del lento progreso del conocimiento que supone tiempo y esfuerzo, núcleo de todo pensamiento para Kant.<sup>490</sup>

La pedagogía kantiana insiste en la necesidad de que toda actividad educativa esté orientada a que el discente aprenda a pensar: “lo que importa, sobre todo, es que el niño [y la niña] aprenda a

---

<sup>489</sup> Vandewalle (2004): 57

<sup>490</sup> Vandewalle (2004): 58 y 59

pensar”<sup>491</sup>. Se requiere que, en su ejercicio, se armonicen todas las habilidades y saberes para que aprendan a pensar, por lo que se deberán jerarquizar los fines de su formación y que, en su conjunto, estén orientados en esa dirección. No se trata únicamente de que la niña y el niño se ocupen de *pensar pensamientos* sino del pensamiento mismo, señala Kant.<sup>492</sup>

Todas las acciones del docente serán dirigidas a que el pensamiento del estudiante sea siempre una facultad despierta y activa, que las actividades propuestas por él lo guíen en su progreso intelectual y para que, en el momento oportuno, aprenda a pensar por sí mismo, formándolo como un ser con pensamiento crítico, que trascienda el límite de sus conocimientos y se remonte al origen de las fuentes mismas del saber.

El maestro ha de considerar a la pedagogía crítica kantiana como un régimen que se opone al pensamiento dogmático; incluso con cierta desconfianza en el pensamiento ajeno, si éste no ha pasado por el tamiz de la autonomía de la propia razón educada y el juicio propio.

El pensamiento crítico coloca al concepto en relación con sus condiciones subjetivas y el estudiante incrementa su capacidad intelectual, forja sus propios juicios y armoniza todas sus habilidades, con la mirada puesta en metas más elevadas de la razón humana. En un inicio, el educando usará su razón con fines meramente pragmáticos,

---

<sup>491</sup> P: 9: 450

<sup>492</sup> Cf. P: 9: 450; 451

como la búsqueda de la felicidad de él mismo y de los demás, para luego alcanzar la disposición que lo posibilite a forjarse una moral buena, hacia el bien de sí mismo y de los demás; una disposición que lo haga digno de la felicidad; porque, “la disposición moral sólo tiene sentido desde la perspectiva del Bien, [como] el fin último de la humanidad”.<sup>493</sup>

Reducir los fines educativos al logro de las habilidades y talentos del espíritu con designios meramente pragmáticos es tener una idea incompleta y reducida de la pedagogía kantiana. A lo largo de *Über Pädagogik*, Kant propone una pedagogía encauzada hacia una humanidad con orientación universal (*cósmica*, escribe el filósofo), como meta final y en la que la educación sólo es un medio, que supone el ejercicio progresivo de las capacidades de su intelecto para que en el futuro y en una etapa de mayor madurez moral como seres humanos y para que los educandos logren un progreso significativo de los fines esenciales de la razón humana, formándose como seres virtuosos.

El aprendizaje de la libertad exige la doble formación de un sujeto pragmático (el ciudadano) y un sujeto práctico (la personalidad moral). Por eso el niño [y la niña] debe adquirir la capacidad de comprender por conceptos, juzgar de manera pragmática las situaciones y razonar en un plano que es el de los principios: tarea, como hemos visto, cada vez más difícil.<sup>494</sup>

Se educa al ser humano adulto, educando al niño y a la niña; por ello los diferentes sistemas educativos han de pensar los fines educativos aplicados en la niña y el niño, pero pensando en el ser

---

<sup>493</sup> Vandewalle (2004): 63

<sup>494</sup> Vandewalle (2004): 124

humano que se está formando. El joven de carácter ha de educarse en la disciplina de resistir y dominar la inclinación natural y los impulsos de su temperamento, ante las respuestas que no son favorables, primero, a su interés personal y después a la moral misma. El carácter<sup>495</sup> de las niñas y los niños –y de los jóvenes– ha de formarse bajo los principios de una justicia ejercida durante la experiencia cotidiana del aula; experiencia que ha de tener como sustento la honradez, la humildad y la franqueza; que promueva, además, la dignidad interior de las niñas y de los niños y la estimación de sí mismo.

Los seres humanos, como todas las demás criaturas, alcanzan en la madurez todas sus disposiciones naturales alrededor de los treinta años, señala Kant<sup>496</sup>, pero han de enfrentar el instinto de procreación desde más temprana edad, lo que genera un conflicto entre actuar por deber y los impulsos propios de su naturaleza: “El desarrollo de estas inclinaciones en el adolescente es mecánico; se realiza, como todos los instintos que se desarrollan en él”.<sup>497</sup>

Invita Kant a tratar el tema de la sexualidad del joven con la verdad, porque mantener al adolescente en su inocencia y su ignorancia le causa más daño. Este antagonismo entre los impulsos de los instintos sexuales y la naturaleza espiritual del joven debe ser aprovechado sin atender a los prejuicios que impiden el trabajo en favor de la formación

---

<sup>495</sup> Cf. P: 9: 489 y 490

<sup>496</sup> Cf. AM: 126', 127; P: 9: 496, 497

<sup>497</sup> P: 9: 497

del carácter moralmente bueno en los adolescentes porque, cuando se haya logrado el destino espiritual de ellos, el conflicto desaparece.

En el aula se ha de propiciar el buen carácter promoviendo que los jóvenes cumplan sus propósitos, como, por ejemplo, que cumplan las promesas, sean las hechas así mismos o a los demás; se les hará comprender que, con la transgresión de sus promesas, pierden la estima o aprecio de los demás miembros de su comunidad.

El proceso reiterativo en el cumplimiento externo de sus deberes fortalece a las niñas y a los niños en el alcance de los logros que son propios de la educación del espíritu o educación *física*, pero que, aun cuando son necesarios, en modo alguno han de pensarse como suficientes para alcanzar los fines propios de la educación moral o educación *práctica*.

Cuando se trata de actuar por deber, en la educación moral, Kant muestra cómo los hábitos de virtud se presentan siempre como disposiciones en un constante progreso, es decir, una vez alcanzado un cierto adelanto, habrá siempre la posibilidad de proponerse nuevas acciones que conduzcan a un mayor progreso:

La virtud está siempre progresando y, sin embargo, también empieza siempre de nuevo. Lo primero se sigue de que, objetivamente considerada, sea un ideal inalcanzable, pero que, no obstante, sea un deber aproximarse a él continuamente.<sup>498</sup>

Las normas escolares son un medio para que la escuela contribuya a la formación moral, porque permiten aprender a actuar con justicia.

---

<sup>498</sup> MdS: 409



Así se educa a las niñas y a los niños a que distingan entre los actos buenos de los malos, sean propios o de los otros. Parte de la educación moral de las niñas y de los niños consiste en que ellos, desde los primeros años, aprendan a distinguir entre lo que es bueno y lo que es malo, como concepto; en la educación inicial aprenden sujetándose a reglas y por imitación, su obediencia es impulsada por la evasión del castigo. En etapas posteriores, ya se ha de distinguir la verdadera motivación moral: “Si se quiere fundamentar la moralidad, no hay que castigar. La moralidad es algo tan santo y tan sublime, que no se la puede rebajar y poner a la misma altura que la disciplina”.<sup>499</sup>

El tema del castigo debe mirarse con cuidado, para que no conduzca a pensar que su uso es recurrente y aplicado de manera indiscriminada en la pedagogía kantiana; el castigo es un remedio, en ciertos contextos, momentos y circunstancias en el que Kant<sup>500</sup> distingue, el castigar físico, como castigar *moralmente*. Para él, el castigo físico es el uso de penas que niegan al educando tener aquello que los complace, impidiéndole cumplir sus deseos.

Lo que ha de castigarse, principalmente, es la desobediencia; al castigo físico lo considera como auxiliar del castigo moral: “Se castiga *moralmente* cuando se contraría la inclinación a ser respetados y queridos”<sup>501</sup>, es decir, con la aceptación o el rechazo de su comunidad educativa.

---

<sup>499</sup> P: 9: 481

<sup>500</sup> Cf. P: 9: 483

<sup>501</sup> P: 9: 482

El castigo, cuando se falta a los deberes para consigo mismo y cuando se atenta al *fin* propio de la naturaleza, lo encuentra el sujeto en la respuesta que la naturaleza misma tiene ante la agresión que la daña; por ejemplo, cuando enferma por comer con exceso. Otro ejemplo de conducta que atenta contra los deberes para con uno mismo es el consumo de estimulantes: como el alcohol y otras sustancias más agresivas a la salud del cuerpo; más aún, atentan contra la *autoconservación moral* y la moral pública, extendiéndose las consecuencias hasta convertirlas en problemas de salud pública.

Este “castigo”, al que alude Kant es *natural*, dado que la misma naturaleza lo propina como manera de alertar ante la agresión que recibe. En este sentido, la pedagogía kantiana<sup>502</sup> categoriza el castigo como *artificial* o *natural*, según el tipo de infracción que se comete y en función de la división de los deberes mismos:

Habrá sólo una división *objetiva* de los deberes hacia sí mismo atendiendo a lo *formal* y lo *material* de los mismos [...] aquellos *prohíben* al hombre, en lo que respecta al *fin* de su naturaleza, obrar contra él y persiguen, por tanto, sólo la *autoconservación moral*; éstos *ordenan* proponerse como fin un determinado objeto del arbitrio y persiguen la propia *perfección*: *ambos son propios de la virtud*.<sup>503</sup>

La pedagogía kantiana propone que en etapas posteriores se evite todo tipo de castigo. La escuela enseña al niño a reconocer a quienes tienen autoridad sobre él, convirtiéndola en el medio para formar paulatinamente su carácter, porque en ella ha de sublimarse la

---

<sup>502</sup> Cf. P: 9: 483

<sup>503</sup> MdS: 419

obediencia a la autoridad. Actuar con obediencia coloca al arbitrio del educando ante la disyuntiva de obedecer o no a la coacción de quienes tienen autoridad sobre él, pudiendo ser así su obediencia *absoluta* o *razonada*.<sup>504</sup> La pedagogía kantiana explica la obediencia *absoluta* como aquella que responde sólo a la coacción; pero, cuando la razón ya participa, se ha de hacer al sujeto obediente por *convicción*; la obediencia ha de ser, ya en estas etapas de madurez, *razonada* o *voluntaria*.

La educación del carácter en el niño debe ser de manera que entienda la conveniencia de tener arreglo en la organización de sus actividades, señalando el tiempo que ha de dedicar a cada actividad y jerarquizándolas, según el orden de importancia que él les conceda; esto puede aplicarlo para el trabajo o para las diversiones, evitando de esta manera que su pensamiento sea disperso y desordenado y ocupe el menor tiempo para llevarlas a cabo.

Sistematizando el cumplimiento de las obligaciones contraídas consigo mismo o con los demás podrá cumplir con sus propósitos y deberá ser constante en la observancia de los compromisos adquiridos; ello le ayuda a consolidar un buen carácter.<sup>505</sup> El preceptor –sea su profesor o sus padres– ha de cuidar que el niño se habitúe a organizar sus actividades y a que sea celoso en su cumplimiento:

La fundación del carácter (...) consiste éste en los firmes designios para querer hacer algo, y también en la ejecución real de los mismos (...) si yo he prometido algo he de mantenerlo, aun cuando pueda perjudicarme. No puede fiarse mucho

---

<sup>504</sup> Cf. P: 9: 482

<sup>505</sup> Cf. P: 9: 488

de sí mismo el hombre que, haciendo propósito de algo, no lo hace. Acaba por desconfiar de sí el que proponiéndose levantarse temprano siempre para pasear, para estudiar o para hacer esto o aquello, se excusa, en la primavera, con que aún son frías las mañanas, pudiéndole perjudicar el frío; en verano, con que es bueno dormir, siéndole el sueño agradable, y aplaza de este modo su propósito de un día para otro.<sup>506</sup>

Las niñas y los niños deben ser convencidos de que el cumplimiento de compromisos con frecuencia es desagradable, que va en detrimento de la propia comodidad pero que, la voluntad en su cumplimiento será puesta a prueba y será el camino para adquirir un carácter bueno. La niña y el niño<sup>507</sup> no adquirirán la firmeza y la perseverancia en los principios para adquirir un carácter moral, únicamente por medio de la educación, con los ejemplos o la enseñanza; sino que, debe verse así mismo sometido a la propia conciencia de su libre albedrío y sentirse sometido a la ley del deber, a experimentar el sentimiento de lucha consigo mismo y el sentimiento moral de lo que es justo o injusto.

Es conveniente<sup>508</sup> que –en los primeros años– las niñas y los niños, acompañados por su profesor, elijan compromisos pequeños, para que se comprometan a cumplirlos y cuidando que persistan en su observancia: “El hombre tiene, pues, que ser *educado* para el bien”.<sup>509</sup> El cumplimiento<sup>510</sup> rígido e inflexible de los propósitos es una disposición

---

<sup>506</sup> P: 9:488

<sup>507</sup> Cf. ApH: 7: 295; 324

<sup>508</sup> AM: 112'

<sup>509</sup> ApH: 7: 325

<sup>510</sup> Cf. ApH: 7: 294

muy favorable a la formación del carácter, en el que son necesarias las máximas y principios prácticos morales como: no mentir, no adular, no quebrantar promesas, no dejarse arrastrar por la amistad y familiaridad con personas de malos sentimientos, así como no adherirse a la murmuración.

## **CAPÍTULO 4**

### **RECURSOS PARA EL DESARROLLO DEL CARÁCTER MORAL**

## 10. La coacción en la educación en Kant

Según hemos explicado, la educación kantiana ofrece al niño la disciplina, la cultura y las capacidades como condiciones que lo convierten en un sujeto dueño de sus propios actos y que le permiten adaptarse a la sociedad humana con discernimiento ético y un carácter basado en principios. Esta apropiación de los actos de los sujetos, es decir, de la plenitud de su autonomía, está asociada a la voluntad y la libertad; todos estos actos están basados en principios, es decir, en máximas –como lo señala Kant en *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*<sup>511</sup>–, que deben ser objetivas, es decir, que tengan un valor universal. Dado que los sujetos están sometidos a sus inclinaciones y que éstas están determinadas por leyes de la naturaleza, el seguimiento de las máximas se vuelve un *deber*, que –como ley– es condición restrictiva de nuestros actos. Pensar en una voluntad humana carente de restricciones es un absurdo, dice Kant.<sup>512</sup>

Del discurso kantiano en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* podemos derivar tres preguntas<sup>513</sup> que, como declara Kant, deberíamos hacernos: 1) ¿por qué las máximas morales deben restringir nuestros actos?, 2) ¿en qué se funda el valor de esta manera de obrar?, 3) ¿por qué sólo por esta manera de obrar, el ser humano cree sentir su valor personal, comparado con el estado agradable o desagradable que otras conductas podrían provocarle y que “debería tenerlo por nada”?

---

<sup>511</sup> Cf. GMS: 449

<sup>512</sup> Cf. GMS: 446

<sup>513</sup> Cf. GMS: 449

El principio supremo de la voluntad es su autonomía, declara Kant y explica, señalando que:

La autonomía de la voluntad es la constitución de la voluntad por la cual ésta es una ley para ella misma (independientemente de toda constitución de los objetos del querer). El principio de la autonomía es, así pues: no elegir sino de tal modo que las máximas de la propia elección estén comprendidas a la vez en el mismo querer como ley universal.<sup>514</sup>

Para Kant<sup>515</sup> la voluntad implica la conciencia de una ley en el obrar. Por otra parte, la moralidad nos presenta la idea de libertad y ésta es el fundamento de la propia moralidad.

Surprenant señala<sup>516</sup> que la conexión entre razón, autonomía y moralidad ha sido históricamente tema de discusión y en ella la teoría de Kant ha mostrado una mayor claridad en explicar la apariencia de circularidad entre estos aspectos. Kant considera –como ya señalamos– que la autonomía de la voluntad es el principio supremo de la moralidad y está directamente conectada con la razón y por tanto a lo suprasensible, que sólo se capta por la razón moral que separa a los seres racionales de los irracionales y por la capacidad que tienen los primeros de desarrollar la habilidad de formular principios con los que actúan: “Pues bien –dice Kant– yo afirmo: que a todo ser racional que tiene una voluntad debemos concederle necesariamente también la idea de libertad, únicamente bajo la cual obra”.<sup>517</sup>

---

<sup>514</sup> GMS: 440

<sup>515</sup> Cf. GMS: 448, 449

<sup>516</sup> Cf. Surprenant (2014): 3; 31

<sup>517</sup> GMS: 448



La aparente circularidad de la relación entre razón, autonomía y moralidad la explica Surprenant señalando que la moral sólo es posible con la posesión de la razón práctica y la autonomía de la voluntad que está dada por la elección de aquellas máximas morales que son consistentes con ella, es decir, apunta Surprenant: “Pongámoslo simple: para ser moral, uno debe ser autónomo; para ser autónomo, uno debe ser moral”<sup>518</sup>; argumenta que se puede escapar de esta aparente circularidad dándole un sentido positivo y negativo al concepto de libertad, como explica Kant en *La metafísica de las costumbres*, señalando que:

El arbitrio humano, por el contrario, es de tal modo que es *afectado* ciertamente por los impulsos, pero no *determinado*; y, por tanto, no es puro por sí (sin un hábito racional adquirido), pero puede ser determinado a las acciones por una voluntad pura. [...] La *libertad* del arbitrio [*Willkür*] es la independencia de su *determinación* por impulsos sensibles; este es el concepto negativo de la misma.

El positivo es: la facultad de la razón pura de ser por sí misma práctica.<sup>519</sup>

Además del sentido negativo y positivo del concepto, hay que invocar la distinción que hace el filósofo entre *Willkür*: *libre arbitrio* o *libre albedrío* y *Wille*: *voluntad*. Surprenant señala que estos términos: “los usa Kant con cierta ambigüedad en sus escritos”.<sup>520</sup> El concepto de *libertad* – dice – tiene un sentido negativo cuando la *libertad del arbitrio* es afectada por los impulsos, pero *no está determinada* por ellos; en cambio, cuando la *libertad del arbitrio* está determinada por la razón pura, es decir, cuando

---

<sup>518</sup> Surprenant (2014): 11

<sup>519</sup> MdS: 213; 214

<sup>520</sup> Surprenant (2014): 11

la razón es por sí misma práctica, entonces el concepto de *libertad* es positivo.

La libertad negativa de la voluntad implica la *posibilidad* de la libertad positiva. En la libertad positiva, *Willkür* y *Wille* están conectadas; la última determina a la primera. Kant asocia estrechamente la moralidad con la libertad, pero, como seres humanos, no somos completamente libres porque a menudo priorizar nuestra inclinación natural nos aleja de la moralidad

Vale insistir aquí en que los sentidos juzgan de lo que percibimos por medio de ellos, como lo dulce o lo amargo, lo cálido o lo frío pero que, en lo que respecta a las virtudes y la moralidad, sólo la razón moral juzga, como también lo asevera Cicerón y que ya hemos explicado en capítulos anteriores con Kant:

¿Qué es lo que juzgan los sentidos? Si algo es dulce o amargo, suave o áspero, próximo o, lejano, inmóvil o en movimiento, cuadrado o redondo. Así, pues, una sentencia justa la pronunciará la razón ayudada, en primer lugar, por el conocimiento de las cosas divinas y humanas, que con todo derecho puede llamarse sabiduría, y asistida, en segundo término, por las virtudes que la razón considera como señoras de todas las cosas y que [...] apoyándose en el juicio de todas ellas, la razón dictará sentencia, en primer lugar, sobre el placer, que no tiene ningún derecho no ya para sentarse solo en el trono del supremo bien que buscamos, pero ni siquiera para ser colocado junto a la moralidad.<sup>521</sup>

---

<sup>521</sup> Cicerón (1987): Libro II, 37, 38

La libertad, la autonomía y la moralidad de los seres humanos están relacionadas de manera que la autonomía es una precondition de la moralidad y la libertad es una precondition de la autonomía.<sup>522</sup>

Por otra parte, esa libertad presupone un contexto adecuado para su despliegue, dado que los seres humanos viven y se desarrollan como miembros de la sociedad civil y ésta les brinda protección porque evita que la voluntad de otros viole su propia libertad, además de que es el instrumento por medio del cual se forja la cultura del hombre<sup>523</sup> con lo que se acerca incesantemente hacia su destino final, según lo declara Kant:

Dado que sólo en la sociedad (y ciertamente en aquella donde se dé mayor libertad y, por ende, un antagonismo generalizado entre sus miembros, junto a la más escrupulosa determinación y protección de los límites de esa libertad, con el fin de que pueda coexistir la libertad de otros) puede conseguirse la suprema intención de la Naturaleza, a saber, el desarrollo de todas sus disposiciones naturales en la Humanidad. [...] Esta necesidad que constriñe al hombre –tan apasionado por la libertad sin ataduras– a ingresar en ese estado de coerción, es en verdad la mayor de todas, esto es, aquella que se infligen mutuamente los hombres, cuyas inclinaciones hacen que no puedan coexistir durante mucho tiempo en salvaje libertad. Sólo en el terreno acotado de la asociación civil esas mismas inclinaciones producirán el mejor resultado.<sup>524</sup>

La sociedad civil, al garantizar la libertad de los individuos lo hace negativamente, porque crea las condiciones que aseguren la libertad de los sujetos; el valor positivo lo tiene porque favorece que los individuos

---

<sup>522</sup> Cf. Surprenant (2014): 21

<sup>523</sup> Cf. AM: 130

<sup>524</sup> IG: 8:22

desarrollen la razón moral en ellos mismos. Viviendo como miembros de la sociedad civil, los sujetos se ven coaccionados a ajustarse a la voluntad de los demás y se obligan a competir sólo de ciertos modos con los demás porque, sólo de esta manera pueden vivir teniendo la garantía de la igualdad con los otros seres humanos: “La libertad coaligada con la ley y la coacción procura una igualdad entre los seres humanos”.<sup>525</sup>

Kant distingue dos momentos o *épocas*<sup>526</sup> en los que la educación se da. En la primera las niñas y los niños son sumisos a las consignas que los adultos –sean sus profesores o sus padres– les prescriben. La coacción es mecánica y la sumisión es positiva, las niñas y los niños aún tienen a la imitación como la manera más simple e inmediata de aprender y se subordinan pasivamente a la autoridad de los adultos, apunta el filósofo. En la otra<sup>527</sup>, los educandos hacen uso de su reflexión y demandan el uso de su libertad, la coacción debe ser aplicada mediante el convencimiento de que en el futuro podrán ser libres y no dependan de la voluntad de los otros. El manejo de la paradoja pedagógica debe ser con las precauciones necesarias de manera que, se dice: “disciplina al niño, pero no hagas su mente servil; impón reglas sobre él, pero recuerda permitir su libre juicio”<sup>528</sup>.

Desde la mirada de lo pedagógico podemos afirmar que el proceso educativo al que el educando es sometido exige que esté dispuesto a

---

<sup>525</sup> AM: 129’

<sup>526</sup> Ak: 9:452

<sup>527</sup> Ak: 9:454

<sup>528</sup> Løvlie (2016): 111

aceptar lo ordenado por quienes han planeado dicho proceso, porque, entre otras cosas, aún no ha desarrollado suficientemente las habilidades que le permitan juzgar por sí mismo.<sup>529</sup> Como ya hemos señalado, el educando utiliza en un primer momento la manera más elemental de aprendizaje, la de la imitación, para alcanzar lo que se le pide, pero, cuando no hace lo que se espera de él, se ve sometido a la penalización que lo impulsa a alcanzar lo esperado:

La sumisión del alumno puede ser, o bien «positiva»: cuando ha de hacer lo que se le ha prescrito, por no poder juzgar por sí mismo y por tener aún la facultad de imitar, o «negativa»: cuando necesita hacer lo que deseen los demás, si quiere, a su vez, que éstos hagan algo por complacerle. En el primer caso se aplica el castigo; en el segundo, no se hace lo que él quiere; aquí está pendiente de su placer, aunque ya pueda pensar.<sup>530</sup>

Hasta la pubertad, el educando es sumiso a los adultos y se sujeta a su voluntad: va a la escuela porque sus padres lo deciden. Este tipo de sumisión del niño, como señala Kant, es positivo porque no ha desarrollado la capacidad de pensar por sí mismo, obedece lo que sus padres le mandan, las instrucciones que en la escuela le dan o las consignas para el aprendizaje que sus profesores le imponen, sin que él sienta la necesidad de juzgarlas, es decir, es sumiso de manera *positiva*.

A través del cambio de la niñez a la adolescencia los jóvenes aún son sumisos a las decisiones paternas y a las instrucciones de sus profesores, sin embargo, en esta última etapa se sienten inclinados a

---

<sup>529</sup> Cf. P: 9:453; 454; 446, 447

<sup>530</sup> P: 9:453; 447

adoptar una actitud que los hace cuestionar las órdenes de los adultos, su incipiente capacidad de pensar y de juzgar cuestiona la conveniencia de lo que se les pide; su sumisión es *negativa* porque sólo la conceden si hay algo a cambio.

Løvlie argumenta que Kant nos hace pensar en la paradoja que se da entre lo que los profesores le piden a sus pupilos y la autonomía que han de formar en ellos: “entre los filósofos modernos fue Kant quien vio la importancia de la paradoja y nos proporcionó los medios conceptuales para apreciar su importancia.”<sup>531</sup>

Conciliar la legítima imposición, sin que esto signifique que el alumno no desarrolle el ejercicio de su voluntad es, para la pedagogía kantiana, uno de los grandes problemas de la educación porque se ha de buscar que el educando no vea coartado el desarrollo de sus habilidades creativas, en la construcción de una estructura conceptual y el desarrollo de la libertad y autonomía, que una educación moral conlleva.<sup>532</sup>

Que la niña y el niño aprendan<sup>533</sup> por medio de la coacción a hacer uso de su libertad, es el verdadero reto para el educador; acción muy difícil ésta, ya que, por una parte, debe el educador lograr la propia comprensión de este problema y, por otra, encontrar los medios adecuados que permitan lograr aliar el sometimiento a la coacción de la regla, con la capacidad de utilizar la propia libertad; por su propia

---

<sup>531</sup> Løvlie (2016): 109

<sup>532</sup> Cf. P: 9:453; 447

<sup>533</sup> Cf. Vandewalle (2004); 27

naturaleza, educar sólo es posible en libertad, de otra manera todo sistema educativo parece negarse a sí mismo.

La paradoja pedagógica, dice Løvlie<sup>534</sup>, es expresada por Kant como la diferencia entre lo pensado y el mundo; es decir, la gran tensión en este planteamiento educativo es ¿cómo se ha de educar para la autonomía, si la educación es necesariamente en sus primeras etapas, una forma de heteronomía? Esta paradoja moral radica en que a la niña y al niño se les ha de enseñar desde fuera a ser autónomos, pero a la vez se debe evitar doblegar su voluntad:

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 acostúmbrale 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 mero mecanismo, y una vez acabada su educación, no sabría servirse de su libertad.<sup>535</sup>

El educador comprometido con una educación de sus estudiantes, basada en el concepto kantiano de la libertad, se enfrenta al complicado contraste expresado por Kant en la cita anterior porque, mientras la última expresión considera la necesidad de una intervención del educador en la vida de los niños y las niñas sin restricciones en su educación, en tanto que la primera hace que la libertad y la restricción sean irreductibles entre sí.

---

<sup>534</sup> Cf. Løvlie (2012): 109

<sup>535</sup> P: 9:453

Surprenant amplía la idea de la paradoja como la tensión entre lo moral y lo político, denominándola como la *Paradoja moral/política*, argumentando:

¿Cómo puede ser verdad que al mismo tiempo que el objetivo de la educación moral es crear individuos que, movidos por su propia concepción del bien, aprecien y ofrezcan asiduamente su propia autonomía sin trabas y que esto pueda lograrse mejor a través de medios que necesariamente impliquen una motivación extrínseca?<sup>536</sup>

La paradoja moral confronta el mundo y el pensamiento de los sujetos;<sup>537</sup> en la educación moral el problema se encuentra en cómo mantener la libertad de los sujetos en tanto se promueve el desarrollo de la educación moral en ellos. Considera Løvlie que esta paradoja explica la oposición que se da entre los jóvenes y los viejos<sup>538</sup> porque, – dice – nadie puede forzar a otros a ser libre.

Extiende Løvlie el significado de la paradoja a otras situaciones en las que hace una crítica a la pedagogía moderna por el engaño, consciente o no, cuando se compara la práctica docente entre lo que se dice y lo que se hace; se presume que se fomenta la libertad para que los alumnos juzguen sus actos morales y, sin embargo, en los hechos se observa lo contrario; ciertamente, dice Lovlie, se convoca a actuar libremente a los alumnos pero con la condición de que sea reconocida la autoridad del profesor, quien es, finalmente, quien juzga.

---

<sup>536</sup> Surprenant (2012): 4

<sup>537</sup> Cf. Surprenant (2014); 76

<sup>538</sup> Cf. Løvlie (2016): 108



El tratamiento actual de esta *paradoja moral* se ha traducido en una praxis con un fuerte sentido de contradicción entre lo que se narra en el discurso de la práctica educativa y lo que se hace en el aula:

Los ejemplos abundan en el campo de la educación, como cuando un profesor invita a los estudiantes a tener un diálogo libre, pero insiste sobre determinar las reglas para el diálogo en sí mismo; o, cuando el candidato quien se coloca para un examen oral se le dice que hable libremente, pero, finalmente, todos sabemos que el que examina maneja los criterios para las respuestas correctas. O, en términos más generales, celebramos el hecho de que los jóvenes sean capaces de juicios morales autónomos, pero damos por sentado que el maestro es la autoridad que determina qué es autonomía y cómo debe ser practicada.<sup>539</sup>

En este sentido podemos afirmar desde la perspectiva de la *educación práctica* kantiana, que la empresa educativa es una tarea con tensiones intrínsecas por la paradoja moral que conlleva. Løvlie da cuenta de diferentes estudios que han llegado a concluir que hay una gran distancia, entre la propuesta filosófica educativa de Kant y los diferentes intentos por alcanzar una praxis pedagógica que pueda ser considerada como verdaderamente kantiana.

En sociedades imaginarias, argumenta Løvlie, que se ven totalmente inmersas en la tradición y el dogma, la tensión de la paradoja moral simplemente no existiría porque “la distinción entre la voz interna y la autoridad externa, entre la autodeterminación y lo que determinan los otros, simplemente sería inexistente”<sup>540</sup>.

---

<sup>539</sup> Løvlie (2012): 109

<sup>540</sup> Løvlie (2012): 109

Estas sociedades en principio imaginarias adquieren realidad en instituciones con estructuras estatutarias que amordazan las voces críticas y que se gobiernan con base en principios educativos que –en su mayoría– se fundan en la mera instrumentalización de un conjunto de asignaturas, que, por un lado, buscan controlar al profesor y por el otro, limitar al discípulo mediante un conjunto de lecciones que deben seguirse y cuyo incumplimiento da lugar a un conjunto de sanciones burocráticas que inhiben cualquier pensamiento crítico.

En *La fundamentación de la metafísica de las costumbres* Kant señala, la inclinación de quienes, teniendo una razón cultivada, la miran como un obstáculo para entregarse sin escrúpulos, a la satisfacción de los apetitos que les brinda el lujo vulgar e incluso envidian a los sujetos ordinarios, que no dan cabida a que la razón les impida las satisfacciones que les ofrece el negocio de la felicidad y los placeres a los que la vida les invita:

Cuanto más se preocupa una razón cultivada del propósito de gozar la vida y alcanzar la felicidad, tanto más el hombre se aleja de la verdadera satisfacción; por lo cual muchos, y precisamente los más experimentados en el uso de la razón, acaban por sentir –sean lo bastante sinceros para confesarlo– cierto grado de *misología* u odio a la razón, porque, computando todas las ventajas que sacan, no digo ya de la invención de las artes todas del lujo vulgar, sino incluso de las ciencias [...] encuentran, sin embargo, que se han echado encima más penas y dolores que felicidad hayan podido ganar, y más bien envidian que desprecian al hombre vulgar.<sup>541</sup>

---

<sup>541</sup> GMS: 395; 396

Es patente, pues, que no basta con una razón cultivada instrumentalmente. ¿Cómo lograr desarrollar en los sujetos una *voluntad buena* que no esconda una intención egoísta, es decir, *por deber* y no *conforme al deber*? “porque cuando se trata del valor moral, no importan las acciones, que se ven, sino aquellos principios interiores de las mismas, que no se ven”<sup>542</sup>.

En *Über Pädagogik* Kant propone que, para la educación moral de los niños, se les enseñe mediante ejemplos el cumplimiento de deberes: “Enseñarles, en lo posible, el deber que tienen que cumplir, mediante ejemplos y disposiciones”<sup>543</sup>; aun cuando no debemos ignorar que Kant mismo, en la Segunda Sección de *la Fundamentación*, parece desautorizar el uso de ejemplos para teorizar sobre la acción moral:

Esto se añade que, si no se quiere negar al concepto de moralidad absolutamente toda verdad y referencia a un objeto posible, no se puede poner en duda que su ley es de tan extendida significación que tiene que valer no meramente para los hombres, sino para todos los *seres racionales en general*, no meramente bajo condiciones contingentes y con excepciones, sino de modo *absolutamente necesario*: de esta manera, es claro que ninguna experiencia puede dar ocasión a inferir ni siquiera la posibilidad de esas leyes apodícticas.<sup>544</sup>

¿Hay aquí una contradicción? se pregunta Paul Guyer en *Examples of Moral Possibility*. No necesariamente, argumenta, pues, “teorizar es una reflexión sobre la práctica, no es la práctica en sí misma, en tanto que las dos actividades no son idénticas”.<sup>545</sup> Siguiendo a Guyer podemos

---

<sup>542</sup> GMS: 407

<sup>543</sup> P: 9:489

<sup>544</sup> GMS: 408

<sup>545</sup> Guyer (2012): 124

afirmar con él que, Kant considera el uso de ejemplos para la educación moral del niño – y en un sentido más amplio, para el sujeto maduro –, como una manera de demostrar la *posibilidad* de un ser moral y la *posibilidad* de una instrucción moral, y no como sustituto del principio racional que fundamenta la moral en sí.

Continuando con Surprenant, distingue él en la Doctrina Ética del Método de la Metafísica de las Costumbres, dos vertientes apropiadas para una didáctica de la educación moral, cuya comprensión ayuda a la mejor penetración del problema: “Kant separa esta discusión en dos secciones, que se corresponden con los dos componentes de la virtud”<sup>546</sup>; en la Doctrina Ética del Método, Kant enfatiza que la virtud se *puede* adquirir por medio de la educación, pero, además, *puede y debe* enseñarse:

La capacidad moral del hombre no sería virtud si no estuviera producida por la *fortaleza* de la intención en la lucha con las poderosas inclinaciones contrarias. Es el producto de la razón práctica [...] Que puede y debe *enseñarse* es algo que se sigue del hecho de no ser innata; la doctrina de la virtud es, pues, una *doctrina*.

547

La virtud ha de adquirirse porque no es innata, es decir, ha de enseñarse, pero ésta no debe reducirse a meras exhortaciones, arguye Kant –y esto es muy importante–, sino que ha de cultivarse por medio de su ejercitación: “los estoicos pensaban que la virtud no puede *enseñarse* con meras representaciones del deber, con exhortaciones

---

<sup>546</sup> Surprenant (2014); 77

<sup>547</sup> MdS: 477

(parenéticamente), sino que tiene que *ejercitarse*, cultivarse, intentando luchar con el enemigo”.<sup>548</sup> En este sentido los recursos propuestos por el filósofo en la *Doctrina Ética del Método*, son un método, un instrumento y una ascética ética, adquieren gran relevancia para la pedagogía, para los educadores y las políticas educativas con que se conducen.

Los *principios metafísicos* –señala Kant<sup>549</sup>– permiten que *la doctrina de la virtud* no se convierta en un conjunto disperso de doctrinas: les proporcionan unidad, es decir, evitan que sea *fragmentaria* o caótica, haciéndola sistemática y estableciéndola como una verdadera ciencia; de la misma manera, el método doctrinario de la ética debe ser *metódico* y *sistemático*:

En lo que respecta al método doctrinal (porque toda doctrina científica tiene que ser *metódica*; y si no la exposición sería *caótica*): tampoco puede ser *fragmentario*, sino que tiene que ser *sistemático*, si es que la doctrina de la virtud debe presentarse como una *ciencia*.<sup>550</sup>

Por lo tanto, la doctrina de los deberes es una *doctrina del saber* (*Doctrina scientiae*) y su método doctrinal puede ser, en su exposición, de dos modos: uno, en el que los discentes son pasivos y el docente únicamente expone: el maestro expone su tema y los alumnos escuchan o toman notas; a este modo Kant lo denomina como *acroamático* o *dogmático* porque sólo habla el maestro y el valor de verdad, de lo expuesto por él, se funda únicamente en su autoridad. Este método nos hace recordar la estrategia que seguía Pitágoras en su escuela, en la que,

---

<sup>548</sup> MdS: 477

<sup>549</sup> Cf. MdS: 375

<sup>550</sup> Cf. MdS: 478

como lo menciona Séneca<sup>551</sup>, los discípulos debían guardar silencio por cinco años.

Un segundo método, que Kant denomina como *erotemático* tiene, también, dos modos: el *dialógico* o método dialógico-socrático, cuando el maestro pregunta a la *razón* de los alumnos y el *catequético* cuando pregunta únicamente a la memoria de los alumnos: “la exposición puede ser o bien *acroamática*, cuando todos aquellos a quienes se dirige son meros oyentes, o bien *erotemática*, cuando el maestro pregunta a sus discípulos lo que quiere enseñarles”.<sup>552</sup>

Kant considera al método *erotemático* como el mejor, identificando en él dos variantes; uno, al que llama *dialógico* porque, en él, el maestro entabla un diálogo con sus alumnos invocando a la razón moral de ellos; para ello les propone *casos* o *ejemplos*. A la segunda variante lo llama *catequético* y en él, recurre a la memoria de sus discípulos:

El método erotemático es o bien el modo de enseñar *dialógico*, cuando el maestro pregunta a su *razón*, o bien el *catequético*, cuando pregunta únicamente a su *memoria*. Porque si alguien quiere preguntar algo a la razón de otro no puede hacerlo más que dialógicamente, es decir, de modo que el maestro y los discípulos se pregunten y respondan *recíprocamente*. El maestro preguntando dirige el curso del pensamiento de su discípulo, al desarrollar en él solamente la disposición para determinados conceptos proponiéndole casos (es la partera [*mayéutica*] de sus pensamientos).<sup>553</sup>

---

<sup>551</sup> Cf. Consolaciones, Diálogos, Epístolas Morales a Lucilio. Libro 52; 10

<sup>552</sup> MdS: 478

<sup>553</sup> MdS: 479

El método<sup>554</sup> *socrático* es un modo en el que los participantes, por medio de sus opiniones, tratan de investigar la verdad; los participantes proponen las preguntas o el maestro propone un tema más o menos estructurado por medio de preguntas. En este método se identifican dos momentos: uno destructivo y el otro creativo. El primer momento inicia con la idea que el discípulo se ha formado del tema, es decir, el material de investigación se basa en la propia experiencia que ha vivido (juicios previos) o situaciones que acuden a su recuerdo, a la memoria que tiene del tema. El trabajo del maestro consiste en colocar al alumno frente a las contradicciones y errores que tiene del concepto.<sup>555</sup>

Un segundo momento del método consiste en proponerle al alumno casos que permitan la reflexión e introspección y ante los que las ideas se despiertan en su espíritu y adquieren un matiz distinto al contacto con su sensibilidad mediante el diálogo que sostiene con su maestro:

El maestro preguntando dirige el curso del pensamiento del discípulo, al desarrollar en él solamente la disposición para determinados conceptos proponiéndole casos (es la partera de sus pensamientos); el discípulo, que descubre así que él mismo es capaz de pensar, da pie con las preguntas que plantea a su vez (sobre la oscuridad o la duda que provocan las proposiciones formuladas) para que el maestro mismo, según el *docendo discimus*, aprenda cómo tiene que preguntar bien. (Porque es una exigencia que se hace a la lógica y que no se ha tomado suficientemente en cuenta, la de que facilite también las reglas para *buscar* convenientemente, es decir, no sólo en pro de juicios

---

<sup>554</sup> Cf. Van Rossem (2011): 2

<sup>555</sup> Cf. De la Torre (2003): 101

*determinantes*, sino también de juicios previos (*iudicia praevia*) que nos conducen a pensamientos; una enseñanza que incluso puede servir al matemático como indicación para sus invenciones y que también él aplica a menudo.<sup>556</sup>

En el método dialógico-socrático, el maestro pregunta a la razón común de sus discípulos, es decir, propone situaciones mediante las que dirige el curso de sus pensamientos; de esta manera el maestro se erige en la partera del pensamiento de sus alumnos dice Kant, en alusión a la recepción de la mayéutica de Sócrates.<sup>557</sup>

Para Kant el método catequético es apropiado para iniciar a los educandos en la doctrina de la *virtud*, el maestro –dice Guyer<sup>558</sup>– puede usar ejemplos para cuestionar el valor moral de las situaciones que se presentan ante ellos. La fuerza de los ejemplos<sup>559</sup> debe ser tal que ayude a mostrar, a la propensión de los educandos, aquellos asuntos que le permitan imitar lo bueno o prevenir lo malo. Es conveniente que el educador elija casos que sean relevantes con los principios morales y los deberes que el ser humano tiene para consigo mismo y para con los demás.<sup>560</sup>

Es difícil contar con buenos ejemplos de posibilidad moral, *después de todo* –apunta Guyer– *la teorización de los principios morales son reflexión sobre las situaciones empíricas*, para hacer una buena selección de tales casos el maestro requiere entrenamiento –señala Kant en la *Metafísica*

---

<sup>556</sup> MdS: 478

<sup>557</sup> Cf. MdS: 478

<sup>558</sup> Cf. Guyer (2012): 124

<sup>559</sup> Cf. MdS: 480

<sup>560</sup> Cf. MdS: 413, 421



de las costumbres— *para que aprenda cómo tiene que preguntar bien*<sup>561</sup> y desarrolle la capacidad de juicio para relacionar las leyes y principios morales que conviertan la situación empírica que proponga, en acciones por deber.<sup>562</sup>

Advierte Guyer<sup>563</sup> que los casos que el maestro proponga deberán ser reconocidos como situaciones de relevancia moral, porque, sólo si se sabe qué principio moral se debatirá se puede saber qué tan conveniente es el ejemplo, si incide en el asunto de manera completa o si se queda corto y en qué, si es el caso.

El método *mecánico-catequético* tiene el *catecismo moral*<sup>564</sup> como el instrumento que Kant considera el más apropiado para que el alumno, que todavía es inculto, pueda aprender los principios de “la doctrina básica de los deberes de virtud”<sup>565</sup>. Este procedimiento de enseñanza lo consideramos como el más apropiado para la educación moral de los niños de educación preescolar, educación primaria y secundaria porque, como lo señala Kant:

En la doctrina de la virtud el primer instrumento «doctrinal» y el más necesario para el alumno todavía inculto es un «catecismo» moral. [...] como doctrina básica de los deberes de virtud, no presenta ningún inconveniente o dificultad de este tipo, porque puede desarrollarse a partir de la razón humana común (en

---

<sup>561</sup> MdS: 478

<sup>562</sup> Cf. MdS: 218

<sup>563</sup> Cf. Guyer (2012): 126

<sup>564</sup> Cf. MdS: 480

<sup>565</sup> MdS: 479

cuanto a su contenido) y sólo precisa adecuarse a las reglas didácticas de la primera enseñanza (en cuanto a su forma).<sup>566</sup>

La didáctica kantiana invoca la creatividad del maestro en la fabricación del catecismo para la educación moral, porque permite la reflexión de circunstancias de índole moral acordes al contexto en el que su práctica docente se inscribe. Guyer recupera la insistencia de Kant de lo inapropiado de convertir el *deber* en un mero hábito porque “es una respuesta irreflexiva y posiblemente inapropiada en circunstancias particulares”.<sup>567</sup> Es decir que, debido a lo indeterminado de los *deberes de virtud*, éstos pueden ser enseñados mediante casos que proponga el maestro, que permitan la reflexión que efectivamente lleva a la virtud y no a una mera habituación mecánica.

El maestro, mediante preguntas, interroga a la razón común de sus alumnos en cuanto a sus contenidos y desarrolla la habilidad metódica de extraer las respuestas de ellos; incluso ayudándoles con las respuestas, *casi poniéndolas en sus bocas*. Propone Kant que, con las respuestas que se obtengan de la reflexión, se elabore una *Memoria* en la que se consignen dichas respuestas: “Si hubiera tal libro, se le podría destinar, diariamente una hora con mucha utilidad, para conocer y aprender de memoria el derecho de los hombres”<sup>568</sup>.

La redacción deberá ser lo más precisa posible, tratando de que no obligue a modificaciones posteriores y se conserven así las conclusiones

---

<sup>566</sup> MdS: 478; 479

<sup>567</sup> Guyer (2012): 124

<sup>568</sup> P: 9: 490

y los principios, que las niñas y los niños, con la ayuda del maestro, obtienen y de esta manera se lo apropien. Así se imbuje en ellos el interés por la moralidad, como señala Kant:

Forma parte de la naturaleza del hombre *amar* aquello que él, elaborándolo, ha convertido en ciencia (que conoce, por tanto); y de este modo, con tales ejercicios, se educa inadvertidamente al alumno en el *interés* por la moralidad.<sup>569</sup>

El método *mecánico-catequístico* no debe pensarse únicamente para los educandos pequeños, es también posible aplicarse para quienes, aun siendo adultos, son incultos y que cuentan con una estructura conceptual, fundada en el desarrollo de sus capacidades y habilidades de raciocinio; en otras palabras, aplica para alumnos de cualquier edad y nivel educativo y en general, a todo sujeto inculto:

A lo largo de esta enseñanza moral catequética sería de gran utilidad para la formación moral plantear en cada clase de deber algunas cuestiones casuísticas y hacer que los niños reunidos prueben su entendimiento: cómo piensa cada uno de ellos que se resuelve el problema propuesto capciosamente.<sup>570</sup>

Consideramos conveniente proponer que, aun cuando, ciertamente, para los pequeños de los primeros años el método catequético es el apropiado, en las etapas subsecuentes pueden utilizarse provechosamente los diferentes métodos, de manera discrecional y combinada, atendiendo las circunstancias del sujeto, paciente de la acción educativa en la moralidad; es decir, el método catequético puede complementarse provechosamente con el *dialógico-socrático* y la opción *acroamática*, dado que es conveniente –de acuerdo

---

<sup>569</sup> MdS: 484

<sup>570</sup> MdS: 484

con la propuesta kantiana– que se entable un diálogo y que incluso en algunos momentos sea complementado con algún recurso al método *dogmático* en el que sólo habla el maestro porque es un recurso útil.

Con el catecismo moral, la propuesta kantiana se funda en que las niñas y niños aprendan a evitar todo sentimiento que los mueva a odiar, que se vuelvan diestros en sustituir este sentimiento por el aborrecimiento de todo aquello que sea irracional y contrario a la lógica. Con el catecismo moral y la enseñanza de los *deberes de virtud*, el maestro logrará que sus alumnos aprendan a adquirir la propia estimación y la dignidad interior, colocándola por encima de la opinión de los demás seres humanos:

En educación, todo estriba en asentar por todas partes los principios justos y en hacerlos comprensibles y agradables a los niños. Han de aprender a sustituir el odio por el aborrecimiento de lo repugnante y absurdo; con el horror interior, el exterior de los hombres y castigos divinos; con la propia estimación y la dignidad interior, la opinión de los hombres; con el valor interno de la acción y la conducta, el de las palabras y movimientos del corazón; con el entendimiento, el sentimiento, y con una alegría y una piedad en el buen humor, la triste, tímida y sombría devoción. Pero, ante todo, se les tiene que preservar de que no aprecien demasiado la *merita fortunae*.<sup>571</sup>

Poca utilidad puede encontrarse en que las niñas y los niños sean educados en la virtud, utilizando un listado abstracto de máximas de virtud. Mayor ventaja se encontrará si se induce en ellos el sentimiento

---

<sup>571</sup> P: 9: 493

que los actos inmorales provocan en los demás, para potenciar en ellos, poco a poco, la conciencia de la ley moral.<sup>572</sup>

Propone Kant dos maneras para formar en los niños las máximas de virtud, uno consiste en el uso de casos populares que permitan mostrar el pensamiento de ellos ante situaciones que se les presenten “capciosamente”, por ejemplo:

Cuando uno se conmueve a la vista de un necesitado, teniendo que pagar aquel día a su acreedor, y le da la suma de que es deudor y que debía pagar, ¿es justo o no? No; esto es injusto, pues para hacer buenas obras tengo que ser libre. Cuando doy el dinero a los pobres, hago una obra meritoria; pero al pagar mi deuda hago lo que debía hacer.<sup>573</sup>

Este es un caso o ejemplo que expone Kant para promover que el niño reflexione y, además, el maestro tenga la oportunidad de conocer su pensamiento. La segunda manera que propone consiste en mostrar un hipotético diálogo entre el maestro y sus alumnos en el que el maestro los coloque como un ejemplo de sí mismos, o bien, que proponga ejercicios mentales, tomando los casos hipotético-teóricos propuestos por él en la Sección I de la Fundamentación de la metafísica de las costumbres.<sup>574</sup>

Consideramos que la enseñanza de la moral –con el catecismo moral de Kant– debiera formar parte del currículo de las escuelas, de manera que haya una clase particularmente dedicada a la enseñanza de la moral en los niños:

---

<sup>572</sup> Cf. Guyer (2012): 131

<sup>573</sup> P: 9: 490

<sup>574</sup> Cf. Guyer (2012): 128

A lo largo de esta enseñanza moral catequética sería de gran utilidad para la formación moral en cada clase de deber algunas cuestiones casuísticas y hacer que los niños reunidos prueben su entendimiento.<sup>575</sup>

En esta catequesis, apunta Kant, se deberán examinar los artículos que corresponden a los deberes de virtud, destacando el valor moral que de sus cavilaciones se deriven. Es necesario insistir en cuidarse de no cometer el error de caer en la tentación de imponer un listado simple, de los conceptos teóricos del *deber*; si estos se mencionan, deberá ser de manera incidental.

## 11. Principios para una metodología didáctica del carácter

Lara Denis en “Kant’s Conception of Virtue”<sup>576</sup>, habla de la idea que tenían los antiguos pensadores anteriores a Kant respecto de la virtud; entre ellos destaca como los más representativos a Platón (430 a 347 a. c.), Aristóteles (384 a 322 a. c.) y Epicuro de Samos (341 a 270 a. c.). Platón y Aristóteles consideran que el alma tiene una “parte” racional y otra irracional y que la virtud las compagina involucrando a las emociones; Aristóteles cree que el juicio interviene en la relación de lo racional con lo irracional, dándole armonía por medio de la prudencia y la virtud. En la Edad Media, siguiendo una inspiración platónica, se

---

<sup>575</sup> MdS: 484

<sup>576</sup> Cf. Denis (2006): 505

pensó al *coraje*, la *templanza*, la *justicia* y la *prudencia* como las cuatro virtudes cardinales que, como posibilidad, pueden estar presentes en todos los sujetos, aun cuando requerían ser cultivadas y mantenerse por medio de hábitos; las concebían como disposiciones que se adquirirían por medio del control de las emociones y el uso de la razón.

Para Kant, la constitución de un carácter moral a través de la virtud no contradice, sino que complementa, su ética del deber<sup>577</sup>. La teoría de la virtud de Kant como la disposición al cumplimiento por deber de una ley moral, es, asevera De Haro: “la fortaleza moral en el cumplimiento de las máximas de fines que la razón impone como deberes”.<sup>578</sup> La fortaleza moral de la virtud se alcanza venciendo las inclinaciones que impulsan al sujeto a actuar por amor propio y que subordinan su egoísmo a la ley moral, impidiéndole el seguimiento de las máximas que le permiten vencer al mal.<sup>579</sup>

La pedagogía kantiana destaca la educación en la fortaleza moral. La educación moral y la adquisición de virtudes dan a los sujetos el valor como seres humanos:

Se ha de procurar que el adolescente se estime por sí mismo y no por los otros.

La estimación de otro, en la que no se determina el valor del ser humano, es vanidad. Además, hay que incitarle a tener conciencia de todas las cosas y a no esforzarse sólo en parecer, sino en ser.<sup>580</sup>

---

<sup>577</sup> Cf. Laymi (2010): 128

<sup>578</sup> De Haro (2015): 121

<sup>579</sup> Cf. De Haro (2015): 122

<sup>580</sup> Cf. P: 9: 499

La formación del carácter – apunta De Haro – facilita enfrentar la tensión entre la ley moral y la resistencia al cumplimiento del deber que está implícita en la propensión al mal. Enfrentar esta tensión se trata de “controlar, y no de suprimir, la inclinación.”<sup>581</sup>

La virtud es, por lo tanto, fortaleza moral de la voluntad, que se alcanza de manera lenta por medio de la constitución del carácter, como una autoconstrucción progresiva que se forma por medio del control de las inclinaciones, permeando el motivo moral en la estructura motivacional de los sujetos.

Los seres humanos como agentes morales son seres libres. En la representación que hacen de la ley moral, la idea del *deber incondicionado* implica la coacción del arbitrio libre por el imperativo. El concepto de deber de Kant es, en sí mismo, el de una *autocoacción*:

El *concepto de deber* es ya en sí el concepto de una *coerción* (coacción) del arbitrio libre por la ley, esta coacción puede ser o bien *exterior* o bien *autocoacción* [interior]. El *imperativo* moral da a conocer mediante su sentencia categórica (el deber incondicionado) esta coacción.<sup>582</sup>

De acuerdo con De Haro<sup>583</sup>, el concepto de virtud de Kant coloca a los seres humanos en la capacidad de superar los obstáculos, que para el cumplimiento de la ley moral se le imponen. El agente moral: “debe juzgarse capaz de luchar contra ellas [las tentaciones] y vencerlas mediante la razón, no sólo en el futuro sino ya ahora (al pensarlo): es decir, *poder* aquello que la ley ordena incondicionadamente que *debe* hacer”.<sup>584</sup> Ese “poder” es precisamente lo que la educación moral debe

---

<sup>581</sup> De Haro (2015): 122

<sup>582</sup> MdS: 379

<sup>583</sup> Cf. De Haro (2015): 121

<sup>584</sup> MdS: 380



potenciar. La virtud es una fuerza moral, es la fortaleza para alcanzar el propósito que la razón le impone:

Kant describe así la virtud como una fuerza moral de la voluntad, y siempre alude a la relación etimológica entre *Tugend* and *taugen*, es decir, entre «virtud» y «el servir para algo», ser apto para algún propósito [...] ello no debe conducir a una comprensión meramente «energética» de la virtud kantiana, como si se tratase de un conflicto entre razón e inclinación [porque] presupone el tener máximas de acción”.<sup>585</sup>

Siguiendo a De Haro, podemos afirmar que la virtud es el control de las inclinaciones y que se constituye como un proceso que admite un esfuerzo autodisciplinario constante, que, paulatinamente va conformando un carácter en el sujeto moral, dándole –conforme se fortalece– cada vez mayor autonomía y mayor libertad.

El deber conceptualizado en su pureza –apunta Kant– “es simple, aprehensible y natural para todo el mundo”<sup>586</sup> lo cual no exime de que la deliberación respecto a cuál es mi deber en cada caso; por el contrario, exige una profunda reflexión y una formación cada vez más estructurada, además de que anteponer siempre el cumplimiento del deber frente a cualquier otra motivación requiere fortaleza moral. Seguir el principio del egoísmo nos conduce a cálculos, deliberaciones y titubeos, nos confronta con el confort de la mezquina felicidad de los sentidos que nos cautiva, como el canto de las sirenas a Ulises, obnubilando nuestra razón moral<sup>587</sup>.

---

<sup>585</sup> De Haro (2015): 123

<sup>586</sup> Ak: 8; 286

<sup>587</sup> Cf. Aramayo (2001): 35

Sin embargo, el estado de felicidad no necesariamente es contrario a la doctrina de virtud; De Haro<sup>588</sup>, explicando a Kant, considera que el agente moral al superar las situaciones que son obstáculos para la moralidad, puede alcanzar un cierto estado de felicidad en tanto es consciente de que con la virtud se hace digno de ella misma, como apunta el propio Kant en el *Fragmento de un catecismo moral*:

Si al término de la instrucción se le hace al alumno todavía un recuento sumario y ordenado de sus deberes [...] si se le recuerda en cada uno de ellos que todos los males, sufrimientos y tribulaciones de la vida que puedan sobrevenirle por cumplir fielmente su deber, incluso la amenaza de la muerte, no pueden robarle la conciencia de estar por encima de ellos y dominarlos, se le plantea entonces con toda naturalidad la pregunta: ¿qué es lo que en ti se puede atrever a luchar con todas las fuerzas de la naturaleza en ti y fuera de ti y a vencerlas cuando entran en conflicto con tus principios morales? Si esta pregunta, cuya solución supera completamente la capacidad de la razón especulativa y que, sin embargo, se plantea por sí misma, brota del corazón, el hecho mismo de lo inconcebible en este autoconocimiento tiene que conferir al alma una elevación, que la estimule a observar rigurosamente su deber tanto más intensamente cuanto más se la combata.<sup>589</sup>

A la búsqueda de la propia felicidad, la filosofía moral kantiana – apunta De Haro<sup>590</sup>– la concede como un deber indirecto, en tanto la infelicidad sería una tentación moral y facilita la transgresión de la ley.

En el citado *Fragmento de un catecismo moral*<sup>591</sup>, Kant inicia los cuestionamientos al hipotético alumno con la pregunta: “¿Cuál es tu

---

<sup>588</sup> Cf. De Haro (2015): 203

<sup>589</sup> MdS: 483

<sup>590</sup> Cf. De Haro (2015): 203

<sup>591</sup> MdS: 481

mayor deseo, incluso el deseo total de tu vida?” y supone que el alumno no encuentra una respuesta, por lo que Kant responde diciendo: “Que *todo y siempre* te salga según tu deseo y tu voluntad”; enseguida pregunta “¿cómo se llama a tal estado?” y responde nuevamente Kant diciendo: “Se le llama *felicidad* (bienestar duradero, vida satisfecha, entera satisfacción con el propio estado)”. La propuesta de Kant, con el *Fragmento*, invita a iniciar la educación moral de los alumnos reflexionando sobre el propio bienestar y el de los demás y desde ese punto procederá la argumentación hacia el cumplimiento de los “deberes ordinarios hacia sí mismo y hacia los demás”.<sup>592</sup> La felicidad no es el fin incondicionado de la vida humana, sino actuar según “una cierta dignidad que le ennoblezca ante todas las criaturas, siendo su deber no desmentir esta dignidad de la humanidad en su propia persona”<sup>593</sup>. El maestro ha de promover esta dignidad humana en los niños, entre otras vías, haciéndolos sensibles al aseo personal, enseñándoles a ser moderados y sobrios y, sobre todo –apunta Kant–, enseñándoles a rechazar la mentira que aparece como tentación, desde que el niño puede comunicar sus pensamientos a los demás:

Pero cuando realmente se coloca al niño por debajo de la dignidad humana, es con la mentira, pues ya puede pensar y comunicar sus pensamientos a los demás. La mentira hace a los seres humanos objeto del menosprecio general, y es un medio que le roba a sí mismo la estimación y crédito que cada uno debiera tener consigo mismo.<sup>594</sup>

---

<sup>592</sup> P: 9: 488

<sup>593</sup> P:9: 488

<sup>594</sup> P: 9: 488; 489

La educación moral adecuada obliga a los alumnos a investigar hasta qué punto se han hecho «dignos» de la felicidad; aquello que restringe la inclinación a la condición de ser primero, digno de la felicidad, es la *razón* y la *libertad* de la voluntad y consiste en que pueda limitar y superar su inclinación, por medio de la razón:

Así pues, la regla y la instrucción completa para saber qué hacer para participar en la felicidad y, ciertamente, tampoco ser indigno, se encuentra únicamente en tu *razón*; esto significa que no necesitas aprender esta regla de tu conducta de la experiencia, ni que otros te la enseñen; tu propia razón te enseña y ordena directamente qué tienes que hacer.<sup>595</sup>

La teoría de la moral que refiere a los deberes consigo mismo consiste en conservar en su propia persona la dignidad humana,<sup>596</sup> en el sentido de actuar siempre conforme a ella; este actuar conforme a la dignidad es particularmente puesto a prueba cuando los seres humanos están sujetos por la inclinación sexual: “[...] es el momento crítico en que la dignidad humana es la única capaz de conservar en sus límites al joven. Hay que advertirle temprano el modo de preservarse de esto o aquello”.<sup>597</sup>

Se actúa conforme a la dignidad mediante el cumplimiento de los deberes de virtud, de otra manera, en los actos de los individuos se pierde el concepto mismo del deber y:

Se deshace en prescripciones únicamente pragmáticas; ya que entonces desaparece la nobleza de los seres humanos en su propia conciencia y se vende

---

<sup>595</sup> MdS: 481

<sup>596</sup> Cf. P: 9: 490

<sup>597</sup> P: 9: 490

por un precio, el precio que le ofrecen las inclinaciones engañosas. [...] si desarrollamos esto sabia y puntualmente a partir de la propia razón, atendiendo a la diversidad de niveles de edad, sexo y posición, que los seres humanos ocupan sucesivamente, todavía hay algo que debe constituir la conclusión, que mueve al alma íntimamente y sitúa a los seres humanos en un lugar, en el que no puede contemplarse a sí mismo sino admirando en sumo grado las disposiciones originarias que le son inherentes y cuya impresión nunca se borra.<sup>598</sup>

En los esfuerzos que el maestro haga por formar en los alumnos un carácter con el uso del catecismo moral, debe incluir una reflexión sobre los deberes de virtud y el vicio, teniendo siempre en cuenta que el mandato del deber se basa en el principio moral y no en las ventajas o en los inconvenientes que ofrezca el cumplimiento del deber, porque: “Es la *depravación*, no el efecto *perjudicial* del vicio (para el autor mismo) lo que ha de destacarse por doquier”<sup>599</sup>.

Reflexiona Kant en la *Doctrina de la Virtud*<sup>600</sup> en el cumplimiento de los deberes de virtud y de los vicios como un mérito, aunque, “transgredirlos no es un demérito sino sólo falta de valor moral”,<sup>601</sup> explica. Transgredir los deberes de virtud de manera deliberada y como principio, “constituye propiamente lo que se llama *vicio*.”

De *Über Pädagogik* mencionaremos únicamente los conceptos de *mérito*, *deber* e *inocencia*<sup>602</sup>. A las virtudes de *mérito* pertenecen la

---

<sup>598</sup> MdS: 483

<sup>599</sup> MdS: 483

<sup>600</sup> Cf. MdS: 379

<sup>601</sup> Cf. MdS: 390

<sup>602</sup> Cf. P: 9: 492

generosidad –entendida como el vencimiento de sí mismo, sea tanto en situaciones de venganza como en el bienestar y la codicia–, la caridad y el dominio de sí mismo. A las virtudes de *deber* pertenecen la honradez, la decencia y el carácter pacífico. A las virtudes de *inocencia* pertenecen la probidad, la modestia y la sobriedad.

Algunos de los vicios que referiremos de *Über Pädagogik* son los de *maldad*, *bajeza*, y *pusilanimidad*<sup>603</sup>. A los de *maldad* pertenecen: la envidia, la ingratitud y la alegría por el mal ajeno. A los de *bajeza* pertenecen la injusticia, la infidelidad o falsedad, el desorden, sea éste en la prodigalidad de los bienes como de la salud o intemperancia, y en la del honor. Los vicios que pertenecen a la *pusilanimidad* son la dureza, la mezquindad y la pereza o molicie.

El maestro ha de procurar que el adolescente se estime por sí mismo más que por la estimación de los otros;<sup>604</sup> si, equivocadamente, se busca que el niño estime su valor por el de los otros, lo que se provoca en él es la envidia<sup>605</sup> o, al comparar su valía con base en la de los otros, lo que puede lograrse es que trate de elevarse por sobre los demás o disminuyéndose y se le eduque como envidioso, ruin y falto de nobleza.

Él debe estimarse a sí mismo por su participación en la razón, ofreciéndole esto una discreta confianza en sí mismo y generando en él la franqueza con la que ha de conducirse ante los demás. Kant insiste<sup>606</sup>

---

<sup>603</sup> Cf. P: 9: 492

<sup>604</sup> Cf. P: 9: 499

<sup>605</sup> Cf. P: 9: 491

<sup>606</sup> Cf. MdS: 484

en que el ejercicio de la virtud implica un ánimo *valeroso y alegre*, porque, un ánimo tosco y mal humorado implicaría no ser virtuoso aún y daría motivos para rechazar el deber; se han de encontrar motivos para amar lo que se hace y poder vivir una vida alegre.

## CONCLUSIONES

La Ilustración fue el inicio y la inspiración de importantes cambios radicales, que dieron lugar a movimientos sociales importantes como la independencia de Estados Unidos y la Revolución Francesa. A los pensadores de la época, este movimiento intelectual les propuso problemas antropológicos, socioculturales y políticos que a su vez condujeron a los grupos sociales a ocuparse en la construcción de una sociedad nueva, que promoviera una manera distinta de pensar en lo económico, cultural, social, político y filosófico.

Consideramos como relevantes los cambios en el ámbito educativo inspirados, principalmente, por el pensamiento de Juan Jacobo Rousseau. Mediante sus obras como *El Contrato social* y el *Emilio*, Rousseau propuso construir una sociedad racionalista con una forma de gobierno que defendiera y protegiera a la persona y sus bienes; formuló una educación pública comprometida con lo social, lo político y lo ciudadano donde el mejor camino posible para lograr una socialización plena, radicaba en que el sujeto se educara como un individuo social, acorde a las leyes y a la razón.

El Estado debería estar a cargo de la educación, según Rousseau, y preocuparse por promover en los educandos un sentimiento nacional, a la par de su propia comprensión de la naturaleza y de los seres



humanos; todo esto dentro de un sistema en el que los individuos se formasen mediante un proceso progresivo.

Los filósofos de la época de Immanuel Kant se sitúan en el campo del pensamiento, o como empiristas o como racionalistas, defendiendo, según su perspectiva filosófica, la construcción de una sociedad que cambie las condiciones y necesidades del ser humano. Como parte del diagnóstico que hace del proceso de la Ilustración, Kant propone una filosofía moral, política y del juicio que medie entre esas dos posturas, considerando que el ser humano es una mezcla indisoluble de las tendencias contradictorias de su naturaleza y de las exigencias, tanto biológicas como políticas y socioculturales que la realidad social le impone, obligándolo a encontrar el equilibrio entre sus exigencias racionales, sus deseos y su realidad social. La educación para Kant, es el camino posible para una socialización plena, donde el sujeto ha de ser educado como individuo sociable, coherente con la Naturaleza y acorde con sus leyes y la razón moral.

Kant es el punto de referencia del desarrollo de la filosofía moderna, es un pensador cuyas aportaciones lo sitúan a la cabeza de los planteamientos filosóficos existentes y cuya profundidad aún no ha sido suficientemente alcanzada. La aportación kantiana se basa en una doble vertiente: teórica, que aborda la sensibilidad y entendimiento, por una parte y, práctica: ocupándose del temperamento y el carácter moral. En la actualidad ha adquirido mayor interés académico la noción del

desarrollo de las habilidades y capacidades culturales, pero, además, el desarrollo del carácter moral de los niños. La filosofía kantiana puede ofrecer a la educación, recursos que permitan mejorar la concepción de educación y su práctica académica.

Los problemas políticos y morales que enfrenta la sociedad actual buscan en la educación, la manera de resolver las necesidades de una mejor sociedad. La filosofía kantiana es una fuente importante de reflexión, que ofrece propuestas de cambio pedagógico; se ocupa de la singularidad del sujeto, visto desde su naturaleza y libertad; pero, además, como seres humanos desde los fundamentos de su libertad y autonomía.

En este estudio consideramos haber obtenido los siguientes logros como los de mayor preeminencia:

1. *La formación del carácter moral es la finalidad última de todo progreso educativo que trasciende el valor meramente utilitarista de la educación.*

La educación de los niños puede convertirse en un proceso de adiestramiento, en cuanto que tiene inevitablemente un aspecto de instrucción mecánica que desarrolla su capacidad de pensar y mejora el desarrollo de sus habilidades naturales; en este sentido, los contenidos educativos son un instrumento que permiten que los niños construyan su estructura cultural y posibilitan su incorporación a los grupos sociales.

Algunos reportes de investigación educativa permiten tener una idea aproximada de algunas características de la realidad educativa actual, cuyos intereses se pueden apreciar en el modo de pensar en cómo incorporar a los niños de manera que puedan *encajar* bien en la sociedad tal como se encuentra, es decir, los niños, se considera, deben ser *adiestrados* para que puedan *ajustarse* apropiadamente dentro de sus entornos sociales y para que sean bien aceptados en ellos. Se ha llegado a pensar, en algunos casos, que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han encaminado a la humanidad hacia una sociedad global y que la pedagogía debe ocuparse de encontrar los mejores medios de *adaptar* a los niños a tales contextos sociales. Incluso se habla de la necesidad de entender cómo el desarrollo tecnológico ha *transfigurado* los procesos de *enseñanza-aprendizaje*, debido a que se han ampliado las fronteras del conocimiento que crece exponencialmente.

Como consecuencia de tales argumentos, se ha llegado a considerar que la pedagogía debe adecuar sus procesos educativos de manera que sean acordes a los cambios que experimentan los medios de producción, que están revolucionando la economía, el comercio y las bases de la política de las naciones. Se habla de que la comunicación de los grupos sociales ha generado concepciones culturales distintas, creando conceptos como los de interculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad, reflejo de cómo se ha transformado la vida de los

seres humanos conformando una nueva e importante sociedad de consumo.

Sin embargo, este tipo de pedagogía muestra un horizonte amplio y fértil para el progreso de una educación que se caracteriza por ser eminentemente utilitarista. Se defiende este tipo de educación señalando que, con el desarrollo de las habilidades de las niñas y los niños, les permite verse como seres humanos y que así, se vinculan a los demás seres humanos. Se defiende la idea de que los estudiantes pueden comprender sus emociones, deseos y anhelos, mediante la imaginación.

La pedagogía más utilitarista se funda en la psicología positivista de la educación, que considera que el éxito académico y profesional de los estudiantes se mide de acuerdo con su desempeño. Este paradigma elabora un modelo educativo que ofrece herramientas que desarrollan *competencias* en el alumno, para que alcance el bienestar por medio de una salud física sana y bienestar económico y que lo haga sentir feliz; para ello, se dice, se le debe transformar cognitiva y emocionalmente.

Se desarrollan conceptos como el de *competencias*, que buscan *medir* los conocimientos, habilidades y valores de los educandos, de manera que les permitan un desempeño eficaz en el uso –con pericia– de las habilidades necesarias, para el mundo laboral y la adquisición de hábitos mentales y de conducta, que se relacionen con los valores universales.

En nuestra opinión, esta mirada de la educación carece de una formación moral en los alumnos, se explica como un pensamiento utilitarista que se enfoca a finalidades económicas desde el análisis de costo/beneficio, en términos de tasas de retorno de inversión y del capital humano. Explica la educación como un proceso que prepara a las niñas y los niños como ciudadanos *obedientes* a las leyes, que logran por medio del desarrollo de sus habilidades o vocación profesional *encontrar sus ocupaciones profesionales* y de esta manera, alcanzar una felicidad centrada en el consumo.

Reflexionamos que la pedagogía kantiana propone, que deben desarrollarse en los educandos habilidades que le permitan razonar lógicamente, que puedan poner a prueba lo que leen y lo que dicen, desde el punto de vista de la solidez de sus razonamientos. Consideramos que los actos de los sujetos vistos desde su singularidad son – ciertamente –, confusos e irregulares y están sometidos a dos fuerzas: la de su disposición de su naturaleza y la que determina el ejercicio de su libertad; es decir, identifica una tensión entre lo individual y lo social.

Si obviamos los primeros años de los sujetos, la pedagogía de Kant considera que son agentes activos de su propio proceso educativo, que son elaboradores de ciencia, que crean instituciones sociales y políticas y que, al instituir las como un proceso entre lo instituido y lo instituyente, se convierten en constructores de su propia identidad

personal, que se manifiesta en su cultura y su historia, porque toda cultura –dice– inicia a partir del individuo, del sujeto concreto y se extiende a toda la humanidad.

El interés académico de la pedagogía kantiana considera que *la educación en parte enseña algo al ser humano al instruirlo y en parte lo educa al moralizarlo*, por lo que su utilidad radica en el desarrollo de las habilidades y capacidades culturales de los sujetos, pero, sobre todo, en el desarrollo de un carácter moralmente bueno en los alumnos, de manera que en el proceso de su formación, identifiquen y reconozcan la fuerza de los impulsos de su propia naturaleza que los domina y que posiblemente, puedan controlar por medio de la educación en el carácter.

Se podría pensar que lo *bueno* en los actos de los sujetos lo podemos encontrar en los dones de la fortuna, pero, si no existe un carácter moralmente bueno, las cualidades del temperamento o los talentos del espíritu pueden ser extraordinariamente malos y dañinos al ser humano, puesto que, como apunta Kant, *de qué les sirve a los hombres o mujeres tener un pensamiento muy educado, un espíritu muy formado y ser moralmente mal educados, serían una mala criatura*.

Al explicar la educación, la pedagogía kantiana no se limita a verla únicamente desde la singularidad del sujeto, la expone también como el medio por el cual la humanidad alcanza su perfección, teniendo como propósito el desarrollo de la especie humana en su conjunto, en la

conducción del género humano hacia la adquisición y promoción de las características que lo hacen un ser humano integral, que lo transforman hacia su plena humanización e involucra a todas las generaciones; es decir, lo que una generación logra pueda ser aprovechada por la otra.

La educación –desde esta perspectiva– se ocupa no únicamente de lo que el ser humano es, sino de lo que puede llegar a ser, porque los seres humanos pueden alcanzar su condición de humanidad mediante el instrumento básico y fundamental para el desarrollo de las cualidades propiamente humanas: la racionalidad, la moralidad y la libertad; porque la *humanidad*, en las mujeres y los hombres, requiere ser desarrollada como algo que *debe ser adquirido*, es decir, no se nace moralmente bueno o moralmente malo.

Consideramos que los educadores debemos atender, en nuestras acciones educativas, no a lo que el alumno *es*, sino a lo que *debe ser*. La educación, desde la singularidad del sujeto, supone un progreso que poco a poco cambia la conciencia que el educando de sí mismo tiene, de manera que establece la diferencia entre lo que *es* y lo que *debiera ser*; no se limita a la mera descripción de los hechos, sino que, mediante la reflexión, adquiere una prospectiva de los hechos de su propia naturaleza y de sus actos morales.

La educación, en su más amplia acepción, está ante dos tareas: el desarrollo individual y el colectivo, aspectos que conducen al sujeto a la necesidad de constituirse como verdaderamente *humano*. Educar para

*formar* el carácter moral es considerar la unidad de las formas del pensamiento y de la vida; educar para *formar* el carácter moral es la instancia principal del camino en el que la libertad y la naturaleza se complementan; educar para *formar* el carácter es la manera de abordar la relación entre razón y sensibilidad, tensión que aún hoy en día sigue vigente.

La antropología kantiana señala que *todos los progresos de la cultura a través de los cuales se educa el hombre tienen el fin de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas para emplearlos en el mundo; pero el objeto más importante del mundo a que el hombre puede aplicarlos es el «hombre mismo», porque él es su propio fin último*. Lo anterior permite afirmar, fundadamente, que la pedagogía kantiana es una de las mejores maneras de educar para evitar las consecuencias de dar valor exagerado a la confianza que puede atribuírsele a la ciencia y la tecnología, imponiéndolo sobre los atributos propios del *ser humano*. Porque, el excesivo consumo de bienes y servicios no esenciales, que la publicidad idealiza como la mejor para dar satisfacción a las personas y junto con la exagerada confianza que se deposita en las tecnologías de la comunicación, pueden obnubilar el pensamiento de hombres y mujeres, convenciéndolos de poder encontrar en ellas la falsa idea de que son una manera de obtener “felicidad”.



2. *La formación del carácter moral, es un recurso clave para la educación moral.*

Los primeros esfuerzos de la educación moral son para fundar un carácter, señala Kant. Estamos de acuerdo en que los hombres y mujeres deben ser educados de manera consecuente con el progreso de la cultura y aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas para obtener los beneficios de su desempeño como agentes económicos, para su participación política y su desarrollo dentro de los grupos sociales, con la condición siempre que se tenga como finalidad última, la formación como seres humanos; teniendo a la educación como el medio para la formación del carácter moral.

La pedagogía kantiana considera a los sujetos desde dos perspectivas: como sujeto físico (*homo phaenomenon*) y como sujeto moral (*homo noumenon*); un sistema educativo que no contemple estos dos aspectos de la educación, podría considerarse como incompleto. La pedagogía kantiana, desde este enfoque, promueve que los sujetos construyan y adquieran la habilidad de ordenar cognitivamente el mundo fenoménico y, además, que sean legisladores de sí mismos como seres morales.

Entraña la integración de lo sensible con lo inteligible, de manera que una teoría completa de las facultades, coronada por la razón moral, se pueda constituir en una unidad: el ser humano. Desde esta perspectiva, la educación es entendida como un proceso de cambio en

el que los alumnos sufren una metamorfosis, transformándose desde un ser animal dotado de razón a un ser plenamente racional, a un ser moralmente bueno.

El sentido educativo de la pedagogía kantiana se explica desde las dimensiones fundamentales del *sentido fisiológico* y del *sentido práctico*; la primera es discursiva en cuanto que se funda en un sistema de conocimientos racionales, por conceptos, desarrollando las habilidades intelectuales del sujeto, es decir, se ocupa de lo que la naturaleza hace de él; la segunda es, en última instancia, moral y se ocupa de la doctrina de los deberes de virtud, de lo que el sujeto puede hacer de sí mismo, es decir, como ser que obra con libertad y lo que hace, o puede hacer y *debe hacer de sí mismo*. Educar en el carácter, es decir, educar en la formación del carácter moral, es buscar la autonomía de las niñas y los niños, relacionando su naturaleza con su libertad e integrándolas de manera ordenada y progresiva.

Es importante entender el proceso de la acción educativa como un progreso que no se funda únicamente en el mejoramiento de las costumbres, sino en el cambio del modo de pensar y en la fundación de un carácter que no se constriñe al mero adiestramiento de una instrucción mecánica, porque ésta no permitiría al educando desarrollar su capacidad de pensar. Es decir, la educación debe buscar que las niñas y los niños aprendan a pensar, pero, además, a pensar lo pensado, que basen sus actos en principios y que puedan fundarlos en actos morales,

dado que la moralización debe ser la meta del camino que constituye al educando como persona moralmente buena, proporcionando las condiciones en él para que pueda alcanzar el verdadero fin de la educación: formarse como un verdadero *ser humano*, como una persona formada para su libertad y autonomía; sin la formación de un carácter moralmente bueno, la formación del cuerpo y del alma son insuficientes.

La formación de un carácter moralmente bueno es posible pero difícil, sobre todo si se tiene en consideración el entorno utilitarista en el que los educandos se desenvuelven y que toda posible relación con la ejercitación de un carácter moralmente bueno suele ser vista, como algo irrelevante y vano; pero, sobre todo, como algo inútil. La formación en el carácter debe iniciarse desde los primeros años, dando importancia a que las niñas y los niños se habitúen a reglas que, en un inicio, puede ser respecto a cosas nimias, que pudieran considerarse como de poca importancia, y que, a lo largo del recorrido educativo de las niñas y de los niños en el entorno escolar, los disciplina y fortalece.

Cuando logran cumplir con los compromisos que en un inicio les son dados desde fuera, les permitirá asumir los propios y los que ellos mismo se impongan. El maestro o los padres no pueden crear el carácter moral en los niños, son sólo ellos quienes pueden hacerse morales a sí mismos. El carácter moralmente bueno no es una disposición que pueda ejecutarse desde fuera, mediante la enseñanza y por la voluntad de una tercera persona. La disposición moral es fruto de una revolución del

corazón. Es por esto que, para la formación del carácter de las niñas y los niños se han de promover en ellos el amor a la verdad, el amor por el orden, el fortalecimiento de su voluntad, la obediencia a las normas establecidas en el entorno escolar y en el entorno social y, todo esto con moderación.

Además, habrá que añadir los propios para el cuidado corporal, como el acondicionamiento físico y los relativos a una alimentación adecuada al bienestar del cuerpo. Por otra parte, es importante para la formación del carácter de los pequeños y jóvenes, que cumplan los compromisos que adquieran, aun cuando su observancia les cause algún perjuicio o sea de difícil cumplimiento. En un inicio, las responsabilidades de las niñas y los niños deben ser impuestas con la finalidad de consolidar y afianzar los productos valiosos de la civilización, desde la perspectiva de la cultura, la consolidación de lazos sociales estables, el control de la violencia y la adquisición de buenos modales.

No se debe pensar que la formación del carácter se adquiere, necesariamente, como un compromiso gradual, sino que hay que considerarlo como un renacer en sí mismo, renovarse como una persona diferente y que, al adquirir nuevos propósitos, ofrece la satisfacción de formarse como una persona diferente, como una mejor persona. La fortaleza del carácter se sustenta en el dominio del temperamento, ello

robustece el arbitrio y el juicio, ayuda a enfrentar épocas difíciles y momentos de adversidad.

3. *Desde la perspectiva de la filosofía kantiana, las dimensiones que más se relacionan con la formación del carácter moral son la filosofía moral y la antropología, incluyendo, además, elementos de otras áreas de la filosofía, como la estética trascendental*<sup>607</sup>.

La antropología kantiana concibe al ser humano como un ser perfectible y libre, del cual el proceso educativo se ocupa de desarrollar los medios para formar sus capacidades técnicas, académicas, físicas y morales. Kant distingue entre tener buen carácter y tener carácter bueno. Las personas de buen carácter son complacientes, que recuperan rápidamente la calma cuando se enfadan y, por lo regular, no guardan rencor. Las personas que son reconocidas como de buen carácter o de buen talante, se distinguen por ser pacientes y evitar contrariar las decisiones de los demás, a quien no juzgan ni cuestionan sus actos, sin embargo, no por ello son de carácter moralmente bueno porque, pueden ser manipuladas fácilmente por los astutos, es decir, las personas de buen carácter buscan complacer a los demás y sus actos no responden necesariamente a máximas: la filosofía kantiana considera que los seres

---

<sup>607</sup> La estética trascendental es aquí entendida como el tratamiento del espacio y el tiempo de las formas a priori de la intuición y no como la mera reflexión filosófica acerca de la belleza

humanos deben actuar por máximas, en las que el valor de la humanidad es siempre el fin y no meramente el medio.

Podemos afirmar que la educación, por lo general, se basa en una antropología fisiológica, pues los educadores se preocupan por lo que pueden hacer con la naturaleza de las niñas y de los niños, por lo que es preciso conocer su naturaleza y la mejor manera de desarrollarla. La pedagogía kantiana considera dicha antropología, pero, con una mirada más envolvente e incluyente, priorizando un enfoque pragmático de la antropología que se interesa tanto del campo del *poder* como del *deber*, que se ocupa de lo que el sujeto *puede* y *debe* hacer con su naturaleza.

La perspectiva pedagógica kantiana de la educación, centra la problemática antropológica en el cambio de la naturaleza del sujeto a su libertad. Por lo que, el arte del gobierno pedagógico se debe enfocar en formar a las niñas y a los niños para que aprendan a usar, en el ejercicio de su libertad, su propia naturaleza; esto significa que su vida intelectual está en juego, además, de su vida sensible e imaginativa. Los esfuerzos del educador se han de ocupar en buscar las condiciones apropiadas para un pasaje posible de la naturaleza de los educandos a su libertad; transformar su ser de animal racional a su plena humanidad.

La formación del carácter moral en las niñas y en los niños, desde la filosofía kantiana, los piensa como entes activos, que se expresan en las propuestas creativas de sus máximas virtuosas y como sujetos

responsables de sus actos; personas actuantes y hacedores de sus propias representaciones, firmes en sus designios y en su ejecución.

La acción moral de los sujetos presupone la posibilidad de los actos propios de una laxa disposición moral y de un carácter moral débil, que induce a decisiones inclinadas a asignar un valor exagerado al que de ordinario se da a la felicidad, centrándola en lo que la favorece, es decir, en todo aquello que a nuestras inclinaciones causa satisfacción.

Nuestras inclinaciones obedecen más a la valuación halagadora que hacemos de nosotros mismos, que a la ley moral que rige nuestras máximas virtuosas. Una respuesta acrítica de todo aquello que halaga los sentidos, nos conduce hacia una falta de respeto hacia nosotros mismos, colocándonos como cobardes y confiados a una actitud servil, que induce a la mentira y a la satisfacción irracional, dándole a menudo un valor exagerado a la riqueza por sobre cualquier valor humano.

La pedagogía kantiana propone formar en los alumnos –niños o adultos– un pensamiento que desarrolle la capacidad de reflexionar sobre sus propias creencias, que fortalezcan su autoconocimiento, que ponderen sus facultades y competencias de manera que les permita visualizar sus propios alcances. El educador ha de exponer al juicio de sus alumnos, situaciones que los conduzca a distinguir con claridad entre el *saber*, la simple *opinión* y las *creencias*. A de propiciar que el educando pueda distinguir entre *opinión*, *creencia*, y *saber*, como modos diferentes de tener algo por verdadero, que le permita someter al

escrutinio crítico al objeto de conocimiento que tiene ante sí y a sí mismo, como sujeto propio de conocimiento.

El pensamiento educativo kantiano sostiene que el profesor a de plantear situaciones en las que los alumnos mantengan una participación activa, de modo que aprendan *realizando algo*; que proponga actividades en las que los alumnos primero descubran algo y luego reflexionen respecto de lo que obtuvieron, identificando los elementos básicos de los principios conceptuales.

Todo aquel que se ocupa de educar se encuentra en algún momento de su práctica educativa comprometido con una tarea de reflexión, respecto de su quehacer educativo; cuando se pregunta por el sentido de su tarea educativa, se manifiesta ya en él una reflexión filosófica, sin que esto quiera decir necesariamente que enseñe o no filosofía. La filosofía la entendemos –en concordancia con la filosofía kantiana– como una práctica o ejercicio de reflexión de lo cotidiano y también, como parte del proceso de reflexión crítica de la práctica educativa del docente, del educador, pero no necesariamente, como un conjunto de doctrinas históricas que pueden ser enseñadas propiamente como una asignatura más del currículo.

4. *Los planteamientos pedagógicos de Kant son relevantes y coinciden con algunos planteamientos pedagógicos actuales.*

La pedagogía kantiana es el antecedente de la pedagogía activa, a la que se le denomina como *Escuela Nueva* y que está representada por



pedagogos como Decroly, Claparede, Ferriere y Dewey, entre otros; posteriormente también se refleja en el constructivismo epistémico de Jean Piaget. El criticismo kantiano es una de las fuentes filosóficas del constructivismo que, junto con la pedagogía activa, tiene como principio el aprender haciendo y que se funda en el principio de que sólo es posible entender lo que se construye o reconstruye.

Aun cuando la tesis central del constructivismo, como la abstracción de la coordinación de acciones como génesis de la inteligencia, es desconocida por Kant, la importancia de que las niñas y los niños tengan un papel activo y no pasivo en los procesos de su aprendizaje, ya había sido propuesta por él.

En la filosofía educativa de Paulo Freire hace crítica de la educación actual, señalando que: a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado, b) el educador es quien piensa, él es el sujeto del proceso; los educandos, son los objetos pensados, c) el educador es quien habla; los educandos escuchan dócilmente, d) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados, e) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción. En conclusión, el educador es el sujeto del proceso, convirtiendo a las niñas y a los niños en objetos de la educación.

La propuesta pedagógica kantiana muestra con claridad la diferencia entre dos modelos que buscan promover la adquisición del conocimiento: uno, en el que el sujeto es el receptor pasivo del saber y

de los juicios que se puedan hacer de él por el expositor: el docente. El otro modelo, le confiere un papel activo al estudiante como quien crea las condiciones para que descubra y construya su propio conocimiento. Dado que ha de *sacar* su propio conocimiento de sí mismo para que, y esto es muy importante, lo someta al escrutinio del juicio propio y a la discusión con el juicio de los otros, con quienes se agrupa para obtener y confirmar su propio conocimiento, es decir, para ratificarlo como conocimiento propio y certero.

En este sentido, la relevancia de la pedagogía kantiana se sustenta en que considera que la disciplina adquiere valor de utilidad en la educación, sólo si permite desarrollar la humanidad del alumno, si se transforma en un ejercicio de su libertad y autonomía; es decir, sólo si le permite descubrirse en su condición de ser humano y de sujeto moral. Defiende a la razón, en la naturaleza humana, como signo y causa de su vocación para vivir en sociedad, pues, por requisitos de la propia razón, sólo puede desarrollarse en comunidad.

El fin último de la educación radica en que el ser humano alcance su condición de persona, al adquirir conciencia de su *yo*, colocándose por encima de todos los demás seres vivos de la naturaleza; al tener conciencia de su *yo* se hace distinto, por su rango y dignidad de las cosas y esto sólo es posible cuando *deja de únicamente sentirse a sí mismo y se piensa a sí mismo*.

La concepción kantiana del proceso de aprendizaje reconoce al educando como inmerso en un núcleo social, en un contexto dialógico y crítico, es decir, el proceso de aprender es social y, además, se adelanta a los paradigmas actuales del aprendizaje. Propone que las actividades didácticas sean pensadas de manera que el educador evite el uso desmedido de la memorización, que privilegie la socialización del conocimiento de las niñas y los niños, buscando siempre que se transformen en agentes activos. El docente debe promover que sus educandos eviten elaborar conjeturas basadas únicamente en testimonios y juicios acríticos.

La pedagogía kantiana propone dos métodos para la didáctica y el diseño de las actividades de aprendizaje: el *acroamático*, en el que los alumnos son meros oyentes y el *erodemático*, el que, a su vez, se clasifica en el *dialógico-socrático* y el *catequético*. Ambos suponen que el profesor propone a sus discípulos los temas que son de su interés y que quieren aprender, de manera que diseñe un ambiente educativo que permita que los estudiantes obtengan sus propios conceptos, proponiéndoles que los sometan al juicio de sus iguales para que sean discutidos y confirmen así su propio conocimiento; de esta manera someten su razón, al juicio de los demás.

El método pedagógico kantiano supone a las niñas y a los niños dueños de su protagonismo educativo y con una participación activa. Como un proyecto de responsabilidad personal, social y político en el

que el tribunal de la razón es un tribunal abierto, incluyente y plural en el que todos tienen voz.

5. *Desde la perspectiva de la pedagogía kantiana, la filosofía educativa complementa el enfoque psicológico con el que puede ser tratado el fenómeno educativo actual.*

La pedagogía kantiana considera que la estrecha relación entre educación e inteligencia está determinada por la dependencia entre ambas: la inteligencia depende de la educación y la educación depende de la inteligencia. Concibe al sujeto que aprende como un ser que tiene un valor mucho mayor que el que las determinaciones naturales y sensibles le imponen. Por medio de la educación, los educandos son sometidos a la disciplina que promueve en ellos el uso de la razón y adquieren así cada vez mayor conciencia de su papel como agentes activos, en la construcción de su propio conocimiento.

La psicología ha tenido una participación tardía en el abordaje de la conducta de los sujetos respecto de sus valores morales. Se identifican tres orientaciones de los aspectos morales de la conducta y a cuatro de sus principales representantes teóricos: Lawrence Kohlberg, Abraham Maslow, Carl Rogers (Karl Ransom Rogers) y Sigmund Freud. Estos enfoques son: a) el *psicoanalítico*, que enfatiza la relación que el niño entabla con sus padres, b) el de la teoría del *aprendizaje social*, que se centra en el ambiente educativo para el desarrollo de habilidades para

el autocontrol de los educandos, y c) el *cognitivo evolutivo*, que busca explicar cómo el sujeto estructura un orden moral externo como consecuencia de su desarrollo emocional, visto como una forma de crecimiento emocional y moral, por consecuencia.

Como parte de la doctrina del método para la formación del carácter moral en los educandos, la pedagogía kantiana propone utilizar el método *dialógico-socrático* en la que el maestro pregunta buscando extraer metódicamente la respuesta de los educandos y cuyas respuestas –que fueron discutidas por todos– se redactan y se conservan en expresiones precisas en una *memoria* o *libro*, para que no se puedan modificar fácilmente. A esta *memoria* o *catecismo moral* se le dedicaría diariamente una hora y contendría casos populares que se sucedan en la vida diaria y en los que aparecería siempre la pregunta: *¿es esto justo o no?*

Esta actividad de formación moral se puede complementar con el método *dialógico-socrático* y el *catequético de enseñanza*, en su versión *dogmática* o *dialógica*. La reflexión de circunstancias de índole moral será acorde al contexto en el que la práctica docente se suscribe, es decir, según sea educación preescolar, primaria, secundaria, bachillerato o de estudios superiores.

En concordancia con Kant, agregamos finalmente, que debemos evitar convertir la enseñanza de la virtud en un listado abstracto de máximas de virtud, es decir, la ética no debe reducirse a la mera

comprensión de conceptos morales, porque esta estrategia no permite la *formación* del carácter moral; proponemos que los alumnos elaboren su propia *Memoria*, que será personal y con la que podrán tener oportunidad de pensar y pensar lo pensado.

Una segunda propuesta consiste en que el grupo –junto con el profesor– elabore un *Diario de compromisos académicos*, en el que se señalen los derechos y obligaciones que deberán ser observados por todos los miembros del grupo, incluyendo al profesor. En este *Diario* se han de consignar los criterios de acreditación-evaluación acordados y que deberán respetar su cumplimiento todos los miembros del grupo, en todo momento. Sus temas no serán cambiantes, ni se suplirán por otros, ni se permitirá que sean desacatados por circunstancias académicas o por la autoridad del profesor.

Se conservarán así hasta el final del curso manteniéndose en un lugar donde cualquiera pueda consultarlos. Así, la educación escolar es consecuente con una formación moral como la que propone Kant y que se basa en la racionalidad y firmeza de máximas de acción y de virtud.

## LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

Ak<sup>608</sup>, vol. 2; **Ph**: “Aufsätze, das Philanthropin betreffend” (Essays Concerning the Philanthropin).

Ak, vol. 4; **GMS**: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (Groundwork of the Metaphysics of Morals): Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres.

Ak, vol. 5; **KpV**: *Kritik der praktischen Vernunft* (Critique of Practical Reason): Crítica de la razón Práctica.

Ak, vol. 5; **KU**: Kritik der Urteilskraft (Critique of Judgment): Crítica del Juicio.

Ak, vol. 6; **MdS**: **MM**: Die Metaphysik der Sitten (Metaphysics of Morals): La metafísica de las costumbres.

Ak, vol. 6; **RGV**: Die Religion innerhalb der grenzen der bloßen Vernunft: (Religion within the Boundaries of Mere Reason): La Religión dentro de los límites de la mera razón.

Ak, vol. 7; **ApH**: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (Anthropology from a Pragmatic Point of View): Antropología en Sentido Pragmático.

Ak, vol. 8; **A**: “Beantwortung der Frage: ¿Wast ist Aufklärung?” (“An Answer to the Question: What is Enlightenment?”): “Contestación a la Pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”.

---

<sup>608</sup> Ak [*Akademieausgabe* (Edición de la Academia de Ciencias de Berlín)]: *Kants gesammelte Schriften*: Escritos Completos de Kant, editado por la Academia de Ciencias Prusianas de Königsberg, Berlín, 1900 y ss; 29 vols.

Ak, vol. 8; **IG**: Idee zu einer allgemeinen geschichte in weltbürgerlicher Absicht (Idea for a Universal History with a Cosmopolitan aim): Idea para una Historia Universal en clave Cosmopolita.

Ak, vol. 9; **P**: Über Pädagogik ("Lectures on Pedagogy"): Lecciones sobre pedagogía.

**AM**: Antropología práctica (Según el manuscrito inédito de C. C. Mrongovius, fechado en 1785)

**KrV**: Kritik der reinen Vernunft (Critique of Pure Reason): Crítica de la razón Pura.

**R**: Kants Reflexionen zur Moralphilosophie (Reflections on Moral Philosophy): Reflexiones sobre Filosofía Moral



## REFERENCIAS

- ABBAGNANO**, Nicola. (2010). *Diccionario de Filosofía*. Actualizado y aumentado por Giovanni Fornero. Tercera reimpresión. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- ARAMAYO**, Roberto R. (1999). **El dilema kantiano entre antropología y ética. ¿acaso representan los dictámenes jurídico-penales de Kant una concreción casuística del formalismo ético?** En, Roberto R. Aramayo y Faustino Oncina (Compiladores). *Ética y Antropología: un dilema kantiano (En los Bicentenarios de la Antropología en Sentido Pragmático -1798- y la Metafísica de las Costumbres -1797-)*. (Pp. 23-41), Granada, España: Editorial Colmenares.
- ARAMAYO**, Roberto R. (2001). *Immanuel Kant. La utopía moral como emancipación del azar*. Madrid, España: Editorial Edaf, S. A.
- ARAMAYO**, Roberto R. (2001a). "Kant y la ilustración". *ISEGORÍA, Revista de filosofía moral*, Núm. 25, pp. 293-309, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, España.
- BARBA**, Bonifacio. (2005). "Educación y valores: una búsqueda para construir la convivencia". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10. Núm. 24, enero-marzo, pp. 9-14, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., Distrito Federal, México.
- BETANCOURT D.**, William. (2006). "Kant y la educación". En, *Estudios kantianos*. Oswaldo Plata Pineda (Compilador). Colección: Cultura y Política. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- BIELEFELDT**, Heiner. (1997). "Autonomy and republicanism. Immanuel Kant's philosophy of freedom". *POLITICAL THEORY*. Vol. 25, No. 4 pp. 524-558. University of Bielfel.
- BIELSA** Drotz, Antonio. (1993). "Placer y deseo en la teoría kantiana de la acción". *Convivium Revista de Filosofía*, núm. 4. Pp. 65-68. Universitat de Barcelona: Barcelona, España.

- BRANDT**, Reinhard. (2001). *Immanuel Kant. Política, derecho y antropología*. Ciudad de México, México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
- BRAZ**, Adelino. (2002). "La responsabilidad en la obra de Kant: heterogeneidad y tránsito entre el derecho y la ética". *Universitas Philosophica* 39. Pp. 119-172. Bogota, Colombia.
- CASSIRER**, Ernst. (1974). *Kant, vida y doctrina*. Segunda reimpresión. Traducción de Wenceslao Roces. México, D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- CASSIRER**, Ernst. (2014). *Rousseau, Kant, Goethe. Filosofía y cultura en la Europa del siglo de las luces*. Ed. Y Trad. de Roberto Rodríguez Aramayo; Trad. De Salvador Mas. Primera reimpresión. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- CICERÓN**, Marco Tulio (1987). *Del supremo bien y del supremo mal*. Tomo primero. Traducción de Víctor-José Herrero Llorente. Madrid, España: Editorial Gredos, S. A.
- COHEN**, Alix. (2012). Enabling the realization of humanity. The anthropological dimension of education. En, K. Roth and C. W. Surprenant (Eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (Pp. 152-161), New York, United State of America: Routledge.
- COLOMER**, Eusebi. (1993). *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Tomo primero. "La filosofía trascendental: Kant". Segunda Edición revisada. Barcelona, España: Editorial Herder.
- COLOM CAÑELLAS**, Antoni J. Y **MÉLICH SANGRÁ**, Joan-Carles. (1994). "Antropología y educación. Nota sobre una difícil relación conceptual." *Teoría de la educación*. Vol., pp. 11-21. Revista Interuniversitaria. Universidad de Salamanca, España.
- CONILL** Sancho, Jesús Marcial. (2013). "La invención de la autonomía". *EIDON*, enero-julio, 39: 2-12. Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.

- CONILL** Sancho, Jesús Marcial. (2016). "Disposiciones de la naturaleza humana y autonomía moral en la filosofía práctica de Kant". *Revista de Estudios Kantianos*. Publicación internacional de la Sociedad de Estudios Kantianos en Lengua Española, Vol. 1, NÚM. 1: 11-23.
- CORDERO** Cordero, Gerardo. (2005). "Immanuel Kant: tres comentarios a su pensamiento educativo." *PRAXIS* 58. Universidad Nacional de Costa Rica.
- DEAN**, Richard. (2012). Moral education and the ideal of humanity. En, K. Roth and C. W. Surprenant (Eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (Pp. 139-151), New York, United State of America: Routledge.
- DE HARO** Romo, Vicente. (2015 a). "Una defensa de los deberes para con uno mismo en Kant y algunas observaciones respecto de su replanteamiento en Fichte." *Signos Filosóficos*. Vol. XVII, núm. 34, julio-diciembre, 36-57.
- DE HARO** Romo, Vicente. (2015). *Duty, virtue and practical reason in Kant's Metaphysics of Moral*. Bad Langensalza, Germany: George Olms Verlag.
- DE LA TORRE**, Gómez Andrés. (2003). "El método socrático y el modelo de Van Hiele." *Lecturas matemáticas*, vol. 24, 99-121. Universidad de Antioquía, Medellín.
- DELVAL**, Juan y Juan Carlos Gómez. (1988). "Dietrich Tiedeman: la psicología del niño hace doscientos años." *Infancia y Aprendizaje*, 41, 9-30. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
- DENIS**, Lara. (2006). Kant's conception of virtue. En, Paul Guyer (Ed.). *The Cambridge Companion to Kant and modern philosophy*. (Pp. 505-537), New York, United State of America: Cambridge University Press.
- FORMOSA**, Paul. (2012). From Discipline to autonomy: Kant's theory of moral development. En, K. Roth and C. W. Surprenant (Eds.).

- Kant and education: Interpretations and commentary*. (Pp. 163-175), New York, United State of America: Routledge.
- FRANKENA**, William K. (1965). *Three historical philosophies of education*. Michigan, USA: SCOTT, FORESMAN AND COMPANY.
- GARCÍA Fallas**, Jacquelin. (2005). "Kant y su lectura de la educación como tema de la filosofía". *Rev. XLIII (108)*. Costa Rica, Enero-Abril 2005, 159-166.
- GIESINGER**, Johannes. (2012). "Kant on dignity and education". *Educational Theory. Volume 62, No. 6*. Research Centre for Ethics. University of Zurich, Switzerland.
- GIL G.**, Marielba y Sánchez G., Olga. (2004). "Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes." *Educere, vol. 8, núm. 27*, 535-543. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- GONZÁLEZ**, Ana. Marta. (2011a). *Culture as mediation. Kant on nature, culture, and morality*. Göttingen, Germany: Georg Olms Verlag.
- GONZÁLEZ**, Ana. Marta. (2011b). "Kant's philosophy of education: between relational and systemic approaches". *Journal of philophy of education. Vol. 45, No. 3.*, 433-454. Recuperado el 14 de febrero de 2015, de: [goo.gl/QqpMd8](http://goo.gl/QqpMd8).
- GONZÁLEZ Ochoa**, César. (2007). *Cinco ensayos sobre la mediación*. Ciudad de México, México: Departamento de Publicaciones del Instituto de Investigaciones Filológicas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- GRANJA Castro**, Dulce María. (2000). "Sobre las Lecciones de pedagogía de Immanuel Kant: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación". *Signos filosóficos vol. 2, Núm. 3. Pp. 74-87*. Ciudad de México, México.

- GRANJA** Castro, Dulce María (2010). *Lecciones de Kant para hoy*. Barcelona, España: Anthropos Editorial en coedición con la Universidad Autónoma Metropolitana.
- GUYER**, Paul. (2012). Examples of Moral Possibility. En, K. Roth and C. W. Surprenant (Eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (Pp. 94-105), New York, United State of America: Routledge.
- HEILAND**, Helmut, (1999). "Friedrich Fröbel (1782-1852)". *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París Francia, vol. XXIII, nos. 3 y 4: 501-519.
- HERBART**, Johann Friedrich. (1906). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Traducción al Castellano por Lorenzo Luzuriaga. Prólogo a la traducción por José Ortega y Gasset.
- HUGGLER**, Jørgen. (2012). "Culture and paradox in Kant's philosophy of education." En, K. Roth and C. W. Surprenant (Ed.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (Pp. 94-105), New York, United State of America: Routledge.
- KANZ**, Heinrich. (1993). Immanuel Kant. (1724-1804). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. vol. XXIII, no. 3/4, 837-854. ©UNESCO, Oficina Internacional de Educación, 2001.
- KANT**, Immanuel. (1987). *Primera introducción a la «Crítica del Juicio»*. Traducción de José Luis Zalabardo. Madrid, España: Visor.
- KANT**, Immanuel. (1989). *La metafísica de las costumbres*. Estudio preliminar de Adela Cortina Orts. Traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. Madrid, España: Editorial Tecnos, S. A.
- KANT**, Emmanuel. (1994). *Filosofía de la historia*. Traducción de Eugenio Ímaz. Quinta reimpresión. México, D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

- KANT, Immanuel. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Traducción y Edición bilingüe de José Mardomingo. Primera Reimpresión. Barcelona, España: Editorial Ariel, S. A.
- KANT, Immanuel. (2005). *Crítica de la razón práctica*. Traducción, estudio preliminar, notas e índice analítico de Dulce María Castro Granja. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- KANT, Immanuel. (2007). Idea a universal history with a cosmopolitan aim. En, Guenter Zöller y Robert B. Loudon (Eds.), *Anthropology, History, and Education*. (107-120). New York, USA: Cambridge University Press.
- KANT, Immanuel. (2007). Lectures on pedagogy. En Gunter. Zöller y Robert B. Loudon (Eds.), *Anthropology, History, and Education*. (434-485). New York, USA: Cambridge University Press.
- KANT, Immanuel. (2008). *Crítica de la razón pura*. Traducción de Pedro Ribas. Tercera reimpresión, de la segunda edición. México: Taurus, Santillana.
- KANT, Immanuel. (2010). *¿Qué es ser ilustrado?* Prólogo, traducción y cronología de Dulce María Granja. Ciudad de México, Distrito Federal: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Difusión Cultural. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- KUEHN, Manfred. (2012). Kant on Education, Anthropology, and Ethics. En, K. Roth and C. W. Surprenant (Eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (Pp. 94-105), New York, United State of America: Routledge.
- LAFUENTE Guantes, María Isabel. (2009). "El proyecto educativo-ilustrado de Kant." *Rhela*. Vol. 13, pp. 241-264. Universidad de León-España. Grupo de Investigación HISULA.
- LAPOUJADE, María Noel. (1988). *Filosofía de la imaginación*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno Editores.
- LAYMI Ticona, Teófilo. (2010). *La ética del deber de Kant para la sociedad actual*. Ciudad de México, México. Universidad Panamericana. Facultad de Filosofía (Autor Corporativo).

- LLANO ALONSO**, Fernando Higinio. (2002). *El humanismo cosmopolita de Immanuel Kant*. Madrid, España: Editorial Dykinson, S. L.
- LOUDEN**, Robert B. (2012). «Not a Slow Reform, but a Swift Revolution». Kant and Basedow on the need to transform education. En, K. Roth and C. W. Surprenant (Eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (Pp. 94-105), New York, United State of America: Routledge.
- LØVLIE**, Lars. (2012). To educational thinking. En, K. Roth and C. W. Surprenant (Eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (Pp. 107-123), New York, United State of America: Routledge.
- LØVLIE**, Lars. (2016). *The pedagogical paradox and its relevance for education*. Oslo, Noruega: Institute for Educational Research, University of Oslo. P. O. Box 1092, Blindern N-0317 Oslo Norway. E-mail: [lars.lovlie@ped.uio.no](mailto:lars.lovlie@ped.uio.no).
- MARTÍNEZ** Ferro, Hernán. (2006). “Kant: una ética para la modernidad”. *Revista Diálogos de saberes* No. 24: pp. 181-194. Facultad de Filosofía, Universidad Libre. Bogotá, Colombia.
- MARTÍNEZ**, Fisher, María Guadalupe. (2012). *Paradoja y meta de la filosofía de la Educación en Kant*. Ciudad de México, México. Universidad Panamericana. Facultad de Filosofía (Autor Corporativo).
- MELLA** Garay, Elia. (2003). “La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo”. *Revista Enfoques Educativos* 5(1): pp. 107-114. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- MORENO** Urán, Carlos Andrés y Katherine Esponda Contreras (2008). “El concepto de autonomía en la fundamentación de la metafísica de las costumbres de I. Kant”. *CUADRANTEPHI* No. 17, junio-diciembre. Bogotá, Colombia.

- MUNZEL**, G. Felicitas. (1999). *Kant's conception of Moral Character*. Illinois, USA: The University of Chicago Press.
- MUNZEL**, G. Felicitas. (2012). *Kant's conception of pedagogy: toward education for freedom*. Illinois, USA: Northwestern University Press.
- NARVÁEZ**, Eleazar. (2006). "Una mirada a la escuela nueva." *Educere*, vol. 10, octubre-diciembre no. 35: 629-636. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- OCAMPO** Giraldo, Rodrigo Jesús. (2011). "La educación moral según Kant". *Fragmentos de filosofía* No. 9, Pp. 73-96. Universidad Autónoma de Occidente. Cali, Colombia.
- ORTEGA Y GASSET**, José. (1935). El hombre y la gente. En, *Historia Como Sistema*. Oxfordshire, England: Oxford University.
- PATON**, Herbert James. (1947). *The Categorical Imperative. A study in Kant's Moral Philosophy*. London, England: Hutchinson's University Library.
- PÉREZ** Serrano, Gloria. (2002). "Origen y evolución de la Pedagogía social". *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, no. 9: 193-231. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Sevilla, España.
- PIAGET**, Jean. (1971). *Seis estudios de psicología*. Traducción de Jordi Marfa. Barcelona, España: Barral Editores, S. A.
- PINO**, Bruno. (2017). "Infancia, tiempo y escuela." *INTUS-LEGERE FILOSOFÍA*, núm. 2, vol. 11. Pp. 45-62. Universidad de Chile.
- PRIEGO** Hernández, Oscar. (2014). *El conocimiento sensible en Kant: espacio y tiempo*. Ciudad de México, México: Universidad Panamericana. Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales. Escuela de Filosofía (Autor Corporativo).
- RÁBADE**, Romeo Sergio. (2005). "La Ilustración: concepción del hombre e ideal educativo." *Educación y Futuro. Revista de investigación y experiencias educativas*, núm. 13, Pp. 43-58. Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco": Madrid, España.



- REATH**, Andrews. (2006). *Agency and autonomy in Kant's moral theory*. New York, USA: Oxford University Press Inc.
- REISERT**, R. Joseph. (2012). Kant and Rousseau on moral education. En, K. Roth and C. W. Surprenant (Eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (Pp. 12-25), New York, United State of America: Routledge.
- RICOEUR**, Paul. (2009). *Tiempo y narración*. Volumen III. Cuarta reimpresión de la primera edición en español. Ciudad de México, Distrito Federal, México: SIGLO XXI EDITORES, S. A. DE C. V.
- ROUSSEAU**, Juan Jacobo. (1821). *Emilio o de la Educación*. Tomo I. Traducido por J. Marchena. Madrid, España: Imprenta de Albán y Compañía.
- ROSSI J.**, Philip SJ. (2005). *The social authority of reason: Kant's critique, radical, radical evil and the destiny of humankind*. George R. Lucas Jr., editor. Albany, NY, USA: Published by State University of New York Press.
- ROTH**, Klas and Chris W. Surprenant. (2012). Introduction: The Highest Good – the Moral Endeavor of Education. En, K. Roth and C. W. Surprenant (Eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (Ubicación: 116-487), New York, United State of America: Routledge.
- RYAN**, Alan. (2005). "Deweyan pragmatism and American education." In, *Philosophers on education. Historical education*, edited by Amélie Oksenberg Rorty, pp. 392-408, New York, USA: Routledge.
- SAVATER**, Fernando. (1997). *El valor de educar*. Cuarta reimpresión. Ciudad de México, México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- SALMERÓN C.**, Ana María. (1999). "Consideraciones en torno a la filosofía educativa de Kant." *Perfiles Educativos*, núm. 84, enero-junio. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México.

- SCOTT** Johnstone, James. (2006). "The education of the categorical Imperative." *Studies in Philosophy and Education*. Num. 25, pp. 385-402. Faculty of Education, Ont., Canada.
- SCOTT** Johnstone, James. (2014). *Kant's philosophy. A study for educators*. New York, USA. Bloomsbury, Publishing, Inc.
- SÉNECA**, (2014). *Consolaciones, Diálogos, Epístolas Morales a Lucilio*. Estudio introductorio de Juan Manuel Díaz Torres. Madrid, España: Editorial Gredos, S. A.
- SERRANO GÓMEZ**, Enrique. (2004). *La insociable sociabilidad: El lugar y la función del derecho y la política en la filosofía práctica de Kant*. Primera Edición. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- SGARBI**, Marco, (2010). "Metaphysics in Königsberg prior to Kant (1703-1770)". *Transformação. Revista de filosofia. Universidade Estadual Paulista. Sao Paulo, Brasil*, vol. 33, no. 1: 31-64.
- SÖETARD**, Michel (1994). "Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)". *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París Francia*, vol. XXIV, nos. 1 y 2: 299-313.
- SUTHERLAND** Blackmore, Timothy. (2012). *La filosofía de la historia de Immanuel Kant en el contexto de su filosofía crítica*. Toluca, México: Departamento Editorial de la Facultad de Humanidades de la UAEMex.
- SURPRENANT**, W. Chris. (2012). Kant's contribution to moral education. En, K. Roth and C. W. Surprenant (Eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (Pp. 1-11), New York, United State of America: Routledge.
- SURPRENANT**, W. Chris. (2014). *Kant and the cultivation of virtue*. New York, United State of America: Routledge.
- SVARE**, Helge. (2006). *Body and practice in Kant*. Dordrecht, Netherlands: Published by Springer.

- VANDEWALLE, Bernard. (2004). *Kant. Educación y crítica*. Primera edición. Traducción del francés al español de Horacio Pons. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- VAN ROSSEM, Kristof, (2011). "¿Qué es un diálogo socrático?" *P@kenredes. Revista Digital del Centro de Profesores de Alcalá de Guadaíra*, vol. I, no. 9: 1-9.
- VÁZQUEZ Lobeiras, María Jesús. (2011). "El ser humano como individuo." *ÁGORA – Papeles de Filosofía –*, vol. 30, no. 1: 63-85. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, Coruña, España.
- VELKLEY, Richard. (2012). Educating through perplexity. Kant and the German Enlightenment. En, K. Roth and C. W. Surprenant (Eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (Pp. 69-80), New York, United State of America: Routledge.
- VIGO, Alejandro G. (2004). "Kant: Liberal y anti-relativista." Conferencia. *Estudios Públicos*. 93. Pp. 29-49. Recuperado el 7 de abril de 2018, de: [goo.gl/xFum1s](http://goo.gl/xFum1s).
- VIGO G., Alejandro. (2011). Kant en torno a la conexión entre ética y derecho. En, J. Araos San Martín y Jesús de Garay (Eds.). *Racionalidad práctica y diálogo social*. (Pp. 3-4), Sevilla, España.
- WOLF, Kurt H. (Ed.) (1950). *The sociology of George Simmel*. Translate by Kurt H. Wolf. Illinois, USA: The Free Press
- WOOD, Allen William. (2008). *Kantian ethics*. New York, United States of America: Cambridge University Press.
- WOOD, Allen William. (2009). "Kant's fourth proposition: the unsociable sociability of human nature." In, *Kant's idea for a Universal History with a Cosmopolitan aim. A critical guide*. edited by Amélie Oksenberg Rorty and James Schmidt, pp. 112-128. New York, United States of America: Cambridge University Press.
- YURÉN, Teresa y otras. (2014). "Prácticas de investigación sobre formación moral en México: meta-análisis de un estado del

conocimiento." *Actualidades investigativas en educación*, vol. 14, enero-abril no. 1: 1-22. Universidad de Costa Rica.