

Kant y el sentido ético de la educación Una lectura en la época de la globalización

*Maximiliano Figueroa**

*A José Reyes y su dedicación a la pedagogía.
Con afecto y persistente gratitud*

RESUMEN

Este estudio recupera el sentido ético de la educación presente en las lecciones de pedagogía que Kant dictó en la Universidad de Königsberg y realiza su valoración en el contexto del proceso de globalización que vive la sociedad contemporánea.

Palabras clave

• Kant • educación • autonomía • ética • globalización

Introducción. La educación en la época de la globalización

La creciente complejidad de las relaciones económicas a nivel mundial —que exigen mayor eficiencia y sofisticación técnica, productiva y comercial— intensifica el carácter competitivo de nuestras sociedades y el énfasis en expectativas de utilidad económica que los sujetos y los gobiernos dirigen a la educación. Se hace cada vez más manifiesta la urgencia de distintos sectores gravitantes de la sociedad por introducir cambios en

* Licenciado en Filosofía Pontificia Universidad Católica de Chile; doctor (c) en Filosofía Universidad de Deusto-Bilbao, España; académico Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Alberto Hurtado, profesor de ética Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: mfigueroa@uahurtado.cl. Este texto se basa en la ponencia presentada en el Coloquio Internacional de Filosofía: Kant: Razón, Historia y Libertad, efectuado en el Goethe-Institut con ocasión del bicentenario de la muerte del filósofo alemán.

el sistema educativo que permitan a los jóvenes ingresar con éxito y eficiencia en la dinámica de la economía presente y, por sobre todo, futura; cambios, en definitiva, que le aseguren al país un puesto favorable en lo que se denomina el mercado global. La vinculación entre educación y desarrollo económico se ha convertido en algo de obvia y fundamental importancia a esta altura de la historia, simplemente algo impostergable a la vista de un país como el nuestro, con serias carencias en las condiciones materiales de vida de una parte significativa de su población. Pero es precisamente la necesidad de esta alianza y la intensidad con que se presenta y reclama nuestra atención, lo que acentúa la posibilidad de una estimación de la educación en la que todos los sentidos no reducibles a cánones utilitarios queden descuidados, desatendidos, sometidos a una etapa de eclipse y postergación.

Resulta un fenómeno preocupante, por ejemplo, la tendencia en el discurso educativo predominante a concentrar el foco de su preocupación en el objetivo de que los alumnos adquieran, principalmente, competencias y habilidades, pues esto se traduce en que educar y capacitar pasan a ser procesos que se toman, en la práctica, como equivalentes. Si la educación se transforma en pura capacitación, lo que entonces se patentiza es el influjo que la visión instrumental está ejerciendo sobre nosotros y nuestras expectativas, y, por lo tanto, el drástico deterioro o empobrecimiento de sentido a que esta queda expuesta.

Es cierto que este influjo no es nuevo; ya Nietzsche se quejaba a fines del siglo XIX al señalar que “en esta inversión de los conceptos morales se pide una cultura ‘rápida’, para poder ser pronto un buen ganador de dinero, y al mismo tiempo, una cultura fundamental, para ser un ganador de ‘mucho dinero’” (1959:240). Entre nosotros, el filósofo Jorge Millas realizaba en la década de los años 60 el siguiente diagnóstico:

Los ideales de nuestra pedagogía han tendido a exaltar el trabajo y la adaptación pragmáticamente, como bienes útiles, aislándolos del contexto de la vida humana total que les convierte en funciones espirituales. Siendo, así, la preocupación por el trabajo se convierte en mero cuidado individual por la subsistencia y la adaptación social en puro conformismo. No es extraño, por eso, ver a nuestros educandos, desde que toman conciencia de su futuro y lo hacen problema de decisiones personales, juzgarlo en función directa de la seguridad y del lucro. La capacitación para el trabajo y para la vida en sociedad ha venido a significar así capacitación para el bienestar económico y el poder personal. Obviamente este resultado es en buena medida función de los hábitos valorativos de una sociedad mercantil (...) para la cual la vida es contienda de ventajas y desventajas económicas, de eficiencia y lucro. (1962:200)

Lo especial de la situación actual radica en que se multiplican las señales que indican que esta marcada estimación utilitaria no ha hecho más que acentuarse en un sistema-mundo que se articula en lógica economicista, que integra todo en clave precio-ganan-

cia-utilidad, que erosiona el bien intrínseco de las actividades humanas y que amenaza con convertirlo todo en negocio, incluso la educación misma, algo que no puede consumarse sin atenuar en el proceso educativo lo que en él apunta a promover a un sujeto con capacidades de crítica e iniciativa moral frente a un orden que en el privilegio de la mera funcionalidad no propicia, verdaderamente, ni la una ni la otra. Jürgen Habermas, reconocido kantiano contemporáneo, ha referido la vigencia en la sociedad actual de cierta “disposición socialmente producida a sentirnos atraídos por el *ethos* de un modo de vida armonizado con el mercado mundial, que espera que cada ciudadano consiga la educación necesaria para convertirse en un empresario que gestiona su propio capital humano” (2000:8).

Paradójicamente, la vigencia de los cánones económico-utilitarios aparece, en los hechos, fortaleciendo la desigualdad en el acceso y en la calidad de la educación que reciben los individuos, al menos en países como el nuestro. De esta manera, se hace inevitable que esta retórica que vincula educación y desarrollo resulte sospechosa al no reflejar, al mismo tiempo, impulsos efectivos hacia la inclusión y equidad en el sistema educativo.

Quien coincida en reconocer que los sentidos no utilitarios de la educación necesitan ser reanimados en el despliegue de la sociedad contemporánea, experimentará fácilmente interés en una reflexión como la kantiana. En sus escritos pedagógicos, queda de manifiesto que Kant es un filósofo que muestra y enfatiza, como pocos, el sentido que le otorga al proceso educativo un valor intrínseco y no sólo instrumental, a saber, el sentido ético. Este estudio busca recuperar la contribución kantiana y explicitar, además, su posible valor en el contexto social que genera el proceso de la globalización. Las lecciones de pedagogía que Kant impartió en la Universidad de Königsberg¹ es el objeto fundamental de este análisis que se divide en los siguientes momentos: observaciones generales sobre los escritos pedagógicos de Kant; la educación como proceso de moralización; la educación, la autonomía y la capacidad de pensar; la educación y el sentido del futuro moral posible; finaliza el texto con una breve conclusión.

Observaciones generales sobre los escritos pedagógicos de Kant

El siglo XVIII suele ser reconocido como el siglo de la educación debido a la atención que el tema ocupó en algunos debates y en la reflexión de importantes intelectuales, entre los que destacan, sin lugar a dudas, Rousseau y Kant (Cfr. Abbagnano y Visalberghui 1996, Bowen 2000, Vauquelin 1934). Este último, hijo de padres de extracción humilde, aprendió a leer y escribir en la escuela-hospital de la periferia de Königsberg, posteriormente asistió al Collegium Fridricianum, donde estudió latín, griego y teología,

¹ La versión utilizada en este trabajo es Kant (1983).

e ingresó a la Universidad de Königsberg a los 16 años. En esta institución, con fuertes influencias educativas provenientes de la filosofía de Leibniz, se licenció en 1755 con una tesis titulada *Acerca del fuego* y opositó a la docencia con el trabajo *Una aclaración de los principios del conocimiento metafísico*. Newton, Hume, Rousseau, fueron especial objeto de su estudio en la época en que ejerció como preceptor privado (*Privatdozent*), un tiempo en que tuvo que ayudarse económicamente trabajando como bibliotecario. En 1756 le niegan la cátedra que deja libre su antiguo maestro Knutzen; en 1758 tampoco le conceden la cátedra de Lógica y Metafísica, la cual logra obtener por fin en 1770 con su tesis *Sobre la forma y principios del mundo sensorial y del entendimiento*. Llegó a integrar el Senado Universitario en 1780 y a ser nombrado rector de la Universidad de Königsberg en 1786, y fue reelegido en el cargo en 1788.

Durante su permanencia en la Universidad de Königsberg, Kant dictó cuatro cursos sobre pedagogía. El primero entre 1776-77, el segundo en 1780, el tercero entre 1783-84 y el cuarto entre los años 1786-87. Estas lecciones nos han llegado a través de Friedrich Theodor Rink, quien las reunió, las presentó al propio Kant y con la venia de este las entregó a imprenta para que fueran publicadas en 1803. Estas lecciones, en las que se centra nuestro estudio, representan, por lo tanto, el último trabajo publicado por Kant, que fallecería un año después, en 1804.

Es posible afirmar que, en el último período de su vida, Kant denotó un especial interés por los problemas de la educación; lo indicaría el hecho de que el opúsculo *El conflicto de las facultades* fue el último texto entregado directamente por él a imprenta, en 1798. Si las lecciones sobre pedagogía se abocan al problema de la formación del niño y del joven, *El conflicto de las facultades* está dedicado al problema de la formación científica en el ámbito universitario y a la autonomía posible del quehacer intelectual en dicho espacio.

Por otra parte, existiría una conexión no menor entre la filosofía práctica y especulativa de Kant y sus ideas relativas a la educación (Espinosa 1999), siendo posible reconocer en estas, como presupuesto, la necesidad de educar al hombre en función de los proyectos que abre la razón y en la perspectiva de un sentido cosmopolita. Claramente, las ideas pedagógicas de Kant ganan en fuerza y hondura cuando se las inscribe en el amplio contexto de su restante producción intelectual y las vemos a su luz. Este estudio propone, en este sentido, algunas conexiones como necesarias e iluminadoras de valiosas posibilidades implicadas en la visión educativa del autor de las *Críticas*.

La educación como proceso de moralización

Al comienzo de su tratado de pedagogía, Kant postula que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (1983:29) y que “sólo por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (1983:31). Estas afirmaciones se hacen eco de una de las ideas más antiguas que existen sobre la educación, aquella que ya la misma etimología de la palabra (*e-ducere*)

contiene: la educación sería el proceso a través del cual se propicia que el individuo saque afuera o despliegue las posibilidades o perfecciones que su ser cobija y en las que se juega no tal o cual característica accidental, sino su misma y cabal constitución como ser humano. La autoconstrucción que el hombre necesariamente ha de hacer de sí mismo por su originaria plasticidad vital, representa la común condición de los seres humanos a la que responde la educación como propósito y proyecto de auxilio formativo.

Estamos frente a una idea de la concepción antropológica de Kant que no siempre es recogida en su importancia; una idea, podría afirmarse, que no puede quedar fuera de la respuesta a la última de esas cuatro famosas preguntas en que él resumía la tarea intelectual: ‘¿Qué es el hombre?’. Pues bien, *el hombre es un ser educable*, esto no en razón de una mera posibilidad, sino como rasgo característico de la condición humana. Es un ser que no sólo puede, sino que requiere ser educado: su humanidad, y lo que ella cobija como posibilidades, se muestra y actualiza a través de un despliegue que exige trabajo e intención, haciendo evidente que el propio sujeto representa para sí mismo una conquista a realizar.

La correcta comprensión de la antropología filosófica kantiana exige partir del presupuesto de que es mediante la educación que se puede y debe dar forma a la naturaleza humana. En esta tarea, el hombre es considerado como sujeto particular, como individuo, al mismo tiempo que como integrante de ese despliegue histórico que Kant llamó ‘progreso constante’ de la humanidad a su perfección. Los escritos de pedagogía van a representar, en esta perspectiva, una muestra más del característico optimismo de Kant frente a la naturaleza humana y a su desenvolvimiento en la historia.² El pensador alemán tenía la confianza de que en los hombres el bien existe en germen y que la educación es el proyecto de aproximarlos de su *ser* a su *deber ser*. Esta confianza la expresa de manera categórica cuando, por ejemplo, afirma que “tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (1983:32). La tarea educativa representa, así, una empresa de índole social que opera a través del tiempo, sería una de las más importantes modulaciones del vínculo y compromiso entre las distintas generaciones, como dice Kant: “una generación educa a la otra” (1983:30). Esto implica el reconocimiento de la dimensión social como condición de posibilidad de humanización del individuo, humanización que en tanto puede ser leída como debida a los demás, contiene ya, en gran medida, su necesaria traducción en el deber moral para con los otros y la responsabilidad de instituir una sociedad propicia para la moralización de todos los individuos.

La idea de que la educación hace al hombre, o de que este no es, sino lo que la educación le hace ser viene, de esta manera, a significar en el contexto filosófico kantiano que en ella se encuentra la génesis de la racionalidad que moraliza y que tiene en el

² Cfr. “Sobre el tópico: esto puede ser correcto en teoría, pero no vale para la práctica” o “Idea de una historia universal con propósito cosmopolita” (Kant 1999a).

imperativo categórico su máxima expresión, a la vez que la referencia a la humanidad transformadora del mundo y la fórmula igualadora de todos los seres humanos (Kant 1993). La educación representa la estructura constitutiva y constituyente de la comprensión y despliegue de la moralidad, ni más ni menos que el proceso en el que se articulan los esfuerzos y cuidados dirigidos a la habilitación del ser humano como tal, dispuesto en su quicio moral.

No cabe describir aquí los distintos pasos que Kant reconoce en el proceso, pero sí explicitar que el fin del mismo es permitirle a cada individuo “desenvolver todas sus disposiciones” y “hacer que alcance su destino” (1983:33). A la disciplina sigue la instrucción, y a esta propiamente la educación práctica o moral entendida como “aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir como un ser que obra libremente” (1983:45). La moralización también significa educar al niño y al joven para que cumpla los deberes para consigo mismo, y los deberes para con los demás. Los primeros reclaman el que preserve la dignidad en su propia persona; en todas sus acciones el niño a educar —sostuvo Kant— ha de tener en cuenta “que el ser humano posee, en lo más íntimo, una cierta dignidad que lo destaca de todas las criaturas” y que su “deber es no renunciar a esta dignidad de la humanidad en su propia persona” (1983:82). Los segundos implican que “ha de enseñarse muy pronto al niño el respeto y la consideración del derecho de los demás” (1983:82). De esta manera, se convierte en un prioritario objetivo de la educación el despertar y elevar la conciencia en nosotros de la realidad de nuestros semejantes. Kant llegó a sugerir que en las escuelas se debiera impartir una suerte de ‘catecismo del derecho’ que apuntara a desarrollar como base decisiva para el juicio moral la pregunta “¿es esto justo o no?” (1983:84).

No puede extrañar, entonces, que Kant pensara que la educación queda expuesta a la dejación de su misión más propia cuando se la ve y estima como mero desarrollo de habilidades, “de lo que se trata —afirmó— es del desenvolvimiento de la humanidad, y de procurar que ésta llegue no sólo a ser hábil, sino también moral”, simplemente “no basta con el adiestramiento” (1983:39). Tuvo muy claro que en lo que se refiere al desarrollo de las facultades se ha de tener a la vista el desarrollo integral del sujeto: “la regla principal en este asunto es que no se ha de cultivar ninguna facultad por sí misma, sino cada una en relación con las demás” (1983:67). Y si bien no olvida que la educación ha de habilitar al individuo para que se mantenga a sí mismo, que “el hombre es el único animal que necesita trabajar” y que, por lo tanto, “ha de estar preparado para que pueda gozar de su sustento” (1983:62), enfatiza que eso no agota ni con mucho el fin de la educación: “La habilidad —afirmó— es lo primero en que hay que pensar, pero no lo más importante. De igual modo, el pan es lo primero en el matrimonio, pero no lo más importante. Lo primero es aquello que contiene la condición necesaria del fin, pero lo más importante es el fin” (1983:103).

El fin, insistirá, consiste en “educar la personalidad” (1983:45), desarrollar “las facultades del espíritu” (1983:57), “fundar un carácter” (1983:72), formar un individuo “que

obre libremente” (1983:45), que persiga el bien en su vida individual y lo promueva en la sociedad y la historia: “Hay que atender a la moralización. El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos” (1983:39). “Existe algo en nuestra alma que hace interesarnos: a) por nosotros mismos; b) por aquéllos entre quienes hemos crecido, y c) por el bien del mundo. Se ha de hacer familiares a los niños estos intereses y temprar en ellos sus almas. Han de alegrarse por el bien general, aun cuando no sea el provecho de su patria ni el suyo propio” (1983:93).

La educación, la autonomía y la capacidad de pensar

Como resulta esperable, la formación de un individuo autónomo constituye un objetivo central en la perspectiva kantiana. “Los primeros esfuerzos de la educación moral son para fundar un carácter” (1983:72). “El carácter significa que la persona deduce la regla de sus acciones a partir de sí misma y de la dignidad del género humano” (1983:106). “El hombre necesita una razón propia, y ha de construir por sí mismo el plan de su conducta” (1983:30).

Kant fue consciente de que en este propósito residía uno de los asuntos más importantes pero también más difíciles de toda pedagogía. “Uno de los más grandes problemas de la educación —señaló— es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de la propia voluntad” (1983:29). Dicho de otra manera, el problema clave radica en determinar el modo adecuado de conjugar la adaptación necesaria para la vida, a la coerción social y a las actividades sociales, con la capacidad de “utilizar uno mismo su libertad” (1983:43). Frente a este problema, Kant propuso, siempre en la perspectiva de un progresivo desarrollo de la libertad, las siguientes reglas o recomendaciones: a) desde la más temprana infancia se debe dejar al niño comportarse libremente en todos los ámbitos, excepto en aquello en que pueda dañarse, y siempre y cuando no interfiera en la libertad de los demás; b) se debe mostrar al niño que no puede alcanzar sus fines de otro modo que no sea aquel que permite a los demás alcanzar también los suyos; c) “es necesario 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” (1983:43). Y si bien la disciplina es inevitable en el proceso formativo, por ningún motivo debe ser esclavizadora. Kant es categórico y señala que “el niño debe sentir siempre su libertad” (1983:55) y “se ha de procurar que el alumno obre bien por sus propias máximas y no por costumbres; que no sólo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno” (1983:67).

Estamos en un punto en que claramente los ideales que rigen el proyecto educativo se muestran coincidiendo con los ideales de la Ilustración al modo como la entendió el

pensador alemán. De hecho, es imposible no pensar en la respuesta kantiana a la pregunta “¿Qué es la Ilustración?” (Kant 1999c) cuando reparamos en los pasajes de sus lecciones de pedagogía que plantean que el fin de la educación, como parte inseparable del desarrollo de la autonomía de los individuos, consiste en desarrollar en ellos la capacidad de pensar por sí mismos. Kant insiste en que “no basta con el adiestramiento y lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar” (1983:39). Como estos no pueden comprender por sí solos las razones decisivas, postula el recurso al método socrático para introducir en ellos los conocimientos racionales progresivamente, intentando, siempre y en la medida de lo posible, que los adquieran por sí mismos.³

El ejercicio libre de la propia razón, el atreverse a pensar por sí mismo, sin la guía de otro, constituye el corazón de la autonomía del individuo, la señal de la existencia y efectiva realización de la misma. Pero ¿qué entraña el ejercicio del pensar?,⁴ en las lecciones de pedagogía que comentamos, claramente está en juego la construcción ética del propio individuo, el talante moral que este desarrolla. El pensar implicaría el vivir consciente de la propia vida, de la responsabilidad que nos cabe en su configuración, sería el despertar mismo de la conciencia moral reflexiva que acompaña nuestra decisión y acción en el mundo y frente a los demás.⁵ Enseñar a pensar en este sentido, implicará para Kant, en primer lugar, educar en la estimación y respeto de la veracidad como pilar decisivo para la configuración y consistencia de la personalidad moral:

—La veracidad es otro rasgo principal en la fundación del carácter del niño. Es lo básico y esencial de un carácter. El hombre que miente (y se miente), apenas tiene carácter alguno (1983:75).

—Al niño hay que incitarle a tener conciencia de todas las cosas, y a no esforzarse sólo en parecer, sino en ser (1983:92).

—Los niños tienen también que ser francos, y sus miradas, tan serenas como el sol. Un corazón contento es el único capaz de encontrar placer en el bien (1983:76).

—El gozo del corazón nace de no tener que reprocharse nada (1983:92).

Cuando Kant postula el famoso *sapere aude!* como lema de la Ilustración, el recurso al verbo en imperativo (¡atrévete!) delata toda su agudeza psicológica para reconocer lo

³ Kant tuvo presente el método socrático en otros pasajes de sus escritos, véase Arendt (2003) (especialmente sexta conferencia). Reparase también en Kant (1994:353-354).

⁴ Pregunta central en la obras de autores como M. Heidegger y H. Arendt y en cuyo tratamiento la influencia de Kant no es menor. Especialmente Arendt (1984).

⁵ En este punto cabe la referencia a Hanna Arendt (1995, 1999) quien en su análisis del juicio al asesino nazi Adolf Eichmann muestra las proyecciones morales y políticas de la banalidad entendida como incapacidad para ejercer el pensar reflexivo; dicho análisis está iluminado por la herencia socrática y kantiana. Me permito también referir a mi ponencia “Hannah Arendt: totalitarismo, banalidad y despolitización” (Figueroa 2005).

que de modo más frecuente explica que los seres humanos posterguemos el pensar autónomo. ‘¡Atrévete!’ significa haz el esfuerzo, ten el valor. ¿Pero por qué alguien podría renunciar a pensar y decidir por sí mismo, por qué alguien aceptaría vivir bajo la guía de otro? Respuesta de Kant: por comodidad y por temor, por pereza y cobardía. Aquí es donde suelen afincarse los autoritarismos y los paternalismos, aquí radica la contribución de los individuos para que estas lógicas de sometimiento logren su fuerza y eficacia en el objetivo de limitar o clausurar el debate y la interrogación que, como sabemos, representan los principios de vitalidad para todo pensar.

Es quizás la conciencia de esto lo que hizo que nuestro pensador llegara a hablar de una educación en la dureza: “Si hay un arte permitido en la educación, es sólo el del endurecimiento” (1983:50). Esto significa, para Kant, que “sólo se debe impedir en la educación que los niños lleguen a ser flojos” (1983:54). Llega incluso a señalar que “La inclinación a la comodidad es para el hombre, peor que todos los males de la vida” (1983:69). La educación dura es aquella que opera como impedimento de la comodidad y, por lo tanto, que promueve la disolución de uno de los factores por los cuales los individuos eluden ejercer su autonomía y prolongan una situación de minoría de edad que no les corresponde y en la que renuncian a estar a la altura de su dignidad.

Desde estas ideas, podría postularse que cuando en una sociedad la seguridad y la comodidad son promovidas como las grandes metas a las que cabe aspirar y esto penetra el mismo sistema educativo, se generan condiciones propicias para que el pensamiento autónomo y reflexivo quede postergado, desvalorizado frente al desarrollo de un tipo de pensar calculador y meramente instrumental.

Kant vio en la filosofía la manifestación privilegiada de tal pensamiento libre o autónomo y eso lo llevó a inscribirla en el centro mismo de su concepto de universidad. En *El conflicto de las Facultades*, la Facultad de Filosofía es presentada como “una adicta al principio de la libertad” (1992:12), como aquella que sólo se somete ante la autoridad de la razón, que se encarga de plantear las interrogantes que nadie hace, pero cuya formulación termina mostrándose como necesaria. Sería, con su ejercicio de interrogación permanente, el partido opositor, el ala izquierda en el ámbito de los saberes superiores. La resistencia a todo dogmatismo, a todo paternalismo, a todo autoritarismo en el ámbito del espíritu y el pensamiento.

Si en la obra de Kant la Escuela implica el esfuerzo por sentar las bases de un individuo autónomo, la Universidad representa una institución de vigilancia y promoción de la autonomía en el ámbito intelectual y social. Podemos agregar que ambas son instituciones de la autonomía, por lo que sólo son posibles en una sociedad que reconoce este principio como condición de su propia constitución y articulación histórica. Tal sociedad únicamente es posible, a su vez, con individuos capaces de configurarla porque han sido educados para ello. La Escuela y la Universidad jugarían, de esta manera, un rol social decisivo en la medida en que se entienden como instituciones abocadas a vincular el saber y la moralización en la formación del individuo y del ciudadano.

Hay aquí un círculo (virtuoso) que Kant visualizó claramente, como lo demuestra el siguiente pasaje del texto “¿Qué significa orientarse en el pensamiento?”:

Se dice que un poder superior puede quitarnos la libertad de hablar o de escribir, pero no la libertad de pensamiento. Sin embargo, ¡cuánto y con qué licitud pensaríamos si no pensáramos, en cierto modo, en comunidad con otros, a los que comunicar nuestros pensamientos y ellos a nosotros los suyos! Puede decirse, por tanto, que aquel poder que arrebató a los hombres la libertad de comunicar libremente sus pensamientos, les quita también la libertad de pensamiento: la única joya que aún nos queda junto a todas las demás cargas civiles y sólo mediante la cual puede procurarse aún remedio contra todos los males de este estado. (1999b:179)

Kant estaba convencido de que la facultad de pensar depende del uso público de la razón, de la existencia efectiva de esa posibilidad (1987). Puede extraerse de esto que la educación debiera preparar para la experiencia de la comunicación en un espacio común constituido para dicho efecto. Lo que implica tal propósito fue mostrado, en mi opinión, por el propio pensador en la última de sus tres críticas, la *Crítica del juicio*. En esta obra propone la necesidad de desarrollar el modo de pensar amplio o extensivo, que consiste en ser capaz de apartarse de las condiciones privadas subjetivas del juicio —en las cuales solemos encerrarnos y limitarnos— para reflexionar desde un punto de vista ampliado o universal, algo que sólo se logra comparando el juicio propio con el ajeno, poniéndose en el lugar de los demás, abriéndose al punto de vista distinto, probando la capacidad de nuestras ideas para ser comunicadas y compartidas. Así, aprender y ejercer el pensamiento crítico se logra no sólo aplicando la crítica a ideas y doctrinas recibidas, a costumbres y tradiciones heredadas, sino al propio pensamiento, a las propias ideas y juicios que nos guían (1995:\$40). En definitiva, la obra kantiana nos pone en el camino de una educación dirigida a formar sujetos antiautoritarios, dispuestos a trascender sus prejuicios, capaces de ampliar su perspectiva de las cosas e integrar a los otros en la constitución de su propio juicio, todas prácticas indispensable para afrontar lo que se muestra como parte fundamental del mundo: la pluralidad y diversidad de los seres humanos.

La educación y el sentido de un futuro moral posible

En las lecciones de pedagogía se afirma, también, que un principio de la mayor importancia, que debiera regir el arte de la educación y que nunca debiera ser olvidado por aquellos que definen sus planes, es el siguiente: “no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en el futuro, de la especie humana” (1983:36). Sin embargo, Kant advierte que, en general

los padres no educan a sus hijos más que en vista del mundo presente, aunque esté muy corrompido. Deberían, por el contrario, educarles para que más tarde pudiera producirse un estado mejor. Pero aquí se encuentran dos obstáculos: a) los padres sólo se ocupan, ordinariamente, de que sus hijos prosperen en el mundo y b) los príncipes no consideran a sus súbditos más que como instrumento de sus deseos. Los padres cuidan de la casa; los príncipes del Estado. Ni los unos ni los otros se ponen como fin un mejor mundo, ni la perfección a que está destinada la humanidad y para la cual tiene disposiciones. (1983:36)

Claramente, esto tiene vinculación con la filosofía moral kantiana en la medida en que ella postula que el pensamiento práctico abre a la realidad desde una dimensión no reductible al alcance cognitivo de la ciencia, a saber, desde la dimensión específicamente moral, desde el ámbito concebible de lo que debe-ser, de aquello que debería darse en la existencia porque se nos impone a nuestra conciencia simplemente como mejor, como superior, como más valioso o más digno. En esta experiencia el sujeto es reclamado íntimamente en esa capacidad *poiética* que es la acción, en tanto poder instituyente para dar curso de realización a lo que debe ser.

Por lo tanto, conectando con el punto anterior, si alguien pregunta ¿cuándo un sujeto puede experimentar que en su pensamiento se verifica autonomía, que ha emprendido el riesgo de andar por cuenta propia, sin la guía de otro?, se pueden postular —sin ser exhaustivos—, a lo menos dos indicios o señales.

Primero, cuando se ejerce el cuestionamiento del binomio *posible-imposible* determinado por los protagonistas del orden dado y que rige las coordenadas del presente. En toda sociedad tienden a desarrollarse sociodiceas que funden dogmáticamente facticidad y validez, llegando a cerrar los espacios lógicos para la revisión crítica de las ideas dominantes; se trata de verdaderos discursos de clausura que desactivan en los sujetos los impulsos de duda e interrogación sobre lo que en un determinado momento se estima como marco de lo posible, discursos que terminan reduciendo seriamente el espacio de la razón pública y los términos del debate y la deliberación política.

En estos tiempos, marcados por el proceso de una globalización que se despliega bajo la égida de la perspectiva económica, difícilmente encontraremos una producción argumentativa que responda a la descripción de una sociodicea mejor que el neoliberalismo, un dispositivo (ideo)lógico cuya impronta creciente en el modelo económico de mercado se reviste de necesidad científica o simplemente se naturaliza fomentando la inhibición de todo espíritu crítico o de resistencia, obstaculizando, en definitiva, la posibilidad de autonomía del individuo y de la propia sociedad (Cfr. Hinkelammert 2001, Castoriadis 1996).

Segundo, hay también un signo de autonomía cuando un sujeto que ha sido socializado en la lógica del autointerés y en una concepción de la vida como *conatus essendi* (lucha por la sobrevivencia), llega a ser capaz de mirar más allá de sí mismo y a

inquietarse por la suerte de otros expuestos a situaciones de menoscabo que han sido generadas socialmente. Esto no representa más que un situarse a la altura de la esencia ética del kantismo tal como se expresa en la segunda y tercera fórmula del Imperativo Categórico, esencia que reclama ser traducida en una preocupación práctica por la extensión máxima del reconocimiento efectivo de la dignidad de cada ser humano. En la medida en que en el corazón de la educación y de la ética kantiana están el deber de respeto a los otros y la responsabilidad de configurar un reino de fines, en el que ningún ser humano quede expuesto a la exclusión o la humillación, la inclusión se instala como criterio básico para juzgar el modelo de desarrollo que la sociedad despliega. La globalización se mediría, desde esta perspectiva, no por el éxito de aquellos que están en la vanguardia y gozan de los privilegios que esta puede otorgar, sino desde aquellos que ocupan la retaguardia, que no pueden litigar por sí mismos y van quedando rezagados, expuestos a la pobreza y marginalidad.⁶ En el centro más decisivo del kantismo impera la convicción de que el origen de toda inmoralidad reside en justificar el sufrimiento de algunos en la prosecución de supuestos beneficios futuros. Desde esta perspectiva, un modelo social económico que no puede universalizarse como beneficio material y moral, no porque se carezca del poder instrumental para ello sino porque sencillamente no existe la voluntad técnica ni política que se requiere, es moralmente deficitario.

La educación posee un sentido ético también en la medida en que desarrolla en los individuos la disposición a visualizar futuros posibles de mayor moralidad. ¿Podemos hacer las cosas de un modo distinto? ¿Qué cambios deberíamos introducir para que el futuro sea mejor que el presente? ¿Qué alternativas de acción podríamos impulsar para que disminuya la injusticia que se verifica en el orden actual? Preguntas de este tipo son las que debieran reflejar la disposición ética que los individuos adoptan frente a su circunstancia.

Reconocidos kantianos contemporáneos como K.O. Apel, J. Habermas y J. Rawls, traducen el kantismo en la perspectiva de dar curso a configuraciones económicas, políticas y sociales que encarnen el valor de la solidaridad. Valor que surge de la imposibilidad moral de mantener la indiferencia frente al requerimiento y la penuria del prójimo, de reconocer, por sobre todo, que la exigencia que implica el derecho de los otros nos conecta con los poderes de nuestra libertad positiva, algo que Kant visualizaba claramente cuando señaló que

la humanidad podría ciertamente subsistir si nadie contribuyese con nada a la felicidad del otro, pero a la vez no sustrajese nada de ella a propósito, sólo que esto es únicamente una concordancia negativa y no positiva con la *humanidad*

⁶ 200 millones de personas sufren anemia en los países en desarrollo, 1.500 millones no tienen agua potable, 300 millones de niños son explotados laboralmente. Más de 3.000 millones de personas viven con menos de dos dólares al día (Informe del Banco Mundial 2005).

como fin en sí misma, si todo el mundo no tratase también, en lo que pudiese, de fomentar los fines de los otros. Pues los fines del sujeto que es fin en sí mismo tienen que ser también, en lo posible, *mis* fines, si es que aquella representación ha de hacer en mí *todo* su efecto. (1996:191)

Conclusión

Si al comienzo de este trabajo manifestamos que hoy en día existe la tendencia a privilegiar en la educación el desarrollo de las competencias y habilidades, cabe agregar, ahora, que cuando eso sucede y no es el desarrollo ético de los individuos lo que interesa, tampoco el fomento del pensamiento crítico y autónomo o la promoción de la imaginación moral, la educación deja de preparar para vivir y sólo lo hace para sobrevivir, transformándose en una triste habilitación para la adaptación útil al orden de lo dado, alimentando en los sujetos la expectativa de obtener dos de los bienes más promovidos en la actual sociedad de mercado: la seguridad y la comodidad. Logros cuya consecución parece compatible con la atenuación del sentido moral de lo posible, con la pérdida de fidelidad y respuesta a aquello que se nos muestra como lo que *debe ser*, simplemente porque reviste mayor altura y dignidad para la vida humana.

La sociedad contemporánea vive contradicciones y descuidos que generan su propio debilitamiento moral y político; en sus acentos y privilegios juega su propia deriva como sociedad, el empobrecimiento de los imaginarios que podrían dotarla de cohesión, vitalidad y proyección moral. Se espera que un juez sea íntegro, que un médico ejerza con abnegación, que un maestro se entregue dedicadamente a la promoción pedagógica de sus alumnos, que estos amen el estudio y se entusiasmen con la aventura de aprender, que el funcionario público sea responsable y probo, que la escuela forme al ciudadano de la democracia por venir, etc. Sin embargo, no hay nada en el sistema que promueva decididamente estos valores y estas integridades. Los dados de la estimación y el reconocimiento social están cargados: apuntan a la privatización de la existencia, a la indiferencia frente a la suerte de otros, a desembarazarse del compromiso con la construcción y corrección de la sociedad, a la competencia y éxito económico como objetivo existencial. Como señala C. Castoriadis, el modelo identificador general que se nos propone es el del individuo que gana lo más posible y disfruta lo más posible, en una sociedad en la que uno no gana por lo que vale, sino que uno vale por lo que gana. Se impone el avance de una banalidad que desemboca, para usar la imagen de uno de nuestros mejores poetas jóvenes, en el culto a una santísima trinidad nueva: la casa, el auto y el televisor (Figueroa 2003). Por todo esto, no es Kant por sí mismo lo que nos interesa en un afán de erudición, tampoco la rehabilitación del sueño moderno ilustrado *sine glosa*, sino simplemente el recordatorio que puede extraerse de sus reflexiones respecto a que existen sentidos que le otorgan a la vida mayor sentido y que el reconocimiento de

esto sólo es posible cuando cesamos en la insistencia de hacer comparecer todas las cosas y dimensiones de la experiencia desde una óptica que sólo ve medios, instrumentos o mercancías. El recordatorio de que la educación posee como misión propia disponernos para intentar una vida con sentido. Un pensador de la libertad, como es Kant, nos hace también caer en la cuenta de que vivimos una época en que todas las reivindicaciones individuales y sociales aparecen como una obsesión por la seguridad y que —como si se tratara de un patrimonio conquistado, de una potencia a total disposición o de un logro irrefutable— nadie pide mayor libertad en la sociedad contemporánea, aun cuando de manera creciente experimentamos que nuestro protagonismo, no digamos ya en la historia sino en nuestra propia vida, tiende socialmente a ser reducido a un rol económico como meros productores y consumidores.

Una idea final. La palabra escuela proviene del vocablo griego *scholé* que se traduce como ocio. Sabemos que para los griegos el ocio era el tiempo libre de las urgencias y demandas del sobrevivir, el tiempo que permitía la disposición gratuita para todo aquello que posee valía intrínseca, el tiempo para experimentarse como un ser libre a través de la realización de actividades promotoras de la excelencia humana, especialmente una: la práctica del pensar. Kant representa una de las indicaciones más decididas en relación al vínculo que existe entre el ejercicio reflexivo y la configuración moral del individuo y la sociedad. Si la Escuela ha de hacer honor a su nombre, ha de articularse, en una medida no menor, como ese espacio institucional que propicia en los niños el desarrollo del pensar reflexivo como principio de moralización. Y si la Universidad puede ser vista como una especie de Escuela Mayor, su condición y dignidad se verán siempre desmerecidas cuando no se la conciba y concretice como la institución en que la reflexión encuentra su oportunidad más propia. El pensar libre, sin condiciones, crítico, amplio, correspondería a la esencia de la verdadera universidad y constituiría un objetivo al que debería apuntar todo el proceso educativo. Una sociedad que ignora esto o que lo descuida en sus escuelas, liceos y universidades, se condena a verificar en sus nuevas generaciones el empobrecimiento de esas capacidades llamadas a nutrir el debate público y deliberativo sobre la configuración presente y futura de su destino; se expone, en la época de la globalización, a extraviar los impulsos tendientes a forjar su identidad moral y a que estos sean fagocitados por la vehemencia de la lógica del cálculo y del mercado.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N., A. Visalberghui, 1996. *Historia de la pedagogía*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Arendt, H., 1984. *La vida del espíritu*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- , 1995. “El pensar y las reflexiones morales”. *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós, 109-137.

- , 1999. *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Lumen.
- , 2003. *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P., 1999. *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Bowen, J., 2000. *Historia de la educación*. Barcelona: Herder.
- Castoriadis, C., 1996. *Le Montée de la Insignifiance. Les Carrefours du Labyrinthe IV*. Paris: Éditions du Seuil.
- Espinosa, J., 1999. “La educación moral en Kant”. En J. Carvajal, comp. *Moral, derecho y política en Kant*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 301-319.
- Figueroa, H., 2003. *Groggy*. Santiago: Ediciones Esperpentia.
- Figueroa, M., 2005. “Hannah Arendt: totalitarismo, banalidad y despolitización”. Ponencia presentada en el coloquio “Homenaje a Hannah Arendt a 30 años de su muerte”. Santiago, Universidad Alberto Hurtado, noviembre de 2005 (en prensa).
- Habermas, J., 2000. “El valle de lágrimas de la globalización”. *Claves de Razón Práctica*, Nº 109, 8.
- Hinkelammert, F., 2001. *Nilismo al desnudo*. Santiago: Lom Ediciones.
- Informe del Banco Mundial, 2005. *Un mejor clima de inversión en beneficio de todos*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Kant, I., 1983. *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- , 1992. *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Debate, CSIC.
- , 1994. *Metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- , 1995. *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa Calpe.
- , 1996. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.
- , 1999a. *En defensa de la Ilustración*. Barcelona: Alba.
- , 1999b. “¿Qué significa orientarse en el pensamiento?” *En defensa de la Ilustración*. Barcelona: Alba, 165-182.
- , 1999c. “¿Qué es la Ilustración?” *En defensa de la Ilustración*. Barcelona: Alba, 63-72.
- Kanz, H., 1993. “Emmanuel Kant”. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, Vol. XXIII, Nº 3-4, 837-854.
- Millas, J., 1962. *El desafío espiritual de la sociedad de masas*. Santiago: Universitaria.
- Nietzsche, F., 1959. “El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza”. En VV.AA. *La idea de la universidad alemana*. Buenos Aires: Sudamericana, 240.
- Vauquelin, R., 1934. *Les origines de la psychologie pédagogique. De Rousseau a Kant*. Paris: Librerie Félix Alcan.