Una reconsideración de las políticas de educación actuales a la luz del pensamiento pedagógico de Kant

Resumen

Abstract

Palabras clave: Educación – Kant – Pedagogía – Política - Ética

Esta investigación se propone reconstruir un panorama del pensamiento de Kant para poder resignificar y actualizar algunos conceptos que puedan ser útiles para discusiones contemporáneas en lo que refiere a la moral, la educación y lo político. Aunque la educación es el foco de la investigación, muchos otros ámbitos se encuentran asociados a ésta en la arquitectónica del sistema kantiano, por lo cual se busca relacionarlos orientados hacia una reflexión del pensamiento pedagógico y político de Kant.

Del pensamiento kantiano podemos recuperar diversas perspectivas para la educación y sobre políticas de educación. Me refiero puntualmente a la invitación al pensamiento crítico de la razón pública, de un lado, y a la necesidad de la atención a una educación pública en el horizonte de las actuales repúblicas democráticas.

Si lo enmarcamos en el resto del sistema de ideas cosmopolitas y anti-dogmáticas, quizás podamos poner en perspectiva lo relevante y vigente que este asunto puede representar para algo que no podría sernos ajeno. Aún más, al considerar el estado actual de la educación, acaso pueda llevarse el problema hasta el carácter de urgencia, al cual, no me cabe duda, Kant podría aportar nociones de gran valor.

Kant y su contexto

Immanuel Kant es un pensador representativo de la ilustración del siglo XVIII y refleja un carácter que corresponde a la plenitud de la modernidad, a la que se le asocia como un ilustre ejemplo de su apogeo. Esta época se caracteriza por una preocupación especial en la educación, a la que el mismo Kant habrá de aportar significativamente en lo teórico y en lo práctico.

El período de vida del metódico habitante de Königsberg, hoy Kaliningrado, está referido como uno de cambios históricos importantes, así como uno de desarrollos significativos en el conocimiento, la ciencia y la reflexión humana. La edad de la ilustración se puede entender como una era de la razón, en cuanto criterio nuclear de la investigación y la naturaleza del conocimiento humano. Sin embargo, Kant habrá de realizar una crítica de los alcances de los usos de la razón, y será muy receloso del dogmatismo metafísico de su época[[1]](#footnote-1).

La era de la razón supone un proceso de varios siglos de antelación, en donde podemos considerar a la revolución científica como una que tuvo un notable impacto en el tiempo de Kant. Los avances científicos de Copérnico, Galileo, Newton, Kepler, Brahe, Bacon, Descartes, Boyle, Leibniz, entre muchos otros, ayudaron a configurar un mundo que, dada su concepción y nueva interpretación a la luz de este afán, (muchas veces mecanicista), propulsaron, en sentido material, “un nuevo mundo” contrapuesto al pasado, ya lejano, de la escolástica, o más aún, de tiempos romanos y anteriores. Esto, sumado al descubrimiento literal de un “nuevo” mundo, (representado por el viejo continente americano), nos puede ayudar a entender por qué esta época se distingue de otras, por su naturaleza tan particular en el desarrollo humano cultural de occidente.

En la vida de Kant, debemos mencionar dos eventos importantes que pueden haber afectado su sensibilidad y entendimiento de modo particular. Me refiero concretamente a la revolución americana y a la francesa, ambas ocurridas durante su vida, e inspiradas por motivos plenamente ilustrados, es decir, libertad, equidad y una idea actualizada de democracia. Estos eventos, al menos en particular, la revolución francesa, era vista con simpatía y como algo esperanzador, por parte de Kant, tal y como refleja en sus escritos de filosofía de la historia, si bien, representó un episodio violento, al mismo tiempo abre la posibilidad de un estado mejor, a pesar de que se cuestione la legitimidad que tiene el pueblo para ejecutar a sus soberanos.

Durante su vida, y en el contexto particular de la ilustración prusiana, no es raro considerar a Kant mismo como un educador, quien era consciente de la naturaleza de aquel oficio, en ese entonces.[[2]](#footnote-2) Este asunto lo analizaremos con mayor detenimiento más adelante.

En un sentido filosófico, cabe tener presente que Kant recibió una tradición fuertemente racionalista, de un lado, con Christian Wolff, y por extensión del pensamiento de Leibniz, mientras que, por el otro, influyó mucho su lectura del escéptico empirista Hume, por lo cual, terminaría por criticar un tipo de metafísica que podríamos señalar como “dogmática”, representada particularmente por Descartes y Leibniz. Un tema clásico que contraponía a los dos bandos era el de las ideas innatas, presentes para los racionalistas, pero negadas por empiristas, a cambio de una “tabula rasa”, como proponía Locke. Kant habrá de conciliar ambos bandos con una teoría del conocimiento tan original, que representará un cambio de paradigma en la epistemología moderna.

Toda esta orientación ilustrada guiada, (a veces mejor que en otras ocasiones), por la razón será una notable influencia para Kant, especialmente en lo que refiere a la naturaleza, método y procedimiento del conocimiento humano. El papel de la razón, en este punto de la historia, es indudablemente uno que nos ofrece acceso y potencia el conocimiento. ¿Por qué no fundar un sistema complejo y completo sobre ésta, especialmente si conocemos bien sus límites y usos adecuados?, es decir, ¿luego de que ha sido sometida la razón a una rigurosa crítica?

El pensamiento crítico de Kant en dos versiones

Podemos entender la filosofía crítica de Kant al menos en dos sentidos. Por un lado, tenemos una invitación al pensamiento crítico[[3]](#footnote-3), a la autonomía, a la libertad madura, a una ilustración libres de tutores dogmáticos, es decir, a atreverse a pensar por uno mismo[[4]](#footnote-4) y a ejercer finalmente, un uso público de la razón. Por el otro lado, la filosofía crítica de Kant se suele entender más comúnmente como el proyecto crítico de la arquitectónica de la razón. En todo caso, ambas pueden bien representar un aspecto crítico de su pensamiento, y en ambos casos encontraremos aportes para la educación[[5]](#footnote-5).

Si bien el primer sentido que propongo, está presente en diversos pasajes, y es lo nuclear para esta pequeña investigación, no podemos dejar de mencionar el otro sentido, que involucra el interés del sistema que Kant ha entretejido para asignar a cada aspecto de la razón su lugar y una función armónica con el resto de la arquitectónica. Empecemos, entonces, por mencionar tres facultades que son fundamentales para comprender cómo estima Kant que la mente se encuentra conformada.

En lo humano podemos distinguir las facultades de la Sensibilidad, el Entendimiento y la Voluntad. Las dos primeras serán ámbito de la razón teórica, mientras que la última lo será de la razón práctica. Así, el sistema de Kant se ocupa del entendimiento (entre otras cosas) en la *Crítica de la Razón Pura*, de la voluntad en obras como la *Crítica de la Razón Práctica, Metafísica de las Costumbres y Fundamentación para una metafísica de las Costumbres* y de la sensibilidad en la *Crítica del Juicio.* Este grupo de textos de la madurez del pensamiento kantiano es conocido como el período crítico.

Para Kant, tanto entendimiento como sensibilidad juegan un papel importante en el conocimiento.[[6]](#footnote-6) Mientras que la filosofía práctica habrá de comprender las reflexiones sobre historia, ética, política, derecho y religión, en el ámbito de la filosofía teórica habremos de atender a la naturaleza del conocimiento de la realidad, especialmente, acerca de las estructuras que poseemos para conocer cualquier cosa. A este plan se le llama filosofía crítica por cuanto se busca discernir, mediante una crítica de la razón hacia la razón misma, aquello que le será legitimo conocer, y qué no. El límite de la razón se encontrará en la experiencia, por lo que algunos temas habrán de mantenerse en el territorio de la fe, de la especulación o de la fantasía.

Por otro lado, hay ideas que, no teniendo experiencia de ellas, serán necesarias para orientar lo moral, por lo que ciertas nociones de las que carecemos una experiencia plena y adecuada, serán postuladas por la razón práctica, como es el caso de la idea de Dios, del alma inmortal, la libertad y el mundo como una totalidad. De estas ideas nos es imposible tener una experiencia humana completa, por lo que las damos como un presupuesto basado en una postulación. Actuamos “como si” existieran, pues ofrecen una dotación de sentido a nuestro conocimiento, es decir, nos apoyamos en estas nociones como si fueran creencias pragmáticas.

A diferencia de la tradición racionalista que Kant hereda, para él, la sensibilidad es un asunto que cabe rescatar, por cuanto nos pone en contacto directo con los objetos. Este primer paso supone recopilar datos para que nuestro entendimiento, bajo las categorías que posee, pueda ordenar las percepciones en ideas, y en esta estructura del conocimiento, evitamos el caos sensitivo. Así, ambas, forman parte de nuestro procedimiento para conocer; pero, ¿conocer exactamente qué?

Lo que conocemos al aplicar las categorías del entendimiento a las percepciones de los datos sensibles es una manifestación de lo real “para mí”, es decir, es una aparición que ha sido creada como un objeto para que mi entendimiento lo pueda procesar, pero lo real, en sí mismo, no lo puedo conocer. Kant llama a lo primero “fenómeno” y a lo segundo “noúmeno”. Lo único a lo que tenemos acceso es a lo primero, mientras que lo segundo rehúye a ser totalmente captado por nuestra limitada maquinaria cognitiva.

Esto nos lleva necesariamente a considerar que tenemos una grave deuda con la esperanza de poder alcanzar “la verdad”, ya que, si no puedo conocer de modo total los objetos más simples de experiencia, mucho menos será posible para aquellos los cuales hace falta hacer un “salto de fe”. Por ejemplo, ¿qué pasará con los soberanos nobles que legitiman su poder en base a un mandato divino que escapa a la experiencia? Si no puedo conocer la verdad de un objeto sencillo y mundano, mucho menos podré hacer lo mismo con la idea de Dios, o peor aún, con sus designios, especialmente cuando son llevados a cabo por sus intérpretes.

Debemos considerar que las formas puras como el espacio y el tiempo, o la causa y el efecto, se encuentran de modo pasivo en nuestra sensibilidad, mientras que las categorías aplican activamente su función desde el territorio del entendimiento. Tanto sensibilidad como entendimiento conforman lo que Kant llama las condiciones de posibilidad, es decir, lo que permite y hace posible que conozcamos, cuando son aplicadas al mundo, y se produce en ellas la conformación de un objeto fenoménico.

Para otorgarle un uso legítimo a nuestra razón, no podemos aplicarla a conceptos que estén más allá de nuestra experiencia. Lo que podemos conocer, no es el mundo en sí mismo, ni la cosa en sí, es decir el inexpugnable noúmeno, ni tampoco los objetos metafísicos que van más allá de la posibilidad de la experiencia, sino que sólo podemos conocer lo que aparece “para mi” tal y como el filtro de mi entendimiento natural lo permite, es decir, sólo podemos conocer el fenómeno.

La relación entre nuestra razón y los fenómenos que atendemos, no es una de causa y efecto, sino, una que ofrece una dotación de sentido. En este horizonte, nuestra mente o razón termina por construir un objeto único, a la medida de nuestra ceguera, para poder interpretar el mundo real, sin llegar a poder develarlo nunca del todo. Así, podemos tener en cuenta que la razón, en este nivel epistemológico, ofrece un sentido conformativo a nuestra experiencia.

Hasta aquí, hemos hecho una breve introducción superficial a la teoría de conocimiento de Kant, conocida como proyecto o filosofía crítica. He sostenido que puede haber otro sentido de lo crítico en Kant, y me gustaría apuntar ciertos pasajes de su obra en que se hace patente esta invitación a pensar por uno mismo, y que podría compartir el sentido de una invitación al pensamiento crítico.[[7]](#footnote-7)

En *Cómo orientarse en el pensamiento* nos refiere Kant que: “Es por la mera razón por lo que hay que orientarse, y no por un presuntamente oculto sentido de la verdad o una intuición exaltada en la que se podría injertar, sin consentimiento de la razón, la tradición y la revelación.” (2005, p. 42) Nos recuerda Kant que la palabra orientarse supone ubicarse y conocer la dirección del oriente, y del mismo modo en que espacialmente es posible, lo es igualmente para el ámbito formal, es decir, el de la lógica, y no hace falta ir muy lejos para acudir a una buena “brújula formal”, ya que: “No hay que buscar la última piedra de toque de la validez de un juicio en otra parte que en la sola razón.” (2005, p.60)

En este texto, Kant nos hace tener consideración acerca de que la libertad de hablar, escribir, o moverse, puede sernos arrebatada, pero no así con la libertad de pensar. (Cfr, 2005, p.71) Esto puede suponer que esta facultad intrínseca es la que define lo humano mismo en su materialización moral. No se nos puede quitar la libertad de pensamiento y al mismo tiempo interpretarnos todavía como humanos. La razón requiere su instancia pública, en el horizonte de una libertad.

Respecto del uso público de la razón, Kant señala que “La libertad de pensar es tomada en el sentido de que a ella se opone la intolerancia.” (2005, p.72) Esto es fundamental para la naturaleza de la democracia, ya que, sin una racionalidad pública y deliberativa, nos veremos seguramente expuestos a la tiranía no del mejor argumento, sino de un poder alterno[[8]](#footnote-8). Este respeto a las libertades, especialmente a la tolerancia en cuanto virtud política del consenso ubica a Kant como un colaborador de la teoría política liberal.

Refiere Kant que: “Libertad de pensar significa el sometimiento de la razón a ninguna otra ley sino a las que ella se da a sí misma.” (2005, p.72) Teniendo en cuenta las aportaciones de la *Crítica de la Razón Pura*, y del método de la ciencia moderna, Kant agrega: “de esto tiene que resultar el total sometimiento de la razón a los hechos.” (2005, p.75) Por lo que Kant concluye esta invitación al pensamiento original del siguiente modo: “Ya se trate de hechos, ya se trate de fundamentos racionales: Admitid lo que os parezca más auténtico luego de un examen cuidadoso y sincero.” (2005, p.77) Se nos invita a pensar autónomamente, haciendo uso de la razón.

En el texto *Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración?* tenemos un famoso pasaje inicial que resume el sentido de su invitación a salir de la minoría de edad, justo antes de señalar dos grandes peligros de la autonomía: la comodidad y una eterna búsqueda de seguridad eterna, en la que calzan tan bien los dogmatismos y paternalismos. Kant nos señala que:

La ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. *¡Sapere Aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la ilustración. (1964, p. 58)

En ambos casos de lo presentado a posibles lecturas de una filosofía crítica, sea que pensemos en ésta como una invitación al pensamiento anti-dogmático, o bien, que lo interpretemos, como se hace clásicamente, en cuanto su proyecto de poner una demarcación a las funciones que componen la mente humana, nos remite a dos cosas fundamentales. En primer lugar, Kant nos alerta hacia un escepticismo mesurado en donde debemos ser conscientes de los límites de nuestro conocimiento y experiencia , al tiempo que, en segundo lugar, nos invita a pensar críticamente siempre en el adecuado uso público de la razón[[9]](#footnote-9), rechazando cualquier forma de dogmatismo.

Respecto del proyecto crítico en cuanto arquitectónica de la razón, no sólo nos lega un modelo histórico meramente interesante, sino que, ya de por sí, Kant nos ha invitado a dudar mesuradamente hasta para considerar nuestras verdaderas capacidades de interpretar el mundo siempre de modo adecuado. Esta prudencia epistemológica supone una verdadera revolución, y orienta el pensamiento hacia lo pragmáticamente plausible, en lugar de hacia lo metafísico.

Por otro lado, del proyecto crítico en cuanto invitación a la autonomía de la razón y la libertad de pensamiento, podemos decir que ya de por sí propone una enseñanza concretamente directa: pensar por uno mismo[[10]](#footnote-10), y en imperativo: “Atrévete”[[11]](#footnote-11). De ambos sentidos del proyecto crítico, es claro que podemos orientar ideas que se asocian a la educación. Por un lado, un escepticismo mesurado anti-absolutista, y por otro, el cultivo del pensamiento crítico que pueda cuestionar libremente cualquier tipo de dogmas. Estas dos enseñanzas pueden albergar cierto valor para lo político y lo moral.

El pensamiento moral de Kant

La ética de Kant es una que tiene dos características fundamentales. Por un lado, apela no a la virtud, ni al bien, ni a la felicidad[[12]](#footnote-12), ni a lo útil, sino al deber[[13]](#footnote-13), y por otro, busca un carácter universal[[14]](#footnote-14) en su aplicación. La moral de Kant, entonces, busca ser deontológica y universal. En último término, el afán de la ética supone orientar y valorar el despliegue de la libertad humana[[15]](#footnote-15).

El pensamiento moral de Kant se centra nuclearmente en la *Crítica de la Razón Pura*, y en *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, así como en la *Metafísica de las Costumbres*. Para esta panorámica revisión de Kant, me centraré en la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, (en adelante, FMC), para analizar elementos que puedan ser rescatados para una consideración de la educación.

Creo que podría ser ilustrador de-construir el nombre y pensar que una fundamentación busca indagar sobre las bases de algo, es decir, que explora acerca de los principios de algo, o investiga acerca de sus cimientos. Lo que está buscándose “fundamentar” es una metafísica, es decir, las leyes que rigen lo real, o el ámbito de las normas absolutas y necesarias. Así, tenemos que se intenta hacer una búsqueda de las bases de ciertas leyes que rigen algo. Este objeto final, sobre el que recae todo el sentido es el cúmulo y sumatoria de la conducta humana, es decir, de sus costumbres, por no decir, de su material moralidad. Así, podremos tener en mente que Kant busca en la FMC investigar las bases de las leyes que regulan el comportamiento humano, es decir, de la ética. Con ello propone una nueva manera de plantear las cuestiones morales.[[16]](#footnote-16)

Kant pretende establecer, en nombre de la razón, un criterio único para el actuar, mas no el mismo contenido para nuestros actos[[17]](#footnote-17). En otras palabras, busca una ética universal, de carácter cuasi matemático que pueda orientar la libertad, sin infundir a todos un mismo contenido particular que sea el mismo. Esto podría evitar que alguien defina algo como meramente “bueno desde su punto de vista”, justamente cuando buscamos universalizar la idea de lo moral. En este horizonte, podríamos decir que Kant se opone al subjetivismo y al relativismo cultural, en el sentido en que lo bueno debe poder ser racionalmente igual para todos más allá de las diferencias de nuestras culturas o pensamientos, y el sentido de esta inclinación puede ubicarse en que todos tenemos inscrito el sentido del deber moral, hasta los niños. Más allá de las circunstancias accidentales, todo ser racional debe poder reconocer lo que el deber de lo civil manda como necesario.

Al preguntarnos ¿cómo evaluar lo bueno o adecuado?, debemos recordar que lo importante para Kant es la motivación que origina el actuar, en lugar de las consecuencias, como lo podría ser para los utilitaristas.[[18]](#footnote-18) En este sentido, para Kant es más importante valorar la intención que motiva la voluntad, antes que las consecuencias o efectos prácticos.

En la FMC, Kant busca ubicar un principio supremo del buen actuar. Lo que llamamos bueno puede ser relativo, en el sentido en que cualquier cosa puede ser bueno para algo, pero hay una flexión que se vuelve absoluta, y esta es una buena voluntad[[19]](#footnote-19). La buena voluntad es el complejo producto de la educación y del uso prudente de la libertad. Contempla el deber con respeto y convicción, en lugar de por inclinación y mediante rodeos.

La ética de Kant es deontológica debido a que el sentido del deber tiene un carácter primordial.[[20]](#footnote-20) Es fácil actuar conforme al deber, sean las consecuencias que se den, pero la verdadera autonomía de la razón se visibiliza en el respeto sincero y consciente del deber, en lugar de actuar conminados por temor, por miedo al castigo, o bien, en contra del deber mismo.

La voluntad libre se asienta en la autonomía, por cuanto se vuelve legisladora del actuar, y al brindarse reglas a sí misma, se encuentra alineada al deber moral. Cuando la razón produce leyes por sí misma, ante las querencias de la voluntad, emana exigencias, es decir, produce ciertos mandatos. Un mandato es el comando de ejecución compelido por una gran autoridad, como aquel que impera, es decir, un emperador, y de ahí que gramaticalmente se le conoce a esta forma como un imperativo. En la moral kantiana, la razón “impera” y produce sus propios mandatos o exigencias, para responder a la voluntad libre.

Kant refiere, en la FMC, que los imperativos de la razón pueden ser hipotéticos cuando poseen una forma condicional. En este sentido, la querencia de la voluntad puede ser de dos tipos: de una variedad amplia, o bien, cuando el fin perseguido es la felicidad. Los imperativos hipotéticos que tienen una finalidad infinita son los de habilidad, mientras que los que persiguen la felicidad son imperativos hipotéticos de sagacidad.

La forma condicional de los imperativos hipotéticos de habilidad supone que hay una premisa que proyecta una conclusión, es decir, que, dada una condición, se propone un mandato para la ejecución. Si quieres “x”, entonces debes “y”. Por ejemplo, si quiero bajar de peso, entonces debo comer mejor y ejercitar.

Por otro lado, la razón, alineada al sentido del deber moral, produce otro tipo de imperativos que carecen de la forma condicional, es decir, que son incondicionados, simplemente -debes “y”-. Este imperativo es absoluto, por cuanto es un mandato independiente de la experiencia. No depende de las circunstancias de ningún sujeto, sino que es un reclamo categórico, es decir, universal.[[21]](#footnote-21)

Este es el tipo de imperativo que funda las bases de la moral. Kant supone que podemos actuar como si nuestro comportamiento pudiera convertirse en una norma general para otros y al mismo tiempo, que debemos respetar la dignidad de todos, no utilizándoles como instrumento, sino respetándoles como fines en sí mismos. En cuanto es incondicionado, el sentido del deber se funda en la razón. En este mismo sentido apunta Korner que: “El origen de la obligación moral es la razón y no la experiencia de impresiones y objetos.” (1955, p.117) La forma pura del deber orienta el sentido de la autonomía de la voluntad.

La relación que puede tener la moral con la educación[[22]](#footnote-22), en Kant, es notable, por cuanto se busca al mismo tiempo en la formación, al menos en la humanista e ilustrada, el fomentar el libre pensamiento, al tiempo que se estimula y refuerza mediante la disciplina el sentido del deber[[23]](#footnote-23). La educación en el pensamiento crítico y autónomo[[24]](#footnote-24), tendría que confrontarnos a ejercer mejor nuestra libertad. Aunque el sentido del deber lo posee por igual quien es educado y quien no, (por el mero hecho de estar expuesto a una red de valores sociales en los que se ve incluido), puede ser posible sostener que la educación ayude a desplegar mejor la libertad en conformidad a la observancia del deber moral. En este sentido, debemos poder exigir la capacidad de pensar a todos. Para Kant, hasta los niños poseen un sentido de lo que es correcto[[25]](#footnote-25). Para pensar mejor, con mayor claridad y con una rigurosidad adecuada respecto del deber, la disciplina de la educación y su invitación a la autonomía crítica, pueden mostrarse muy útiles.

Es por nuestra capacidad de racionalizar máximas, que nos podemos entender como morales. Bernard Williams discute en el primer capítulo de su *Introducción a la Ética* si puede existir un ser humano que se desentienda de la moral, y concluye que tal cosa no podría ser posible, por cuanto es lo que precisamente define el carácter humano, es decir, que la contundencia de su actuar es lo que performa precisamente una materialización de su inclinación moral, sea la que ésta fuera. En la misma línea, Korner coincide en cuanto sostiene que: “Solo un ser que sea capaz de adoptar máximas podrá ser moral o inmoral, mientras que aquellos seres que sean incapaces de ello, una ameba, un tigre, algunas personas anormales, no podrían ser ni lo uno, ni lo otro. Un ser tal es amoral.” (1955, p.122) Si el ser humano no puede por definición ser amoral, restará que este sea inmoral o moral. Desde que tenemos libertad, necesitamos una orientación, y la razón ofrece tal requerimiento que se presenta, en nuestro caso como un imperativo. Acaso por ello Korner sostiene que, para Kant, solo un hombre santo no necesitaría de un mandato categórico. [[26]](#footnote-26)

La moral de Kant busca rescatar el deber y lo universal. Es inevitable que la educación se alinee con los criterios morales que rigen coyunturalmente en lo social. Para lo político, tener un entramado de ciudadanos responsables y civilmente orientados es fundamental, por lo que reforzar el sentido del deber podría quizás garantizarse con el beneficio de una extendida educación. Este logro no se puede conseguir de un semestre a otro, sino que lentamente el progreso generacional va subrepticiamente conformando el espíritu de los grupos humanos, que reconocen el desarrollo de sus identidades de modo histórico.

El pensamiento histórico de Kant

Para Kant la historia presenta ciertas constantes que pueden proyectarse hacia al futuro, casi como una ciencia adivinatoria. Por muy singular que parezca esta propuesta, la razón de ser de esta aseveración supone que los autores de los actos históricos son los seres humanos, y “*Ex ungue leonem”* (por las garras se reconoce al león), es decir que, conociendo la naturaleza de los mismos, uno pudiera, por lo tanto, predecir una noción general hacia dónde apunta el desarrollo de la humanidad. [[27]](#footnote-27)

En el pensamiento de Kant, se hace presente la noción de un hilo conductor que la naturaleza entreteje para dar desarrollo a toda creación del mundo, por cuanto nada que exista, puede ser insignificante, sino que las aves poseen alas por alguna razón, así como los peces branquias. La naturaleza, de acuerdo a Kant, ofrece a cada especie sus características distintivas que le permiten llegar a ser en la plenitud del sentido de su existencia, y desde que el hombre posee distintivamente razón, luego, ésta, debe ser el camino a su propia realización[[28]](#footnote-28). Esta idea ilustrada parece estar implicada en los asuntos de la educación, por cuanto nos compromete al cultivo de lo racional como lo distintivamente humano.

Si la humanidad avanza, retrocede, o se mantiene igual, es un asunto histórico de importancia, pues representa el devenir no de un individuo, sino de la especie como una totalidad. Kant propone que podríamos llamar a la idea de que no progresamos como terrorismo moral, la idea de que progresamos como eudaimonismo y se puede nombrar como abderetismo a la idea que supone que ni mejoramos, ni empeoramos, sino que damos vueltas como un perro persiguiendo su cola.

Es difícil ubicar puntos en los que apoyar que mejoramos como humanidad. Kant nos invita a sentir entusiasmo por los ideales de la revolución francesa, por cuanto inspiran mejores formas de gobierno, (asunto que seguramente fue tomado con menor simpatía por las autoridades prusianas.) Kant propone que la humanidad mejorará si se orienta hacia una paz perpetua, con estados de corte republicano, en el mejor de los casos, pero sobre todo libre de guerras[[29]](#footnote-29) y su extensivo mal moral.

La relación entre los estados debe alcanzar cierto entendimiento para poder considerar que la humanidad avanza a la paz, en lugar de consumirse en la guerra. Sin un acuerdo en las políticas orientadas por moralidades que se representan un bien común, organizadas bajo una voluntad general y que, a su vez, se inter-relacione entre estados diversos, una paz solo puede ser temporal.

Lo humano está unido por cierta facultad, y en cuanto racionales, todos somos iguales. El humanismo ilustrado de Kant apela, en este sentido a un carácter cosmopolita, en el sentido de sabernos ciudadanos del mundo, en donde podamos tener un horizonte que haga inteligible un bien común general en el sentido histórico.

Para la educación, hay un asunto muy particular, mencionado por Kant, y es que, en miras del futuro, debemos enseñar que un estado mejor de la realidad es posible. Si el futuro depara mejores constituciones de estados y relaciones sociales, es decir, de virtudes y hábitos políticos, seguramente debe tener alguna relación directa con el esfuerzo de cultivar tales posibilidades mediante la educación crítica y para una cultura de la paz perpetua. Para Kant, la historia trae constantes que la razón puede discernir para orientarse en su pensamiento y acción. Una educación es siempre educación para el bien, para el mejoramiento y para un futuro mejor. La educación pasa por un asunto de apertura a la deliberación, a la estrategia crítica de la reflexión, al razonamiento de los mejores argumentos, y todo esto nos conlleva al pensamiento político de Kant, por cuanto la educación es, además de un índice de que la humanidad mejora, un asunto fundamentalmente civil y jurídico.

Finalmente, en un sentido histórico concreto, Kant adivinó cierta política internacional que compartiese criterios del diálogo inter-político, lo cual se podría decir que se plasmó en la Sociedad de Naciones en 1919, primero, y en la Organización de Naciones Unidas en 1945, después. Dos años muy singulares, que podrían explicar un proyecto tan radical de paz, especialmente uno que diera esperanzas de ser perpetua y cuya imagen sea una propuesta vital y de acción política, (en lugar de aludir irónicamente al cuadro de un cementerio, como deslinda Kant al inicio de *La paz perpetua*).

Kant desarrolla un derecho cosmopolítico en la última parte de sus *Principios metafísicos del derecho*, en donde establece que una comunidad pacífica de estados se apertura en cuanto comparten territorios adyacentes bajo una gran totalidad que les exige “reciprocidad de acción, (…) es decir, una relación universal de uno solo con todos los demás (…) Este derecho, como la unión posible de todos los pueblos, con relación a ciertas leyes universales de su comercio posible, puede llamarse derecho cosmopolítico.” (2008, p. 227) Si el paso de la historia tiene constantes, y la educación propulsa lo humano, luego podemos imaginar que en el futuro la humanidad pueda sobrellevarse mejor, especialmente en el reconocimiento de sus diferencias, para lo cual un tipo de educación para el futuro se hace cada vez más patente en el proceso de globalización mundial, especialmente a la luz de una historia humana que debería aborrecer las guerras, aunque paradójicamente esté plagadas de ellas.

El pensamiento político y jurídico de Kant

Kant hereda y conoce las discusiones del origen del pensamiento político moderno[[30]](#footnote-30), considerando a Maquiavelo, Hobbes, Locke, Rousseau, Montesquieu, entre otros, y en el marco de su pensamiento ilustrado y crítico, habrá de proponer una versión contractualista del estado republicano. En este sentido, desde su doctrina del derecho, Kant refiere en *Principios metafísicos del Derecho*, primera parte de la *Metafísica de las costumbres*, el siguiente ilustrador pasaje:

El conjunto de las leyes que exigen una promulgación general para producir un estado jurídico constituye el derecho público. El derecho público es, pues, un sistema de leyes para un pueblo, es decir, para una multitud de hombres, o para una multitud de pueblos que, constituidos de tal manera que ejercen los unos sobre los otros una mutua influencia, tienen necesidad de un estado jurídico que los reúna bajo una voluntad única, esto es, de una constitución a fin de ser partícipes en el derecho. Este estado de relación mutua de los participantes reunidos en un pueblo, se llama el estado civil. (…) Unidos los ciudadanos por el interés común de mantenerse en el estado jurídico, se llama en un sentido más extenso *cosa pública* (*res pública*). (2008, p 163.)

Podríamos decir que está parcialmente en consonancia con Hobbes por cuanto supone que el ser humano posee una propensión natural a la insociabilidad. Sin embargo, para sobrevivir, debemos ingresar a una condición civil sociable, por lo que habitamos en una suerte de insociable sociabilidad. [[31]](#footnote-31) En el estado natural no hay gobernante ni poder que pueda hacer justicia. Ante el temor a la aniquilación nos veremos forzados a ingresar a un estado civil mediante un pacto. Nuestra insociabilidad salvaje nos conduce a ser civilmente sociables.

En Hobbes, la presencia del Leviatán es absoluta. Para Kant el monarca debe representar el sentido de la voluntad general. Este sería el caso de un soberano republicano. En su doctrina del derecho, sin embargo, refiere: “El origen del poder supremo es inescrutable, bajo el punto de vista *práctico*, para el pueblo que está sometido a él; es decir, que el súbdito no debe razonar prácticamente sobre este origen (…) con respecto a la obediencia que le debe. (…) Si el súbdito que investiga hoy este último origen quisiese resistir a la autoridad existente, debería ser castigado con toda razón, expulsado o desterrado en nombre de las leyes de esta autoridad.” (2008, p.175) La clave de este pasaje podría estar al inicio bajo el punto de vista “*práctico*”. Teóricamente, podríamos rescatar el uso de la razón pública. Pareciera, en este sentido, que la doctrina del derecho contradice la libertad y el pensamiento crítico. Lejos de renunciar a estos elementos, creo que debemos de leer este sentido como una apelación a la cohesión y la sujeción ante un orden superior para civilizar la libertad. Una libertad salvaje se pretende sociabilizar para obtener una libertad civil con respeto a las leyes bien articuladas por un legislador que represente a la voluntad general del interés público. En este punto lo moral y lo jurídico se contraponen en una dialéctica de las costumbres. Debemos educar nuestra libertad hacia lo civil, para rechazar el estado de guerra. De acatar estas condiciones de lo civil, nos vemos en un marco en que nos entendemos como sujetos de un derecho natural, coincidente con nuestra condición jurídica.

Se espera que respetemos la libertad de otros, y que cumplamos con las leyes, ya que representan el sentido de una voluntad general del bien de todos. Rescatando lo propuesto por Hobbes, el soberano ofrece seguridad en la administración del estado. A cambio él se encuentra por encima de la ley y de la misma razón. El sentido de autoridad incuestionable parece tener un paralelo con lo que Kant sostiene, pero su matiz republicano le aleja del absolutismo en favor del interés público. El gobierno no puede permitirse ser la tiranía de una voluntad particular despótica, sino que debe siempre tener presente los asuntos públicos del interés comunitario. De otro modo, uno podría decir que el poder ha sido tiranizado, o usurpado. ¿Tenemos derecho a la insurrección? En algunas situaciones ¿puede llegar a ser un deber? ¿Es más violenta la imagen de la guillotina contrapuesta a la vida silenciosa en opresión acrítica?

Aunque Kant defiende una apertura al pensamiento crítico público, al mismo tiempo no admite que sea legítimo rebelarnos, por cuanto estaríamos regresando a un estado de guerra, al mismo tiempo que estaríamos defraudando el sentido del deber, así como fallando al principio lógico de la definición de una autoridad soberana. Podemos imaginar que la revolución francesa, aunque haya inspirado cosas buenas, ha representado, después de todo, un episodio violento para contravenir formas muy difíciles de combatir desde lo meramente teórico. Kant se preguntará si es legítimo que una masa ajusticie a quien posee el principio soberano consigo. Este problema está expresado por el Dr. Alessandro Caviglia, en su texto del 2005, cuando refiere: “Si el gobierno da una ley que va en contra de la libertad ciudadana, el pueblo debe acatarla; la rebelión se encuentra proscrita porque sería atentar contra el sistema de derechos en cuanto tal y desear volver al estado de naturaleza o de guerra latente. Sin embargo, recurriendo al uso público de la razón la ciudadanía puede criticar y discutir dicha ley. Pero si el gobierno se resiste a tomar en serio la deliberación política, se produce un conflicto entre la soberanía popular y la soberanía del gobierno” (2005, VII) Un gobierno que reprime, no es uno republicano, ni es uno democrático, sino es uno que podríamos llamar tiránico o despótico. Pero esta tensión interesante queda resuelta del siguiente modo, por el mismo Dr. Alessandro Caviglia, quien escribe a favor del uso público de la razón:

Si la desobediencia civil en tanto que intento de destruir el estado, se encuentra proscrita al interior de la doctrina de derecho de Kant, no sucede lo mismo con la reflexión y crítica que los ciudadanos pueden hacer frente a la ley dada. La crítica en vistas del mejoramiento de la ley es, más bien, incitada por Kant, puesto que se trata de la manera de conducir el estado hacia la adquisición de un sistema de derechos más republicano y racional. De esta manera, en los textos de *Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración?* y en *Para la Paz Perpetua*, Kant señala que uno de los requisitos fundamentales para que una ley dada pueda adquirir legitimidad consiste en su publicidad. Dicha publicidad no sólo tiene como fin hacerla de conocimiento público, sino ofrecerla a la reflexión pública sometiéndola a la crítica de la ciudadanía. (2005, p. 101)

Antiguamente, en tiempos pre-modernos, la asamblea de ancianos podría haber representado bien a la voluntad general, pero con el crecimiento de las ciudades y estados, esto se ha vuelto inviable. Por ello, la democracia, para Kant, como lo refiere en la *Paz Perpetua*, es una suerte de despotismo, ya que, no admite la separación de poderes, en cuanto todos quieren legislar, mandar y ajusticiar al mismo tiempo. Señala que “es la democracia, en el estricto sentido de la palabra, necesariamente despotismo, porque funda un poder ejecutivo en el que todos deciden sobre uno y hasta veces contra uno, si no da su consentimiento; todos, por tanto, deciden sin ser en realidad todos, lo cual es una contradicción de la voluntad general consigo misma y la libertad. Una forma de gobierno que no sea representativa no es una forma de gobierno.” (1980, p. 223) La democracia, por definición, sería participativa, y no representativa. Este pasaje parece problematizar mucho qué podemos entender por voluntad general, ya que no parece ser la sumatoria diferencial de todas las voluntades particulares.

El Dr. Alessandro Caviglia señala en *Soberanía de la voluntad unificada del pueblo sobre el gobierno en la filosofía política de Kant*, que: “Sólo es posible la paz, no allí donde el gobierno indica cuáles son las pautas que harán felices a los ciudadanos, sino allí donde el gobierno crea las condiciones políticas para que los ciudadanos tengan la libertad de perseguir sus anhelos de felicidad particulares.” (2005, Int. II) Quizás esa orientación nos pueda ayudar a capturar un mejor acercamiento a la noción y sentido de una voluntad general, especialmente una que se entienda como republicana, en la versión de Kant.

Si no somos todos un único soberano, debe haber uno que represente la voluntad general, que ilustradamente se aconseje para decidir mejor, y que en su voluntad refleje no la suya propia particular, sino una del bien común y general. Este monarca es distinto del monarca absoluto que proponía Hobbes, pues en la versión de Kant es uno republicano y anti-despótico, es decir, que no debe gobernar a espaldas de sus súbditos, sino por el contrario, ocuparse de la administración de los asuntos públicos en afán de protección de la voluntad general.

Desde que el soberano debe escuchar a los ciudadanos expertos, los individuos de lo civil tienen no sólo el derecho, sino hasta la necesidad de realizar un uso pleno de la razón pública[[32]](#footnote-32). El soberano republicano así habrá de gobernar ilustradamente por buenas razones, en lugar de decisiones despóticas o interesadas. Toda la voluntad general que se sublima en el soberano ha de plasmarse en las leyes de una constitución, que reflejará, en último término, el núcleo real de la soberanía de lo civil, puesto que los monarcas envejecen, pero las constituciones permanecen y en cuanto la voluntad general fluctúe, ésta deberá adaptarse. Pero un soberano no puede ocuparse de impartir leyes, justicia y ejecutar mandatos al mismo tiempo.

Kant aboga por una separación de poderes en *Los principios metafísicos del derecho* refiere que: “Los tres poderes en la ciudad son (…) coordinadas entre sí, es decir, que la una es complemento de la otra para la organización perfecta del estado (…) subordinadas entre sí, de suerte que, el uno no puede al mismo tiempo usurpar la función del otro al cual presta su concurso (…) el derecho de cada sujeto le resulta de la reunión de estas dos cosas, la coordinación y la subordinación de los poderes.” (2008, p. 171) Y luego caracteriza para enfatizar a estos poderes en cuanto: el legislador es irreprensible, el ejecutivo es irresistible y la sentencia del juez supremo no admite apelación. (Cfr. *Ib.*) Esta separación de las funciones del estado está orientada a cubrir con efectividad las necesidades de los asuntos públicos, subsumidos bajo una constitución. Las leyes, en este sentido, deben ser una representación directa de la verdadera voluntad comunitaria y no de una tiránica, usurpadora, despótica ni absolutista.

Kant defiende un republicanismo[[33]](#footnote-33), es decir una organización contractual gobernada por un soberano en orden a una constitución que contemple el cuidado de los asuntos públicos, en un marco de derecho natural, e implícito en la condición civil y que repudie la guerra e intervenciones, en donde la soberanía, (sea ostentada por un monarca, un déspota como el pueblo, o una asamblea, en cualquier caso,) legisle con la proyección universal de su razón y que se articule con rigor a unas leyes generales, en lugar de a un individuo o dinastía. De las ideas sobre una república, desde su época, para Kant en su momento y del mismo modo, para nosotros hoy, hay bastante que podríamos rescatar para resignificar y hacer inteligibles a las instituciones públicas, su sentido y la necesidad de su adecuado funcionamiento. Pensar sobre la naturaleza del estado puede llegar a tener impacto sobre la práctica y es un asunto fundamental del interés humano. [[34]](#footnote-34)

En el texto *Acerca de la relación entre la teoría y la práctica en el derecho político* nos refiere Kant que:

La condición civil, considerada como mero estado jurídico, se basa, a priori, en los siguientes principios:

1. Libertad de cada miembro de la sociedad en cuanto hombre.
2. La igualdad entre los mismos y los demás, en cuanto súbditos.
3. La autonomía de cada miembro de una comunidad, en cuanto ciudadano.

Estos principios no son leyes dadas por el estado ya constituido, sino principios según los cuales únicamente es posible una constitución estatal, conforme a principios puros de la razón. (1964, p.159)

Sin estos supuestos, lo civil no tiene lugar, sino que, partiendo de principios puros, son *a priori* y se manifiestan al margen de las condiciones o experiencias particulares. Kant nos señala que la condición jurídica se instaura bajo la condición de lo civil, es decir que una y otra no se pueden dar por aisladas. Tenemos derechos al pertenecer a una lógica del deber.

En el mismo texto señala Kant que: “El único gobierno pensable para hombres capaces de derecho y referido, al mismo tiempo, a la benevolencia del gobernante, no es el paternal, sino el patriótico.” (1964, p.159) Ya que de otro modo tendría el ciudadano que renunciar a la autonomía de sus pensamientos y a la metafórica mayoría de edad. La condición civil requiere del uso ilustrado y público de la razón, para lo cual la educación se muestra fundamental.

Kant considera el paternalismo de estado como algo negativo, pues incurre en tratar como niños y no ciudadanos racionales a sus individuos.[[35]](#footnote-35) El principio legitimador de una soberanía paternalista sería, no la libertad, sino la conminación por medio del temor, la condena, el castigo, es decir, por caminos alejados de la paz y de la razón.

Hannah Arendt nos ha recordado que Kant nos había enseñado que pensar no es lo mismo que conocer, y que el pensar, en cuanto se asocia directamente a los asuntos morales, debe ser reclamado para todos[[36]](#footnote-36), de modo que no incurramos en la terrible banalidad del mal, o peor aún, que nos veamos envueltos en la radicalidad del mal humano. Entorpecer esto equivale a incurrir en una suerte de conformismo acrítico.[[37]](#footnote-37) Por ello lo político requiere de una base adecuada en el ámbito de la formación de ciudadanos que se encuentren en capacidades de ejercer un adecuado uso de la razón pública y crítica.

En el pensamiento político de Kant se ve involucrado el aspecto disciplinario de sociabilidad de una naturaleza insociable, y en este sentido, el reforzamiento de la pulsión natural que nos inclina al deber moral. A esto se suma el fundamental sentido crítico del uso político y co-legislador de una razón pública. Estos aspectos son clave para pensar en las implicancias de la educación.

Cabe una pregunta: ¿a quién afecta lo educativo, lo moral y lo político? Kant refiere en *Definición de raza humana* que “La clase de los blancos no se diferencia de la de los negros como especie particular del género humano. No existen, en absoluto, diferencias específicas entre los hombres.” (1964, p. 79) Todos los seres racionales se ven implicados en el quehacer político, y por lo mismo, no reparar en una educación que formule esa posibilidad en sus condiciones, no podrá generar el resultado deseable de una buena representación de la voluntad general.

Del mismo modo, hace falta agregar que el hecho de tener una condición civil e ingresar al horizonte jurídico, otorga una suerte de dignidad a lo humano. Esto se encuentra en paralelo a la dignidad de una formulación del imperativo categórico que nos invitaba a respetar a las personas como fines en sí mismas, en lugar de instrumentalizarlas. Esta dignidad con estas dos aristas debe ser una en que converja el respeto de las libertades, de suerte que, en palabras del Dr. Alessandro Caviglia: “los ciudadanos puedan ser más felices”, o como lo sugiere él mismo, que tengan paz.

Ahora bien, hay un asunto que puede erigirse como un cuestionamiento, y es que, si no todos van a gobernar, sino que serán representados, no hace falta que eduquemos a todos. Esta postura debe tener en cuenta que la educación es formadora del ciudadano en todo nivel, y que la participación de una esfera pública ciudadana es necesaria para vigilar instituciones y precisamente en el descuido del pensamiento crítico de una razón pública, podría ser sumamente sencillo torcer el sentido real de una voluntad general.

La educación, entonces, no sólo refuerza nuestro sentido del deber, que por lo demás todos poseemos, según Kant, sino que el aspecto crítico permite la plena intervención ciudadana. Como se ha mencionado, a esto cabe agregar lo necesario de una disciplina que fomente una identidad de contemplación al deber por buenas razones, en lugar de incurrir en lo contrario, es decir, en sentir placer por la transgresión a la norma: un síndrome muy presente en las herederas de antiguas colonias. Cambiar esa orientación y resignificar los usos políticos puede y debe ser una finalidad tanto de modo directo, como indirecto de la educación.

El pensamiento pedagógico de Kant

En este apartado busco explicitar directamente las ideas sobre educación que Kant propone[[38]](#footnote-38). Sus intérpretes suelen estar de acuerdo en que este asunto representaba uno de gran interés para él y en el que influyó desde su época.[[39]](#footnote-39) Esto se visibiliza cuando Figueroa nos dice que “La educación posee como misión propia disponernos para intentar una vida con sentido.” (2006, p.86). Kant estima que la formación humana debe cubrir primero su naturaleza básica y luego orientarse hacia la convivencia pública.[[40]](#footnote-40) En este sentido, someternos a una formación nos incluye y prepara al mismo tiempo en y para el mundo, basándonos en lo que sabemos y creemos acerca del mismo. Por ello, conociendo la existencia del mal[[41]](#footnote-41), en la apertura de la libertad, educamos para el bien, y como hemos señalado antes, que es importante para Kant: enseñando que un mundo mejor es no solo posible[[42]](#footnote-42), sino necesario.

La educación es tan necesaria y configurativa que, sin ella, el ser humano no sería lo mismo que conocemos[[43]](#footnote-43), es decir que le es tan connatural como su cultura[[44]](#footnote-44). Para Kant la educación se puede dividir en elementos que se interrelacionan como la formación, la instrucción, la disciplina y la doctrina, todas ellas para orientar el dominio de lo fundamental, apuntando hacia un uso adecuado de la libertad, en donde lo moral escala a lo político en el ámbito social y ulteriormente histórico. [[45]](#footnote-45)

Del mismo modo en que lo era para lo ético, en la educación, la finalidad esencial vuelve a ser la libertad. Es por ello que Kant indica en sus *Lecciones de Ética* que: “La libertad representa, sin embargo, el mayor valor del ser humano, por lo que disciplinar a la juventud no debe significar someterla a una coerción servil y anuladora de toda libertad. La educación ha de respetar la libertad, en tanto que ésta haga lo propio con la de los demás.” (1988, p.298) La libertad, en cuanto práctica, entonces, debe ser cultivada y preservada, en lugar de darla por presupuesta[[46]](#footnote-46). Si es el carácter de libres, el que nos hace humanos y racionales, luego la educación debe enhebrar tales núcleos para desarrollar lo humano mismo, por lo que se hace patente que no basta con aprender conocimientos, sino especialmente aprender a pensar y efectuar un uso saludable de la razón pública.

A lo político graves peligros le acechan. La banalidad del mal y una cultura del conformismo contribuyen al deterioro del despliegue de un pensamiento crítico orientado a lo práctico. Para Alessandro Caviglia[[47]](#footnote-47), además de la guerra, un problema latente en el devenir político puede ser el paternalismo de estado, ya que, como hemos discutido antes, esto contradice el afán de autonomía, al tiempo que limita el desarrollo de los individuos.[[48]](#footnote-48) Si la ilustración predica una mayoría de edad, el paternalismo de estado fomenta la falta de crecimiento y en cuanto restringe la autonomía, hace lo propio con la plenitud de la libertad.

Los animales pueden ser entrenados, pero, como dice Kant en *Lecciones sobre Pedagogía*: “El hombre es la única criatura que tiene que ser educada. Bajo el nombre de educación entendemos, en efecto, el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación. El hombre, es, en consecuencia, lactante –alumno- y aprendiz.” (2009, p. 27)

Este proceso es fundamental porque asienta lo humano en lo humano, no desde la individualidad, sino en cuanto especie, y por ello Kant refiere en el mismo tratado que que:

Una generación educa a la otra. Se puede buscar el primer principio en un estado de primitiva rudeza o, también, de perfecta formación. Si se supone que este último estado fue el del comienzo, entonces el hombre tiene que haberse vuelto después salvaje y haber decaído en la rudeza. La disciplina impide que el hombre, por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Lo tiene que reducir a ciertos límites, por ejemplo, para que por su salvajismo o imprudencia no corra peligros. La crianza es, por lo tanto, meramente negativa: es decir, la acción por la que se le quita al hombre su salvajismo. La instrucción es en cambio la parte positiva de la educación. Salvajismo es independencia de leyes. La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad, y empieza a hacerle sentir la coacción de las leyes. (2009, p. 28) (…) “El hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre. No es nada más que lo que la educación hace de él. (2009, p.31)

La esperanza de Kant en la educación se trasluce cuando refiere que: “Acaso se haga la educación cada vez mejor y que cada generación sucesiva dé un paso más hacia el perfeccionamiento de la humanidad; pues detrás de la educación está escondido el gran misterio de la perfección de la naturaleza humana” (2009, p.32) y además: “Es maravilloso imaginarse que la naturaleza humana se ha de desarrollar por la educación cada vez mejor, y que a esta se la pueda impartir de una forma que sea adecuada a la humanidad. Esto nos abre la perspectiva hacia un futuro género humano más feliz.” (2009, p. 32) ¿Pero qué modo fuera el más adecuado de impartir educación? Si realmente fuera un asunto político, como he intentado referir, luego su alcance tendría que ser total, si queremos un despliegue correcto de lo moral en cuanto fortalezca el sentido del deber, y si esperamos, además, una participación ciudadana democrática mediante la valoración de una razón pública. Si queremos una saludable razón pública, acaso haga falta una atención superlativa en la educación en general, pero especialmente a la pública, que es la que busca llegar ahí en donde los ciudadanos no tienen recursos para acceder a la privada. Todo lo que podamos pensar, y lo que podamos experimentar es perfectible.

Es por ello que Kant sostiene que: “El proyecto de una teoría de la educación es un magnífico ideal (…) Una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección que todavía no se encuentra en la experiencia. Por ejemplo: ¡la idea de una república perfecta gobernada de acuerdo con las reglas de la justicia! ¿Es por ello imposible? Nuestra idea tiene que ser primero correcta; y luego, a pesar de todos los obstáculos que se le ponen en medio a su ejecución, ya no es en absoluto imposible. Si, por ejemplo, todos mintieran, ¿decir la verdad significaría por ello un mero capricho? Y la idea de una educación que desarrolle en el hombre todas las aptitudes naturales es, por cierto, verdadera.” (2009, p. 33) [[49]](#footnote-49) A colación compete lo que el mismo Kant refiere poco después: “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 aún respecto a la idea de ellas.” (2009, p. 36)

Para Kant la educación hace lo humano y la ilustración educa en lo crítico para la libertad y el despliegue de una moralidad civil del deber. La educación luego de los asuntos básicos de la crianza y el adoctrinamiento, se ocupa de cultivar el uso de la razón privada orientada a una ulterior manifestación en el ámbito público. Esto pasa por educar en el pensamiento crítico y rechazar los dogmas que metafísicamente no se atienen al mundo y la experiencia. La educación nos potencia para pensar por nosotros mismos, de suerte que podamos aprender y pensar sin tutelaje, pero también nos empodera con una herramienta peligrosa para las autoridades; ya que nos enseña y faculta para cuestionarlas. Lejos de una amenaza, radica aquí un sentido pleno de participación ciudadana, en el horizonte de una democracia y de respeto por la libertad de pensamiento; es decir, el despliegue de la razón pública o política.

Un alcance se encarna en esta relación, y es que la educación, asimismo nos afina el sentido del deber, de suerte que las implicaciones morales hacen de carácter imperativo el asunto de la educación para contemplar lo ético entrelazado con lo político. Sin respeto y convicción para el deber, sin honestidad o cultivo de la virtud, sin justicia, equidad o respeto categórico del otro, no estaríamos educando para lo civil, sino para la instrumentalización del salvajismo.

De esta línea se desprende un nudo clave para la educación: se educa finalmente para la libertad, en donde la autonomía coincide con lo anti dogmático y la moral del deber. La libertad de pensamiento es fundamental, pero por supuesto asimismo una libertad social y política que se ajuste al estado de derecho civil que pretende Kant con su republicanismo. La responsabilidad de la libertad es algo que requiere educación, y lo moral es el campo en donde la voluntad ejerce su materialidad, por lo que no será raro requerir una educación adecuada para una convivencia adecuada.

Por estas razones es que la educación finalmente se enmarca en el sentido cosmopolita de lo humano, en donde las naciones pueden formar una coalición de paz perpetua, en lugar de mandarnos lentamente a la otra paz perpetua, es decir a la muerte, sino que la propuesta de Kant es para la vida, y específicamente, de una vida buena, de buena voluntad y sentido del deber, para lo cual, lo humano debe hacerse humano y ese camino queda esbozado por el trajín de la educación que conforma desde una generación a otra.

La educación hoy

Hoy en día la educación parece tener características constitutivas que contradicen lo que podríamos haber rescatado de la ilustración[[50]](#footnote-50). Este apartado busca traer a la discusión elementos que terminan por dar una dimensión apropiada de la educación en cuanto asunto político. Para ello, me gustaría invocar el artículo del filósofo chileno Maximiliano Figueroa, titulado *Kant y el sentido ético de la educación. Una lectura en la época de la globalización* (2006).

En lugar de una perspectiva de valores cooperativos, la educación actual parece estar marcada por un monopolio en el criterio del aspecto económico que adopta una postura competitiva en todo nivel. Figueroa refiere: “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.” (2006, p. 73) De tal reducción de la educación, despojándole de su versión ilustrada, crítica y humanista, podríamos reconocer una crisis. En este mismo sentido Figueroa figura la educación actual como una que busca:

“(…) introducir cambios en 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. (…) 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.” (2006, p. 74)

La figura de una educación eclipsada parece ser ominosa, pero la lógica que subyace a la educación como un modelo de negocio[[51]](#footnote-51), por ejemplo, o como una mera capacitación para lo técnico[[52]](#footnote-52), o bien, otros sentidos que empeñan y desfalcan el sentido pleno de una educación atenta, no para la erudición, sino para el despliegue práctico en lo comunitario, terminan por socavar las bases de una política del consenso, del diálogo y de la mejor razón para convencer. Figueroa nos reclama: “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.” (2006, p. 74) Ahí donde la educación queda expuesta, lo civil puede llegar a ser vulnerado.

Esto podría complicarse cuando advertimos que la desigualdad económica se traduce en desigualdad educativa. Por ello Figueroa nos remite a que: “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. (…) Se hace inevitable 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.” (2006, p.75) [[53]](#footnote-53)

Pero ahí en donde reconozcamos que la educación negligente necesita luces, y ha caído en un despropósito moral, quizás podamos encontrar ciertas ideas antiguas que acudan al rescate. Figueroa propone 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.” (2006, p.75) El filósofo chileno analiza la etimología de la palabra Educar. Ex – Ducere supone extraer de adentro hacia afuera, o bien, incitar, guiar hacia la realización. En un sentido más contunente, criar y alimentar. A la luz de esta idea, podemos comprender que Figueroa refiera:

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 “solo 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. (2006, p.76)

Y en este mismo sentido, Figueroa continua:

¿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. (2006, p. 77)

Es por todo ello que el sentido de la educación ilustrada supone una cascada de implicaciones que resuenan hasta el ámbito de lo público. Así, Figueroa indica que: “Los ideales que rigen el proyecto educativo se muestran coincidiendo con los ideales de la ilustración. (…) 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” (2006, p.79) Y su proyección queda patenta al atender a un pasaje posterior, en donde resalta ciertas implicaciones políticas.

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. (…) 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. (…) 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. (2006, p. 84)

Por todo ello, coincido con Figueroa cuando concluye que: “La palabra escuela proviene del vocablo griego *scholé* que se traduce como ocio, (…) 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. (…) 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.” (2006, p. 86) Y en este mismo sentido, la educación ilustrada debe encajar con esta perspectiva. A esto cabe agregar lo que Kant sostiene en *Sobre Pedagogía:* “Esto es lo que ocurre en todo lo que se refiere a la formación del espíritu humano, a la ampliación de los conocimientos humanos. El poder y el dinero no lo logran, a lo más lo facilitan. Pero podrían lograrlo si la economía del estado no se limitara a calcular por anticipado los intereses que han de recibir las arcas públicas. Tampoco las academias lo lograron; y que lo vayan a hacer, parece ahora menos que nunca.” (2009, p. 40)

Como problema más actual, cabe señalar un asunto que es transversal a lo discutido, y que está indicado por el Dr. Alessandro Caviglia, quien refiere en su texto del 2005 lo siguiente: “Una de las formas que la limitación política participativa de la ciudadanía ha adquirido en nuestros días es la juridización y la ecomización de la política. Dicho proceso se encuentra modelado bajo la idea de que en cuestiones políticas sólo son competentes los especialistas en manipular los conceptos legales y las variables económicas.” (2005, V) Este asunto dificulta la inteligibilidad de instancias y sentidos jurídico sociales, lo cual deriva en una suerte de “caja de sastre” en donde el jurista técnico acomoda su interpretación en detrimento de la justicia. El otro sentido supone una tendencia monista hacia lo económico, en donde se desprecian las diversas áreas que podrían ser fruto de la ilustración, en favor a una lógica tecnicista, suprimiendo el carácter crítico que lo político reclama en los horizontes de deliberación.

Con el cuidado de no incurrir en anacronismos, tengamos en cuenta que Kant señala que:

La educación es privada o pública. Esta última se refiere sólo a la información y puede seguir siendo siempre pública. El cumplimiento de los preceptos se deja en manos de la primera. Una educación pública completa es la que reúne ambas cosas: la instrucción y la formación moral. Su fin es: fomentar una buena educación privada. Una escuela en la que ocurre esto, se llama instituto educativo. No es posible que tales institutos sean muchos ni que tengan un número grande de alumnos, pues son muy costosos, y solamente instalarlos cuesta mucho dinero. Ocurre con ellos lo mismo que con los hospicios y hospitales. Los edificios que requieren, los sueldos de los directores, inspectores y sirvientes, insumen ya la mitad del dinero invertido; y es algo sabido y seguro que si se enviara este dinero a las casas de los pobres estos serían atendidos mucho mejor. De ahí que sea también difícil que participen de dichos institutos niños que no sean hijos de ricos. (2009, p. 45) (…) Al niño, desde su más temprana infancia, 1) se le debe dar libertad en todo (excepto en las cosas en las que se daña a sí mismo, por ejemplo, cuando tiende la mano hacia un brillante cuchillo), siempre que no ocurra que se ponga en el camino de la libertad de otro (por ejemplo, cuando grita o se divierte muy ruidosamente, ya perjudica a otros). 2) Se le tiene que mostrar que no puede alcanzar sus objetivos de otra manera que haciendo que otros alcancen también sus propios objetivos; por ejemplo, que no se le dé ningún gusto si no hace lo que se quiere que aprenda… 3) Se le tiene que probar que se le impone una coacción que lo lleva al uso de su propia libertad, que se lo cultiva para que alguna vez pueda ser libre, es decir, para que no tenga que depender del cuidado de otros. Esto es lo último. Pues sólo tardíamente se presenta en los niños la reflexión, por ejemplo, de que uno después tiene que cuidar por sí mismo de su sostenimiento. (2009, p. 48) (…) Aquí tiene la educación pública sus más patentes ventajas; pues en ella se aprende a medir las propias fuerzas, se conocen las limitaciones por el derecho de los otros. Nadie tiene ventajas porque en todas partes se siente resistencia, porque sólo así se percibe que uno se destaca por el mérito. Este tipo de educación da el mejor modelo del futuro ciudadano. (2009, p. 49)

El sentido de una educación privada parece obrar en paralelo con la educación en cuanto modelo de negocio, sin que sea un lucro negativo en todos los casos, sin embargo, el problema aparece al considerar el sentido de una educación pública. El asunto sobre si la educación debiera ser privada o pública es uno complejo y largamente discutido hasta la actualidad.

La educación pública, teóricamente, se administra por el gobierno, que teóricamente, representa la voluntad general real del bien común. En teoría, ofrece la posibilidad de ofrecer igualdad en la educación a todos los miembros de una sociedad, sin diferencia de su edad, condición o recursos. Apunta a garantizar su accesibilidad, cobertura y adaptación a las particularidades plurales de una sociedad compleja. En teoría, no permite que nadie se quede sin acceso a una educación que no puede alcanzar por falta de recursos u oportunidades, ni adaptaciones para discapacidades varias.

Kant y su proyecto crítico defiende la universalidad de la condición humana y su compromiso con la educación supone la ilustración de ciudadanos, por lo que, a la luz de las actuales democracias, podríamos sostener que hace falta una educación adecuada y crítica para la autonomía no ya en lo teórico, sino en lo práctico, y especialmente de modo público. Si la educación es un asunto político, y se espera una verdadera participación, no podemos evadir la necesidad que tenemos de implementar políticas educativas para la pedagogía cívica.

Conclusiones: Recuperación de Kant para la pedagogía de hoy

Algo fundamental que se desprende de lo investigado es que el cultivo ilustrado de los individuos conlleva directamente a la forja de ciudadanos activos, responsables, críticos y civilizados para entrar en razones, a la hora de deliberar, especialmente cuando son las pasiones las que mandan, en lugar de la razón.

Educar para el pensamiento crítico es fundamental, y con ello quiero señalar que educar filosóficamente sobre cualquier cosa es superlativamente enriquecedor, más por las implicaciones residuales del hábito, que por el acto particular en sí mismo.

La autonomía moral nos plantea un punto de partida para el acuerdo. Es el sentido del deber para con lo civilizado que ordenamos nuestros esfuerzos. El imperativo categórico no pretende que todos pensemos igual, sino que usemos un criterio compartido que admita justicia y el convencimiento por buenas razones, ni por fuerza, ni por despotismo, ni por mandato divino, sino como fruto de una orientación de deliberación compartida que de modo puro tenemos inscritos todos con el despliegue de la mente y ejercemos con el uso público de la razón.

Educar bien en lo bueno supone entonces configurar a los individuos de muchas generaciones en adelante en unos quienes puedan contribuir a los procesos políticos de modo objetivo y como sintomático de lo real. Instrumentalizar la política para intereses privados, o bien, tener despotismos paternalistas que traten a los súbditos como niños, supone en ambos casos, una renuncia al estado civil, y en nombre de alguna voluntad popular, habrá de reinar la articulación de muchas voluntades particulares corruptas que habrán usurpado una función que, sin tener un sentido necesariamente religioso, es sagrada.

Aunque Kant esté en desacuerdo con la legitimidad de la insurrección, hay pocos medios para hacer respetar las bases de una política mejor en el futuro. La represión dura trae consigo la necesidad de gritar. Educar para escuchar, debe ser asimismo educar para entender.

Sin el pensamiento crítico, uno diría que difícilmente el ciudadano pueda hacer una decisión informada. Sin este elemento, luego la democracia de participación directa se vuelve nula, puesto que será más cómodo que unos pocos representen la voluntad general en representación de criaturas despojadas de su razón, de su reflexión propia, de su imaginación, de su libertad, en otras palabras, de su humanidad.

El fortalecimiento de una opinión y esfera pública debe poder someterse a los cambios de paradigmas, y para ello haría bien en aprender del falibilismo pragmático. Este sostiene que todos fallamos, que los métodos fallan, que las ideas fallan, que los individuos fallan, y que esto apunta a que cualquier conocimiento o práctica se puede perfectibilizar. Por otro lado, y en paralelo a la propuesta crítica de Kant, (a pesar de su sistema moral) el falibilismo rechaza que cualquier creencia pueda asumirse como absoluta.

Con esta mentalidad, el participar activa, paciente y reflexivamente sobre el bien común y sus caminos plasmados en leyes podrá direccionar cualquier comunidad hacia un equilibrio más exacto, si es que de verdad les diera valor a sus integrantes. La virtud cívica es un artificio humano que forma parte de un contrato y de cualquier promesa se puede factualmente renegar, en contra de lo sostenido por Kant respecto a las mentiras.

La educación puede cultivar virtudes cívicas y críticas capaces de retroalimentar el ejercicio político bien intencionado. El ciudadano bien orientado y convencido por las razones adecuadas es capaz de entablar relaciones con su sociedad cuando éste siente un reconocimiento y las bases del sentido moral están claras, y son propuestas por razones convincentes, en lugar de dogmas indiscutibles.

En la esfera política, la educación puede orientar al bien común en cuanto a su definición, como en cuanto a la consecución práctica de su realización. Los principios democráticos parecen ser una alternativa que empate con esta postura, y de otro modo podríamos contentarnos con dictaduras, absolutismos, totalitarismos, tiranías, o en general, de cualquier usurpación o negación de una real voluntad general reflejada en el espíritu del bien común concreto y materializado en la deliberación de ciudadanos capaces, atentos y críticos, en lugar de lo contrario.

La educación fortalece a las sociedades democráticas. El ejercicio de aprender, es en sí mismo, una dialéctica democrática. No se limita a un solipsismo, sino que se apela, en base de la interdependencia y el reconocimiento del otro, a un criterio de las mejores razones para sostener maduramente nuestras creencias y reflexiones morales. La participación cívica es inherente al quehacer social, lejos de limitarse a rituales de participación forzada. Ninguna inclusión puede ser mayor que la de educar en buenos criterios a todos por igual.

Si la educación visibiliza, aclara y contempla los pilares en que la sociedad se estructura, así como ayuda a comprender el sentido de los derechos y deberes, para que los componentes individuales sean responsables en su civilidad, luego sin educación estamos condenados a algo peor que la república demoníaca, pues aquella paz perpetua sería la muerte, lejos de lo que buscamos rescatar de Kant, sobre la vida buena.

Si estamos emborregados con tonterías banales, frívolas e inconsecuentes, luego nuestra capacidad de decisión para los asuntos importantes en lo privado y lo público se ven amenazados por incurrir en la banalidad del mal, es decir, en cometer un perjuicio a uno mismo y otros, por negligencia, en lugar de por poseer un corazón intrínsecamente maligno. Las buenas decisiones suelen tomarse de modo informado, por lo que, en toda esfera del desarrollo de lo humano, la educación y el sentido crítico del pensamiento es algo que debe fomentarse, en lugar de extinguirse.

El progreso social o progreso histórico es a veces solo un progreso cronológico, pero no uno de crecimiento. Un verdadero progreso en calidad o esencia solo puede provenir del bien público común. Si no tenemos una base común, ni estamos educados para orientarnos a una sociedad de deliberación entre posturas distintas y con razones distintas, luego quizás estemos condenados a marchitar, en lugar de crecer.

En el texto *Replanteamiento de la cuestión sobre si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor* Kant señala que “mientras el pueblo considera que los gastos de la educación de la juventud no han de correr por su cuenta sino por la del estado, a éste no le queda dinero suficiente para pagar un sueldo digno que permita a los maestros competentes consagrarse gustosamente a su tarea, dado que el estado necesita destinar todos sus recursos a la guerra, sino que, por otro parte, toda esa maquinaria educativa carece de cohesión alguna, a menos que se ponga en marcha conforme a un plan trazado por el poder supremo del estado. (1964, p. 121) Este texto fue redactado aproximadamente veinte años antes de la independencia de lo que hoy se conoce como la república democrática del Perú.

Referencias bibliográficas

**Agazzi, Aldo**. (1966) *Historia de la filosofía y de la pedagogía. Tomo II.* Ed. Marfil, Valencia.

**Arendt, Hannah**. (1995) *El pensar y las reflexiones morales*. (En: De la historia a la acción. Paidós, Barcelona)

**Cassirer, Ernst**. (1985) *Kant, Vida y Doctrina*. Fondo de Cultura Económica., México.

**Caviglia, Alessandro** (2005) *Soberanía de la voluntad unificada del pueblo sobre el gobierno en la filosofía política de Kant*. PUCP, Lima.

**Clifford, William***.* (2005) *La ética de la creencia*. (En: W. Clifford y W. James. La voluntad de creer. Tecnos, Madrid)

**Euchner, Walter**, (1974) *Kant como filósofo del progreso político*. Pp. 17-26. En: Renker, Euchner et Al, *Immanuel Kant. Kant como pensador político*. Internationes, Bon-Bad Godesberg,

**Figueroa, Maximiliano**. (2006) *Kant y el sentido ético de la educación. Una lectura en la época de la globalización.* En: Persona y Sociedad, Universidad Alberto Hurtado, Vol. XX, Nº3, 2006, pp. 73-87.

**Goldmann, Lucien**. (1945) *Introducción a la filosofía de Kant*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

**Gómez Caffarena, José**. (1983) *El teísmo moral de Kant*. Ediciones Cristiandad, Madrid.

**Kant, I**. (1964) *Acerca de la relación entre la teoría y la práctica en el derecho político*. *(Contra Hobbes)* (En: Kant, I. Filosofía de la historia. Ed. Nova. Bs. As.)

**Kant, I.** (1964) *Acerca de la relación entre la teoría y la práctica en la moral y en general*. (En: **Kant, I.** () Filosofía de la historia. Ed. Nova. Bs. As.)

**Kant, I**. (1964) *Definición de la raza humana* (En: Kant, I. Filosofía de la historia. Ed. Nova. Bs. As.)

**Kant, I.** (1964) *Filosofía de la historia*. Ed. Nova. Bs. As.

**Kant, I**. (1964) *Ideas para una historia universal en sentido cosmopolita* (En: Filosofía de la historia. Ed. Nova. Bs. As.)

**Kant, I**. (1964) *Replanteamiento de la cuestión sobre si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor*. (En: Filosofía de la historia. Ed. Nova. Bs. As.)

**Kant, I.** (1964) *Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración?* (En: Kant, I. Filosofía de la historia. Ed. Nova. Bs. As.)

**Kant, I**. (1980) *La paz perpetua*. (En: Kant, I. Fundamentación de la metafísica de las costumbres, Crítica de la razón práctica y la Paz perpetua. Ed. Porrúa, México D.F.)

**Kant, I**. (1988) *Lecciones de ética*. Editorial Crítica, Barcelona.

**Kant, I**. (2000) *Crítica de la razón práctica*. Alianza Editorial, Madrid.

**Kant, I.** (2005) *Cómo orientarse en el pensamiento*. Ed. Quadrata, Bs. As.

**Kant, I.** (2008) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ed. Austral, Madrid.

**Kant, I**. (2008) *Principios metafísicos del derecho*. Trad. G. Lizarraga. Ed. Renacimiento, Madrid

**Kant, I**. (2009) *Sobre Pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba. Encuentro Grupo Editor.

**Korner, Stephan**. (1955) *Kant*. Alianza Editorial, Madrid.

**Korner, Stephan**. (1955) *Kant*. Penguin Books, Bristol.

**Lacroix, Jean.** (1969) *Kant*. Ed. Sudamericana. Bs. As.

**Leibniz, G.W**. (2007) *Discourse of Metaphysics*. Ed. Jonathan Bennett. Early modern texts.

**Leibniz, G.W**. (2014) *Teodicea*. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.

**Maritain, Jacques**. (1962) *Filosofía moral. Exámen histórico crítico de los grandes sistemas.* Ed. Morata, Madrid.

**Nussbaum, Martha.** (2010) *Educación para la Renta, educación para la Democracia*. (En: Sin fines de lucro, Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores, Bs. As.)

**Pereira, Gustavo**. (2004) *Condiciones de posibilidad para una justicia global*. En: Isegoría, Nº 30, Junio, 2004, Madrid.

**Saranyana, J.I**. (2007) *La Filosofía Medieval*. Ed. Eunsa: Navarra.

**Vandewalle, Bernard**. (2005) *Kant. Educación y crítica.* Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

**Williams, Bernard**. (1998) *Introducción a la ética*. Colección Teorema, Madrid.

Hobbes, Thomas () *Leviatán*

enviar una copia firmada de la carta de constatación de originalidad del manuscrito enviado.

su biografía académica en un párrafo no mayor a 200 palabras.

Deben incluir su código ORCID en un párrafo aparte.

La recepción de manuscritos (artículos, ensayos o reseñas) se aceptarán solo a través de esta plataforma, dirigiéndose a la sección “Envíos”. Para enviar, regístrese, de preferencia utilizando su correo institucional, o a través de su ID ORCID. Para mayor información, dudas y consultas: [revistametanoia.filosofia@uarm.pe](mailto:revistametanoia.filosofia@uarm.pe)

1. Es en este sentido que, respecto del contexto de Kant, Agazzi señala que lo que caracterizaba el mundo pre-ilustrado supone: “Un dogmatismo acrítico y conservador en la cultura; un absolutismo de los monarcas unido a una acusada división en clases o estamentos sociales, que provocaban una desigual situación en la distribución de los bienes, en el reparto de las cargas tributarias, en la participación de los cargos públicos, en la producción, en el comercio, en las finanzas; un desconocimiento ya intolerable de los derechos naturales y humanos; una escuela opresiva y peor aún, en manos de una sociedad cuyas clases dirigentes se valían de ella para mantener las creencias en la legitimidad de su supremacía y de sus privilegios de censo, de monopolio, de honores y de gobierno: éstas eran las características que continuaban informando las costumbres, las opiniones y la vida.” (1966, p.278) [↑](#footnote-ref-1)
2. A este respecto, refiere Vandewalle lo siguiente: “La pedagogía fue, para Kant, tanto una práctica cotidiana como un objeto de reflexión (…) Kant dictaba unas veinte horas de clase por semana sobre temas increíblemente variados.” (2005, p.5) [↑](#footnote-ref-2)
3. En este sentido Herder indica sobre Kant que éste “Excitaba la curiosidad y forzaba agradablemente a pensar por uno mismo.” (Herder citado en Vandewalle, 2005, p.6) [↑](#footnote-ref-3)
4. En esta misma línea Figueroa nos refiere que: “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 de pensar? (…) está en juego la construcción ética del propio individuo, el talante moral que 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.” (2006, p.80) [↑](#footnote-ref-4)
5. Al respecto, Gómez Caffarena escribe lo siguiente: “No es Kant un metafísico según el uso que le precedía y que él criticó. Kant es, ante todo, un filósofo crítico.” (1983, p.23) Por otro lado, señala Gómez Caffarena: “La meta final de la razón en su uso trascendental, es decir, no empírico, es en primer lugar, la libertad.” (1983, p.168) Parece querer decir: la libertad de pensamiento, por lo que abogará Kant en *Cómo orientarse en el pensamiento*. [↑](#footnote-ref-5)
6. Stephen Korner nos refiere en primer lugar que: “Kant expresa la aguda distinción entre el acto de juzgar y el de pensar como si se tratara de dos facultades diferentes de la mente: sensibilidad y entendimiento. <<Por medio de la sensibilidad nos son dados objetos y ella sola nos proporciona intuiciones; por medio del entendimiento, empero, son ellos pensados y en él se originan conceptos>> (Kant citado en Korner, CRP, B 33 (G.M., 96)) (Korner, 1955, p,26) y un poco más adelante continúa: “Ahora (…) sensibilidad es la facultad de aprender los casos particulares que se dan en el espacio o en el tiempo o en ambos y de aprehender el espacio y tiempo mismos, que son las formas particulares. Espacio y tiempo no son para Kant abstracciones de la percepción, sino nociones particulares *a priori* o “formas puras de la percepción”. El entendimiento es “la facultad de conocer mediante conceptos” que se refieren a los casos particulares dados en la sensibilidad. Esos conceptos son *a posteriori*, es decir, abstraídos de las percepciones, o *a priori*, esto es, ordenados de una manera determinada. (Korner, 1955, p.29) [↑](#footnote-ref-6)
7. Respecto a este punto, cabe señalar lo que Vandewalle escribe: “¿Qué debe ser la educación a la hora de la filosofía crítica? En el siglo de la crítica, ¿cómo hay que pensar una educación auténticamente ilustrada? Al instituir una nueva manera de pensar y tal vez de sentir y existir, la filosofía crítica impone un nuevo enfoque de la educación que se convierte en un objetivo filosófico e histórico fundamental. (…) lo que se juega en este caso es la posibilidad misma del pensamiento, en su figura crítica inédita, como salida del dogmatismo y de la minoría de edad. (…) cuando para el dogmatismo lo importante es la doctrina en la escuela o la tradición, y por lo tanto aprender pensamientos en vez de aprender a pensar.” (2005, p.9) [↑](#footnote-ref-7)
8. En la misma línea, refiere el Dr. Alessandro Caviglia que Kant se circunscribe a la tradición liberal, en donde la tolerancia es la mayor de las virtudes políticas, en cuanto nos conduce a la paz. (Cfr. 2005, II) [↑](#footnote-ref-8)
9. Figueroa ha señalado lo siguiente: “Kant estaba convencido de que la facultad de pensar depende del uso público de la razón. (…) 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) (Crítica del Juicio confrontada en Figueroa) 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 la cosas (…) para afrontar lo que se muestra como parte fundamental del mundo: la pluralidad y diversidad de los seres humanos.” (2006, p. 82) [↑](#footnote-ref-9)
10. Martha Nussbaum señala: “La idea del aprendizaje activo suele implicar un compromiso firme con el pensamiento crítico, que se remonta a la época de Sócrates.” (2010, p.40) [↑](#footnote-ref-10)
11. Así lo indica Figueroa: “Cuando Kant postula el famoso *¡sapere aude! c*omo lema de la ilustración, el recurso al verbo imperativo (¡atrévete!) delata toda su agudeza psicológica para reconocer lo 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 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.” (2006, p.80) [↑](#footnote-ref-11)
12. Kant en *Acerca de la relación entre la teoría y la práctica en la moral y en general* señala que: “He explicado la moral como una ciencia que no nos enseña a ser felices, sino a tornarnos dignos de la felicidad.” (1964, p. 142) [↑](#footnote-ref-12)
13. Maritain sostiene que con Kant atendemos: “(…) en el orden práctico, el centrar toda la vida moral, no ya más sobre el bien, sino sobre la forma pura del deber.” (1962, p.138). Por otro lado, Goldmann señala que: “La pregunta por el hacer, por la acción, en modo alguno significó para la filosofía crítica un intento de superar realmente los obstáculos, de resolver realmente los problemas; no fue la pregunta por la realización del todo, sino solo un intento de encontrar sentido de la existencia individual: la pregunta por el deber. No puede extrañar, por consiguiente, que Kant afirme que la moral da respuesta a esta pregunta.” (1945, p.166) [↑](#footnote-ref-13)
14. El carácter universal, para Maritain puede explicarse del siguiente modo: “Del fondo religioso ya mencionado, procede lo que caracteriza primariamente la ética kantiana: su absolutismo, el privilegio que asigna a la moralidad de manifestarnos lo absoluto, el sello de lo absoluto, con el que, según ella, está marcada la moralidad, la santidad con la cual está revestida. Valor santo y absoluto de la obligación moral y del <<tú debes.>>” (1962, p.139) [↑](#footnote-ref-14)
15. Dos naturalezas parecen confluir en lo humano: la naturaleza causal de nuestros cuerpos, y la capacidad de agencia moral que supone nuestra razón, y de la que obtenemos una libertad fundada no en un mecanicismo, sino en un horizonte de fines. En este sentido Agazzi señala lo siguiente: “La actividad práctica, que equivale a decir la acción moral, presenta un principio absolutamente distinto del que caracterizaba a la actividad teórica. En efecto, mientras el mundo teorético, el mundo natural de las cosas, aparece fundado sobre el principio de causalidad, el mundo moral se constituye sobre el principio de la finalidad. La acción adquiere un sentido u otro según el fin en que se inspira, cuando no está definida por completo por el fin que persigue. Su ley no es la causalidad, sino la teleología. Cada acción es un juicio práctico, con el cual adoptamos una actitud en orden a un objeto dado o a un conjunto de hechos.” (1966, p.345) [↑](#footnote-ref-15)
16. En palabras de Maritain: “Construir una ética puramente filosófica, una ética de la razón pura que fuere al mismo tiempo un cumplimiento definitivo –y un sustituto- de la ética tradicional inspirada por la fe cristiana.” (1962, p.138) [↑](#footnote-ref-16)
17. En el horizonte señalado, Ernst Cassirer nos aclara: “Para armonizar los diferentes actos individuales de la voluntad el camino no consiste en infundirles a todos el mismo contenido real, la misma mira material del deseo o la apetencia –pues eso traería consigo más bien una pugna total entre ellos– sino, simplemente en que cada uno de ellos se someta a la dirección de un fundamento determinante universal, el mismo para todos. Solo en esta unidad de fundamento puede encontrarse la base para una objetividad ética, para un valor moral verdaderamente independiente e incondicionado, lo mismo que la unidad y necesidad inquebrantable de los principios lógicos fundamentales del conocimiento era lo que nos permitía dar un objeto a nuestras ideas.” (1985, p.284) [↑](#footnote-ref-17)
18. Es por ello que Korner afirma lo siguiente: “Según Kant, el valor moral de las acciones radica <<en la máxima de acuerdo con la que se han decidido>> (Kant citado en Korner, Fund. 399). <<Una Máxima es, (explica), el principio subjetivo de la acción, es decir, el principio de acuerdo con el que él debe actuar>> (Ib. Fund. 421, nota) (Korner, 1955, p.120) [↑](#footnote-ref-18)
19. Maritain nos explica que: “La buena voluntad es buena, buena sin limitación, precisamente porque es una manifestación de la razón pura práctica y cumple el deber únicamente por el deber. El deber por el deber es la única motivación auténticamente moral (…) el respeto por la ley.” (1962, p.142) [↑](#footnote-ref-19)
20. Korner señala: “Querer no es desear. Es decidirse en el transcurso de una acción. Según Kant, tal decisión es moralmente buena solamente si se realiza por mor de cumplir el deber de uno. (1955, p.119) [↑](#footnote-ref-20)
21. Por ello es que Korner nos apunta lo siguiente: “La moralidad de una acción, concluye Kant, no es, en consecuencia, sino su <<conformidad con la ley en general>> (Kant citado en Korner, Fund, 402). Mi acción es moral, explica Kant, si y solo si <<puedo determinar también que mi máxima llegue a ser una ley universal”. (*Ib*.) (1955, p. 122) [↑](#footnote-ref-21)
22. A este cometido, tengamos en cuenta que Figueroa escribe: “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 esa 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 imperativo categórico su máxima expresión. (…) La educación representa la estructura constitutiva y constituyente de la comprensión y despliegue de la moralidad. (2006, p.77) [↑](#footnote-ref-22)
23. Agazzi nos recuerda que: “La obra educativa, mediante la disciplina, impone la observancia de la ley e induce al educando al uso de la libertad, con la cual se convierte en norma de sí mismo, en conformidad con la ley interna del deber.” (1966, p.361) [↑](#footnote-ref-23)
24. Gustavo Pereira apunta a la autonomía como base de la buena moralidad: “La autonomía en tanto capacidad autolegisladora de seres racionales, será el fundamento de la dignidad humana y el suelo en el que se asienta la buena voluntad, ya que solamente en tanto que libre la voluntad será buena, puesto que solamente de esa forma es capaz de expresar su autonomía.” (2004, p.110) [↑](#footnote-ref-24)
25. Así lo señala Kant en la Metodología de la razón pura práctica, segunda parte de la Crítica de la Razón Práctica. Asimismo, esta idea fue rescatada por Hannah Arendt en *El pensar y las reflexiones morales* (1995), en donde sostiene algo muy similar a lo que Agazzi establece a continuación: “Mientras en el campo del saber y de la cultura hay quien comprende y sabe más que los otros, según el ingenio, la instrucción y la educación recibida, en el campo moral todos los hombres son igualmente “sabios”: el bien y el mal son igualmente advertidos y distinguidos por el ignorante y por el sabio, quizás mejor por el primero que por el último. Existe en cada uno de nosotros la consciencia del bien y el mal, que se manifiesta bajo la forma de la ley moral como motivo trascendental y la conciencia de la obligatoriedad de la ley moral se llama deber.” (Agazzi, 1966, p.346) Una apelación a la necesidad de sostener creencias de modo adecuado, en beneficio de la humanidad misma, y en suma a este reclamo de exigir responsabilidad crítica de lo moral para lo humano, se puede ubicar desarrollado en el texto de William Clifford, *La ética de la creencia* (2005)*.*  [↑](#footnote-ref-25)
26. Al menos, una interpretación posible de este punto podríamos extraer del siguiente pasaje de Stephan Korner: “Podemos imaginar un ser constituido de forma tal que siempre le sea posible actuar dentro de máxima morales y que nunca se encuentre sujeto a una inclinación hacia acciones que no estén basadas en aquellas. Tal ser constituiría lo que Kant llama “santo” y tendría una voluntad santa. El hombre no puede alcanzar ese ideal. Siempre se sentirá inclinado hacia las acciones incorrectas por lo menos a veces, y encontrará entonces el conflicto entre el deseo y el deber. (…) El hombre, a diferencia del santo, entenderá el principio formal de moralidad como un imperativo. (Korner, 1955, p.123) [↑](#footnote-ref-26)
27. Kant refiere esto en el texto *Replanteamiento de la cuestión sobre si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor.* (Cfr. 1964) [↑](#footnote-ref-27)
28. Esto está expresado por Kant en *Ideas para una historia universal en sentido cosmopolita.* (Cfr. 1964) [↑](#footnote-ref-28)
29. La historia de la humanidad, como refiere Theodor W. Adorno, parece ser la historia de sus guerras. Para Kant, la guerra es ominosa y el peor de los males. Cuando los estados se ven ocupados a ella, se comprometen a la debacle, primero de recursos, y luego de la condición humana en el sentido material. La moralidad parecer quedar tan suspendida como lo civil, por cuanto la guerra rompe con su estado. [↑](#footnote-ref-29)
30. Alessandro Caviglia refiere en su texto *Soberanía de la voluntad unificada del pueblo sobre el gobierno en la filosofía política de Kant* la siguiente orientación: “Paz, libertad y rechazo a la tiranía atraviesan el pensamiento político de Immanuel Kant” (2005, I) [↑](#footnote-ref-30)
31. Este punto está tratado en *Ideas para una historia universal en sentido cosmopolita*, en donde Kant refiere que esta dialéctica de paz y la guerra es un hecho humano que le mantiene en atención a su mejoramiento, y que la naturaleza ha visto bien en otorgarle a lo humano la paradoja de ser insociablemente sociable. [↑](#footnote-ref-31)
32. Alessandro Caviglia, en su texto del 2005, escribe: “La fuente última del derecho es la ciudadanía, bajo la figura del ciudadano como legislador, aquello que Kant denomina libertad jurídica.” (2005. IV) [↑](#footnote-ref-32)
33. En *Replanteamiento de la cuestión sobre si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor* Kant señala en el punto 7 que la inspiración de la revolución francesa sugiere: “la evolución de una constitución iusnaturalista (…) nos hace aspirar a una constitución que pueda no ser bélica, es decir, la republicana, y esta constitución republicana puede ser tal, bien en virtud de la forma política, o también sólo merced al modo de gobernar, siendo administrado en este caso el estado bajo la unidad de su jefe (el monarca) según leyes análogas a las que el pueblo se hubiera dado a sí mismo conforme a principios jurídicos universales” (1964, p.117) [↑](#footnote-ref-33)
34. Euchner apunta que: “Manifestó un docto visitante de Kant que <<Una de las favoritas del Sr. Profesor Kant es la creencia de que la finalidad última del género humano se cifra en la consecución de la constitución perfecta del estado.” (Euchner, 1974, p.17) [↑](#footnote-ref-34)
35. En este sentido, el Dr. Alessandro Caviglia refiere en su escrito del 2005 lo siguiente: “El rechazo a la tiranía media entre la libertad y la paz. Se señala así, que el gobierno puede, en nombre de la paz (o el desarrollo de la felicidad de la ciudadanía) no puede limitar la libertad de los ciudadanos. Cuando así lo hace se puede convertir en un gobierno despótico o un gobierno paternalista. Este último es el peor de todos, pues su dominio es sutil y sus intenciones aparentemente santas. De tal manera que la paz debe fundarse no en el despotismo, sino en la libertad.” (2005, II) [↑](#footnote-ref-35)
36. (Cfr. *El pensar y las reflexiones morales*, 1995) [↑](#footnote-ref-36)
37. Figueroa señala 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” (2006, p. 81) Más adelante agrega: “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)” (Autores confrontados en Figueroa, 2006, p.83) [↑](#footnote-ref-37)
38. No dejemos de tener en cuenta que Figueroa refiere que: “Sostuvo Kant (…) “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) (…) 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*, Sobre pedagogía*, citado en Figueroa. 2006, p.78) [↑](#footnote-ref-38)
39. Agazzi sostiene que: “A causa de la misma influencia ejercida por su concepción del espíritu humano y del saber, Kant determinó una nueva orientación de la ciencia de la educación.” (1966, p.360) A saber, en palabras del mismo Kant en *Sobre Pedagogía*: “La base de un plan de educación tiene que ser hecha desde un punto de vista cosmopolita. (2009, p. 38) [↑](#footnote-ref-39)
40. En *Lecciones de Ética*, Kant refiere: “¿A qué exigencias ha de responder entonces la formación del hombre, a las de la naturaleza o a las de la sociedad civil? Ambas cosas han de ser tenidas en cuenta por la educación, regla primordial en la formación del hombre civilizado. (1988, p.297) [↑](#footnote-ref-40)
41. Sobre el mal, se podría decir mucho, pero ninguna investigación pudiera cubrirnos de su sombra. Para Leibniz el mal se entiende como físico, metafísico y moral. Saranyana lo interpreta así: “Los males físicos o naturales, no son propiamente males, sino privaciones queridas por Dios en vistas del bien total del universo (…) el único mal verdadero es el mal moral, el pecado, que procede de la voluntad libre de las criaturas racionales. ¿Cómo es posible esto? ¿Es mala la voluntad libre? La respuesta de San Agustín es clara, la voluntad humana, considerada en sí misma, es buena y el libre albedrío, en sí mismo, es un bien y es condición para alcanzar la felicidad, sin embargo, la voluntad creada es falible, se puede equivocar, y el ejercicio del libre albedrío comporta el riesgo del pecado.” (2007, p.76) Para Leibniz el mal metafísico consiste en la imperfección de nuestra condición de criaturas, el mal físico es un suplicio para evitar otros males, y el mal moral, es decir, el pecado, como apertura a la libertad, aunque Dios no lo quiere en sí mismo, lo permite. (Cfr. 2014, p. 140), así, el mal existe como una sombra en la pintura o la disonancia en la armonía, para embellecer un panorama mayor. Una concepción actualizada y muy interesante se puede encontrar en el concepto del mal radical y el mal banal de Hannah Arendt. En todo este contexto podemos entender que Agazzi refiera: “Para Kant “bueno” quiere decir moral y moral hay que llegar a serlo. El hombre se hace moral cuando su razón se eleva a la idea del deber y de la ley moral con la formación del carácter. El niño será inocente, sin conciencia del bien y del mal; pero inclinado por la naturaleza y asediado por el elemento del mal radical, tendrá que conquistar su bondad, y sólo será bueno cuando sepa dominar los estímulos e instintos de la naturaleza.” (1966, p. 361) Para Kant, el mal está en la raíz, junto a lo bueno, de lo humano. [↑](#footnote-ref-41)
42. En esta línea, Agazzi sostiene, interpretando a Kant: “Este es el lado individual de la educación; junto a él, está el del progreso universal del género humano, en cuya virtud los niños deben ser educados, no de acuerdo con el estado presente de la humanidad, sino para un estado mejor y superior, posible en el futuro según el ideal de la humanidad y de su destino.” (1966, p.361) Esto nos retrotrae al mismo Kant quien en *Sobre Pedagogía* dice: “Los niños deben ser educados no de acuerdo con el estado presente del género humano, sino de acuerdo con el posible y mejor estado futuro, es decir: según la idea de la humanidad y todo su destino. Este principio es de gran importancia. Los padres educan comúnmente a sus hijos sólo de modo que se adecuen al mundo actual, aun cuando este esté corrompido. Pero sería mejor que los educaran para que así se produjera un estado futuro mejor.” (2009, p. 38) [↑](#footnote-ref-42)
43. Figueroa señala: “Es mediante la educación que se puede y debe dar forma a la naturaleza humana. (…) 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.” (Kant citado en Figueroa, 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.” (Ib. 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.” (2006, p.77) [↑](#footnote-ref-43)
44. Lacroix nos señala que: “La función suprema de la educación y del derecho, fundados ambos sobre la libertad humana (…) es permitir a la naturaleza expandirse en la cultura. O más bien es la cultura misma que se vuelve la verdadera naturaleza del hombre.” (p. 101) [↑](#footnote-ref-44)
45. En este sentido, Kant señala en las *Lecciones de Ética* que: “La formación es algo meramente negativo, consiste en segregar todo cuanto es contrario a la naturaleza. La instrucción, por su parte, puede ser tanto negativa como positiva. Su aspecto negativo se cifra en la prevención de cometer errores y el positivo en allegar conocimientos. La formación en cuanto tal y la instrucción en su aspecto negativo constituyen la disciplina, en tanto que la doctrina representa el aspecto positivo de la instrucción. La disciplina ha de preceder siempre al adoctrinamiento. A través de la disciplina se forja el temperamento y mediante la doctrina el carácter. La esencia de la disciplina es la sujeción; con ella el niño no aprende nada nuevo, sino que pone bridas a una libertad desenfrenada. (…) Las disposiciones humanas sólo son perfiladas por el arte.” (1928, 298) [↑](#footnote-ref-45)
46. En esta línea, Agazzi soporta la idea siguiente: “El fin de la educación es el mismo fin del hombre y de la historia (…) La moralidad, aun siendo propia del hombre, no es un punto de partida sino el fruto de una conquista.” (1966, p.360) [↑](#footnote-ref-46)
47. El Dr. Alessandro Caviglia Marconi escribió en el 2005: “Recogiendo las experiencias teóricas que Hobbes y Locke representan, Kant entiende que la guerra –que significa la ausencia de normas y leyes comunes- significa el peor de los males.” (2005, Int. II) [↑](#footnote-ref-47)
48. En la misma línea, Euchner señala que: “En lo que atañe al dominio político, las sociedades civiles existentes suelen estar regidas con demasiada frecuencia por gobiernos patriarcales que, en el fondo, son despotismos, ya que tratan a sus súbditos como si fueran niños.” (1974, p. 20) [↑](#footnote-ref-48)
49. Kant agrega algo que vale la pena tener en cuenta: “Corregirse a sí mismo, cultivarse a sí mismo y, si es malo, producir moralidad en sí mismo: esto es lo que debe hacer el hombre. Pero si se reflexiona maduramente sobre esto, se encuentra que es muy difícil. De ahí que la educación sea el problema más grande y más difícil que se pueda plantear al hombre. Pues la inteligencia depende de la educación, y la educación depende a su vez de la inteligencia” (2009, p. 35) [↑](#footnote-ref-49)
50. Así, Figueroa anticipa: “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 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 (…) 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.” (2006, p. 85) Justamente los dos asuntos que, para Kant, en *¿Qué es la ilustración?* nos había presentado como un obstáculo para el pensar autónomo y de una “mayoría de edad.” [↑](#footnote-ref-50)
51. Esta dimensión admite considerar lo que este pasaje ilustra, también tomado del artículo de Figueroa: “Lo especial de la situación actual radica en que se multiplican las señales que indican que ésta 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-ganancia-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.” (2006, p. 74) [↑](#footnote-ref-51)
52. En este horizonte señala Figueroa que: “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 un 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) (…) Y si bien no olvida que la educación ha de habilitar al individuo para que se mantenga a sí mismo, (…), enfatiza que eso no agota ni con mucho el fin de la educación.” (Kant, *Sobre pedagogía*, citado en Figueroa, 2006, p. 78) [↑](#footnote-ref-52)
53. En el mismo sentido, Nussbaum señala que: “En la tradición estadounidense de la educación pública, la igualdad de oportunidades y de acceso siempre han sido los objetivos ideales, aunque no se hayan reflejado con solidez en la realidad.” (2010, p. 42) [↑](#footnote-ref-53)