**Introducción**

CARE Perú (s/a) *Cinco cifras alarmantes de la educación en el Perú*. Recuperado de: <https://care.org.pe/5-cifras-alarmantes-de-la-educacion-en-el-peru/#:~:text=El%20Per%C3%BA%20tiene%20una%20tasa,a%C3%B1os%20no%20la%20ha%20culminado>.

MINEDU. (2017) *Perú ¿cómo vamos en educación?*

Oficina Internacional del Trabajo (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales.*

Kymlicka, W. (1996) *Ciudadanía multicultural.* Paidós

Aristóteles. (s/a) *Política, libro 9*? Creo?

**1. El lugar de la educación en el pensamiento de Kant**

**1.1 Proyecto crítico de Kant**

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

“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)

Kant, I (1998) *On the miscarriage of al philosophical trials in theodicy.* En: Kant, I. Religion within the Boundaries of mere Reason*.* Cambridge University Press.

Kant, I (1998) *Religion within the Boundaries of mere Reason.* Cambridge University Press.

Kant, I (2007) *Crítica de la razón pura*. Traducción de Mario Caimi. Ed. Colihue Clásica.

“Se ha atendido también a una pretensión más justa del filósofo especulativo. Él sigue siendo siempre el depositario exclusivo de una ciencia que es útil para el público sin que éste lo sepa, a saber, la crítica de la razón; pues ésta nunca puede llegar a ser popular, pero tampoco necesita serlo; porque, así como al pueblo no le entran en la cabeza los argumentos sutilmente elaborados en apoyo de verdades provechosas, así tampoco se le ocurren las igualmente sutiles objeciones contra ellos. Por el contrario, como la escuela, e igualmente todo hombre que se eleve a la especulación, incurre inevitablemente en ambos, aquella está obligada a prevenir de una vez por todas, mediante sólida investigación de los derechos de la razón especulativa, el escándalo que tarde o temprano tocará también al pueblo, originado en las disputas en las que sin la crítica, inevitablemente se enredan los metafísicos (y como tales, al fin, también los eclesesíasticos) y que terminan por falsear sus doctrinas mismas. Sólo por ésta puede cortárseles la raíz al materialismo, al fatalismo, al ateísmo, al descreimiento de los librepensadores, al fanatismo y a la superstición, que pueden ser universalmente nocivos, por fin también al idealismo y al escepticismo, que son peligrosos más bien para las escuelas, y difícilmente puedan llegar al público. Si los gobiernos hallan conveniente ocuparse de asuntos de los literatos, sería mucho más adecuado a su sabio cuidado de las ciencias y de los hombres el favorecer la libertad de una crítica tal, sólo por la cual las elaboraciones de la razón pueden ser llevadas a un suelo firme, que patrocinar el ridículo despotismo de las escuelas, que levantan un ruidoso griterío sobre peligro público cuando alguien les desgarra sus telarañas, de las que el público, empero, jamás tuvo noticia, y cuya pérdida, por tanto, tampoco puede nuca sentir.” (2007; p.34)

Kant, I (2007) *Essay on the maladies of the head (1764)* En: Kant, I. Anthropology, History and Education. Cambridge University Press.

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

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

“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.” (p. 42)

Cfr. p.43, orientarse: ubicar el oriente

“Puedo ampliar todavía más ese concepto, puesto que el mismo consistirá no solo en el poder de orientarse en el espacio, esto es, matemáticamente, sino, en general, en el de orientarse en el pensamiento, esto es, lógicamente.” (p.47)

“Este medio subjetivo (…) no es otro que el sentimiento de la exigencia propia de la razón.” (p.48)

“Pensamos algo suprasensible compatible, por lo menos, con el uso empírico de nuestra razón. Sin esta precaución (…) deliraríamos en vez de pensar. (…) Aquí interviene el derecho de la exigencia de la razón (…) el derecho de la razón a orientarse en el espacio suprasensible, inmenso y pleno de tinieblas para nosotros, únicamente por su propia exigencia.” (p.50)

Cfr. p. 57, un ejemplo de esto se encuentra en la moralidad basada en la libertad, es decir, en la autodeterminación y la autonomía de la razón.

“No hay que buscar la última piedra de toque de la validez de un juicio en otra parte que en la sola razón.” (p.60)

“Será necesario dar otra denominación a esa fuente del acto de juzgar, y ninguna es más adecuada que la de creencia racional. (p. 61)

Cfr. p.62, creencia no es saber ni opinión.

Cfr. p.64, una creencia es un postulado.

“Sin duda queréis que la libertad de pensar se mantenga intacta. (…) A la libertad de pensar se opone la coacción civil. Es verdad que se dice que la libertad de hablar, o escribir, puede sernos quitada por un poder superior, pero no la libertad de pensar.” (p.71)

“La libertad de pensar es tomada en el sentido de que a ella se opone la intolerancia.” (p.72)

“Libertad de pensar significa el sometimiento de la razón a ninguna otra ley sino a las que ella se da a sí misma.” (p.72)

“de esto tiene que resultar el total sometimiento de la razón a los hechos.” (p.75)

“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.” (p.77)

Korner, S. (1955) *Kant*. Alianza Editorial.

“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)

“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)

“Su teoría, incluida principalmente en la Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres y en la Crítica de la Razón Práctica (…) proporciona, como veremos, los fundamentos de lo que él llama “una fe racional” en Dios. Esta posibilidad le parece a Heine algo muy incongruente con respecto al espíritu que domina la filosofía crítica.” (Korner, 1955, p.116)

Korner, S. (1955) *Kant*. Penguin Books.

Krauss, K. (2020) *Kant on self-knowledge and self-formation. The nature of inner experience*. Cambridge University Press.

O´Neill, O. (1986) *The public use of reason*.En: Political Theory, Vol 14, Nº4, Nov. pp. 523-551.

Kant, I. (1991) *Kant political writings*. Cambridge University Press. 2nd edition. Edited by: H.S. Reiss

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

“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.” (Agazzi, 1966, p.345)

**1.2 Moral, derecho**

Korner, S. (1955) *Kant*. Alianza Editorial.

“El origen de la obligación moral es la razón y no la experiencia de impresiones y objetos.” (Korner, 1955, p.117)

“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. (Korner, 1955, p.119)

“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)

“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.” (Korner, 1955, p.122)

“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) (Korner, 1955, p. 122)

“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)

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

“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)

“Fue precisamente el carácter “formalista” de la ética kantiana el que se reveló históricamente como el aspecto verdaderamente fecundo y eficaz de ella. Al concebir la ley moral en su mayor pureza y en su más grande abstracción, la ética kantiana pudo influir de un modo directo y concreto en la vida de su nación de su época e imprimirle una nueva dirección.” (1985, p. 317)

Goldmann, L. (1945) *Introducción a la filosofía de Kant*. Amorrortu Editores.

“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)

“Por ejemplo, en la Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres, leemos que el principio de la moralidad tiene tres formas que en el fondo no son más que fórmulas de una única ley, pero que presentan una diferencia subjetiva desde el punto de vista práctico. Corresponden: 1) a la forma; 2) a la materia y 3) a la determinación completa de todas las máximas mediante esta fórmula.” (1945, p. 172)

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

“La meta final de la razón en su uso trascendental, es decir, no empírico, es en primer lugar, la libertad.” (1983, p.168)

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

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).

“He explicado la moral como una ciencia que no nos enseña a ser felices, sino a tornarnos dignos de la felicidad.” (p. 142)

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

Lacroix, J. (1969) *Kant*. Ed. Sudamericana.

“Kant quiere fundar la metafísica gracias a la moral, a pesar de la imposibilidad de la metafísica dogmática. Es la moral, en efecto, quien nos enseña que pertenecemos efectivamente al mundo de la libertad.” (p. 77)

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

“(…) en el orden práctico, el centrar toda la vida moral, no ya más sobre el bien, sino sobre la forma pura del deber.” (Maritain, 1962, p.138)

“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.” (Maritain, 1962, p.138)

“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.>>” (Maritain, 1962, p.139)

“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.” (Maritain, 1962, p.142)

“(…) hace de Dios un apéndice de la moral, no un fundamento de ella” (Maritain, 1962, p.145)

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

“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)

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

“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)

“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)

**1.3 Pensamiento político de Kant**

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

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).

“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.” (p.159)

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

“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.” (p. 79)

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

Esta Idea racional de una comunidad pacifica perpetua de todos los pueblos de la tierra (aun cuando todavía no sean amigos), entre los cuales pueden establecerse relaciones, no es un principio filantrópico (moral), sino un principio de derecho.

La naturaleza ha encerrado a todos los hombres juntos por medio de la forma redonda que ha dado a su domicilio común en un espacio determinado. Y , como la posesión del suelo, sobre el cual está llamado a vivir el habitante de la tierra, no puede concebirse más que como la posesión de una parte de un todo determinado, por consiguiente, de una parte sobre la cual cada uno de ellos tiene un derecho primitivo, todos los pueblos están originariamente en comunidad del suelo; no en comunidad jurídica de la posesión, y por tanto de uso o de propiedad de este suelo; sino en reciprocidad de accion físico posible, es decir, en una relación universal de uno solo con todos los demás (relacion que consiste en prestarse a un comercio reciproco); y tienen el derecho de hacer el ensayo, sin que por ello pueda un extranjero tratarlos como á enemigos. 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. 226)

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

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).

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

“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.” (p. 58)

(falta)

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).

Euchner, W. (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.

“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)

**2. Crisis en la educación**

**2.1 Dogmatismo y pensamiento crítico**

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

“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.” (Agazzi, 1966, p.278)

Arendt, H. (1992) *Lectures on Kant´s political philosophy*. Ed. Ronald Beiner. University of Chicago Press.

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

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

Rorty, R. (1995) *DDHH, racionalidad y sentimentalismo.* (s/e).

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

Vandewalle, B. (2005) *Kant. Educación y crítica.* Ed. Nueva Visión.

“¿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.” (Vandewalle, 2005, p.9)

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

“Desde los primeros tiempos, los principales especialistas en educación de los Estados Unidos vincularon esas disciplinas con la formación de ciudadanos independientes, informados y simpatizantes de la democracia (…) Otro aspecto de la tradición educativa estadounidense que se resiste con obstinación al modelo basado en el crecimiento económico es la importancia característica atribuida a la participación activa de los alumnos mediante la investigación, las preguntas y la indagación. Se trata de un sistema de aprendizaje relacionado con una tradición filosófica occidental de larga data en materia de teoría de la educación. (…) Según esta tradición, la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo. (2010, p. 39)

“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)

“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)

**2.2 Tecnocracia y globalización**

Figueroa, M. (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.

“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)

“(…) 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)

“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)

“Siendo así, la preocupación por el trabajo se convierte en mero cuidado individual por la subsistencia y la adaptación social en puro conformismo. (…) La capacitación para el trabajo y para la vida en sociedad ha venido a significar así capacitación para el bienestar económico y el poder personal. Obviamente este resultado es en buena medida función de los hábitos valorativos de una sociedad mercantil.” (Jorge Millas, citado en Figueroa, 1962:200; En: 2006, p. 74)

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

“Jurgen Habermas, reconocido kantiano contemporáneo, ha referido la vigencia en la sociedad actual de cierta <<disposición socialmente producida a sentirnos atraídos por el ethos de un modo de vida armonizado con el mercado mundial, que espera que cada ciudadano consiga la educación necesaria para convertirse en un empresario que gestiona su propio capital humano.>>” (Habermas citado en Figueroa, 2008:8. En: 2006, p. 75)

“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)

“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)” (2006, p.83)

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

“Las políticas públicas locales y globales parten de supuestos negadores de la diversidad y realizan, a través del imperio de “lo idéntico”, una fuerte uniformización de necesidades cosificando a los afectados. Es decir, en tanto que los afectados son sometidos a una relación sujeto-objeto, se da una relación de uniformización propia de una racionalidad que tiene a los modelos fisicalistas como paradigma. Solamente una apertura comunicativa de tal racionalidad permitirá ingresar a los afectados a una dimensión sujeto-sujeto, introduciendo su irreductible diferencialidad y posibilitando un tratamiento del otro en concordancia con la variabilidad intersubjetiva.” (2004, p.113)

Caviglia, A. (2017) *Crítica Social, Crítica Inmanente y Crítica Trascendente: La cuestión de la Crítica Inmanente en la Teoría Crítica.* (En: Derecho & Sociedad, Nº 48, Marzo, pp. 323 - 332)

Marx percibe de qué manera la sociedad moderna promete la realización de la libertad, pero al mismo tiempo de qué manera articula las coacciones frente a las personas. La forma más clara de esta contradicción se presenta en el mercado, especialmente en el mercado de trabajo: por una parte, el mercado promete realizar la libertad en su forma de libertad de contratación de empleo, sin embargo, en su realización práctica produce las condiciones de empobrecimiento de un grupo de personas que, en vistas de la necesidad, se ven obligadas a contratar bajo coacción. De tal manera, la concreción misma del mercado troca la libertad en coacción. (p. 328)

**2.3 (H. Arendt)**

Arendt, H. (2018) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Partido de la Revolución Democrática.

**2.4 Humanidades**

Falla, R. (2022) *La trama invisible de lo útil*. Fondo editorial UARM.

**2.5 Consecuencias políticas de una educación deficiente. Autoritarismo, conformismo, instrumentalización y alienación.**

**3. La educación desde el pensamiento político y crítico de Kant**

Kant, I (2007) *Essays regarding the Philantropinum (1776/1777)* En: Kant, I. Anthropology, History and Education. Cambridge University Press.

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).

**3.1 Kant como educador**

Figueroa, M. (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.

“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)

“Existiría una conexión no menor entre la filosofía práctica y especulativa de Kant y sus ideas relativas a la educación (Espinosa, 1999), siendo posible reconocer en estas, como presupuesto, la necesidad de educar al hombre en función de los proyectos que abre la razón y en perspectiva de un sentido cosmopolita.” (Espinosa confrontado en Figueroa, 2006, p.76)

“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)

“¿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 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)

“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)

“Kant reconoce en el proceso (…) que (…) el fin del mismo es permitirle a cada individuo “desenvolver todas sus disposiciones” y “hacer que alcance su destino” (1983:33) A la disciplina sigue la instrucción, y a esta propiamente la educación práctica o moral entendida como “aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir como un ser que obra libremente” (1983:45) La moralización también significa educar al niño y al joven para que cumpla los deberes para consigo mismo, y los deberes para con los demás. (2006, p.78)

“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.” (2006, p.78)

“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.” (2006, p. 78)

“El fin, insistirá, consiste en “educar la personalidad” (1983:45), desarrollar “las facultades del espíritu” (1983:57), “fundar un carácter” (1983:72), formar un individuo “que obre libremente” (1983:45), que persiga el bien en su vida individual y lo promueva en la sociedad y la historia. (Kant citado en Figueroa, 2006, p.78)

“Como resulta esperable, la formación de un individuo autónomo constituye un objetivo central en la perspectiva kantiana. (…) “El hombre necesita una razón propia, y ha de construir por sí mismo el plan de su conducta.” (1983:30) Kant fue consciente de que en este propósito residía uno de los asuntos más importantes, pero también difíciles de toda pedagogía. “Uno de los más grandes problemas de la educación –señaló- es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de la propia voluntad.” (1983:29) (Kant citado en Figueroa, 2006, p. 79)

“Kant propuso, siempre en la perspectiva de un progresivo desarrollo de la libertad, las siguientes reglas o recomendaciones: a) desde la más temprana infancia se debe dejar al niño comportarse libremente en todos los ámbitos, excepto en aquello en que pueda dañarse, y siempre y cuando no interfiera en la libertad de los demás; b) se debe mostrar al niño que no puede alcanzar sus fines de otro modo que no sea aquel que permite a los demás alcanzar también los suyos; c) “es necesario hacerle ver que la coacción que se le impone le conduce al uso de su propia libertad; que se le educa para que un día pueda ser libre, esto es, para no depender de los otros” (1983:43) Y si bien la disciplina es inevitable en el proceso formativo, por ningún motivo debe ser esclavizadora. Kant es categórico y señala que “el niño debe sentir siempre su libertad” (1983:55) (Kant citado en Figueroa, 2006, p.79)

“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)

“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)

“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)

“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)

“Kant vio en la filosofía la manifestación privilegiada de tal pensamiento libre o autónomo y eso lo llevó a inscribirla en el centro mismo de su concepto de universidad. (…) La resistencia a todo dogmatismo, a todo paternalismo, a todo autoritarismo en el ámbito del espíritu y el pensamiento. (…) La Universidad representa una institución de vigilancia y promoción de la autonomía en el ámbito intelectual y social.” (2006, p.81)

“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)

“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)

“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)

“La educación posee como misión propia disponernos para intentar una vida con sentido.” (2006, p.86)

“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)

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

“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)

“Kant asigna a la educación una doble tarea: 1. Hacer surgir al hombre desde su “naturalidad” a su “humanidad” mediante la superación moral de las inclinaciones y de los instintos sensibles. 2. Hacer progresar al género humano, de generación en generación, hasta la perfección: la humanidad solo progresa por obra de la educación y solo a causa de la educación podemos pensar en una humanidad cada vez mejor.” (Agazzi, 1966, p.360)

“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)

“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)

“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)

Lacroix, J. (1969) *Kant*. Ed. Sudamericana.

“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)

Vandewalle, B. (2005) *Kant. Educación y crítica.* Ed. Nueva Visión.

“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.” (Vandewalle, 2005, p.5)

“Excitaba la curiosidad y forzaba agradablemente a pensar por uno mismo.” (Herder citado en Vandewalle, 2005, p.6)

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

“Es mejor ser concienzudos en todas nuestras acciones y mucho mejor aún ayudar al necesitado por medio de nuestro comportamiento, en lugar de darle únicamente aquello que nos sobra.” (Kant, 1988, p.283)

“¿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. En la educación pueden distinguirse dos grandes apartados: el desarrollo de las disposiciones naturales y la implantación del arte en su sentido más amplio. El primero representa la formación del hombre propiamente dicha, su configuración, el segundo se plasma en su enseñanza e instrucción.” (Kant, 1988, p.297)

“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.” (Kant, 1988, 298)

“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.” (Kant, 1988, p.298)

**3.2 Lecciones de pedagogía**

Kant, I (2007) *Lectures on pedagogy (1803)* En: Kant, I. Anthropology, History and Education. Cambridge University Press.

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

“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)

“La disciplina o la crianza transforman la animalidad en humanidad. Un animal es todo ya por su instinto; una razón extraña ha cuidado ya de ello en lugar de él. Pero el hombre necesita de su propia razón. No tiene instinto, y tiene que hacerse el plan de su conducta. Pero como no está inmediatamente en condiciones de hacérselo, sino que llega al mundo sin estar desarrollado, otros tienen que hacerlo por él.” (2009, p.28)

“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 tiene por naturaleza una inclinación tan grande a la libertad que, una vez que durante un tiempo se ha acostumbrado a ella, lo sacrifica todo. Precisamente por ello, pues, como se ha dicho, la disciplina tiene que ser aplicada muy pronto; ya que si ello no ocurre, es entonces difícil modificar después al hombre. Sigue por lo tanto todos sus caprichos. Ello se ve también en las naciones salvajes que, por más que cumplan servicios por mucho tiempo a la par de los europeos, nunca se pueden acostumbrar a su manera de vivir. Pero en ellos esto no es una noble inclinación a la libertad, como piensan Rousseau y otros, sino cierta rudeza, ya que se trata de que el animal, en cierto modo, no ha desarrollado todavía plenamente a la humanidad en sí mismo. De ahí que el hombre tenga que acostumbrarse desde el comienzo a someterse a las prescripciones de la razón. Si en su juventud se lo ha dejado librado a su voluntad y no se le ha hecho ninguna resistencia, ha de conservar entonces cierto salvajismo durante toda su vida.” (2009, p.29)

“El hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre. No es nada más que lo que la educación hace de él. Hay que notar que el hombre es sólo educado por hombres, hombres que, a su vez, están educados. De ahí que también la falta de disciplina e instrucción es lo que hace que algunos hombres sean malos educadores de sus alumnos. Si alguna vez un ser de una especie superior se interesara por nuestra educación, se vería todo lo que puede salir del hombre. Pero como la educación en parte enseña algo al hombre, en parte también desarrolla algo en él, no se puede saber qué dimensiones tienen en él las aptitudes naturales.” (2009, p.31)

“El que no está cultivado, es rudo; el que no está disciplinado, es salvaje. Descuido de la disciplina es un mal mayor que descuido de la cultura, pues este se puede corregir todavía con posterioridad; pero no es posible eliminar el salvajismo, y una omisión en la disciplina nunca puede ser reparada. 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)

“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)

“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)

“La educación es un arte cuya ejecución tiene que ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, dotada de los conocimientos de la precedente, puede cada vez más poner en efecto una educación que desarrolle proporcional y adecuadamente todas las aptitudes naturales del hombre, y lleve así a todo el género humano a su destino. La Providencia ha querido que el hombre aprenda a sacar de sí mismo el bien, y habla al hombre, por decirlo así, de la siguiente manera: “¡Vete al mundo! –¡el Creador podría hablar en estos términos a los hombres!-, te he dotado de todas las aptitudes para el bien. A ti te corresponde desarrollarlas; así tu propia felicidad o desdicha dependen de ti mismo.” (2009, p. 35)

“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)

“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)

“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)

“La base de un plan de educación tiene que ser hecha desde un punto de vista cosmopolita. (2009, p. 38)

“La buena educación es justamente aquello de donde proviene todo el bien que hay en el mundo. Los gérmenes que se encuentran en el hombre tienen que ser desarrollados más y más.” (2009, p.38)

“Los motivos para el mal no se hallan en las disposiciones naturales del hombre. La causa del mal es sólo lo siguiente: que la naturaleza no es sometida a reglas. En el hombre hay sólo gérmenes para el bien” (2009, p.38)

“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)

“Según esto la instalación de las escuelas debería depender sólo de los juicios de los más ilustrados conocedores. Toda cultura empieza a partir del hombre privado y desde él se extiende. Sólo por el esfuerzo de las personas que tienen inclinaciones amplias, que se interesan por el bien del mundo y son capaces de la idea de un estado futuro mejor, es posible el paulatino acercamiento de la naturaleza humana a su fin.” (2009. p. 40)

“Con el adiestramiento, sin embargo, no se ha logrado el objetivo; sino que se trata sobre todo de que los niños aprendan a pensar. Ello lleva a los principios de los que resultan todas las acciones. Se ve, pues, que en la auténtica educación hay que hacer mucho. Pero habitualmente, cuando se trata de la educación privada, se pone poco en práctica la cuarta parte, la más importante; pues se educan los niños, en lo esencial, sólo de tal manera que se deja la moralización en manos del predicador” (2009, p. 42)

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)

El objetivo de tales institutos públicos es el perfeccionamiento de la educación doméstica. Sólo si los padres y quienes colaboran con ellos en la educación estuvieran bien educados, podría prescindirse del gasto de los institutos públicos. En ellos se han de hacer pruebas y se han de formar sujetos; y así es como de ellos ha de salir después una buena educación doméstica. (2009, p. 46)

“Pero, ¿en qué medida habría de tener prioridad la educación privada ante la pública, o esta ante aquella? En general parece que no sólo desde el punto de vista de la habilidad, sino también respecto al carácter de un ciudadano, la educación pública es más provechosa que la doméstica. Esta última no sólo produce defectos familiares, sino que también los transplanta.” (2009, p. 47)

“Al niño, desde su más temprana infancia, 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)

**3.3 Antropología en sentido pragmático**

Kant, I (2007) *Anthropology, History and Education*. Cambridge University Press.

Kant, I (2007) *Anthropology from a pragmatic point of view (1798)* En: Kant, I. Anthropology, History and Education. Cambridge University Press.

**3.4 Antipaternalismo y autonomía**

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

Euchner, W. (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.

“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.” (Euchner, 1974, p. 20)

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).

“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.” (p.159)

**3.5 Razón pública**

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

O´Neill, O. (1986) *The public use of reason*.En: Political Theory, Vol 14, Nº4, Nov. pp. 523-551.

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

**3.6 Justificación**

Forst, R. (2015) *Justificación y Crítica*. Serie Ensayos.

Caviglia, A. (2017) *Crítica Social, Crítica Inmanente y Crítica Trascendente: La cuestión de la Crítica Inmanente en la Teoría Crítica.* (En: Derecho & Sociedad, Nº 48, Marzo, pp. 323 - 332)

Rainer Forst, considerado como uno de los exponentes más destacados de la cuarta generación de la Escuela de Frankfurt14, decide darle un giro kantiano a su versión de la Teoría Crítica (…) Esto significa tres cosas al mismo tiempo: a) En primer lugar, que no podemos utilizar a las personas como medios para nuestros propios fines. Es decir, no podemos instrumentalizarlas y tratarlas como objetos o cosas. Existe una diferencia entre las personas y las cosas. Las cosas pueden ser utilizadas como medios e instrumentos para nuestros fines, en cambio, las personas no pueden ser tratadas de esta manera debido a que ellas cuentan con personalidad moral. b) En segundo lugar, que debemos de considerarlas con el derecho de darle fines a sus propias vidas y que no podemos proyectarles desde fuera proyectos de vida o fines de su existencia. De esta manera, nadie tiene derecho a indicarnos cuál es el tipo de vida que debemos realizar, ni qué religión debemos abrazar. Tampoco puede imponerle un proyecto un proyecto de desarrollo, como el proyecto de desarrollo económico o humano . c) Y, en tercer lugar (y este es el sentido que subraya con más énfasis Forst), debemos de considerar a las personas como teniendo un derecho básico a exigir justificaciones de las normas del orden social en el que se encuentran insertos. (p. 328-329)