

KANT Y LA PEDAGOGÍA

Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral**

Resumen

*En contexto de discusión se estudia cómo el **Tratado de pedagogía** de Kant es una obra del final de la vida del autor y la hipótesis de investigación que guía este estudio; en la sección I. La constitución de la pedagogía como disciplina: se caracteriza, en primer lugar, el tema de la naturaleza humana y necesidad de la pedagogía en la perspectiva kantiana; en segundo lugar, la relación entre naturaleza y fines de la educación; en tercer lugar, la ciencia de la educación o pedagogía; en cuarto lugar, los componentes de la educación; y, en quinto lugar, las modalidades de la educación. En la sección II. La pedagogía: 'entre' (o 'cabe') filosofía especulativa y filosofía práctica se analiza cómo aquella –la pedagogía– comparte una y otra dimensiones (especulativa y práctica), pero no puede ser abordada exclusivamente desde ninguna de ellas. En la sección III. Sentimientos morales y "sentido de humanidad universal" se estudia lo que ha dado en llamarse la educabilidad del ser humano, en particular, en lo que ésta significa a la luz de los proyectos de eticidad y moralidad. La sección IV., Coletilla, se ocupa de caracterizar los alcances de la propuesta desarrollada. El Postscriptum: Kant y el presente, desarrollado a instancias de los editores, de manera puntual –y al margen del trabajo exegético previo– se centra en establecer las consecuencias del planteamiento desarrollado específicamente para el campo intelectual de la educación y de la pedagogía.*

Palabras clave: Kant, imperativo categórico, pedagogía, educabilidad, sentimientos morales.

Abstract

In discussion Context it is studied how the Treaty of pedagogy of Kant is a work of the end of the author's life and the investigation hypothesis that it guides this study; in the section I., The constitution of the pedagogy like discipline: it is characterized, in the first place, the topic of the human nature and necessity of the pedagogy in the Kantian's perspective; in second place, the relationship between nature and ends of the education; in third place, the science of the education or pedagogy; in fourth place, the components of the education; and, in fifth place, the modalities of the education. In the section II., The pedagogy: 'among' (or 'cabe') speculative philosophy and practical philosophy, is analyzed how that –the pedagogy– it shares an and another dimensions (speculative and practice), but it cannot

* Profesor Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: gevargas@uni.pedagogica.edu.co

** Este artículo fue recibido el 10 de septiembre de 2003 y aprobado el 31 de octubre de 2003.

be approached exclusively from none of them. In the section III., Moral feelings and “universal humanity’s sense” that is studied that has given in calling himself the human being’s educability, in particular, in what this means by the light of the ethical projects and morality. The section IV., is in charge of characterizing the reaches of the developed proposal. The Postscriptum: Kant and the present, developed to instances of the editors, in a punctual way –and to the margin of the work previous exegesis– it is centered in establishing the consequences of the position developed specifically for the intellectual field of the education and of the pedagogy.

Key Words: Kant, categorical imperative, pedagogy, educability, moral feelings.

Contexto de discusión

Si bien es cierto que en el año 2004 se celebra el bicentenario de la muerte de Kant, también lo es que en el año en curso (2003) se cumplen los 200 años de la edición del pequeño opúsculo de este autor titulado *Tratado de pedagogía*¹. Éste se conforma por lecciones que dictara Kant sobre la materia de referencia y que fueran recogidas por el Dr. Friedrich Theodor Rink en 1803. Su publicación fue avalada por el propio Kant y, por ello, no cabe duda, se trata de uno de sus escritos auténticos.

Algunos² han buscado relacionar el *Tratado de Pedagogía* con la *filosofía práctica* o *moral* de Kant. En concreto, con la *Crítica de la razón práctica* y con la *Fundamentación para la metafísica de las costumbres*, por un lado; y, por otro, con la *filosofía política*, en concreto, con la “*Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*”³.

¹ Salvo aclaración expresa: cito con la sigla (p.). Siguiendo la edición: Kant, Immanuel. *Tratado de pedagogía*. Bogotá, Eds. Rosaristas, 1985; trad. Carlos E. Maldonado. Título original: *Über Pedagogik*; primera edición en alemán: 1803.

Se ha cotejado, para todas las referencias, la edición: Kant, Immanuel. *Ueber Pädagogik, Werke*. Darmstadt, 1970, Bd. VI, 761; ss. También está disponible la traducción de Lorenzo Luzuriaga en la dirección: <http://cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/64624069769043828593346/index.htm>.

² En el caso colombiano, Magdalena Holguín; hay también unos recientes estudios de Andrés Klaus Runge.

³ El otro escrito del final del trayecto intelectual de Kant, y que se compromete con los

Se puede decir que en los últimos cinco años de su vida, Kant se comprometió con los problemas de la educación, en cierto modo como complemento no sólo de su *filosofía práctica*, sino también de su *filosofía especulativa*. Con respecto a aquélla, el sentido de sus investigaciones se centró en caracterizar la génesis e implementación del *imperativo categórico* tanto en el individuo como en la sociedad a través, precisamente, de los procesos educativos; con respecto a ésta estudió las “condiciones de posibilidad del conocimiento”, a saber, tiempo, espacio y causalidad en su estructura genética y evolutiva –en la experiencia del sujeto–.

En el *Tratado de Pedagogía*, Kant estudió el problema de la *formación* del niño y del joven. En el *Conflicto de las Facultades*, en cambio, lo que se encuentra es el problema –asunto o cuestión– de la *formación científica*, que más bien debe ofrecerse en el ámbito universitario –en la parte de la formación superior de la juventud o en el inicio de la vida adulta–.

Se puede, pues, constatar una *secuencialidad* en la propuesta; en ella hay un presupuesto, a saber, que: *es posible educar al hombre (Menschheit) en función de los proyectos*

problemas de la educación, es su ágil ensayo titulado *Conflicto de las facultades*. A diferencia del *Tratado de Pedagogía*, el *Conflicto de las Facultades* data del año de 1798 y fue el último escrito dado por el mismo Kant a la imprenta.

que abre la razón, en perspectiva de un “sentido cosmopolita”.

Para los dos campos de reflexión kantiana sobre la *educación* (la *formación infantil y juvenil*, por una parte; y, la *formación científica*, por otra) hay un papel determinante de las máximas; en suma, se trata de que la *razón* ‘guíe’ y ‘alumbre’ (*Ilustración*) las perspectivas históricas.

Esta investigación se ha limitado a estudiar los alcances de la comprensión kantiana de la educación como teoría. Aunque se pueden vislumbrar en el *Tratado de Pedagogía* los fundamentos de la *puericultura*, este estudio se ha detenido a caracterizar cómo se comprende en sí la pedagogía en cuanto proyecto de *formación*. La investigación se ha centrado en el opúsculo referido, aunque con plena conciencia de que la concepción kantiana de la *educación* –tanto como de la *formación*– tiene más fuentes que deben ser auscultadas con mayor rigor.

I. LA CONSTITUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA

El esbozo de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada nos perjudica aunque no estemos en capacidad de realizarlo todavía, pues no se puede tomar por quimérica una idea y despreciarla como un hermoso sueño porque se nos presentan obstáculos para su realización.

Kant (p. 4).

La educación es una *teoría*. No se trata de un proyecto empíricamente



alcanzado *hic et nunc*; por el contrario, la educación es una “concepción de una perfección que no ha sido alcanzada en la experiencia (*Erfahrung*)” (p. 4).

Puede entonces decirse que la educación investiga los principios reguladores: la pedagogía no habla del *ser*, sino –por su propia naturaleza– del *deber ser*. Éste, sin embargo, es una adquisición racional, no adviene de ninguna fuerza distinta a la que aclara –se puede decir fenomenológicamente– las *potencias*. Por eso mismo es una reflexión sobre *lo-todavía-nó* que se abre como horizonte de posibilidades tanto para el sujeto singular como para la especie humana.

Es, precisamente, el campo de la *pedagogía* el de la elucidación histórica. En este campo no hay reglas predeterminadas porque la razón halla su estructura proyectual en el proceso reflexivo en torno a las posibilidades de la especie humana.

Para Kant, la educación presenta al mismo tiempo el carácter de proceso (*Erfahrung*), que efectivamente se ha vivido, y de proyecto (*Projekt*) que lo muestra posible como universo de horizontes abiertos.

1. Naturaleza humana y necesidad de la pedagogía

La cuestión *¿qué es el hombre?*, que de consuno se entiende como la que da con el resumen de toda la filosofía práctica de Kant está en el centro de la reflexión que él hiciera sobre la pedagogía. Desde el punto de vista de los intereses de esta investigación, se puede resumir una respuesta a esa pregunta con una sola sentencia: *el hombre es un ser educable*; y esto no en razón de la mera posibilidad, sino como una nota característica de la esencia de lo humano, es decir, el ser humano no sólo puede, sino que requiere ser educado.

Con esta indicación se da con la idea de que la propuesta pedagógi-

ca de Kant es preciso enmarcarla dentro de una *concepción del hombre* o, lo que se puede denominar por igual, una *antropología filosófica*. El presupuesto del que parte es que el hombre debe ser educado (p. 1), por cierto, es la única criatura que requiere de este proceso para llegar a ser tal –ser humano–, para realizar su esencia; el hombre debe alcanzar en su pureza la idea de la perfección de la naturaleza humana (p. 5), así pues por una parte la educación no sólo le permite hallarse en las condiciones que le permiten el “pensar” que a su vez “descubre” el sentido de sí –su sentido teleológico–, sino que también le abre el horizonte de comprensión de las posibilidades de efectuar el proyecto que se ha trazado.



Por eso tiene sentido la observación de Kant según la cual la *razón* le permite al hombre adaptarse al medio; es ella *instrumento* de adaptación (p. 1); pues, no sólo comprende dónde se encuentra y hacia dónde puede ir, para hacerse cada vez más humano, sino que se torna –su propia reflexión– en proyecto.

De ahí que se de con la comprensión de que a la naturaleza humana se le puede dar forma (*formar*) mediante la educación (p. 4), pues la humanidad se halla en “progreso constante” gracias a los niveles de educación que se van alcanzando de ella; es con este proceso educativo que se alza ante los ojos del hombre la visión del futuro.

Ahora bien, esta comprensión del horizonte histórico aclara no sólo la

dimensión colectiva, sino también la personal; sin embargo, el destino de cada hombre sólo se halla en humanidad, en su desenvolvimiento como especie humana (p. 5). Aquí es cuando se puede observar que la educación uniforme bajo los mismos principios la acción humana (p. 4), pasa pues de ser un proyecto individual y se torna comunitario.

Con recurso al optimismo moderno, Kant expresa su confianza en la naturaleza humana; de hecho asevera que en los hombres el bien existe en germen (p. 7). Por tanto, es con la reflexión –concretamente filosófica– que se hace visible tanto esa “forma germinal” del bien como las posibilidades de realización para

el mismo. Esto último es el proyecto propio de la educación y es la manera de aproximar el *ser del hombre* a su *deber-ser*. Mas, el hombre de por sí no es moral, hay que educarlo en las ideas del deber y de la ley (p. 51). Una de estas ideas y deberes es la de hacerse digno de sí mismo mediante el trabajo y, de hecho, el hombre es el único animal que debe aprender a trabajar (p. 30): tal aprendizaje tiene que ver, simultáneamente, con la capacidad de ejecución de las obras –*destrezas*–, y también con el hábito de producir –*moral*–.

Según esta versión de la *antropología filosófica* –que a su manera es, también, una *antropología pedagógica*– la educación trata de: los cuidados (asistencia, manutención); la disciplina; y, la instrucción asocia-

da a la cultura (p. 1). Por los primeros –como se verá más adelante– el hombre llega a tener la capacidad de no hacerse daño o de realizar su experiencia de *autocuidado*; por la segunda se *habituá* a hacerse *responsable de sí*; por la tercera –acaso la dimensión más radical de la esencia humana del hombre– comprende su experiencia en la esfera de la vida comunitaria, asimila el sentido de la experiencia cosmopolita, hace de su dignidad una experiencia de humanidad universal.

2. Naturaleza y fines de la educación

Aunque todavía quede dicho con mucha generalidad: *educar es moralizar al hombre, es hacerlo más sabio* (p. 10).

Si en general *moralizar* es encontrar y adoptar una *forma de vida*, en la propuesta kantiana este encuentro es dado gracias a la *racionalidad* y a la *forma de vida* o el *mos* que se convierte como tal en *costumbre*, es el modo de ser racional –desde luego, se trata de una racionalidad que *vale para uno y vale para todos*–, en fin, es el modo de racionalidad que –se puede decir de una vez– se enlaza con el *imperativo categórico* en sus tres formulaciones⁴.

⁴ Cf. Hoyos Vásquez, Guillermo & Vargas Guillén, Germán. *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: Las ciencias de la discusión*. Bogotá, ICFES, 1997; pp. 60 y 61:

«Hay diversas formulaciones del imperativo categórico y en cada una de ellas se destaca un matiz especial de la acción humana: la universalidad, la autonomía y a la vez la intersubjetividad, y la finalidad. Dichas formulaciones son las siguientes:

- “Obra sólo según aquella máxima de la que al mismo tiempo puedas querer que se convierta en norma universal”. Y formulado de manera semejante: “Obra tal como si la máxima de tu acción hubiera de convertirse por tu voluntad en ley universal de la naturaleza” (Kant, I. *Cimentación para la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires, Aguilar, 1973; pp. 100-101).

Si se quiere ser moral se tiene que estar dispuesto a que las máximas de las acciones propias, es decir, aquello que para cada quien es principio subjetivo de la acción y

La idea, entonces, de que la *educación hace hombre al hombre* (p. 3) viene, por tanto, a significar que en ella se encuentra la génesis de la racionalidad que moraliza. No es, pues, que sin la educación no venga al caso o no se de la formulación del *imperativo*, sino que llegar a poner en marcha su socialización, a convertirlo en dominio comunitario, a desplegar la experiencia de compartirlo, en suma, a vivirlo como cultura; todo ello implica que se realice la educación.

Por así decirlo, la educación es la estructura genética y generadora de la comprensión y despliegue de la moralidad que se funda en la mera razón, cabe decir, en el *imperativo categórico*. Como se ve, la educación íntimamente está constituida de

que normalmente va unido a sus sentimientos morales, pueda llegar a ser gracias a su autonomía y a su voluntad libre, norma universal válida para cualquier otra persona en las mismas circunstancias. La libertad de la voluntad autónoma (no gobernada por intereses heterónomos) es la que permite transformar las máximas en leyes universales. Así, obrar por deber es obrar por respeto a la ley, lo cual significa que el motivo de la acción que pretende ser moral, correcta, es el respeto a una ley que yo mismo me doy porque es razonable. El respeto a la ley es un tipo de sentimiento, en cuanto es reconocimiento de la contingencia y de la finitud y aceptación voluntaria de lo razonable.

- La formulación del *imperativo práctico* es la siguiente: “obra de modo que en cada caso te valgas de la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de todo otro, como fin, nunca sólo como medio” (*Ibid.*, pp. 111-112). Esto equivale a decir: “no instrumentalices a nadie”; no tomes a nadie sólo como medio, no lo hagas objeto, ni de tus acciones (paternalismo, educación no liberadora), ni medio para realizarte (manipulación, racionalidad estratégica).

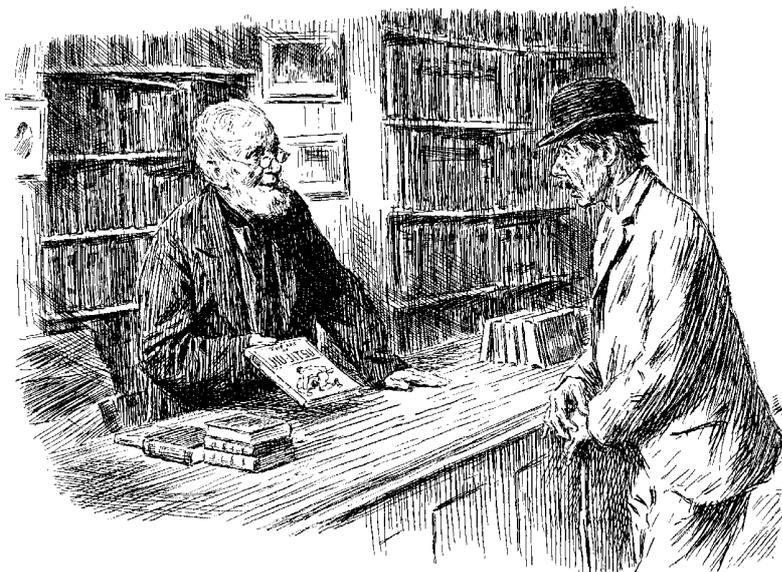
- También se puede formular el imperativo categórico de la siguiente forma: “no realizar ninguna acción por ninguna otra máxima sino por aquella que pueda al mismo tiempo ser una ley general y por lo tanto de forma tal que la voluntad, mediante su máxima, pueda al mismo tiempo considerarse como legisladora universal” (*Ibid.*, pp. 118-119) en el reino universal de todos los fines. Un reino posible de todos los fines es aquel en el cual la acción humana, universalizable, constituyendo igualdad, tenga sentido en el mundo y la historia, como autorealización de cada uno, como fin no sólo como medio».

moralidad; pero, en igual sentido puede afirmarse, la moralidad está genéticamente constituida por la educación.

Se comprende porqué *la educación es un dispositivo para el perfeccionamiento de la naturaleza humana*; pues, puede decirse fenomenológicamente: *la cosa misma* de la que se ocupa es de elevar la humanidad a su más alto sentido, quiere esto decir: se trata de realizar la esencia de lo humano como tal, primero fundando su sentido en la mera razón; y, luego, disponiendo a todos y cada uno de los ciudadanos para encarnar ese sentido de historia y de cultura. En esto consiste una “buena educación” (p. 4).

Que la educación es un proyecto intergeneracional (pp. 5, 6) queda, entonces, en evidencia. Por lo cual es, a su turno: un *proyecto inacabado* (p. 11), perfectible; pero así mismo: frágil, equívoco. Esto es lo que hace que se exija, entonces, del máximo de cientificidad y de dedicación. Al igual que en la política, la teoría se encuentra con su más difícil objeto al tratar de dirigir el sentido de la realización histórica de la persona y de la comunidad, por una parte; y, por otra, de gobernar a los hombres en su interacción social. En tono de lamentación indica Kant que la política y la educación son las dos artes más difíciles de la humanidad porque las ideas que deben regir tales prácticas todavía son objeto de discusión (p. 6).

Sin embargo, en medio de la fragilidad del inacabamiento de la teoría, *la educación dispone a los hombres hacia fines propios de toda la especie*, como *destino* (p. 5). Resulta paradójico, pero viviendo la finitud –cada quien como sujeto– a los hombres les es dable experimentar la infinitud del sentido de humanidad universal, de proyecto dentro del cual se llega a la plena realización de la esencia humana. Por eso, sobrepasar la *natura* es obra del arte de la educación (p. 6) y es función



de la escuela que los sujetos aprendan a trabajar (p. 31) no sólo para su autosostenimiento, sino en el sentido de proceso y proyecto de una humanidad que llegará a su propio destino, a un destino autoimpuesto que da sentido a todas las operaciones vitales de cada uno de los miembros de la especie.

Vista, pues, así la *naturaleza* de la educación, se pueden presentar tanto para el individuo como para la especie: en primer término, ella debe *forjar la conciencia*. Ésta es *adecuación* o *conformidad* de la acción con la ley (p. 54); pero ésta aun cuando se vive de manera personal e intransferible tiene que descubrir el sentido comunitario; y, por ello la educación debe tender, por proyectos, al “sentido cosmopolita” (p. 7).

Puntualmente considerados son fines de la educación:

- Disciplinar a los hombres;
- Cultivarlos en el obrar de todos los fines posibles;
- Hacerlos prudentes para que puedan vivir en sociedad;
- Moralizarlos para que elijan siempre los fines buenos aceptados por todos y cada uno de los hombres (pp. 8, 9).

No se trata, por tanto, de amaestrar a los hombres (o de adiestrarlos mediante la instrucción); por el contrario, se tiene como finalidad ilustrarlos, éste es el objeto último de la educación (p. 9). Por cierto, ello impone que la educación busque el endurecimiento de los niños o hacerlos capaces de sobrellevar las contingencias de la vida (p. 19), para que como adultos todos los seres humanos sean capaces de vivir el deber por el deber.

La educación, al cabo, tiene como fin formar las *facultades del espíritu*. Con este objetivo la divide en *inferiores* —impresiones sensibles, memoria e imaginación— y *superiores* —entendimiento, juicio, razón—.

La formación del entendimiento busca que el sujeto obtenga un conocimiento de lo universal a través de la apropiación de reglas, hasta llegar a tener conciencia de las mismas (p. 33); casos concretos de ello se dan: cuando el sujeto estudia la historia (tiempo) y aprende a juzgarla bien, cuando el sujeto aprende la geografía (espacio) y las regularidades que se dan en ella (p. 32), y,

cuando en sí mismas se conocen las reglas (causalidad) (p. 33). La formación del juicio procura que se apliquen normas universales a casos singulares. La formación de la razón comprende la unión de lo universal con lo particular (p. 31)⁵.

Formar las *facultades del espíritu* requiere, primero, *cultura* o *cultivo general* de ellas en las dimensiones *física* y *moral*. Tal formación es *física* cuando disciplina de manera pasiva en el aprendizaje de la norma; y, es *moral* cuando orienta al sujeto para que apropie máximas que guíen la acción por ser éstas un bien en sí mismo. Además de la *cultura* o *cultivo general* requiere la *cultura particular* de estas mismas facultades, desarrollada con el método mecánico-catequético (por ejemplo en el aprendizaje de la historia o de la geografía) (p. 34).

3. La ciencia de la educación o pedagogía

3. La ciencia de la educación o pedagogía

Si una disciplina aspira a tener el estatuto de ciencia se tiene que hacer claridad en torno de cuál es su objeto. Kant sentencia que *el objeto de la teoría de la educación es el estudio de las finalidades y el modo de lograrlas* (p. 34). Con esto se plantea que al mismo tiempo tiene una estructura especulativa —como le concierne, de hecho, a cualquier teoría— y un componente práctico —que, más bien, es asunto de la moralidad, en contexto del pensamiento kantiano—.

Kant ofrece como consecuencia de la observación anterior la idea de que *hay educación sí y sólo si se forma al hombre en principios* (p. 52). Por tanto, se logra hacer explícito que no basta con que se de el desarrollo especulativo, sino que éste tiene que ir acompañado con un proceso en el que se ejecute o se implemente lo adquirido por la vía cognoscitiva.

⁵ Es en este sentido que la pedagogía forma en las “condiciones de posibilidad” del conocimiento: espacio, tiempo y causalidad.

Ahora bien, la *pedagogía* tanto al conceptualizarse como al ejecutarse debe ser fruto de la ilustración, pensada y realizada por los más ilustrados (p. 8). Hay, pues, un momento en que los teóricos adquieren compromisos con la *praxis*: cuando en ésta se interpela por el sentido de los proyectos educativos, por una parte; y, por otra, cuando se hace, igualmente, la consulta de quiénes deben poner en práctica los proyectos que realicen el sentido de la humanidad universal.

En cierto modo, la educación reclama una “racionalidad civil” que instrumentalice los procesos de formación; de ahí que como arte debe ser razonada y convertida en planes que se ejecutan en dirección de dar pleno sentido de humanidad tanto al individuo como a la especie (p. 6). En su forma más plena, la educación no puede ser fruto de la espontaneidad. Ella reclama que se hagan diseños de intervención social, que se puedan no sólo tener planes, sino que los mismos requieran evaluación de sus logros a lo largo del tiempo.

Así, la pedagogía se diseña a partir de la idea de que es posible alcanzar un mejor estado en el futuro, que hay una idea regulatriz de la noción de humanidad y de su destino (p. 7). Por sí misma, pues, la planeación no tiene sentido; la fuente de validez de la misma depende -de un todo- de los fines a los cuales tiende la acción formativa.

Se comprende por qué el arte de la educación o pedagogía despliega una racionalidad tendiente a alcanzar el destino humano tanto desde el estudio de los fenómenos de la formación como a través de la investigación científica (p. 6).

4. Componentes de la educación

La educación está compuesta de dos dimensiones: los *cuidados* y la *cultura*. Los primeros son el aspecto *negativo* y se desarrolla como *disciplina* que previene de los erro-

res. La segunda dimensión, es el aspecto *positivo* y se desarrolla mediante la instrucción y la dirección de los individuos como guía de aquello que se ha de aprender (pp. 13 y ss.); en consecuencia, tiene por objeto moralizar (p. 29).

Si se desglosa en sus componentes, la educación está constituida por:

- Primero, la cultura *escolar* y *mecánica*, que se ocupa de generar *destrezas* mediante la *didáctica*;
- Segundo, la *pragmática* que procura la formación en la *prudencia*; y
- Tercero, la *moral* que busca la formación de la *autocomprensión* en la moralidad de todos y cada uno de los hombres (p. 15).



La dimensión cultural es, igualmente, *física* y *práctica* (p. 29); en cuanto *física* es *libre* -basada en el trabajo- o *escolar* -basada en el juego-; en cuanto *práctica* (p. 29) es *pragmática* o *moral*; es decir, está orientada a moralizar y no sólo a cultivar, esto es, a lograr aprendizajes mecánicos (p. 29).

La dimensión cultural ya señalada es, a su turno, una *educación física* orientada al ejercicio de las *facultades propias del espíritu* (p. 25); en fin, puede entenderse como un *cultivo del alma*; sin embargo, en lo relativo al cuerpo, tal educación (fí-

sica) se orienta a que el hombre pueda alcanzar el control de los movimientos hasta que sean voluntarios (p. 26); y, al desarrollo de los órganos de los sentidos.

En su ejecución práctica, la educación está compuesta también por la *didáctica*; como tal ésta es, fundamentalmente *método*. Para el *cultivo* de las *facultades superiores* hay principalmente un *método*: el *socrático*; cuando se aplica al *entendimiento* debe valerse tanto de ejemplos de reglas como procurar el hallazgo de las mismas e igualmente, si se aplica a la educación del *juicio*, debe habituar al hombre al uso de su entendimiento, y, por ello, en ambos casos, debe apoyarse en el *método catequético*; cuando se aplica a la formación de la razón el sujeto debe habituarse al reconocimiento de principios, a reflexionar sobre lo que acaece, a dar sentido y constitución a la razón práctica (p. 36); aquí es posible el ejercicio “puro” del *método socrático* como tal.

La pedagogía o ciencia de la educación es física o práctica; en cuanto *física* estudia los *cuidados* -que comparte el aprendizaje animal con el humano-; en cuanto *práctica* o *moral* su estudio es relativo al comportamiento y trata tanto la libertad como la manera en que ésta se obtiene como adquisición cultural; entonces se interroga por el sentido de ésta para el individuo y para la especie.

La pregunta por la libertad, entonces, se formula de los siguientes modos:

- ¿Cómo vivir en cuanto *ser libre*?,
- ¿Cómo *bastarse a sí mismo*?, y,
- ¿Cómo mantener por *sí mismo* unos *valores propios*? (p. 15).

Como se ve, estos interrogantes buscan caracterizar la cualidad o la propiedad de la *génesis* de las alternativas para el desenvolvimiento de la moralidad como esfera de experiencia humana de mundo, es



decir, Kant asume que sólo con la *intervención* de los procesos educativos: la persona llega a constituirse en “sujeto moral” que equivale a decir en “sujeto libre”, dueño de su voluntad, capaz de comprometerse en el mundo con su propia realización y con la puesta en marcha del sentido de humanidad universal.

5. Modalidades de la educación

La *educación colegial* se orienta a lograr tanto la sumisión como la obediencia; ésta es *negativa* cuando el aprendiz aprende a complacer para ser complacido; es *positiva* cuando el aprendiz adquiere el hábito de obedecer lo prescrito, tal educación logra la sumisión a la facultad de servirse de la propia libertad en una justa restricción mutua (p. 15).

La educación puede ser *privada* o *pública*; la primera opera según las decisiones de los padres; la segunda –que en todos los casos es la preferible– se orienta tanto a la instrucción como a la consecución de la “cultura moral” (p. 13).

II. LA PEDAGOGÍA: ‘ENTRE’ (O ‘CABE’) FILOSOFÍA ESPECULATIVA Y FILOSOFÍA PRÁCTICA

Tener moral (o, más exactamente, *moralidad*) es vivir la costumbre de someterse a los preceptos de la razón (p. 2); para ser o llegar a ser *moral* el hombre debe civilizarse mediante disciplina e instrucción (p. 3). En el comportamiento humano el mal es la acción realizada en o con ausencia de reglas (p. 7). Moralizar es habituar al hombre a aborrecer el vicio porque él es en sí mismo despreciable (p. 10).

La filosofía especulativa se caracteriza por tratar, en el caso de Kant, las condiciones de posibilidad del conocimiento. No es en sí un ‘contenido’ sobre el ser, o sobre la religión, o sobre la moral, o sobre el alma, sino un estudio de las condi-



ciones de posibilidad para llegar al conocimiento de uno u otro tema.

En ese sentido, la investigación sobre el comportamiento –concretamente, sobre la manera de construir el sentido de la acción moralmente válida–, en la perspectiva de Kant, concierne a la educación en términos de las condiciones de posibilidad de su realización; así, pues, no es que los principios morales estén determinados por la reflexión pedagógica, sino que su realización o su conversión en “historia viva” sí está determinada por los alcances de la *práctica pedagógica*. Así, pues, la manera como se conciben los *planes educativos* forma parte de la *especulación*; y, la manera como se implementan los mismos forma parte de la *práctica*.

De ahí que quepa hablar de la *pedagogía* como entre o ‘cabe’ *filosofía especulativa* y *filosofía práctica*. Ahora bien, resulta claro que no es ni estrictamente la una, ni estrictamente la otra; es en el puro ‘cabe’. Esto significa que requiere de los dos tipos de racionalidad; pero que el uso exclusivo de alguna de ellas deja sin perspectiva, en un caso, de fundamentación; y, en el otro caso, de implementación a la *pedagogía*.

Dentro del mentado ‘cabe’ queda instalado el peculiar sentido que tiene el título disciplina en este opúsculo de Kant. Por un lado, ella en la educación es la habituación al cuidado que debe tener cada persona para que no se haga daño a sí mis-

ma (p. 1); pero también es mediante ella que se procura el tránsito de *natura* a *cultura*, sólo así el hombre halla el sentido de humanidad (p. 1).

En todo caso, la disciplina es *negativa* por cuanto evita el salvajismo; mientras la instrucción es *positiva* por cuanto humaniza, conduce a la persona hacia el acatamiento de las leyes; no obstante una y otra constituyen el núcleo de una formación temprana (p. 2), pues se necesita que la persona pueda comprenderse con referencia a ambas (*vid. supra*: I, 1).

El sentido de la pedagogía tiene, entonces, dos dimensiones fundamentales: la discursiva y la práctica. El *discurso pedagógico* es una elaboración filosófica sobre el sentido; mientras la *práctica pedagógica* es un proceso de intervención sobre la humanidad, en aras de su humanización, de la consolidación de su sentido de libertad en todas las esferas de la experiencia –tanto personal como colectiva–.

Sólo en este escenario de comprensión se ve el alcance de las observaciones de Kant sobre la “experimentación pedagógica”: en una nota, más bien inesperada –porque no forma parte del contenido, pero hace visible una preocupación por el “presente viviente”– observa que hay diferencia entre “escuela experimental” y “escuela normal”; en la primera se produce conocimiento, la investigación está en marcha; en la segunda se “normaliza”, se enseña o divulga lo ya adquirido por la investigación (p. 10).

Una y otra vez reitera la necesidad de la “experimentación pedagógica” (p. 30). ¿Qué se quiere decir con este título? Por supuesto, en vista de la idea kantiana de la *dignidad de la persona*: no se trata de *manipular* a los sujetos en los cánones del diseño experimental. Por el contrario, se trata de mantener sólidos fundamentos de todo tipo de conocer –desde el campo de la *filosofía especulativa*– y de todos los princi-

pios que rigen la experiencia –desde el punto de vista de la *filosofía práctica*– tanto del aula como de la escuela y del sistema escolar; a la conjunción de estas dos dimensiones es a las que se hace referencia con el título *discurso pedagógico*.

Sobre la base del *discurso pedagógico* se eleva la *práctica pedagógica*. Ésta es al mismo tiempo planeación, ejecución y evaluación de planes que tienen la peculiaridad de ser revisados críticamente desde el horizonte de concreción del sentido de *humanidad universal* a la que se aspira bajo la divisa del *sentido cosmopolita*.

El ‘entre’ que se ha puesto de manifiesto en este apartado tiene que ver ante todo con la nociones de *discurso* y *práctica pedagógica* que la reflexión kantiana deja como sendero para la investigación que le corresponde, en estricto sentido, llevar a cabo a los estudiosos del *campo intelectual de la educación y de la pedagogía*. Éste conlleva una consolidación de la noción de *antropología filosófica* que da lugar al desdoblamiento de la *antropología pedagógica*.

III. SENTIMIENTOS MORALES Y “SENTIDO DE HUMANIDAD UNIVERSAL”

Kant muestra la “*educabilidad*” tanto de los *sentimientos morales* como de las *emociones*; una y otra educación van en paralelo (pp. 21, 24). El hombre debe formarse en la libertad e independencia y evitar los hábitos (p. 22). El niño debe experimentar tanto libertad como coacción para aprender a respetar la libertad de los otros (p. 24).

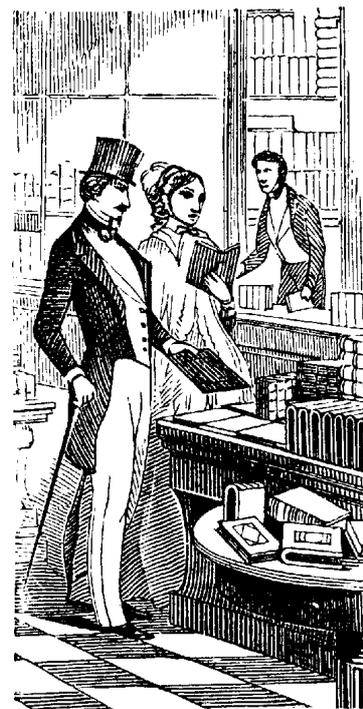
Visto desde la perspectiva de las emociones, resulta que al niño se lo debe exhortar -lo cual viene a ser siempre como un llamado a la *razón*- y no avergonzarlo como aprendiz que es (p. 37). De hecho, la vergüenza, el pudor, la repugnancia, entre otros, son *sentimientos* y en

todos los casos de ellos se experimentan físicamente *emociones de rechazo al mal*; la conmiseración, el amor, el reconocimiento, la tolerancia, entre otros, son igualmente *sentimientos* y en todos los casos de ellos se experimentan físicamente *emociones de asentimiento del bien*.

De ahí que para Kant la educación moral y la física se complementen mutuamente, pues, la formación del espíritu implica tanto la dimensión de la cultura física (juego) como de la moral (regla) (p. 30). Ahora bien, se precisa establecer más detalladamente qué se entiende, en este contexto, por *formación moral*. Ésta radica en:

- Aprender a reconocer los deberes;
- Obrar por el valor intrínseco de la acción;
- Valorar el cumplimiento del deber por sí mismo;
- Desarrollar el amor hacia los hombres;
- Desplegar el sentimiento cosmopolita de humanidad universal;
- Experimentar la alegría por un mundo mejor; minimizar el valor de los deleites mundanos;
- Habituarse a evaluar cada día y a valorar la realización llevada a cabo durante la vida entera (p. 58);
- Habilitar para evitar la pereza y a asumir la diligencia (p. 56);
- Capacitar para la acción basada en máximas;
- Acostumbrar al hombre, desde niño al uso de máximas;
- Hacer que cada hombre reconozca por sí mismo la justicia (p. 39);
- Inculcarle al hombre, desde niño, lo que es bueno y lo que es malo (p. 39).

En su punto de llegada, la educación moral de los jóvenes debe situarlos frente a las diferencias y la desigualdad entre los hombres, pero, al mismo tiempo ante la igualdad civil entre ellos (p. 57); y conducirlos a aprender la diferencia de



los sexos (p. 55). De hecho, Kant no se ubica del lado del igualitarismo, sino que pone la conquista de los derechos civiles como una meta que tiene que ser alcanzada. Es asumido, también como presupuesto, que la igualdad es un logro que se puede realizar; sin embargo, se ve como una idea regulatriz que guía la acción de todos y cada uno de los individuos, sectores de individuos y, en conjunto de la especie humana toda.

En este proceso de formación moral se tiene que dar la reflexividad sobre las *máximas* que guían el comportamiento; ellas deben surgir del hombre mismo, es decir, tienen que llegar a ser o bien su construcción o su conquista. Sólo así se atiende al proyecto de cimentar el carácter o capacidad de actuar según máximas. Éstas comienzan, primero, como *normas colegiales*, luego se aparecen reflexivamente las máximas de la *humanidad universal* (p. 39), que se imponen a todo ser racional y –por eso mismo– pueden hacer las veces de guías definitivas de la especie humana.



No obstante esa aspiración a la autonomía, ésta tampoco es gratuita; también tiene que ser conquistada, ganada. Por eso Kant argumenta que el carácter se forma obedeciendo la *voluntad absoluta* de quien guía, primero; luego reconociendo la *voluntad reconocida como razonable y buena* por toda la humanidad (p. 40). Sólo en este último ámbito se tiene –para decirlo con terminología kantiana del celebrado ensayo *¿Qué es la Ilustración?*– la *mayoría de edad*. Queda así fundamentado que “librarse de la culpable incapacidad” es una *tarea*. Por su puesto, es evidente el contrasentido entre el título *autonomía* y la presunción de *normas que prescriban cómo ser autónomo*. Kant muestra cómo se tiene que dar un juego, en la educación, entre libertad y coacción. El aprendiz tiene que llegar a librarse de todo servilismo, de toda férula.

En el uso de férulas, Kant incluso advierte cómo en la formación moral hay castigos tanto morales como físicos. Los castigos pueden ser tanto *artificiales* –son, simplemente, los no-naturales– y *naturales* –los que son consecuencia de la propia conducta–.

Los *castigos morales* hieren la inclinación a ser amados y son *positivos* cuando se aplican por fallas en la moralidad –como la mentira, la falta de complacencia o de sociabilidad– (p. 42); los *castigos físicos* o corporales niegan el deseo del niño. Ahora bien, advierte Kant, si se castiga al niño con ira él ve en ello la pasión; tal castigo no produce efecto válido (p. 41). Si se debe castigar será con cuidado y sólo para que el niño comprenda el sentido de la reprensión (p. 41).

La cimentación del carácter tiene unos rasgos distintivos. En la formación moral del joven la *obediencia* ha de ser *sumisión a la razón*; la vergüenza sólo se aprende cuando se tiene sentido del honor. El primer rasgo, principal, de la cimentación del carácter es aprender la *obe-*

diancia a la razón; el segundo es la *veracidad* (p. 42); el tercero es la *sociabilidad* (p.43).

¿Cómo, pues, cimentar el carácter? (p. 47):

1. Hay que presentar a los niños el deber mediante ejemplos y actitudes.
 - a. Primero, los deberes consigo mismo en los que se reconoce en la propia persona la dignidad humana, preservando en sí la del género humano (pp. 48, 49).
 - b. Después, la veneración y el respeto a los derechos de los demás (p. 48).
2. Se precisa formular un “catecismo del derecho” como parte del dispositivo didáctico en las aulas (p. 49) con una hora diaria de estudio.
3. Es necesario comparar el valor propio con el ideal de perfección moral para llegar a formarse en la humildad (p. 50).
4. Es imperativo estimular la sinceridad (pp. 50, 51).
5. Se toma como postulado que se evite, en todos los casos, la humillación.

Al cabo, Kant da dos recomendaciones básicas para la formación: a los niños sólo se les debe exigir lo propio o apto para su edad (p. 43); y, el ejemplo, es la base de la formación moral, fortifica o destruye las buenas enseñanzas (p. 44). A la educación práctica –que, en todos los casos es *formación moral*– pertenece la *habilidad* o capacidad de poner en ejecución los proyectos; la prudencia o arte de conducir al hombre a la destreza de servirse para su propia finalidad; y, la moralidad o formación del carácter, su moderación y la eliminación de las pasiones (pp. 45, 46).

A manera de epílogo Kant reflexiona sobre ¿cómo lograr la formación

religiosa? (p. 52). En este respecto advierte que la religión es parte integrante de la moralidad y por ello es necesario que ésta “preceda y la teología siga” (p. 54). “La religión forma parte de toda moralidad” (p. 54). La educación religiosa del niño debe acostumbrarlo a hacer la voluntad de Dios (p. 54), a aprender la veneración de Dios y a diferenciar el bien del mal (p. 56).

IV. COLETILLA

Como queda visto, Kant no renuncia a mantener el proyecto pedagógico “en los límites de la mera razón”. Toda la reflexión muestra la primacía del voto de fe en el progreso de la humanidad “hacia algo mejor”. El dispositivo para que esa aspiración llegue a su término es, precisamente, la educación.

El camino de una *fenomenología de los sentimientos morales* como la que ha emprendido P. Strawson, partiendo de la obra de Kant, queda –en efecto– habilitada y llena de posibilidades para realizar una educación en sentido kantiano.

Quedan críticas, por ejemplo, a la confianza –puede decirse– ‘*irracional*’ en la razón; en ese aspecto, se advierte una notable acriticidad de la posición por excelencia crítica de la modernidad. Queda, igualmente, en entredicho el proyecto por las efectivas limitaciones de la puesta en ejecución –en la experiencia histórica que corre de 1803 a 2003– del proyecto educativo kantiano. Del mismo modo, queda la desazón provocada por la falta de reconocimiento de las dimensiones ‘*no-racionales*’ de la experiencia humana.

Sin embargo, después de todo, no se puede acusar a Kant de haber omitido el recurso al sentimiento, al carácter histórico-genético del imperativo categórico tanto en lo que concierne a la experiencia psicológica como a la trascendental.

A más de todo ello, sin duda, las nociones de *discurso pedagógico* y

práctica pedagógica tienen en el dispositivo conceptual de Kant una fuente, un hontanar, donde puede ser renovado una y otra vez el alcance de las posibilidades de construcción de la *ciencia pedagógica* – como quieren llamarla algunos⁶– y, más allá de todo, la urgencia de una *antropología pedagógica*.

¿Qué puede querer decir “ser uno mismo” –como lo interrogara Hölderlin–? La *antropología pedagógica* que se abre con Kant tiene en el centro una pregunta que sólo puede ser respondida en primera persona y, sin embargo, esa misma pregunta porta en sí la validez universal de la íntima autoresponsabilidad por el sentido de humanidad.

Desde una ética secular, no cabe duda, el descubrimiento de Kant hace visible el horizonte de una investigación que no se satisface con ninguna frivolidad como el “todo vale”. Ahí queda arraigada la radicalidad de una responsabilidad por

el destino de todos y cada uno, de cada uno y de todos: el ir de la humanidad universal al sujeto; y, en retorno, la vuelta de la subjetividad al sentido íntimo de responsabilidad con/por el ser del mundo. Es una subjetividad que porta la intersubjetividad como soporte; es una intersubjetividad que sólo se valida en la potencia de ser que realiza en primera persona cada uno de los miembros de la comunidad.

Postscriptum⁷ **Kant y el presente**

Con la arrogancia gratuita de los nacidos después sabemos hoy que la construcción propuesta adolece de dificultades conceptuales y ya no resulta apropiada para nuestras experiencias históricas (p. 148).

Kant se equivocó directamente, aun cuando de manera indirecta también tuviera razón (p. 155).

Jürgen Habermas⁸

Kant, como se sabe, es el ‘padre’ del *criticismo*. Éste ha sido recibido en múltiples direcciones. Herederos del mismo se reclaman los fenomenólogos, los teóricos críticos de la sociedad (Escuela de Frankfurt); se cuenta incluso con una puesta en clave contemporánea de la respuesta kantiana a la pregunta *¿Qué es la Ilustración?* en la obra de M. Foucault. Con las debidas diferencias de enfoque, todas estas perspectivas convergen –aunque no exclusivamente–, en esta época, en la fundación de la llamada *pedagogía crítica* (representada, entre otros, por P. Freire, H. Giroux, M. Apple, P. McLaren).

Kant, pues, en la teoría pedagógica ha tenido no sólo un influjo, sino que se puede aseverar que se ha con-

vertido en motivo –tanto de discordia como de encuentro– en el seno mismo de la controversia contemporánea; en especial, en el contexto de la *pedagogía crítica*; en unos casos como una fuente anónima, en otros como una referencia explícita –en temas como los de la autonomía, la constitución de sujeto, el sentido de la *ciudadanía universal*, etc.–.

De ahí que aparezca la pregunta: ¿qué relación se puede establecer entre el *Tratado de pedagogía* y la *pedagogía crítica*? En el contexto de toda la amplitud de las relaciones entre Kant y la pedagogía contemporánea –que tiene que ser objeto de un balance tanto desde el punto de vista cognitivo como desde la perspectiva de la llamada filosofía práctica (ética, moral, política) y desde la estética– se hacen las consideraciones críticas, siguientes, limitadas a lo que arroja el estudio que se ha elaborado del opúsculo de la referencia:

En primer término, es visible que el título *crítica* en este autor es –según se ha dado en llamar– parte de la *teoría tradicional*; en otras palabras, Kant no establece el alcance de sus planteamientos en el contexto de las implicaciones que tienen en la dinámica política, siempre que ésta se mire desde el marco de referencia de las contradicciones del efectivo desenvolvimiento de la historia. Es evidente que tanto en política como en historia: el pensar *idealiter* no alcanza la comprensión ni de leyes, ni de explicaciones. Por tanto, la formulación de aspiraciones como el de la *ciudadanía cosmopolita* no puede ser convertida en “norma universal”, sino más bien en una expectativa de entendimiento mutuo. ¿Qué puede hacer en este respecto la pedagogía? Acaso, precisamente, formar –como lo ha indicado J. Habermas– en la pregunta: *¿qué tan universales son los derechos humanos?* Esta cuestión al mismo tiempo interpela por la realización histórico-política de ese ideal, pero deja en suspenso que se



⁶ Cf. Wulf, Christoph. *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*. Medellín, U. de A. – Facultad de Educación & ASONEN, s.f. (ca. 1999); pp. 52-53.

⁷ Redactado por las cordiales insinuaciones del Comité Editorial de la *Revista Pedagogía y Saberes*.

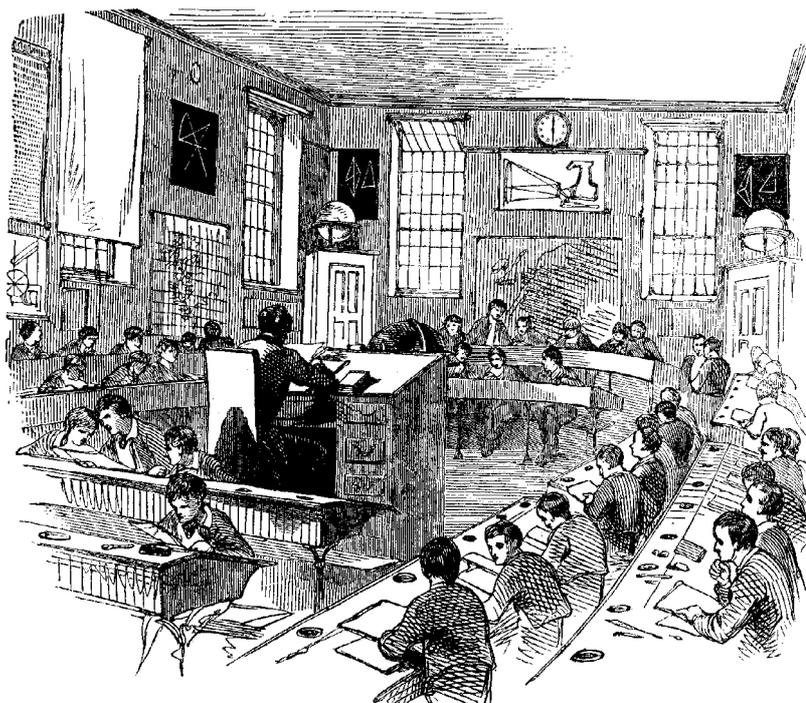
⁸ Habermas, Jürgen. “La idea kantiana de la paz perpetua. Desde la distancia histórica de 200 años”. En: *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós, 1999; pp. 145 a 188.



puedan interpretar homogéneamente en todas las sociedades, en todos los estilos culturales de vida.

En segundo lugar, como se ha hecho explícito desde el título de este estudio, Kant no llegó a una visión genética del *imperativo categórico*. Si bien es cierto que una lectura –como la desarrollada aquí–, en rigor, no fuerza la *textualidad* de origen; también es válido afirmar que el autor no anticipó la que pudiera ser llamada *relatividad histórica* del imperativo de referencia. El argumento se puede resumir en los siguientes términos: si el *imperativo categórico* fuera sometido a la contingencia histórica, según Kant, éste se tornaría en *hipotético*, esto es, en condicional, sujeto a cláusulas de realización. Sin embargo, la emergencia de las sucesivas generaciones de derechos humanos ‘prueban’ la contingencia de las formulaciones –tanto en materia política como en materia de concepción de la historia misma–.

En tercer lugar, al tenor de la *pedagogía crítica*: ¿cómo podría ser realizado el proyecto de una *escuela democrática*, según la concepción de Kant? Es claro que toda la propuesta del autor se encamina en función de la que puede ser llamada una *concepción republicana* de la política. No obstante, al sujeto en su calidad de aprendiz –para usar una de sus propias expresiones– se lo concibe como *menor de edad*. En tal calidad, entonces, se lo sujeta y somete a la tutela, con *férrulas* completamente definidas y ajustadas –en todos los sentidos en que cabe usar el término–. El problema, pues, que resulta evidente es que el sujeto es concebido como *habilitable* para vivir y realizar sus derechos, pero ¿cuáles son los derechos mismos del niño y del joven?, ¿en qué consiste la vivencia de los derechos en las diversas ‘etapas’ del desarrollo físico, cognitivo, estético y moral? Kant deja todo ello para la *vida adulta*, para la presunta *mayoría de edad*; pero, ¿quién y cómo se define ésta? Aquí, pues, es ne-



cesario discutir el ‘lugar de enunciación’ desde el cual se definen los derechos, los sujetos de derecho y la formas de experiencia de los derechos. En otro caso, bajo la presunción de la expectativa de la *mayoría de edad* se mantiene el tutelaje de manera indefinida.

En cuarto lugar, es visible que Kant no llega a entrever qué sentido tiene la *función comunicativa* del lenguaje en los procesos de formación de los sujetos. De ahí que argumentar, esclarecer motivos de la acción, coordinar estratégicamente la ejecución de ésta: no quedan presentados ni siquiera someramente. La razón, en su *universalidad*, no ‘cae’ al ámbito de la experiencia de la interacción cotidiana. De ahí que se corra el peligro de que se forme al sujeto para que monologue, cuando el intento fallido de la modernidad sitúa a los interlocutores en el plano de *dialogar*.

En quinto lugar, la noción de *sujeto* que está en la base de la argumentación kantiana da con el sentido individual tanto de la ética protes-

tante como del espíritu del capitalismo –en el sentido archidescrito por Max Weber⁹–. De aquí, como de otras fuentes de la modernidad, queda la pregunta crítica para la pedagogía: ¿qué noción de *sujeto* se pone en juego en los procesos de formación? De momento resulta claro que la pedagogía misma no puede prescindir de esa noción –pues, por su naturaleza utópica, la pedagogía tiende a la consolidación en el sujeto de los *ideales modernos*–; pero una concepción como la kantiana resulta, sino fallida, requerida de una *profilaxis* en todos los sentidos.

En sexto lugar, la teoría kantiana del conocimiento –que sólo vicariamente refiere el tema de los sentimientos morales, de los afectos, de las emociones– tiene que ser sometida, igualmente, a una absoluta reforma. La pedagogía ha recuperado no sólo estatuto de las dimensiones no-racionales, sino que supone

⁹ Weber, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Bs. As., F.C.E., 2003, 564 pp.

que allí habitan unas estructuras que posibilitan tanto el entendimiento como la radicalidad de la potencia de ser y de realizar el sentido comunitario. La hegemonía de la razón, en el sentido de la *Crítica de la razón pura*, que se 'reforma', pero no se supera en la filosofía práctica de Kant: obliga a plantearse el destino de la pedagogía bajo el supuesto de nuevas formas de entendimiento de esta estructura.

En séptimo lugar, en fin –como ya se indicó– al padre mismo de la Ilustración –filosóficamente considerada– se le puede acusar de una fe ciega en la razón monológica; que no llega a comprender los riesgos en que se enruta una estructura hegemónica de la razón, con las consecuencias sobre la decapitación de los diversos caudales simbólicos de las culturas no oficiales. Kant no deja lugar, pues, para una *formación* en la interculturalidad que exigen los proyectos educativos del presente viviente.

Con todas las consideraciones precedentes debe quedar explícito que Kant –a quien fenomenológicamente se puede seguir llamando *nuestro abuelo espiritual*– acompaña como una sombra el caminar de la pedagogía. En un lado, sin sus propuestas de *hacer sujeto al sujeto* queda vacía de contenido esta práctica; pero en el otro, el sometimiento a estas indicaciones termina por *sujetar al sujeto* aboliendo, precisamente, la ansiada libertad de toda esa búsqueda.

Bibliografía de Kant

Crítica de la razón pura. Prólogo, traducción, notas e índices: Pedro Ribas. Madrid, Eds. Alfaguara, 1989.

Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua. Traducción de Manuel García Morente. México, Ed. Porrúa, 1972.

Crítica del juicio (La primera edición: «La filosofía como un sistema», Juárez Editor, Buenos Aires) (La segunda edición en: Edit. Losada). Edición completa: *Crítica de la facultad de juzgar*. Traducción de Pablo Oyarzún, Pensamiento Filosófico, Monte Avila Editores, Caracas, 1991.

Metafísica de las costumbres. Técnos, Madrid, 1989.

Filosofía de la historia. Buenos Aires, Nova, 1964.

La contienda entre las facultades de filosofía y teología. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Editorial Debate, 1992.

La religión dentro de los límites de la mera razón. Madrid, Alianza, 1969.

Bibliografía general

FÖRSTER, Eckart (ed.). *Kant's Transcendental Deductions. The Three Critiques and the Opus postumum*. Stanford University Press, Stanford, 1989. (Ver aquí sobretodo el capítulo dedicado a la razón práctica).

GARCÍA MORENTE, Manuel. *La filosofía de Kant*. Madrid, Espasa Calpe, 1975.

GOLDMANN, Lucien. *Introducción a la filosofía de Kant*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974.

GONZÁLEZ VICEN, Felipe. *De Kant a Marx (Estudios de historia de las ideas)*. Valencia, Fernando Torres Editor, 1984.

HABERMAS, Jürgen. *La idea kantiana de la paz perpetua. Desde la distancia histórica de 200 años*. En: *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós, 1999; pp. 145 a 188.

HÖFFE, Otfried (Hrsg.). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Ein kooperativer Kommentar*. Frankfurt a. M., Klostermann, 1989.

KUHLMANN, Wolfgang (Hrsg.). *Moralität und Sittlichkeit*. Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1986.

MARECHAL, Joseph, S.J. *La crítica de Kant*. (Tomo III de: *El punto de partida de la metafísica*.), Madrid, Gredos, 1958.

MUGUERZA, Javier y Rodríguez Aramayo, Roberto (ed.). *Kant después de Kant. En el bicentenario de la Crítica de la razón práctica*. Madrid, Técnos, 1989.

MUGUERZA, Javier. "Kant y el sueño de la razón" en: Carlos Thiebaut (ed.). *La herencia ética de la ilustración*. Barcelona, Crítica, 1991, pp. 9-36.

PATON, H.J. *The Categorical Imperative*. London, Hutchinson, 1967.

RODRÍGUEZ ARAMAYO, Roberto. *Crítica de la razón ucrónica. Estudios en torno a las aporías morales de Kant*. Madrid, Técnos, 1992.

SCHELER, Max. *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. M. Niemeyer, Halle, 1913/1916. (Hay traducción al castellano: *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Revista de Occidente, Madrid).

SCHILPP, Paul Arthur. *La ética precrítica de Kant*. México, UNAM, 1966.

THIEBAUT, Carlos (comp.). *La herencia ética de la ilustración*. Barcelona, Crítica, 1991.

THIEBAUT, Carlos. *Los límites de la comunidad*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1992.

TUGENDHAT, Ernesto. *Problemas de ética*. Barcelona, Crítica, 1988.

TUGENDHAT, Ernesto. "El papel de la identidad en la constitución de la moralidad" en: *Ideas y Valores*. Nº 83-84, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1990, pp. 3-14.

UREÑA, Enrique M. *La crítica kantiana de la sociedad y de la religión*. Madrid, Técnos, 1979.

WEBER, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Bs. As., F.C.E., 2003, 564 pp.