

REFLEXIONES EN TORNO A LA CONCEPCIÓN KANTIANA DE LA EDUCACIÓN

Ileana P. Beade

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Resumen

Este trabajo propone un análisis de los principios fundamentales de la reflexión pedagógica kantiana, análisis cuyo objetivo principal es señalar la dimensión eminentemente ética y política que Kant asigna a las instituciones educativas, en conexión con las premisas ilustradas que atraviesan su concepción del progreso histórico.

Introducción

La reflexión pedagógica kantiana se sustenta en una concepción del hombre como ser *perfectible*, y en la idea de un progreso constante del género humano, ligado a un perfeccionamiento progresivo de las instituciones educativas. Como parte de los compromisos inherentes a su cargo de Profesor Ordinario de la Universidad de Königsberg, Kant impartió, a partir de 1770, cursos regulares de Pedagogía. En 1803, un año antes de su muerte, uno de sus alumnos, F. T. Rink, publica las *Lecciones de pedagogía*¹ bajo la autorización de su maestro, utilizando como texto fuente una serie de apuntes tomados durante el dictado de las clases². El análisis de las reflexiones vertidas en estas *Lecciones* permite constatar la significación eminentemente moral y política que Kant atribuye a la educación. Tales reflexiones se hallan vinculadas, desde luego, con principios y conceptos fundamentales de la doctrina crítica, de allí que no pueda abordarse la concepción kantiana de la educación sin hacer referencia a una serie de nociones éticas, antropológicas jurídico-políticas e histórico-filosóficas. El análisis que a continuación propongo acerca de algunas nociones básicas de la pedagogía de Kant tiene como

¹ Cf. KANT, I.; *Ueber Pädagogik*, Ak. IX, 437-499. La paginación citada corresponde a la edición académica de las obras kantianas: *Kants gesammelte Schriften* (vol. I-IX), Berlin, Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 1902ss. A esta edición aludimos, de aquí en adelante, bajo la abreviatura Ak, seguida del número de tomo, indicado en números romanos.

² Si bien a raíz de las investigaciones de L. W. Beck y T. Weiskopf ha sido admitida la interferencia de Rink en el texto de las *Lecciones*, actualmente los intérpretes suelen coincidir en que las ideas allí expuestas pueden ser consideradas como expresión legítima del pensamiento pedagógico kantiano. Cf. GRANJA CASTRO, D. M.; "Sobre las *Lecciones de Pedagogía* de Immanuel Kant: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación", *Signos Filosóficos*, vol. 1, n° 3, 2000, pg. 78.

objetivo señalar la relevancia y actualidad de su concepción del hombre como sujeto racional y moral, y la vinculación de dicha concepción con la manera en que Kant comprende el progreso histórico. La educación, como proceso complejo que incluye tanto la *instrucción* o *capacitación* como la formación *cívica* y *moral*, es aquello que posibilita el progreso de las instituciones jurídico-políticas, y nos permite aproximarnos gradualmente a un estado regulado por el llamado *derecho cosmopolita*, *i.e.* un estado en el que puedan ser plenamente garantizados los derechos humanos fundamentales. En tal sentido, observaremos que la reflexión pedagógica desarrollada por Kant se articula sobre el trasfondo de una concepción de la Ilustración y del progreso que asume una clara connotación político-jurídica.

I. Un primer aspecto que quisiera señalar atañe a la relación entre la práctica educativa y la reflexión filosófica, tema que nos interesa especialmente en el contexto de estas jornadas, dedicadas a la enseñanza de la filosofía. Kant sostiene –y es difícil no acordar con esta idea– que todo proyecto pedagógico se sostiene, implícita o explícitamente, en una serie de principios que lo orientan, es decir, todo proceso educativo presupone cierta concepción acerca de lo que el ser humano *es* o *debería ser*. En este sentido, la reflexión pedagógica debe atender a ciertos interrogantes filosóficos esenciales: quien se propone educar a otro se halla necesariamente comprometido con una tarea de reflexión filosófica, independientemente de que enseñe o no *filosofía*, es decir, independientemente del ámbito disciplinar en el que ejerce su actividad pedagógica. Este señalamiento tiene su importancia ya que permite advertir la función esencial que debe desempeñar la filosofía en toda institución educativa, y me refiero aquí a la filosofía entendida, no como un conjunto de contenidos conceptuales que pueden ser transmitidos, sino como una *práctica* o *ejercicio*, como un procedimiento reflexivo y crítico, subyacente en toda tarea pedagógica. Quien se propone educar a otros (ya sea que pretenda instruirlos, capacitarlos, formarlos) no puede dejar de reflexionar acerca del *objetivo* que persigue al ejercer esa tarea, ni tampoco puede dejar de lado la pregunta acerca del *significado* mismo de esa actividad, esto es: la pregunta acerca de *qué significa, propiamente, instruir, capacitar, formar*.

II. Un segundo aspecto sobre el cual quisiera hacer énfasis concierne a la idea kantiana de que un educador no puede atender únicamente a las características particulares del contexto histórico-social en el que ejerce su actividad pedagógica, sino que ha de considerar asimismo las *necesidades del futuro*. Kant es plenamente consciente del rol decisivo de las instituciones educativas en los procesos de transformación social; su concepción del acto educativo como acto emancipador recorre transversalmente sus reflexiones pedagógicas. *Educación* es educar para el futuro, esto es, para el progreso. Educar supone formar individuos que sean capaces de operar

los cambios necesarios en las instituciones políticas y jurídicas. Desde luego, esta función que se asigna al acto educativo –como promotor del progreso histórico– se inscribe en el marco de una filosofía de la historia atravesada por los principios y valores propios de la Ilustración, esto es, en una concepción filosófica del devenir histórico en cuyo marco el progreso es factible a través de un desarrollo de la razón, en virtud del cual es factible un perfeccionamiento de las instituciones sociales y, en particular, de las instituciones educativas:

“Un principio del arte de la educación [...] es que no se debe educar [...] conforme al presente, sino conforme a un estado mejor de la especie humana, posible en el futuro; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia [...]. Una buena educación es [...] el origen de todo bien en el mundo”³.

III. Un tercer aspecto que quisiera destacar atañe a la dimensión crítica y autónoma de la racionalidad, a la que debe apuntar la tarea educativa. En un texto tardío titulado *El conflicto de las facultades*, Kant destaca la función específicamente crítica que debe asumir la formación filosófica, como instrumento privilegiado para la promoción de progreso. La formación en filosofía no es entendida allí como la mera transmisión de contenidos históricos, sino como formación en el ejercicio del pensamiento autónomo. Como afirma Kant en un texto manuscrito recientemente hallado, no se trata de enseñar filosofía, “sino de enseñar a filosofar”⁴. Uno de sus más destacados alumnos, Herder, señala, refiriéndose a las clases impartidas por Kant, que “sus alumnos no recibían otra consigna salvo la de pensar por cuenta propia”⁵. La tarea de quienes enseñan filosofía es formar sujetos críticos y autónomos y, por otra parte, instruir al individuo en el conocimiento de sus deberes y sus derechos. Bajo la influencia de la pedagogía rousseauiana, Kant sostiene que el pedagogo deber promover *virtudes cívicas* tales como la equidad, la honestidad, y la justicia. Con ello arribamos a la cuestión del componente *utópico* implicado en toda práctica educativa⁶, componente que –señala Kant– no puede ser subordinado a consideraciones de carácter pragmático:

“Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente y, con ella, la humanidad en su conjunto; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección del género humano [...]. El proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aún cuando no estemos en disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la *idea* por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización. Una *idea* no es otra cosa que el concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia. [...]

³ Cf. KANT, *Pedagogía*, Ak. IX: 446.

⁴ Cf. NARAGON, S. & STARK, W.; *Ein Geschenk für Rose*, en: *Kant-Studien*, 104, 2013, pg. 337.

⁵ Cf. HERDER, J. G., *Cartas relativas al fomento de la humanidad*, 79; SW XVII, pg. 404.

⁶ Para un análisis del componente utópico implícito en la filosofía práctica y en la filosofía de la historia kantianas, véase: RODRÍGUEZ ARAMAYO, R.; *Immanuel Kant. La utopía moral como emancipación del azar*, Buenos Aires, Edaf, 2001. pg. 80; 94ss.

Basta que nuestra idea sea exacta para que salve los obstáculos que en su realización encuentre”⁷.

Quisiera destacar esta definición de la *idea* como “el concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia”, definición que considero relevante para la reflexión acerca del sentido *utópico* que es consustancial a todo proyecto educativo. Atendiendo a una posible subestimación de las *ideas* filosóficas en razón de su carácter puramente *teórico* o *abstracto*, Kant observa que los conceptos teóricos necesariamente operan como principios regulativos indispensables en toda *praxis*. Señala asimismo que las consideraciones de orden pragmático (en particular, aquellas que podría invocar el escéptico a fin de desestimar toda posibilidad de una realización efectiva de los *ideales* teóricos), no han de ser tomadas en consideración; más aún: ciertas *ideas* –por ejemplo, la idea de un progreso interrumpido del género humano– deben ser asumidas en carácter de *deberes*, mientras no pueda demostrarse la imposibilidad de su realización⁸.

Si bien el fracaso del proyecto iluminista ha infundido una actitud de recelo y acautela ante los principios *universalistas* sobre los que se funda el discurso de la Modernidad –principios vinculados a una concepción universalista del *hombre*, de la *razón humana*, del *progreso histórico*–, considero que el campo de la reflexión pedagógica resulta especialmente fértil para una recuperación (parcial) del ideal moderno de un *progreso* asequible a través del perfeccionamiento de las instituciones educativas. El desarrollo de una *idea de educación* lo suficientemente *exacta* –en términos kantianos– como para orientar los actuales procesos de reforma educativa, parece un paso ineludible en el diseño de estrategias institucionales más coherentes e integradas. Desarrollar, problematizar, reflexionar acerca de la *idea de educación*, es, actualmente, una tarea indelegable de la filosofía, o quizás, de la pedagógica, entendida como disciplina filosófica. Y para reflexionar acerca de la educación no podemos dejar de preguntarnos qué significa *educar*, *para qué* educamos, con qué *fin*es, hacia qué meta se orienta la tarea educativa. Asumiendo una *perspectiva kantiana*, puede decirse que la progresiva determinación de un *ideal* –o *ideal*– de *educación* constituye una condición necesaria para la superación de los obstáculos que enfrentan, actualmente, las instituciones educativas. Quizás el desafío más complejo de la reflexión pedagógica contemporánea resida en el desarrollo de conceptos claros sobre los cuales puedan sustentarse la *praxis* educativa en los distintos niveles de enseñanza, conceptos que nos orienten en el desempeño de nuestras prácticas docentes específicas. La consigna de la pedagogía kantiana continúa, a mi juicio, en plena vigencia: “trabajar en el plan de una educación conforme a

⁷ KANT, I.; *Pedagogía*, Ak. IX: pg. 443.

⁸ Cf. KANT, I.; *Teoría y práctica*, Ak. VIII: pg. 308-309.

un fin y entregar a la posteridad una orientación que poco a poco pueda realizar”⁹. Independientemente de la posición que asumamos respecto de la posibilidad del progreso histórico, y más allá de las objeciones que han sido –y pueden ser aún– formuladas respecto de esta idea ilustrada de un progreso indefinido del género, considero particularmente valiosa la observación kantiana referida a la necesidad de educar atendiendo a lo que el *ser humano puede llegar a ser*. Esta observación no sólo destaca la función social y política de la educación, sino que sugiere, por otra parte, que la *humanidad* no es una condición *ya dada*, algo que poseemos por el solo hecho de haber nacido como miembros de una especie, sino algo que ha de ser alcanzado, *desarrollado*; la educación representa, en este sentido, el instrumento fundamental para el desarrollo de las cualidades propiamente *humanas*: la racionalidad, la moralidad, la libertad.

En sus escritos políticos, Kant sugiere que, más allá de los importantes obstáculos que sin duda dificultan el progreso de las instituciones políticas y jurídicas, debemos actuar *como si el* progreso fuese efectivamente posible, ya que sólo bajo esta premisa, bajo este supuesto, estaremos en condiciones de actuar de manera acorde con la *realización* de esa idea, es decir, estaremos en condiciones de realizar acciones que promuevan de manera efectiva el progreso de nuestra especie¹⁰. En este sentido, la concepción kantiana del progreso histórico–asentada en la noción de una naturaleza humana esencialmente *perfectible*– no descansa, pues, en un optimismo ingenuo, sino que se asienta en principios elementales de su doctrina ética: Kant es consciente de que la historia humana ofrece sobrados motivos para el escepticismo, el pesimismo y el desencanto; no obstante ello, concibe la confianza en la posibilidad del progreso como un compromiso ético, más aún: como un deber moral, pues sólo quien confía en la posibilidad efectiva del progreso encontrará en sí la motivación necesaria para actuar de manera congruente con dicha posibilidad.

IV. Un cuarto aspecto que quisiera señalar como contribución relevante de la reflexión pedagógica de Kant, concierne a su concepción de la educación como una actividad propia y distintiva de la especie humana. Si bien las recientes investigaciones en el ámbito de la etología muestran que diversas especies, además de la humana, poseen una amplia capacidad de aprendizaje, ello no invalida la caracterización kantiana de la educación como un fenómeno específicamente humano, ya que la tarea educativa es pensada, en este marco, como *formación moral*. Sólo el hombre posee la capacidad de actuar moralmente, es decir, de realizar acciones no determinadas por el instinto, sino por principios fundados en su propia razón, principios que se dicta a sí mismo, de manera autónoma, y en virtud de los cuales puede asumir responsabilidad por sus acciones. A

⁹ Cf. KANT, I.; *Pedagogía*, Ak. IX: pg. 444.

¹⁰ Cf. KANT, I.; *Teoría y práctica*, Ak. VIII: pg. 275-276, 305-306, 308-309.

diferencia de otros animales, el animal humano es *libre* en virtud de su doble condición, sensible e intelectual: si en su carácter de ser fenoménico (*i.e.* de ser empírico) el hombre se halla determinado por las leyes naturales –al igual que cualquier otro fenómeno de la naturaleza–, en virtud de su condición racional, el ser humano participa de un orden *inteligible*, y como miembro de este *mundo inteligible*, suprasensible, trasciende las determinaciones naturales, y se somete libremente a principios que le dicta su razón.

Kant sostiene que es en virtud de nuestra condición racional que podemos concebirnos como seres dotados de libre arbitrio y, por consiguiente, como seres *morales*. Con ello arribamos a un punto fundamental para la comprensión de los presupuestos antropológicos subyacentes en la reflexión pedagógica kantiana. Kant define al hombre como un ser racional. La *dignidad* propia de la condición humana se funda en el *status* racional inherente a todo hombre en cuanto tal. Dicho de otro modo: el respeto por lo humano es, desde una perspectiva kantiana, *un respeto por la razón*, facultad indisolublemente vinculada con la libertad y la moralidad. La *racionalidad*, fundamento último de la *dignidad humana*, debe ser plenamente desarrollada a fin de que los hombres puedan avanzar en su tarea de un perfeccionamiento constante. Kant confía en que, a través del libre *uso público de la razón* –ejercido en un marco de obediencia y respeto a las leyes–, la humanidad arribará finalmente a una instancia en que los individuos sean tratados conforme a su *dignidad*, esto es, conforme a su condición de sujetos libres y autónomos. De allí la necesidad de que el poder político garantice el ejercicio *público* de la razón, reconociendo nuestra inclinación natural al libre pensamiento y a la libre expresión como disposiciones humanas originarias de la que emanan derechos humanos fundamentales e inalienables. La educación debe contribuir activamente al desarrollo de una racionalidad autónoma, ya que esta disposición debe ser desarrollada, al igual que el resto de nuestras disposiciones originarias, a través de una constante tarea de *formación*. El hombre –sostiene Kant– “es la única criatura que ha de ser educada”¹¹. No sólo la posibilidad de ser educado constituye un rasgo característico del ser humano, sino que además –reiteramos– la condición *humana* sólo puede ser alcanzada, en sentido propio, a través de la educación: “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Él no es sino lo que la educación le hace ser” (Ak. IX: 442).

Ahora bien, el proceso educativo debe asumir como meta última el desarrollo de la racionalidad *práctica* (noción que, en este contexto doctrinal, no se halla asociada con lo pragmático, *i.e.* con lo que es *útil*, sino con la moralidad; en efecto, denominamos *práctica* a una acción humana realizada según principios¹²). La educación [*Erziehung*] comprende, para Kant, aspectos diversos, tales como la *disciplina*, la *instrucción* y la *formación*¹³. Mientras los dos

¹¹ Cf. KANT, I.; *Pedagogía*, Ak. IX: pg. 439.

¹² Cf. KANT, I.; *Teoría y práctica*, Ak. VIII: pg. 275.

¹³ Cf. KANT, I.; *Pedagogía*, Ak. IX: pg. 439.

primeros aspectos se hallan orientados al desarrollo de aquellas capacidades humanas que resultan necesarias para la satisfacción de las necesidades básicas del individuo y su inserción en el entorno social, el tercer aspecto –la *formación* [*Bildung*]– se halla esencialmente vinculado con la educación *moral* y *cívica*, y es considerado por Kant como la meta fundamental del proceso educativo. Ni la *disciplina* ni la *instrucción* resultan suficientes para alcanzar el *fin* de todo proyecto educativo, esto es: la transformación de las instituciones sociales¹⁴. Si bien tanto la disciplina como la instrucción permiten al hombre el desarrollo de capacidades necesarias para el logro de sus fines, sólo la formación le permite alcanzar, no ya fines *pragmáticos*, sino fines *morales*, aquellos que dotan al ser humano de un valor intrínseco¹⁵.

En *La metafísica de las costumbres*, Kant sostiene que son deberes o fines morales del individuo promover la propia perfección y la felicidad ajena¹⁶. La felicidad propia no puede ser considerada, desde luego, como un *deber*, pues nos hallamos naturalmente inclinados a buscarla; sí estamos obligados a buscar la propia perfección, es decir, a desarrollar nuestras facultades o disposiciones naturales –tales como el entendimiento y la voluntad–, a superar la ignorancia, a rectificar nuestros errores, a esforzarnos por conocer y a perfeccionarnos en sentido moral, es decir, a cultivar nuestra capacidad de sujetarnos al mandato de la ley moral¹⁷. Por otra parte, y reeditando el antiguo lema socrático, Kant sostiene que el conocimiento de sí mismo constituye un deber, y caracteriza la tarea del auto-conocimiento como un proceso reflexivo a partir del cual el individuo examina la *pureza* o *impureza* de sus acciones, es decir, la correspondencia entre tales acciones y el mandato del *imperativo categórico*¹⁸. Ahora bien, el fundamento de estos deberes éticos elementales reside –y este es el punto que me interesa destacar– en la dignidad propia del ser humano: la propia perfección es, en efecto, uno de los *fines* que nos representamos necesariamente como *deberes*, ya que *debemos hacernos dignos de la humanidad que habita en nosotros*¹⁹. Una persona puede servir de *medio* a otra –por ejemplo, a través de su trabajo–, pero siempre de tal modo que no pierda con ello su condición de *persona* y de *fin* en sí mismo: “Quien hace algo que le impida seguir siendo un fin se utiliza a sí mismo como un medio y hace de su persona una mera cosa” (LE, Ak. XXVII, 343). Utilizarse a sí mismo como un mero instrumento

¹⁴ Estas observaciones permiten constatar hasta qué punto la reflexión pedagógica kantiana se inscribe en el horizonte del proyecto ilustrado, fundado en el ideal del progreso histórico de nuestra especie. Cf. CASSIRER, E.; *La filosofía de la Ilustración*, traducción de Eugenio Ímaz, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pg. 17ss.). A las condiciones socio-políticas indispensables para el progreso del género humano en el ámbito político-jurídico se refiere Kant en su texto “Respuesta a la pregunta Qué es la ilustración?” [*Was ist Aufklärung?*], Ak. VIII: pg. 33-42.

¹⁵ Cf. KANT, I.; *Pedagogía*, Ak. IX: pg. 454. Los fines morales son aquellos que pueden ser universalmente reconocidos como tales (cf. KANT, I.; *Pedagogía*, Ak. IX: pg. 449). La formación moral debe desarrollar en el hombre la capacidad de representar y propiciar tales *fines* y debe promover asimismo el desarrollo de cualidades específicamente morales.

¹⁶ Cf. KANT, I.; *Metafísica de las costumbres*, Ak. VI: pg. 386.

¹⁷ Cf. KANT, I.; *Metafísica de las costumbres*, Ak. VI: pg. 444ss.

¹⁸ Cf. KANT, I.; *Metafísica de las costumbres*, Ak. V: pg. 441.

¹⁹ Cf. KANT, I.; *Metafísica de las costumbres*, Ak. VI: pg. 387.

degrada el valor de la humanidad en la propia persona. El deber fundamental del hombre para consigo mismo reside, pues, en el deber de la *autoestima*²⁰.

En cuanto a los *deberes para con otros hombres*, Kant sostiene que debemos contribuir activamente a que otros puedan alcanzar su felicidad. La benevolencia, la gratitud, la solidaridad, son deberes que nacen del respeto que se debe a otros en tanto es reconocida y valorada su dignidad en tanto seres humanos²¹.

“Todo hombre tiene un legítimo derecho al respeto de sus semejantes y también él está obligado a lo mismo, recíprocamente, con respecto a cada uno de ellos. La humanidad misma es una dignidad [*Die Menschheit selbst ist eine Würde*] porque el hombre no puede ser utilizado únicamente como medio por ningún hombre (ni por otros, ni siquiera por sí mismo), sino siempre a la vez como fin, y en esto consiste precisamente su dignidad (la personalidad), en virtud de la cual se eleva sobre todos los demás seres del mundo que no son hombres y que sí pueden utilizarse, por consiguiente, se eleva sobre todas las cosas. Así pues, de igual modo que él no puede autoenajenarse por ningún precio (lo cual se opondría al deber de la autoestima), tampoco puede obrar en contra de la autoestima de los demás como hombres, que es igualmente necesaria; es decir, que está obligado a reconocer prácticamente la dignidad de la humanidad en todos los demás hombres, con lo cual reside en él un deber que se refiere al respeto que se ha de profesar necesariamente a cualquier otro ser humano”²².

Promover la *felicidad de otros*, esto es, su bienestar físico y su integridad moral, es un deber de todo hombre para con los demás, y a ello debe contribuir la *educación* entendida como *formación*, esto es: a incentivar la actitud del respeto por lo humano, por el valor de la *humanidad* en general. Esta formación ética o *cultura moral* es considerada, por Kant, como el aspecto fundamental de la educación de los niños:

“Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento: lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción (AK. IX, 450).

El *enseñar a pensar* (uno de los objetivos que podríamos identificar como propios y específicos de la enseñanza filosófica, en los distintos niveles del sistema educativo) no sólo implica enseñar a analizar, interpretar, argumentar, comprender, reflexionar, sino que implica además enseñar a *actuar según principios*. En tal sentido, *enseñar a pensar* es una tarea que no se reduce al ámbito teórico, sino que conlleva implicancias éticas y políticas. En consonancia con ello, Kant sostiene que la *formación* debe articular aspectos morales e intereses cívicos, promoviendo no sólo el respeto por el valor incondicionado de la persona, sino asimismo un compromiso con valores ciudadanos. La formación debe promover la participación del individuo en

²⁰ Cf. KANT, I.; *Lecciones de ética*, Ak. XXVII: pg. 347.

²¹ Cf. KANT, I.; *Metafísica de las costumbres*, Ak. VI: pg. 323, 462.

²² Cf. KANT, I.; *Metafísica de las costumbres*, Ak. VI: pg. 462.

las cuestiones públicas y despertar en él un genuino interés por el bien común²³:

“Hay algo en nuestra alma que hace interesarnos: por nosotros mismos; por aquellos entre quienes hemos crecido, y por el bien del mundo. Se ha de hacer familiares a los niños estos intereses y templar en ellos sus almas. Han de alegrarse por el bien general, aun cuando no sea el provecho de su patria ni el suyo propio”²⁴.

V. Con esta observación arribamos a un aspecto que quisiera señalar como contribución relevante de la doctrina pedagógica kantiana, a saber: el ideal *cosmopolita* subyacente en dicha doctrina²⁵. Para ello debe aclararse, en primer lugar, el sentido específico que asume el concepto de *cosmopolitismo* en la filosofía kantiana. En un escrito titulado *Hacia la paz perpetua*, Kant caracteriza el *derecho cosmopolita* como un *derecho público de la humanidad*, aludiendo bajo esta noción al derecho de todo ser humano de ser respetado, en cualquier punto geográfico, en virtud de su pertenencia al género humano. Esto implica que, más allá de su condición de *ciudadano* o *extranjero*, todo individuo debe ser respetado en sus derechos básicos e inalienables, aquellos que se derivan de su derecho innato a la *libertad*, i.e. su derecho a no sujetarse al arbitrio constrictivo de otros individuos, su derecho a coexistir con otros bajo leyes *universales* –es decir, vinculantes para todos los miembros de la comunidad civil–, o su derecho a expresar públicamente sus ideas²⁶. Así como el concepto de educación se halla ligado, para Kant, al concepto de *formación moral*, el cual se conecta, a su vez, con la idea de una dignidad especial del ser humano, así también la noción de *derecho cosmopolita* se asienta en la idea de una dignidad o valor intrínseco de la especie humana en su conjunto. Bajo el ideal de un *derecho cosmopolita* subyace, en efecto, la premisa de un valor absoluto e incondicionado de la *humanidad*, que debe ser respetado tanto en la persona propia como en la persona de cualquier otro, independientemente de su pertenencia a una determinada comunidad geográfica o política. Uno de los aportes teóricos fundamentales de este *ideal cosmopolita* reside, sostiene Nussbaum, en la idea de que los lazos de identidad no deben ser pensados en función de la proximidad geográfica, sino que aquello que nos vincula con el *otro* está dado, ante todo, por nuestra co-pertenencia a la *especie humana*²⁷. Los filósofos estoicos –que desde luego incidirán en la posterior concepción kantiana del orden *cosmopolita*– ilustraban esta idea recurriendo a la

²³ Cf. KANT, I.; *Lecciones de ética*, Ak. IX: pg. 498.

²⁴ Cf. KANT, I.; *Lecciones de ética*, Ak. IX: pg. 499.

²⁵ Cf. MUGUERZA, J.; “Los peldaños del cosmopolitismo”, en R. RODRÍGUEZ ARAMAYO, J. MUGUERZA, C. ROLDÁN (eds.), *La paz y el ideal cosmopolita de la Ilustración. A propósito del bicentenario de Hacia la paz perpetua de Kant*, Madrid, Tecnos, 1996, pg. 347ss.

²⁶ Cf. KANT, I.; *Metafísica de las costumbres*, Ak. VI: pg. 238.

²⁷ Cf. NUSSBAUM, M.; “Kant and Cosmopolitanism”, en J. Bohman, M. Lutz-Bachmann, *Perpetual Peace. Essays on Kant's Cosmopolitan Ideal*, Cambridge: The MIT Press, 1997, pg. 38ss.

metáfora de los *círculos concéntricos*: un primer círculo rodea al propio yo; un segundo círculo incluye a la familia, un tercero, más amplio, incluye al grupo local, otro a la ciudad, otro a la nación, hasta arribar finalmente a la circunferencia de mayor amplitud, aquella que engloba a *la humanidad* en su totalidad. Esta imagen alegórica intenta expresar la idea de que ningún ser humano puede resultar absolutamente ajeno a nuestra esfera privada de intereses y obligaciones; en otras palabras: nada de *lo humano* puede sernos indiferente en virtud de nuestra co-pertenencia al género humano, y esto implica, en el plano político, la exigencia de promover mecanismos educativos e institucionales orientados a una defensa sistemática y radical de los derechos humanos²⁸.

Si se considera el concepto de *dignidad humana* desarrollado en las obras pedagógicas y morales kantianas –esto es, el concepto del hombre como un *fin en sí mismo*, como un ser dotado de valor intrínseco– y se atiende a las proyecciones *cosmopolitas* de dicho concepto, puede advertirse que esta noción exhorta al diseño de estrategias orientadas a la cooperación y a la resolución pacífica de los conflictos interestatales, estrategias que permitan aplazar el recurso a la violencia y agotar las instancias de negociación y diálogo. Los problemas que actualmente enfrentan instituciones pertenecientes al ámbito del derecho internacional público –como las Naciones Unidas, la Corte Internacional de justicia de La Haya, la Corte Norteamericana de Derechos Humanos– invitan a una recuperación del proyecto *cosmopolita* kantiano, como proyecto capaz de promover un modelo de acción política basado en la deliberación, el respeto y la tolerancia. En el contexto socio-económico actual, atravesado por graves conflictos étnicos y religiosos, la *perspectiva cosmopolita* nos incita a adoptar actitudes empáticas, contribuyendo a generar un compromiso ético y político con situaciones que exceden nuestro entorno inmediato. En síntesis, al reivindicar nuestra pertenencia al género humano como totalidad, el *cosmopolitismo* exhorta al reconocimiento de intereses y objetivos comunes, aquellos que nos definen, no ya como miembros de una comunidad geo-política específica, sino, ante todo, como *especie*. Si bien algunos supuestos básicos del proyecto cosmopolita moderno exigen ser re-examinados a la luz de criterios actuales²⁹, considero que dicho proyecto no ha agotado aún sus potencialidades, y puede resultar eficaz para mitigar el poder de la violencia en sus diversas formas y manifestaciones. Este antiguo ideal estoico de la *sociedad cosmopolita*, del hombre como *ciudadano del mundo*, reformulado, en la Modernidad, por Kant, entre otros, y recuperado por importantes figuras del pensamiento filosófico contemporáneo, puede ser impulsado a través de una práctica educativa orientada a promover el respeto por lo humano, por el ser humano en

²⁸ Cf. NUSSBAUM, M.; *op. cit.*, pg. 32.

²⁹ Para un análisis crítico de las premisas conceptuales del proyecto cosmopolita kantiano, *vid.* HABERMAS, J.; “Kant’s Idea of Perpetual Peace, with the Benefit of Two Hundred Years’Hindsight”, en: J. Bohman & M. Lutz-Bachmann (eds.), *Perpetual Peace. Essays On Kant’s Cosmopolitan Ideal*, Massachusetts, MIT Press, 1997, pg. 113ss.

general, independientemente de toda distinción de género, de toda procedencia étnica, toda creencia religiosa o filiación política. Si bien en la actualidad somos conscientes de la importancia de generar lazos de identidad nacional, no resulta igualmente evidente esta necesidad de promover lazos identitarios que trasciendan nuestro entorno próximo y permitan reconocer aquello que nos identifica, no ya como miembros de una nación, sino como miembros de una *especie*.

VI. Algunas consideraciones finales

En la *Crítica de la razón pura*, Kant formula tres preguntas fundamentales por las que se interroga naturalmente el pensar filosófico: ¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué puedo esperar?" (A 805/B 833). En sus *Lecciones de Lógica*, estas preguntas confluyen en un cuarto interrogante que en cierto modo las sintetiza y articula, a saber: ¿qué es el hombre? [*Was ist der Mensch?*]³⁰. Si los escritos gnoseológicos kantianos procuran dar respuesta a la primera pregunta, mientras que los textos éticos abordan la segunda y los escritos jurídico-políticos e histórico-filosóficos intentan dar respuesta a la tercera, la respuesta de Kant a la pregunta final –*qué es el hombre*– no sólo ha de ser reconstruida a través de un análisis de sus textos antropológicos³¹, sino que debe ser reconocida como una inquietud transversal a la filosofía crítica, una pregunta implícita que recorre la totalidad de sus escritos filosóficos. Las nociones a las que he hecho referencia permiten apuntar algunos aspectos relevantes para abordar esta pregunta antropológica –u ontológico-práctica– referida al *ser* del hombre. En el marco de la filosofía crítica, el hombre es concebido como un ser racional, dotado de libre arbitrio y vinculado, en virtud de ello, a un mandato moral cuyo origen reside en su propia razón práctica. En virtud de su condición racional, el hombre es pensado asimismo como un *sujeto de derecho*, un ser dotado de valor intrínseco, que ha de ser respetado más allá de toda circunstancia o condición histórica particular. El hombre es *persona*, *i.e.* posee la capacidad de auto-legislarse, y esta autonomía que le es propia asume tanto una dimensión moral como una dimensión jurídico-política. Sin embargo, esta condición racional y autónoma del sujeto humano no es algo *naturalmente dado*, sino una capacidad o disposición que requiere ser *formada, educada*. Nuestras cualidades o disposiciones propias y constitutivas necesitan ser desarrolladas. De allí la importancia insoslayable que Kant asigna a la educación, no sólo en el marco de su reflexión pedagógica y antropológica, sino asimismo en sus escritos jurídicos, políticos e histórico-filosóficos, en cuyo marco se instituye la relación –a partir de entonces indisoluble– entre las nociones de *educación* y *progreso*.

³⁰ I. KANT, I.; *Lógica [Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen, 1800]*, traducción de M. J. Vázquez Lobeiras, Madrid, Akal, 2000, Ak. IX, pg. 25.

³¹ Vid. I. KANT, *Antropología desde un punto de vista pragmático [Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, 1798]*, traducción de M. Caimi, Buenos Aires, Losada, 2009. Vid asimismo: I. Kant, *Antropología práctica* (según el manuscrito inédito de C.C. Mrongovius, fechado en 1785), traducción de R. Rodríguez Aramayo, Madrid, Tecnos, 1990.

Bibliografía

- BECK, L. W., "Kant on Education", en: L. W. Beck, *Essays on Kant & Hume*, Yale University Press, 1978, pg. 188- 204.
- CASSIRER, E.; *La filosofía de la Ilustración*, traducción de Eugenio Ímaz, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- GRANJA CASTRO, D. M.; "Sobre las *Lecciones de Pedagogía* de Immanuel Kant: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación", *Signos Filosóficos*, vol. I, nº 3, 2000, pg. 74-87.
- HABERMAS, J.; "Kant's Idea of Perpetual Peace, with the Benefit of Two Hundred Years' Hindsight", en: J. Bohman & M. Lutz-Bachmann (eds.), *Perpetual Peace. Essays On Kant's Cosmopolitan Ideal*, Massachusetts, MIT Press, 1997, pg. 113-153.
- KANT, I.; *Kants gesammelte Schriften* (vol. I-IX), Berlin, Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 1902.
- KANT, I.; *Pedagogía*, traducción de L. Luzuriaga y J. L. Pascual, edición, prólogo y notas de M. Fernández Enguita, Madrid, Akal, 1991.
- KANT, I.; "Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?", en Kant, I., *Filosofía de la Historia*, traducción de E. Estiú, Editorial Nova, Aires, 1972.
- KANT, I.; *Sobre la paz perpetua*, traducción de J. Abellán, Madrid, Tecnos, 1996.
- KANT, I.; *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*, traducción de Roberto Rodríguez Aramayo, Madrid: Trotta, 1999.
- KANT, I.; *Teoría y práctica*, traducción de J. M. Palacios, M. F. Pérez López y R. Rodríguez Aramayo, Madrid, Tecnos, 1993.
- KANT, I.; *Metafísica de las costumbres*, traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho, Madrid, Tecnos, 1994.
- MUGUERZA, J.; "Los peldaños del cosmopolitismo", en R. Rodríguez Aramayo, J. Muguerza, C. Roldán (eds.), *La paz y el ideal cosmopolita de la Ilustración. A propósito del bicentenario de Hacia la paz perpetua de Kant*, Madrid, Tecnos, 1996, pg. 347-374.
- NARAGON, S. & STARK, W.; *Ein Geschenk für Rose*, en: *Kant-Studien*, 104, 2013, pg. 337.
- NUSSBAUM, M.; "Kant and Cosmopolitanism", en J. Bohman, M. Lutz-Bachmann, *Perpetual Peace. Essays on Kant's Cosmopolitan Ideal*, Cambridge: The MIT Press, 1997, pg. 25-57.
- RODRÍGUEZ ARAMAYO, R.; *Immanuel Kant. La utopía moral como emancipación del azar*, Buenos Aires, Edaf, 2001.
- WESSKOPF, T.; *Immanuel Kant und die Pädagogik*, T.V.Z., Basel, 1979.