



## Educación y progreso en la reflexión pedagógica kantiana

Ileana Paola Beade<sup>1</sup>

Recibido: enero 2016 / Evaluado: febrero 2016 / Aceptado: marzo 2016

**Resumen.** Kant concibe la educación como un proceso complejo que comprende diversos aspectos, tales como la disciplina, la instrucción y la formación, proceso cuyo objetivo último está orientado al desarrollo de las disposiciones humanas originarias, tales como la racionalidad y la moralidad. La formación [*Bildung*], entendida ante todo como educación moral y cívica, es considerada como la meta fundamental del proceso educativo: ni la disciplina ni la instrucción resultan suficientes para alcanzar el fin último de dicho proceso, esto es: la transformación de las instituciones sociales. Si bien tanto la disciplina como la instrucción permiten al hombre el desarrollo de capacidades necesarias para el logro de sus fines, solo la formación le permite alcanzar, no ya fines pragmáticos, sino fines morales, aquellos que dotan al ser humano de un valor intrínseco. Nuestro trabajo procura esclarecer las premisas éticas en las que se sustentan los fines morales que Kant asigna al proceso educativo. Observaremos, en tal sentido, que la pedagogía kantiana se sustenta en una concepción del hombre como ser perfectible y en la idea de un avance progresivo del género humano. Intentaremos asimismo destacar la relevancia y vigencia de los principios pedagógicos kantianos, y de su proyecto cosmopolita, en el contexto actual, atravesado por graves conflictos étnicos, políticos y religiosos.

**Palabras clave:** Kant; pedagogía; ética; progreso; razón

### [en] Education and progress in Kant's pedagogical reflection

**Abstract.** Kant regards education as a complex process which covers different aspects, such as discipline, instruction and *Bildung* (formation) – a process whose main goal consists in developing natural dispositions, such as rationality and morality. *Bildung*, understood mainly as moral and civic education, is considered as the final goal of the educative process: neither discipline nor instruction are enough to achieve the main goal of that process, to wit: the transformation of social institutions. Although discipline and instruction allow human beings to develop the capacities which are necessary to achieve their goals, only *Bildung* provides the opportunity to achieve, not pragmatic, but moral goals, those which define the intrinsic value of mankind. This paper attempts to explain the ethical premises that support Kant's conception of educational moral goals. We shall see that Kant's pedagogy is supported by his conception of human beings as perfectible beings, as well as by the idea of a progressive advancement of mankind. We shall also emphasize the relevance of Kant's pedagogical principles and his cosmopolitan project in the present context, which is becoming increasingly tangled by ethnic, political and religious conflicts.

**Keywords:** Kant; pedagogy; ethics; progress; reason.

**Sumario.** 1. Introducción. 2 Razón, crítica y progreso: principios fundamentales de la reflexión pedagógica kantiana. 3. Consideraciones finales acerca de la relevancia actual del proyecto kantiano de un orden cosmopolita. 4. Referencias bibliográficas.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

E-mail: ileanabeade@yahoo.com.ar

Rev. complut. educ. 28(2) 2017: 649-662

**Cómo citar:** Beade, I. P. (2017). Educación y progreso en la reflexión pedagógica kantiana. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 649-662.

## 1. Introducción

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* (Pedagogía, Ak. IX, 437-499<sup>2</sup>) bajo la autorización de su maestro, utilizando como texto fuente una serie de apuntes tomados durante el dictado de las clases<sup>3</sup>. El análisis de las reflexiones vertidas en estas *Lecciones* permite constatar la significación eminentemente moral y política que Kant atribuye a la educación; en efecto, tales reflexiones se sustentan en una concepción del hombre como ser *perfectible* y en la idea de un progreso constante del género humano, y se hallan vinculadas, por consiguiente, 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 escritos que, sin pertenecer en sentido estricto al dominio de la pedagogía, proporcionan elementos conceptual relevantes para la interpretación y comprensión de la propuesta pedagógica kantiana. A continuación, proponemos un análisis de los principios fundamentales de dicha propuesta a fin de señalar su conexión con la concepción kantiana de la Ilustración y del progreso, y con su ideal de un orden cosmopolita.

## 2. Razón, crítica y progreso: principios fundamentales de la reflexión pedagógica kantiana

Kant sostiene que todo proyecto pedagógico se sustenta, implícita o explícitamente, en una serie de principios que lo orientan y presupone, en tal sentido, una concepción acerca de lo que el ser humano *es* o *debería ser*. La práctica educativa no puede desatender, pues, 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 la filosofía ha de desempeñar en toda institución educativa, y cabe señalar que nos referimos aquí a la *filosofía* entendida, no como un conjunto de contenidos históricos que pueden ser transmitidos o enseñados, sino como una *práctica* o *ejercicio*, esto es, como un procedimiento reflexivo de carácter crítico,

---

<sup>2</sup> 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. Siguiendo el uso convencional para la citación de las obras kantianas, aludimos a esta edición aludimos bajo la abreviatura Ak, seguida del número de tomo, indicado en números romanos, y el número de página indicado en numeración arábiga.

<sup>3</sup> Si bien a raíz de las investigaciones de L. W. Beck y T. Weisskopf 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 (Granja Castro, 2000: 78)

indispensable en toda tarea pedagógica. En efecto, *educar* a otros (ya sea que se pretenda *instruirlos*, *capacitarlos*, *formarlos*) exige reflexionar acerca del *objetivo* que se persigue en esa tarea y, de manera más general, exige reparar acerca del *significado* mismo de esa actividad, esto es: preguntarse *qué significa*, propiamente, *instruir*, *capacitar*, *formar*. He aquí un primer aspecto que consideramos relevante entre aquellos tópicos desarrollados en el marco de la reflexión filosófica kantiana, a saber: la exigencia de sustentar nuestra actividad pedagógica en un constante ejercicio de reflexión y auto-crítica.

Un segundo aspecto que consideramos relevante 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, sino que ha de considerar asimismo, y ante todo, las *necesidades del futuro*. Kant es plenamente consciente del rol fundamental que desempeñan las instituciones educativas en los procesos de transformación social; su concepción del acto educativo como acto emancipador recorre transversalmente su reflexión pedagógica. *Educar* es educar *para el futuro*, esto es, para el progreso:

“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” (*Pedagogía*, Ak. IX: 446).

Educar supone la formación de individuos críticos y autónomos, capaces de operar los cambios necesarios en las instituciones políticas y jurídicas<sup>4</sup>. Esta concepción del acto educativo como promotor del progreso histórico se inscribe, desde luego, en el marco de una filosofía de la historia inspirada en los valores propios de la Ilustración, esto es, una concepción filosófica del desarrollo histórico en cuyo marco el progreso del género humano es considerado factible a través del desarrollo progresivo de nuestra capacidad de razón, desarrollo del que depende, en última instancia, el perfeccionamiento de las instituciones sociales.

En las lecciones pedagógicas kantianas se insiste constantemente acerca de la importancia de un desarrollo de la dimensión crítica de la razón, desarrollo al que debe apuntar la práctica educativa. En el escrito titulado *El conflicto de las facultades*, Kant destaca la función eminentemente crítica que es inherente a la razón humana y, en particular, a la razón filosófica (Beade, 2014 b: 371-392). La formación filosófica o enseñanza de la filosofía no es entendida allí como la mera transmisión de contenidos o datos históricos, sino como formación en el ejercicio del pensamiento crítico y autónomo<sup>5</sup>. De hecho, una tarea fundamental del pedagogo consiste en instruir al individuo en el conocimiento de sus derechos, promoviendo además el desarrollo de virtudes cívicas tales como la equidad, la

---

<sup>4</sup> Como señala Granja Castro, los pensadores ilustrados establecen un fuerte vínculo entre pedagogía y filosofía de la historia, e incluso suelen pensar la historia como la educación progresiva del género humano (Granja Castro, 2000: 79). Rábade Romeo destaca, del mismo modo, el vínculo indisoluble entre la reflexión pedagógica kantiana y el proyecto ilustrado y su ideal de progreso (Rábade Romeo, 2004: 20-21).

<sup>5</sup> En este sentido afirma Kant en un texto manuscrito recientemente hallado, que no se trata de enseñar filosofía, sino de enseñar a filosofar (Naragon S. & Stark, 2013: 337).

honestidad, y la justicia<sup>6</sup>.

Con ello arribamos a la cuestión del componente utópico implicado en toda práctica educativa<sup>7</sup>, componente que –señala Kant– no puede ser desestimado, en razón de 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, aun 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 aun en la experiencia. [...] Basta que nuestra idea sea exacta para que salve los obstáculos que en su realización encuentre” (*Pedagogía*, Ak. IX: 443)<sup>8</sup>.

Quien subestime el valor de una *idea* a causa de su carácter puramente teórico, y apelando a la experiencia declare la imposibilidad fáctica de realizar ciertas *ideas* –o ideales–, estará obturando la vía del progreso. Aun cuando la experiencia histórica ofrezca sobrados motivos para el escepticismo, nadie puede establecer de antemano hasta dónde puede llegar la humanidad en su proceso de desarrollo, pues se trata aquí de seres dotados de libre arbitrio:

“Aunque esto último nunca llegue a realizarse, es, empero, enteramente acertada la idea que instaura a ese *maximum* como arquetipo, para llevar, de acuerdo con él, la constitución jurídica de los hombres cada vez más cerca de la mayor perfección posible. Pues cuál haya de ser el grado máximo en el cual deba detenerse la humanidad, y cuán grande haya de ser, por tanto, la grieta que necesariamente quede entre la *idea* y su realización, eso nadie puede ni debe determinarlo, precisamente porque hay libertad, la que puede traspasar cualquier límite dado” (A 316-317/B 373-374).

Nos parece particularmente significativa la concepción de *idea* que Kant formula en las *Lecciones de pedagogía*, al definirla como “el concepto de una perfección no encontrada aun en la experiencia”, definición que destaca la significación *utópica* inherente a todo proyecto educativo. Atendiendo a la 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* (Beade, 2014 c: 473-492); y señala que las consideraciones de orden pragmático –en particular, aquellas que podría invocar el escéptico a fin de negar toda posibilidad de una realización efectiva de *ideas* o *ideales* teóricos–, no han de ser tomadas en consideración: ciertas *ideas* –por ejemplo, la idea de un progreso interrumpido del género

---

<sup>6</sup> Kant recupera, en este sentido, el legado de las reflexiones pedagógicas de Rousseau. Sin embargo, ha de notarse que la posición que el filósofo alemán asume con respecto a ciertas problemáticas jurídico-políticas marcan una distancia irreductible entre ambos pensadores). Para un análisis de la relación entre las ideas políticas de Kant y Rousseau, véase: Rubio-Carracedo (1998); Caranti (2002: 143-159).

<sup>7</sup> Para un análisis del componente utópico implícito en la filosofía práctica y en la filosofía de la historia kantianas, véase: Aramayo (2001: 80; 94ss.).

<sup>8</sup> Cf. Crítica de la razón pura, A 316-317/B 372-374.

humano— deben ser asumidas en carácter de *deberes*, mientras no pueda demostrarse la imposibilidad de su realización (*Teoría y práctica*, Ak. VIII: 308-309).

Si bien el fracaso del proyecto ilustrado ha infundido una actitud de cautela (en ocasiones, justificada) ante los principios universalistas sobre los que se funda el discurso de la Modernidad, consideramos que el campo de la reflexión pedagógica resulta especialmente fértil para una recuperación —cuanto menos parcial— del ideal moderno de un *progreso* asequible a través del perfeccionamiento de las instituciones educativas. Coincidimos con Kant en que el desarrollo de una *idea de educación* lo suficientemente elaborada constituye un paso ineludible en el diseño de estrategias educativas más coherentes e integradas. Desarrollar, problematizar, reflexionar acerca de la *idea de educación*, representa una tarea indelegable de la filosofía —y de la *pedagogía*, entendida como disciplina filosófica—; y a fin de desarrollar esta *idea* no podemos dejar de preguntarnos *qué significa*, en sentido propio, educar (*para qué* educamos, con *qué fines*, hacia *qué meta* se orienta la tarea educativa).

Assumiendo una perspectiva kantiana, puede decirse que la progresiva determinación de un *ideal de educación* representa una condición necesaria para la superación de los múltiples obstáculos y problemáticas que actualmente enfrentan nuestras instituciones educativas<sup>9</sup>. Quizás el desafío más complejo de la reflexión pedagógica contemporánea resida en el desarrollo de conceptos claros y consistentes, que puedan dar sustento a 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, pues, en plena vigencia: “trabajar en el plan de una educación conforme a un fin y entregar a la posteridad una orientación que poco a poco pueda realizar” (*Pedagogía*, Ak. IX: 444).

### **3. La confianza en el progreso como *imperativo* práctico. Connotaciones éticas y antropológicas de la reflexión pedagógica kantiana**

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— formuladas respecto de la idea ilustrada de un progreso indefinido del género humano, consideramos valiosa la observación kantiana referida a la necesidad de educar atendiendo, no solo a lo que el ser humano *es*, sino a lo que *puede llegar a ser*. Esta observación no solo destaca la función eminentemente 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 *debe ser alcanzado*, algo que requiere ser desarrollado. La educación representa, en tal sentido, el instrumento básico y 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 indudablemente dificultan el progreso de las instituciones políticas

---

<sup>9</sup> Para un análisis más detallado de esta cuestión, vid. Beade (2011: 101-120).

y jurídicas, debemos actuar *como si* el progreso fuese efectivamente posible, ya que solo bajo tal premisa, bajo tal supuesto, estaremos en condiciones de actuar de manera acorde con la realización de esa idea, es decir, estaremos en condiciones de realizar acciones que contribuyan de manera efectiva con el progreso de nuestra especie (*Teoría y práctica*, Ak. VIII: 275-276, 305-309). La concepción kantiana del progreso histórico—asedada 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 suficientes 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 —sostiene— solo quien confía en la posibilidad efectiva del progreso encontrará en sí mismo la motivación necesaria para actuar de manera congruente con dicha posibilidad. Como educadores (y, en general, como sujetos libres, y por tanto, morales) debemos atender, en nuestras acciones, no a lo que *es*, sino a lo que *debe ser*.

El ser humano ha de alcanzar el desarrollo pleno de sus disposiciones originarias, ya que solo en tal caso honrará, en su propia persona, el valor de la *humanidad*, y para ello requiere ser educado, siendo esta una necesidad distintiva de la especie humana. Kant considera la necesidad de educación como una característica propia 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 esta caracterización kantiana de la educación como un fenómeno específicamente humano, ya que la tarea educativa es pensada, en el marco de su doctrina filosófica, ante todo como *formación moral*. Solo el hombre posee la capacidad de actuar moralmente, es decir, de realizar acciones no determinadas por el instinto o por las leyes naturales, sino por principios fundados en su propia razón humana, principios que el individuo se dicta a sí mismo, de manera autónoma, y en virtud de los cuales cabe atribuirle responsabilidad por las acciones que realiza.

A 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, empírico, se halla determinado por las leyes naturales (al igual que cualquier otro *fenómeno* de la naturaleza), en virtud de su condición racional, participa de un orden *inteligible*, y como miembro de este *mundo inteligible*, suprasensible, trasciende toda determinación natural (Beade, 2013: 100ss.) y se somete libremente a principios que le dicta su propia razón —principio universales, inherentes a la propia naturaleza de la razón pura práctica—. Si bien la moralidad supone una autodeterminación de la voluntad que, en rigor, no puede ser enseñada o transmitida por otros (y que comporta así una irreductible dimensión individual)<sup>10</sup>, el pedagogo debe desplegar recursos a través de los cuales puedan promoverse actitudes tales

---

<sup>10</sup> Por razones de espacio, no podemos examinar aquí el modo en que Kant concibe la libertad en el marco de sus escritos morales. Sí puede señalarse, al menos, que la libertad entendida como autonomía —esto es, como capacidad de autodeterminación de la voluntad y del pensamiento— resulta prioritaria en el desarrollo de la reflexión pedagógica kantiana. Desde la perspectiva de Kant, es preciso que el niño aprenda a pensar por sí mismo, y este énfasis en la autonomía del pensamiento se explica a partir del papel decisivo que Kant asigna a la autonomía racional como condición del progreso histórico (cf. Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?, Ak. VIII, 35ss.). Para un estudio detallado de la concepción kantiana de la libertad (en sentido moral), remitimos al excelente estudio de H. Allison (1990). Para un análisis pormenorizado de la conexión entre libertad moral, libertad jurídico-política y libertad trascendental en la filosofía kantiana, véase: Carnois (1973).

como el valor, la alegría, la fortaleza, el control de las pasiones<sup>11</sup>, actitudes que permiten ejercitarnos en la virtud y que resultan favorables a la autoestima requerida para el desarrollo de un pensamiento crítico.

Kant sostiene que nuestra condición racional nos permite concebimos como seres dotados de libre arbitrio y, por consiguiente, como sujetos *morales*. Con ello arribamos a un punto fundamental para la comprensión de algunos presupuestos éticos y antropológicos subyacentes en la reflexión pedagógica kantiana. En diversos escritos filosóficos Kant define al hombre como un ser racional, característica que define la *dignidad* propia de la condición humana. El respeto por lo *humano* se basa, pues, en un respeto por la *razón*, facultad indisolublemente vinculada con la libertad y la moralidad. Ahora bien, 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* (*Qué es la Ilustración*, Ak. VIII: 37s.) –ejercido en un marco de obediencia y respeto a las leyes<sup>12</sup>–, 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 este libre 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<sup>13</sup>.

La educación debe contribuir activamente al desarrollo de una racionalidad autónoma, ya que esta disposición natural requiere ser desarrollada, al igual que el resto de nuestras disposiciones originarias, a través de una constante tarea de *formación*. Como hemos señalado ya, el ser humano “es la única criatura que ha de ser educada” (*Pedagogía*, Ak. IX: 439). No solo la posibilidad de ser educado constituye un rasgo característico de nuestra especie, sino que además –reiteramos– la condición *humana* solo 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” (*Pedagogía*, Ak. IX: 442).

El proceso educativo debe asumir como meta última el desarrollo de la racionalidad *práctica*, calificativo que, en este contexto doctrinal, no se halla asociada con lo pragmático, *i.e.* con lo *útil*, sino con la moralidad; en efecto, denominamos *práctica* a una acción humana realizada en tanto acto realizado según principios (*Teoría y práctica*, Ak. VIII: 275). El desarrollo de la moralidad constituye la meta última del proceso educativo. Kant establece, en las lecciones de *Pedagogía*, que la educación [*Erziehung*] comprende diversos aspectos, tales como la *disciplina*, la *instrucción* y la *formación* (*Pedagogía*, Ak. IX: 439). Mientras los dos 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*

---

<sup>11</sup> Cf. Beade, 2014 a: 79-105.

<sup>12</sup> Cf. Beade, 2014 a: 79-105.

<sup>13</sup> Kant reivindica el libre uso público de la razón como un aspecto decisivo para el progreso histórico, y considera la dimensión pública del pensamiento, no como una condición puramente externa y circunstancial del mismo, sino como una dimensión intrínseca y constitutiva. Diversas aproximaciones al problema de la conexión entre los conceptos de racionalidad, crítica y publicidad en la filosofía kantiana, pueden verse en: O'Neill (1992: 50-80); Deligiorgi (2002: 143-159); La Rocca (2006: 107-127); Zöller (2009: 82-99); Ruffing (2013: 73-84).

[*Bildung*]- se halla esencialmente vinculado con la educación *moral* y *cívica*, y es considerado por Kant como el objetivo último de la educación. En efecto, ni la *disciplina* ni la *instrucción* resultan suficientes para alcanzar el *fin* de todo proyecto educativo, esto es: la transformación de las instituciones sociales<sup>14</sup>. Si bien tanto la disciplina como la instrucción permiten al hombre el desarrollo de capacidades necesarias para el logro de sus fines, solo la *formación* le permite alcanzar, no ya fines *pragmáticos*, sino fines *morales*, aquellos que dotan al ser humano de un valor intrínseco (*Pedagogía*, Ak. IX: 454)<sup>15</sup>.

En *La metafísica de las costumbres*, Kant sostiene que los *fines morales* –o *deberes*– del individuo son promover la propia perfección y la felicidad ajena (*Metafísica de las costumbres*, Ak. VI: 386). La felicidad propia no puede ser considerada, desde luego, como un *deber*, pues nos hallamos naturalmente inclinados a buscarla; si 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 moral (*Metafísica de las costumbres*, Ak. VI: 444ss.). Por otra parte, y reeditando el antiguo lema socrático, Kant sostiene que el conocimiento de sí mismo constituye, asimismo, 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* (*Metafísica de las costumbres*, Ak. V: 441).

Ahora bien, el fundamento de estos *deberes éticos* elementales reside –y este es el punto que nos 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 (*Metafísica de las costumbres*, Ak. VI: 387). 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” (*Lecciones de ética*, Ak. XXVII: 343). Utilizarse a sí mismo como un mero instrumento degrada el valor de la humanidad en la propia persona; de allí que el deber fundamental del hombre *para consigo mismo* consista en el deber de la *autoestima* (*Lecciones de ética*, Ak. XXVII: 347).

En cuanto a los deberes *para con otros hombres*, Kant sostiene que debemos contribuir activamente a que otros puedan alcanzar sus propios fines, esto es, 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 como seres humanos (*Metafísica de las costumbres*, Ak. VI: 323).

<sup>14</sup> 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 (Cassirer, 1997: 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: 33-42.

<sup>15</sup> Los fines morales son aquellos que pueden ser universalmente reconocidos como tales (*Pedagogía*, Ak. IX: 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.



“Todo hombre tiene un legítimo derecho al respeto de sus semejantes y también él está obligado a lo mismo, reciprocamente, con respecto a cada uno de ellos. La humanidad misma es una dignidad 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” (*Metafísica de las costumbres*, Ak. VI: 462).

La concepción del ser humano, del sujeto racional, como un ser dotado de valor intrínseco, es la premisa ética subyacente en las reflexiones kantianas en torno a la educación. Bajo ninguna circunstancia un ser racional puede ser utilizado por otro como un medio: la racionalidad, en la medida en que va unida a ella la condición moral del ser humano, constituye un límite a las acciones del otro. La integridad (física y moral) del ser humano no puede ser vulnerada. Son, precisamente, estos rasgos (racionalidad y moralidad) aquellos a cuyo desarrollo debe orientarse la tarea educativa, puesto que son ellos los que nos definen en nuestro sentido más propio. La reciprocidad en el reconocimiento del derecho no puede estar ausente, por consiguiente, en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Quien enseña se ve comprometido a reconocer el valor absoluto e incondicionado de quien está en posición de aprender, y ello implica que la tarea de disciplinamiento (a la que se refiere Kant al diferenciar distintas instancias de la educación) debe ser llevada a cabo en un marco de respeto y reconocimiento del otro. Dicho de otro modo: nuestras acciones en general –y entre ellas, nuestras acciones educativas – deben garantizar las condiciones necesarias para que el otro pueda desarrollar su autoestima<sup>16</sup>.

Entre los deberes de cada individuo respecto de los demás, Kant considera que constituye un deber el promover la *felicidad de otros*, esto es, de contribuir a su bienestar físico y a su integridad moral. 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” (*Pedagogía*, 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 solo implica enseñar a analizar, interpretar, argumentar, comprender,

---

<sup>16</sup> “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” (*Metafísica de las costumbres*, Ak. VI: 462).

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 estrictamente 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 solo el respeto por el valor incondicionado de la persona, sino asimismo el compromiso con los valores ciudadanos. La *formación* debe promover, en síntesis, no solo el perfeccionamiento moral individual, sino además la participación en cuestiones públicas y despertar en el individuo un genuino interés por el bien común:

“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” (*Lecciones de ética*, Ak. IX: 499).

Estas observaciones permiten arribar a un último aspecto al que quisiéramos hacer referencia, esto es: la noción kantiana de un orden jurídico cosmopolita (Muguerza, 1996: 347ss.). El interés por el bienestar de los otros *en general* (y no solo de aquellos *otros* que comparten nuestro entorno más próximo), el sentimiento de respeto por los seres humanos en su conjunto, impulsa a la creación de instituciones jurídicas supranacionales, a través de las cuales pueda ser garantizada no solo la estabilidad de las repúblicas soberanas, sino asimismo las condiciones necesarias para un desarrollo óptimo de nuestras disposiciones humanas originarias.

#### **4. Consideraciones finales acerca de la relevancia actual del proyecto kantiano de un orden cosmopolita**

En el 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<sup>17</sup>. 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*. Tal derecho consiste en la facultad del individuo de no sujetarse al arbitrio constrictivo de otros individuos, para lo cual debe reconocerse su derecho a convivir con otros bajo leyes *universales*, leyes vinculantes para todos los miembros de la comunidad civil (*Metafísica de las costumbres*, Ak. VI: 238). Así como el concepto de educación se halla esencialmente 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 un valor intrínseco de la especie humana. 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

---

<sup>17</sup> Cf. *Hacia la paz perpetua*, Ak. VIII: 357ss.

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* (Nussbaum, 1997: 38ss.). Los filósofos estoicos –que desde luego incidirán en la posterior concepción kantiana del orden *cosmopolita*– ilustraban esta idea recurriendo a la 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 humanos (Nussbaum, 1997: 32).

Si consideramos el concepto de *dignidad humana* desarrollado en las obras pedagógicas y morales kantianas –esto es, la concepción del hombre como un *fin en sí mismo*, como ser dotado de valor intrínseco e incondicionado– y atendemos a las proyecciones *cosmopolitas* de dicho concepto, podemos advertir que se trata de un concepto que 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<sup>18</sup>. 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. Parece posible, pues, reeditar el proyecto *cosmopolita* kantiano, en tanto proyecto capaz de promover un modelo de acción política basado en la deliberación, el respeto y la tolerancia; en efecto, 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*<sup>19</sup>. Si bien algunos supuestos básicos del

---

<sup>18</sup> Para un análisis de la noción kantiana de progreso en conexión con el proyecto de un Derecho cosmopolita, véase: Brandt (1996: 31-63); Pereda (1996: 77- 100).

<sup>19</sup> Rábade Romeo destaca, con acierto, que no puede educarse al individuo como ser aislado, sino como miembro de una sociedad (Rábae Romeo, 2004: 22), y más aún: como miembro de una sociedad determinada, en la que rigen una serie de normas y usos que no pueden ser desatendidos en el proceso de enseñanza. Sin embargo, la actual situación en el plano internacional parece exigir que la pertenencia individual a la comunidad sea pensada en un sentido más amplio, i.e. en un sentido cosmopolita. Afianzar los lazos identitarios del individuo con la comunidad entendida en sentido global puede ser, según entendemos, un instrumento efectivo para resistir situaciones de violencia sistemática, ligadas a la intolerancia ética y religiosa. Las condiciones propias del contexto actual tornan decisiva, a nuestro juicio, la promoción de una identidad cívica sustentada, no ya en la idea del hombre como miembro de un Estado particular, sino en la idea del hombre como ciudadano del mundo.

cosmopolitismo moderno exigen ser re-examinados a la luz de criterios actuales<sup>20</sup>, consideramos que se trata aquí de una propuesta que no ha agotado sus potencialidades, y puede resultar eficaz para mitigar el poder de la violencia en sus diversas formas y manifestaciones. En el ámbito educativo, el desarrollo y promoción de principios *cosmopolitas* –esto es, el afianzamiento de una identidad cívica que trascienda las barreras regionales y nacionales– puede contribuir a gestar una actitud de rechazo de la violencia y la intolerancia, actitudes que actualmente ponen en riesgo no sólo la estabilidad del orden social, sino nuestra propia supervivencia. Si la reflexión pedagógica kantiana se sustenta en una concepción ética del hombre como sujeto racional y moral, esencialmente perfectible, el desarrollo de estas cualidades propiamente humanas requiere, indudablemente, de ciertas condiciones políticas y culturales: en un contexto socio-económico sesgado por la violencia, no es factible el desarrollo de tales cualidades; de allí que los tópicos ligados a la identidad en sentido cosmopolita y al problema de la paz y los derechos humanos, no resulten ajenos a la actual discusión pedagógica.

Este antiguo ideal estoico de la *societas cosmopolita*, del hombre como *ciudadano del mundo* –reformulado, en el período moderno, por el Abat de Saint-Pierre, Rousseau y Kant, entre otros– y recuperado, actualmente, 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 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*<sup>21</sup>.

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? (*Lógica*, Ak. IX: 25). 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, religiosos e histórico-filosóficos intentan dar respuesta a la tercera, la respuesta de Kant a la pregunta final –*qué es el hombre*– no solo ha de ser reconstruida a través de un análisis de sus textos antropológicos, 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 hemos hecho referencia a lo largo de estas páginas 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

<sup>20</sup> Un análisis crítico de las premisas conceptuales del proyecto cosmopolita kantiano, puede hallarse en: Habermas (1997, 113ss.).

<sup>21</sup> Kliengeld propone un interesante análisis acerca de la articulación entre principios nacionales (o patrióticos) y principios cosmopolitas, en el marco de la propuesta kantiana de un derecho público internacional (vid. Kleingeld, 2003: 299-316).

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 solo 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*.

## 5. Referencias bibliográficas

- Allison, H. (1990). *Kant's Theory of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aramayo, R. R. (2001). *Immanuel Kant. La utopía moral como emancipación del azar*, Buenos Aires: Edaf.
- Beade, I. (2011). “Educación y progreso. Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana”. *Signos Filosóficos* (Universidad Autónoma Metropolitana) 13.25, pp. 101-120.
- Beade, I. (2013). “En torno al sentido epistémico de la distinción crítica entre lo sensible y lo inteligible. Un análisis de la doctrina kantiana del doble carácter”. *Studia Kantiana* (Brasil) 14, pp.100-126.
- Beade, I. (2014 a). “La posición kantiana en el debate acerca del alcance y los límites de la ilustración del pueblo”, *Estudos Kantianos* (Brasil), vol. 2, nº 1, 2014, pp. 79-105
- Beade, I. (2014 b). “Libertad y orden en la Filosofía política kantiana. Acerca de los límites del *uso público* de la razón en *El conflicto de las Facultades*”, *Isegoría*, nº 50, pp. 371-392.
- Beade, I. (2014 c). “Acerca del carácter regulativo de las *ideas de la razón* en el marco de la doctrina jurídico-política kantiana”, *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 70, 2/3, pp. 473-492.
- Beck, L. W. (1978). “Kant on Education”, en Beck, L. W. (ed.), *Essays on Kant & Hume*, Yale University Press, pp. 188- 204.
- Brandt, R. (1996). “Observaciones crítico-históricas al escrito de Kant sobre la paz”, en Aramayo, R. R., Muguerza, J., Roldán, C. (eds.), *La paz y el ideal cosmopolita de la Ilustración. A propósito del bicentenario de Hacia la paz perpetua de Kant*, Madrid: Tecnos, pp. 31-63.
- Caranti, L. (2013). “Two faces of Republicanism: Rousseau and Kant”, *Estudos Kantianos*, vol. 1, nº 2, pp. 129-144.
- Carnois, B. (1973). *La cohérence de la doctrine kantienne de la liberté*, Paris: Éditions du Seuil.
- Cassirer, E. (1997). *La filosofía de la Ilustración*, traducción de Eugenio Ímaz, México, Fondo de Cultura Económica.
- Deligiorgi, K. (2002). “Universability, Publicity, and Communication: Kant's Conception of Reason”, *European Journal of Philosophy*, vol. 10, nº 2, pp. 143-159.

- Granja Castro, D. M. (2000). "Sobre las *Lecciones de Pedagogía* de Immanuel Kant: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación", *Signos Filosóficos*, vol. I, nº 3, pg. 74-87.
- Habermas, J. (1997). "Kant's Idea of Perpetual Peace, with the Benefit of Two Hundred Years' Hindsight", en: Bohman, J. & Lutz-Bachmann, M. (eds.), *Perpetual Peace. Essays On Kant's Cosmopolitan Ideal*, Massachusetts: MIT Press, pp. 113-153.
- Kant, I. (1902). *Kants gesammelte Schriften* (vol. I-IX), Berlin: Herasugegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften.
- Kant, I. (2007). *Crítica de la razón pura* [1781], traducción de M. Caimi, Buenos Aires: Colihue.
- Kant, I. (2004). *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* [1784], traducción de R. Rodríguez Aramayo, Madrid: Alianza.
- Kant, I. (1996). *Sobre la paz perpetua*, traducción de J. Abellán, Madrid, Tecnos.
- Kant, I. (1994). *La metafísica de las costumbres* [1797], traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho, Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (1993). *Teoría y práctica*, traducción de J. M. Palacios, M. F. Pérez López y R. R. Aramayo, Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (1991). *Pedagogía* [1803], traducción de L. Luzuriaga y J. L. Pascual, prólogo de M. Fernández Enguita, Madrid: Akal.
- Kant, I. (1988). *Lecciones de ética*, traducción de R. Rodríguez Aramayo y C. Roldan Panadero, Crítica, Barcelona.
- Kleingeld, P. (2003). "Kant's Cosmopolitan Patriotism", *Kant-Studien*, vol. 94, pp. 299-316.
- La Rocca, C. (2006). "Kant y la Ilustración", *Isegoría*, vol. 35, pp. 107-127.
- Mendonça, W. (1993). "Die Person als Zweck an sich", *Kant-Studien*, vol. 84, pp. 167-184.
- Muguerza, J. (1996). "Los peldaños del cosmopolitismo", en Aramayo, R. R., Muguerza, J., Roldán, C. (eds.), *La paz y el ideal cosmopolita de la Ilustración. A propósito del bicentenario de Hacia la paz perpetua de Kant*, Madrid: Tecnos, pp. 347-374.
- Naragon, S. & Stark, W. (2013). "Ein Geschenk für Rose", *Kant-Studien*, vol. 104, 2013, pp. 337.
- Nussbaum, M. (1997). "Kant and Cosmopolitanism", en J. Bohman, M. Lutz-Bachmann, *Perpetual Peace. Essays on Kant's Cosmopolitan Ideal*, Cambridge: The MIT Press, pp. 25-57.
- O' Neill, O. (1992). "Reason and Politics in the Kantian Enterprise" en Williams, H. (ed.), *Essays on Kant's Political Philosophy*, United Kindom: The University of Chicago Press.
- Pereda, C. (1996). "Sobre la consigna: «hacia la paz, perpetuamente»", en Aramayo, R. R., Muguerza, J., Roldán, C. (eds.), *La paz y el ideal cosmopolita de la Ilustración*, Madrid: Tecnos, pp. 77-100.
- Rabade Romeo, S. (2004). "Apuntando al núcleo de la educación. Una reflexión sobre Kant", *Foro Educativo*, nº 6, pp. 11-23.
- Rubio Carracedo, J. (1998). *Rousseau en Kant*, Bogotá: Universidad externado de Colombia.
- Ruffing, M. (2013). "Pensar por sí mismo y publicidad", *Ideas y valores* LXXL Supl.1º (2013), pp. 73-84.
- Weisskopf, T. (1979). *Immanuel Kant und die Pädagogik*, Basel: T.V.Z.
- Zöller, G. (2009). "Aufklärung über Aufklärung. Kants Konzeption des selbständigen, öffentlichen und gemeinschaftlichen Gebrauchs der Vernunft", en Klemme, H. (ed.): *Kant und die Zukunft der europäischen Aufklärung*, Berlin, De Gruyter.