

LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION EN KANT

POR

ARSENIO GINZO

Kant vive en uno de los momentos de mayor sensibilidad histórica ante el fenómeno de la educación, de forma que cabe esperar que un filósofo de tan marcada preocupación por la problemática antropológica prestara también la debida atención al tema de la educación. En efecto, si la pregunta por el hombre viene a resumir los grandes interrogantes filosóficos, también cabe afirmar que todas las antinomias filosóficas vuelven a encontrar su expresión al abordar el problema educativo (1) y que «la culminación y la meta de toda verdadera filosofía es la pedagogía en el sentido más amplio, la doctrina de la formación del hombre» (2). Quisiéramos en estas páginas aproximarnos al tratamiento que Kant ofrece acerca de este problema que, en nuestra opinión, ocupa un lugar más relevante en su obra de lo que pudiera parecer a primera vista.

Muchas son las esferas del conocimiento que Kant abordó con competencia a lo largo de su vida, desde la Geografía a la Metafísica. Entre los temas abordados se encuentra también el de la educación y el de la Pedagogía. Recordemos, para empezar por lo más conocido, que Kant, como profesor de Filosofía, recibió también el encargo de dictar con una cierta regularidad un curso de Pedagogía. Como resultado de dicha actividad docente, su discípulo Th. Rink publica en 1803, un año antes de la muerte de Kant, un ensayo con el título *Immanuel Kant über Pädagogik*, valiéndose para ello del material utilizado por el maestro. Sin embargo, no sólo se trata de un ensayo breve, sino que adolece, además, de una serie de deficiencias, de forma que resulta difícil no suscribir la opinión de A. Philonenko en el sentido de que

(1) Cfr. R. HUBERT, *Traité de Pédagogie Générale*, París, 1965, ppágs. 21.

(2) W. DILTHEY, *Gesammelte Werke*, Bd. IX, Stuttgart-Göttingen, 1961, pág. 7.

nuestro interés por este escrito sería mucho menor si no apareciera bajo la rúbrica de Kant (3).

Dicha actitud valorativa viene a constituir una especie de *leit motiv* de la mayor parte de los autores que han estudiado con cierto detenimiento el presente escrito.

Resulta imposible, en este sentido, no referirse al modélico estudio que T. Weiskopf dedicó a este escrito kantiano (4). A través de un examen minucioso muestra las insuficiencias y las «libertades» de Rink a la hora de confeccionar el ensayo sobre Pedagogía. Rink habría utilizado materiales de diversa procedencia, como son los apuntes de Kant sobre Etica y Antropología, notas sacadas del *Emilio* de Rousseau... A ello habría que añadir las libertades estilísticas a la hora de ensamblar el material en cuestión. Debido a todo ello, Weiskopf cree que es preciso llegar a la siguiente conclusión: «El escrito *Immanuel Kant acerca de la Pedagogía* no puede ser considerado como una obra auténtica de Kant. Por ello, ha de ser eliminado de la edición de la Academia» (5). Weiskopf no pretende, sin embargo, llegar a la descalificación total, sino que va a dedicar una parte importante de su trabajo a establecer una serie de lugares paralelos, en el conjunto de la obra kantiana, que vendrían a confirmar la autenticidad de muchas de las exposiciones que figuran en el escrito sobre Pedagogía.

De esta forma, la relevancia del escrito kantiano aparece relativizada desde un comienzo. No obstante, es preciso reconocer que contiene una serie de observaciones acerca de la problemática educativa, que, leídas a la luz de todo el contrafondo ideológico sobre el que están fundamentadas, no dejan de iluminar el verdadero alcance de la problemática que aquí nos ocupa.

Pero por encima de todo ello es preciso señalar que la preocupación kantiana por la educación y la pedagogía desborda claramente los límites del pequeño ensayo a que nos estamos refiriendo. Para hacerse una idea cabal acerca de este problema es preciso consultar a la vez los escritos kantianos acerca de la filosofía de la historia, de la antropología, de la moral, de la religión..., así como las Metodologías de las tres Críticas. Sólo así podemos caer en la cuenta del relieve y seriedad que Kant atribuyó al fenómeno educativo. Aparece de esta forma una conexión profunda entre el pensamiento kantiano y el problema de la educación, como algo más profundo y relevante de lo que cabía sospechar a primera vista.

Kant sintoniza así con una época fascinada por el problema educativo, una época en la que, como escribiría el pedagogo bávaro J. M. Sailer, pocos

(3) Cfr. E. KANT, *Rèflexions sur l'éducation*, París, 1980, pág. 10.

(4) T. WEISSKOPF, *Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zur einer Monographie*, Zürich, 1970.

(5) *Ibid.*, pág. 349.

años después de la muerte de Kant: «en las familias, en las reuniones de sociedad y en las aulas, la educación era la palabra clave» (6). Baste con aludir aquí a dos magnitudes que gravitan poderosamente sobre el pensamiento kantiano: la Ilustración y Rousseau.

Por muy insuficiente que haya sido su fundamentación empírica, no es menos cierto que Ilustración y educación constituyen dos realidades indisolubles. De ahí la enorme atención que en este período se le ha dedicado al problema educativo, tanto desde un punto de vista teórico como práctico. Nos encontramos ante un siglo dominado por una racionalidad militante en la que la Filosofía y Pedagogía se unen en un enorme esfuerzo por cambiar y mejorar al hombre. Por ello, el grado de fusión alcanzado entre ambos enfoques sólo encuentra un paralelo en el ámbito de la Ilustración griega.

Tal como escribe Ortega: «es el siglo de la Ilustración; es decir, de la cultura o cultivo de las masas populares; en suma: el siglo educador» (7). Un impulso importante había sido dado por un empirista como Locke, no sólo mediante su reflexión explícita sobre el problema educativo, sino también por su enfoque epistemológico que potencia el influjo del medio ambiente, en definitiva, la relevancia del aprendizaje.

No resulta fácil exagerar el influjo que Locke va a ejercer no sólo en Inglaterra, sino en la Francia de las Luces, donde el pensamiento ilustrado alcanza un especial nivel de radicalidad. Ciertamente, cuando se habla de la «predicación filosófica» llevada a cabo por los ilustrados, se piensa ante todo en la Ilustración francesa. La intencionalidad pedagógica estaba presente por doquier en el combate ilustrado tendente a difundir el mensaje racionalista a las masas que empezaban a asomarse a la cultura. Dicha actitud resulta bien perceptible en esa obra monumental que es la *Enciclopedia*, al hacer un balance de los saberes del hombre moderno acercándolo al público lector, con vistas a poner las bases de un nuevo universo ideológico.

Autores como D'Alembert, Diderot, Helvetius y Condorcet, entre otros, van a dar fe de la profunda inquietud pedagógica del Siglo de las Luces. En concreto, la obra de Helvetius va a suponer uno de los puntos culminantes del idealismo pedagógico de todos los tiempos, tal como cabe advertir en sus obras *Del espíritu* y *Del Hombre, sus facultades intelectuales y su educación*.

Tampoco la Ilustración alemana faltaba a esta cita con la problemática educativa. Dilthey no dudará en escribir en este sentido: «No hay ningún aspecto de su obra en que la Ilustración alemana haya sido tan beneficiosa ni tan unánimemente aplaudida por la posteridad como en lo que se refiere a la

(6) Cfr. B. BOURGEOIS, *La Pédagogie de Hegel*, en G. W. F. HEGEL, *Textes pédagogiques*, Paris, 1978, pág. 7.

(7) J. ORTEGA Y GASSET, *Obras Completas*, vol. 2, Alianza, Madrid, 1983, pág. 600.

educación» (8). Prolongando la tradición de un Melanchton o un Comenio asistimos también en el ámbito alemán a una verdadera eclosión en torno a la problemática educativa. Reformadores como Basedow con la fundación de una escuela modelo, el Philanthropinum de Dessau, figuras universales como Lessing y Herder... Por otra parte, va a ser en esta época cuando se va a configurar un concepto que tanta importancia va a revestir en la evolución posterior del pensamiento alemán, sobre todo en Hegel: el concepto de formación (*Bildung*) (9).

Por su parte, el enfrentamiento de Rousseau con el espíritu dominante en la Ilustración no va a ser obstáculo para que, desde su propio horizonte, conceda a la educación una importancia primordial. De hecho, el *Emilio* viene a suponer una especie de revolución copernicana en el enfoque del problema, superando en importancia todo lo que su siglo había dicho sobre este punto. Todo ello va a gravitar profundamente sobre el pensamiento kantiano.

KANT, LA ILUSTRACION, ROUSSEAU

Por lo que se refiere en primer lugar a la relación de Kant con la Ilustración existe una especie de acuerdo generalizado a la hora de señalar que se trata de una conexión profunda, si bien existen distintas perspectivas a la hora de valorar dicha conexión según el grado en que se estime que Kant comparte o más bien somete a crítica los ideales ilustrados (10). De una forma general pensamos que cabe afirmar que Kant comparte y a la vez somete a una revisión los planteamientos de su siglo, el siglo de la Ilustración. Cuando en el prólogo a la primera edición de la *Crítica de la Razón Pura* señala que «nuestra época es propiamente la época de la crítica, a la que todo debe someterse», está haciendo suyo el espíritu reinante en la Ilustración. Dicha reivindicación aparece reafirmada al final de dicha obra, cuando frente al dogmatismo y al escepticismo se señala que «sólo la vía crítica» permanece todavía abierta. Desde este punto de vista, cabría considerar a Kant como el «punto culminante» de la Ilustración alemana» (11).

Va a ser Kant precisamente quien nos ofrezca la definición de Ilustración que va a hacer más fortuna: la salida del hombre de su minoría de edad.

(8) W. DILTHEY, *De Leibniz a Goethe*, México, 1978, pág. 177.

(9) Cfr. H. G. GADAMER, *Verdad y Método*, Salamanca, 1977, págs. 38 y sigs.

(10) Véase, por ejemplo, N. HINSKE, *Kants Herausforderung an die Gegenwart*, Freiburg-München, 1980, págs. 31 y sigs.

(11) Cfr. W. SCHNEIDER, *Die wahre Aufklärung. Zum Selbstverständnis der deutschen Aufklärung*, Freiburg-München, 1974, pág. 62.

Se trata de tomar en serio el lema que considera propio del movimiento ilustrado: *¡sapere aude!* ¡ten el valor de servirte tu propio entendimiento! (12). Frente a una serie de poderes demasiado predispuestos a tutelar al hombre, el mensaje ilustrado consiste en invitarle a pensar por sí mismo, a asumir una mayoría de edad, para la que la naturaleza ya le ha destinado hace tiempo. Kant no se cansará de repetir una y otra vez este mensaje, que constituirá uno de los horizontes de su enfoque educativo.

Es cierto que Kant insiste más en la valoración de los motivos subjetivos —pereza y cobardía— a la hora de valorar la insuficiente emancipación de la mente humana en la historia y que consideraciones como las de L. Goldmann acerca de las peculiaridades de las ilustraciones alemana y francesa han de ser tenidas en cuenta, a pesar de su tendencia a la simplificación. Tal circunstancia podrá relativizar el alcance de la reflexión kantiana, pero en modo alguno invalidarla, pues aborda una dimensión fundamental del proceso emancipatorio del hombre ilustrado.

El compromiso con la Ilustración es, en definitiva, un compromiso moral, pues fomentando el proceso ilustrador se fomenta el destino de la humanidad hacia un ensanchamiento progresivo de sus conocimientos y la correspondiente eliminación de errores. Para ello es precisa la libertad de pensamiento frente a los poderes e impedimentos con que tropieza. Es cierto que se necesita un determinado aprendizaje para saber vivir y pensar en libertad. También la razón humana, recién ganada su libertad, puede fácilmente ser víctima de espejismos y hacer un uso poco riguroso de sí misma, pero tal situación debe ser superada mediante el proceso de educación de la mente humana. La razón está destinada por su propia naturaleza a ejercitarse en libertad, por ello cuando Kant examina la cuestión de cómo «orientarse en el pensamiento» no puede menos de concluir con una especie de plegaria: «¡Amigos del género humano, y de lo que es más sagrado!, aceptad aquello que después de un examen detallado y sincero os parezca más convincente, bien se trate de hechos o de principios racionales; únicamente no discutáis a la razón lo que la convierte en el supremo bien sobre la tierra, a saber, el privilegio de ser la última piedra de toque de la verdad» (13).

Kant comparte, parcialmente al menos, el optimismo ilustrado, pero ello no le conduce a considerar la Ilustración como algo realizado, sino como un movimiento abierto al futuro: no vivimos en una época ilustrada, sino de Ilustración.

Pero Kant no se limita a compartir los ideales ilustrados, sino que tam-

(12) I. KANT, *Werke XI*, herausg. von W. Weischedel, Suhrkamp, pág. 53 (salvo indicación en contrario citaremos conforme a esta edición).

(13) *Werke V*, págs. 282-283.

bién los critica, los profundiza y, en cierto sentido, trata de ir más allá de su formulación literal. Si la Ilustración corresponde a lo que Hegel denominó «espíritu alienado de sí», cabe suponer que a esa filosofía militante, vuelta hacia el mundo y la exteriorización, le faltó la reflexión y profundidad que un filósofo como Kant consideraba imprescindible para garantizar la seriedad del quehacer filosófico. Esta profundización va unida en Kant, de una forma indisoluble, a la conciencia de los límites del conocimiento humano frente al carácter diletante a que era propenso el pensamiento ilustrado (14). Kant se esfuerza, a la vez, para ser fiel al rigor filosófico y al compromiso con su momento histórico. El rigor, la profundidad y los nuevos horizontes que Kant es capaz de proporcionar a la actividad filosófica suponen algo cualitativo, y, por ello, Kant es algo más que un mero filósofo ilustrado.

Junto a esa conciencia de los límites del hombre se da un segundo frente, sobre el que insistiremos ulteriormente, en el que Kant se distancia también del espíritu dominante en el pensamiento ilustrado. Nos referimos al talante pesimista de Kant acerca de la naturaleza humana. Como es sabido, dicha actitud alcanza su punto culminante en la doctrina del mal radical a que se refiere el escrito sobre la religión, y que contrasta con la actitud ingenua de los ilustrados, con su tendencia a unificar en un solo proceso el movimiento de la verdad, de la virtud y de la felicidad.

Pensamos que se trata de dos frentes fundamentales a través de los cuales Kant, a pesar de todos sus límites, da al pensamiento de su siglo un rigor y una profundidad que éste no había conocido antes. Sin embargo, estas consideraciones ya nos llevan, de alguna manera, al segundo punto de referencia que queremos considerar aquí: la relación de Kant con Rousseau. No resulta fácil exagerar la relevancia que Rousseau reviste para Kant. Hume y Rousseau desencadenan en la evolución del pensamiento kantiano dos crisis particularmente enriquecedoras. El influjo de Rousseau se va a mostrar especialmente en el ámbito de la filosofía de la historia, de la educación y de la antropología en general.

En un famoso fragmento de las *Notas a las Observaciones sobre el Sentimiento de lo Bello y lo Sublime*, nos refiere Kant su «conversión roussoniana». Frente a una actitud apasionada por el saber, considerado como el verdadero honor de la humanidad y el desprecio por la plebe que «no sabe nada», Kant se va a ver inducido a modificar su punto de vista por influjo de Rousseau: «Rousseau me ha hecho cambiar de opinión» (15). Como consecuencia de ello, Kant confiesa que va a aprender a «honrar a los hom-

(14) Véanse, por ejemplo, K. BARTH, *Die protestantische Theologie im 19. Jahrhundert*, vol. I, Hamburg, 1975, pág. 221; G. FUNKE, *Von der Aktualität Kants*, Bonn, 1979, pág. 15.

(15) *Akademie XX*, pág. 44.

bres» y a promover «los derechos de la humanidad». Kant no se engaña, ciertamente, al atribuir esta importancia a su encuentro con Rousseau.

Kant y Rousseau suponen, sin duda, dos estilos diferentes, tanto en el ámbito existencial como en el intelectual. El estilo de Rousseau es más brillante y literario —Kant va a acusar esta circunstancia—, pero también menos riguroso y preciso. En cierto sentido, cabría decir que se complementan, dado que la actitud provocadora y brillante de Rousseau aparecía más adecuada para desencadenar el debate de las ideas establecidas, mientras que Kant, en una segunda etapa, le da a la discusión un rigor filosófico del que carecía (16). El mismo Kant reconoce explícitamente esta situación cuando en un fragmento de las *Reflexiones sobre Antropología* señala que existen «fantasiosas (*schwärmerische*), aunque buenas cabezas». El genio fantasioso es aquel que tiende a «exagerar en las ideas». El primer autor de este tipo que cita Kant es precisamente Rousseau, que es considerado como un «fantasioso respetable». A pesar de la diferencia de estilos, Kant no duda en afirmar que él «puede realmente aprender» de este tipo de genios, bien porque su idea fundamental sea acorde con la razón, o bien porque debido a las consecuencias que se derivan de tales ideas, obligan a rectificar el punto de partida (17). Kant toma así en serio el mensaje de Rousseau. Más allá de la fascinación de su estilo, el pensador ginebrino elabora una serie de planteamientos, que Kant hace parcialmente suyos, al considerar que constituyen una rectificación necesaria del pensamiento dominante en el siglo.

Tan en serio toma Kant el pensamiento de Rousseau, que en las *Notas a las Observaciones sobre el Sentimiento de lo Bello y lo Sublime* llega a establecer una especie de paralelismo entre Newton y Rousseau: así como Newton fue el primero en descubrir «orden» y «regularidad» unidos a una gran «sencillez» (*Einfalt*) allí donde antes que él sólo había desorden y una pluralidad insuficientemente clarificada, Rousseau fue el primero en descubrir bajo la diversidad de lo humano su naturaleza profunda y en descubrir las leyes ocultas de la Providencia. De esta manera, concluye Kant, «después de Newton y Rousseau Dios queda justificado» (18).

Se ha podido afirmar, con razón, que uno de los aspectos más positivos del pensamiento kantiano consiste en su esfuerzo por ser fiel a las exigencias que tan bien supieron reflejar, cada uno en su ámbito, los dos autores anteriormente mencionados. Se trataría, en definitiva, de ser fiel tanto a las exigencias de la ciencia como a las de la conciencia. Tendremos ocasión de precisar ulteriormente este punto a lo largo del presente trabajo, al abordar

(16) Cfr. E. CASSIRER, *Rousseau, Kant, Goethe*, Princeton, 1970, págs. 58-59.

(17) *Akademie XV*, págs. 406-407.

(18) *Akademie XX*, págs. 58-59.

el enfoque kantiano de la antropología, de la relación de la naturaleza y la cultura, y, más específicamente, de la problemática educativa.

Tal como ha mostrado Weisskopf, el interés de Kant por la problemática educativa es algo previo a su encuentro con la obra de Rousseau, conectando así con la actitud ampliamente compartida en su momento histórico. Sin embargo, el encuentro con Rousseau va a suponer un «giro» en la evolución del pensamiento kantiano. Cabe destacar el decenio 1770-1780 como especialmente relevante desde el punto de vista pedagógico. Es en este período cuando Kant toma partido abierto por el *Philantropicum* de Dessau y también cuando en sus *Reflexiones sobre Antropología* se va a referir ampliamente a este problema. Más allá de este decenio, la preocupación kantiana por el tema de la educación no decae, sino que se muestra a través de un horizonte más amplio, a través de las consideraciones acerca de la filosofía de la historia, en la que, como hemos señalado, el influjo de Rousseau se muestra relevante (19).

El influjo de Rousseau se deja sentir así fuertemente en el enfoque kantiano de la educación: Rousseau ha desvelado «el secreto de la educación». Pero también se deja sentir en la dilucidación de todo el marco teórico de donde surge la educación. Es algo que vamos a tratar de hacer ver en las páginas siguientes.

EL PUESTO DEL HOMBRE EN LA FILOSOFÍA KANTIANA

Parece inevitable hacer alusión a la concepción kantiana del hombre si queremos comprender debidamente su pensamiento educativo, por la sencilla razón de que todo proyecto educativo quiere realizar una determinada imagen del hombre (20). De una forma explícita o implícita en toda educación está operante una determinada antropología como marco de referencia. Pensamos que dicha conexión debiera plantearse de una forma abierta y crítica, pues sólo así la reflexión sobre la educación podrá poseer el nivel de rigor y profundidad deseado. Lo anterior parece especialmente pertinente tratándose de un autor como Kant, en el que la reflexión sobre el hombre ocupa un lugar tan central. El pensamiento kantiano acerca de la educación queda-

(19) *Weisskopf, o.c.*, págs. 349-350.

(20) Como bellamente señala OLEGARIO G. DE CARDENAL: "Toda reflexión sobre la escuela termina siendo una reflexión sobre el hombre, sobre su gloria y sobre su miseria, sobre su pretensión de infinitud y eternidad a la vez que sobre su podredumbre y capacidad de aniquilación" (cfr. id. *Memorial para un educador*, Madrid, 1981, pág. 161).

ría demasiado trivializado si se prescindiera de todo este contrafondo ideológico que lo fundamenta y le da sentido.

Como ya hemos indicado, Kant se ha esforzado por hacer justicia a la experiencia del hombre moderno, en su integridad. Resulta una especie de tópico referirse a la conexión de la antropología con el advenimiento del pensamiento moderno, situación que resultaría particularmente visible cuando Descartes, al buscar el punto de apoyo de Arquímedes para fundamentar de nuevo el entero edificio de la filosofía, encuentra ese punto en el seno de la conciencia humana. A partir de ese momento, la «verdad» se desplaza hacia la «certeza» y el «ser» hacia el «objeto». Heidegger no va a dudar en afirmar que: «con el advenimiento de las antropologías celebra Descartes su más grande triunfo» (21). El pensamiento moderno ha emprendido la ruta del llamado principio moderno de la subjetividad, de forma que lo que Descartes iniciaba desde el punto de vista filosófico, Lutero lo iniciaba desde el punto de vista religioso: también para él la fuente de la salvación estaba en el seno de la conciencia humana. El hombre se salva mediante la fe. La llegada del pensamiento moderno crea así las condiciones para el triunfo de la antropología. Sin embargo, la situación era más compleja de lo que pudiera parecer a primera vista. No sólo el dualismo antropológico iba a provocar con el paso del tiempo dos corrientes contrapuestas: idealismo y materialismo mecanicista, sino que, además, el triunfo de la moderna ciencia de la Naturaleza va a plantear en determinados ámbitos el problema de hasta qué punto la especificidad del ser humano no ha de quedar diluida en esa experiencia englobante del determinismo natural. Como es sabido, no sólo Spinoza en su interpretación del hombre desde la Naturaleza, sino también los materialistas franceses de la Ilustración se vieron envueltos en este problema. Los ilustrados materialistas encarnaron la paradoja de querer defender a ultranza la libertad de pensamiento y la libertad política sin dejar cabida a la libertad personal, en la medida en que el hombre ha de ser concebido tan sólo desde una perspectiva física.

Pensamos que Pascal constituye un precedente claro del esfuerzo kantiano para hacer justicia a esa experiencia global del hombre moderno. En efecto, Pascal se mostró particularmente sensible a la nueva dialéctica de la relación del hombre con la naturaleza. Ante la humillación cosmológica que suponen los espacios infinitos puestos en evidencia por la revolución copernicana, el hombre descubre dentro de sí una capacidad espiritual, que está ausente del resto de la naturaleza. De esta manera, las nuevas experiencias cosmológicas suponen un reto para investigar más a fondo el sentido de la condición humana. Tal es la situación dialéctica en la que Kant va a profun-

(21) M. HEIDEGGER. *Holzwege*, Frankfurt a.M., 1972, pág. 92.

dizar ulteriormente a lo largo de toda su obra filosófica. A ello alude precisamente la famosa página que figura en la Conclusión de la *Crítica de la Razón Práctica*, al referirse a la doble experiencia de un cielo estrellado sobre nosotros y de una ley moral dentro de nosotros. Mientras que la primera experiencia nos revela nuestra insignificancia material en el universo, la segunda, por el contrario, nos eleva por encima de todo el mundo material.

El hombre aparece así en Kant como ciudadano de dos mundos, el sensible y el inteligible. Pertenece a la vez a la naturaleza y a la libertad. Tropezamos de esta manera, junto con el problema de querer hacer justicia a toda la amplitud de lo real, con otra característica que domina todo el pensamiento kantiano. Nos referimos a la relevancia que adquieren diversos tipos de dualismo a la hora de articular su pensamiento. He aquí algunos de ellos: sensibilidad y entendimiento, uso constitutivo y regulativo de la razón, razón teórica y razón práctica, inclinación y deber, experiencia y esperanza... Sin embargo, junto a esta presencia omnimoda de los esquemas dualistas también está presente en Kant el intento de buscar una mediación entre esos distintos marcos de referencia, con vistas a la unificación de nuestra experiencia de lo real.

Como problema de fondo está la doble pertenencia del hombre al mundo fenoménico y al suprasensible, al ámbito del «ser» y al del «deber». Desde esta perspectiva va a distinguir Kant entre *homo noumenon* y *homo phaenomenon*. El hombre es ciertamente un ser material, sometido como los demás a los imperativos de la ciencia de Newton. Es el ámbito del «es» que examina la *Crítica de la Razón Pura*. Sin embargo, ya en esta obra, en el examen de la *tercera antinomia*, se examina la posibilidad de otro tipo de causalidad al lado de la necesidad natural. Kant va a aceptar así la posibilidad de la existencia de otro tipo de causalidad al lado de la causalidad natural. Sin embargo, la razón especulativa no puede asegurar la «realidad objetiva» de esta libertad trascendental. Va a ser en el ámbito de la razón práctica donde dicha causalidad va a adquirir su lugar central, en cuanto *ratio essendi* de la moralidad. Ya en el prólogo de la *Crítica de la Razón Práctica* señala Kant la importancia crucial que reviste este concepto: «El concepto de libertad, en la medida en que su realidad es demostrada por una ley apodíctica de la razón práctica, constituye ciertamente la *culminación* de todo el edificio de un sistema de la razón pura, incluso de la especulativa, y todos los otros conceptos (Dios y la inmortalidad), que, en cuanto meras ideas, permanecen en ésta sin apoyo, se conectan con este concepto y reciben con él y a través de él consistencia y realidad objetiva» (22).

De esta manera el hombre no sólo es ciudadano del mundo sensible, sino

(22) *Werke* VII, pág. 107.

que se eleva, en el ámbito de la libertad, a la condición de ciudadano «de un mundo mejor». Es precisamente esta condición sobre la que va a insistir repetidamente Kant, como aquella realidad que eleva al hombre por encima del resto de la naturaleza. Es también en este ámbito donde se deja sentir particularmente el influjo de Rousseau. Nos hemos referido anteriormente a la década 1760-1770 como decisiva para la formulación del pensamiento pedagógico de Kant. Otro tanto cabría afirmar ahora de la problemática antropológica en general. Paulsen ha podido referirse a la «tendencia socrática» que cabe advertir por esta época en el pensamiento kantiano. Frente al predominio anterior de lo científico-matemático y de lo escolástico-metafísico cabría hablar ahora de una importancia creciente del «mundo interior, del reino del hombre y de su naturaleza moral» (23). El principal desencadenante de esta «segunda navegación» va a ser precisamente Rousseau, a quien Kant lee ávidamente por esta época.

El hombre se le va a presentar así a Kant en una experiencia bipolar: por un lado, como un ser capaz de ser sometido a una investigación empírica ilimitada, y, por otro, como libre personalidad que se sustrae a todo examen objetivo (24). Varios son los enfoques utilizados por Kant, sobre todo en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, en la *Crítica de la Razón Práctica* y en la *Metafísica de las Costumbres*, destinados a poner de relieve el carácter peculiar de la condición humana, en cuanto capaz de elevarse mediante su libertad por encima del mecanismo natural. Así, por ejemplo, en el contraste medios-fines el hombre sería el único ser de la naturaleza que debe ser considerado como fin en sí mismo: «En toda la creación, sea lo que fuere, y sobre lo que se tenga cierto poder, todo puede también ser utilizado *meramente como medio*; sólo el hombre, y con él toda criatura racional, es fin en sí mismo» (25). Incluso cuando el hombre no está a la altura de su dignidad es merecedor de respeto en atención a los principios de los que es portador.

Junto con este contrato entre los medios y los fines, Kant utiliza también los conceptos de «precio» y de «dignidad» a la hora de aclarar la verdadera condición humana. Tiene un precio todo aquello en cuyo lugar puede ser puesto algo equivalente, pero lo que es fin en sí mismo, a saber, el hombre, en cuanto ser libre y moral, propiamente no tiene un precio, sino más bien dignidad. Tal es la peculiaridad del reino de los fines. El siguiente texto de la *Metafísica de las Costumbres* (Doctrina de la virtud) puede constituir una

(23) Cfr. FR. VAN DE PITTE. *Kant as philosophical anthropologist*, The Hague, 1971, pág. 12.

(24) J. SCHWARTLÄNDER. *Der Mensch ist Person. Kants Lehre vom Menschen*, Stuttgart, 1968, pág. 18.

(25) *Werke* VII, pág. 210.

buena síntesis de esta dialéctica kantiana acerca de la modestia material del hombre y la grandeza de su destino moral: «De nuestra sincera y exacta comparación con la ley moral (su santidad y rigor) debe seguirse de una forma inevitable una verdadera humildad: pero del hecho de que seamos capaces de una tal legislación interior, de que el hombre (físico) se sienta impelido a venerar en su propia persona al hombre (moral), se sigue a la vez una *elevación* y la suprema autovaloración, como sentimiento de su valoración interna (valor) de acuerdo con la cual no es vendible por precio alguno (*pretium*), y posee una dignidad inalienable (*dignitas interna*), que le infunde respeto (*reverentia*) hacia sí mismo» (26).

En el horizonte de este primado de la razón práctica es donde reside propiamente la verdadera grandeza del hombre como ser libre y moral. Es cierto, como se señala a comienzos de la *Antropología*, que la conciencia de sí mismo manifiesta la superioridad del hombre sobre los demás seres de la Naturaleza; sin embargo, después del encuentro con Rousseau, se produce una relativización del ámbito intelectual en favor del ámbito moral. El entendimiento ya no sería suficiente para Kant para garantizar la auténtica grandeza del hombre, dado que, en definitiva, la inteligencia le serviría al hombre para llevar a cabo de otra manera aquello que el animal puede realizar mediante el instinto. Es más bien en el ámbito moral donde puede fundamentarse dicha superioridad. Tal como escribe en la *Disputa de las Facultades*: «Esta moralidad, y no el entendimiento, es por tanto lo que primeramente convierte al hombre en hombre» (27). Mientras que cabría establecer una línea de continuidad entre el instinto animal hasta la inteligencia humana más elevada, la moralidad, por el contrario, termina allí donde termina la humanidad.

Este importante esquema kantiano presenta, ante todo, un problema de fondo: el problema del dualismo. Como es sabido, la tercera *Crítica*, la *Crítica del Juicio*, está destinada a superar este «abismo insuperable» entre el ámbito de la naturaleza y el de la libertad, a que se refiere el mismo Kant. Dicha tarea aparece como algo apremiante en la medida en que: «el concepto de libertad *debe* hacer real en el mundo sensible el fin propuesto por sus leyes; y la naturaleza también debe ser pensada, por consiguiente, de modo que la legalidad de su forma se muestre acorde al menos con la posibilidad de los fines que han de ser realizados en ella según las leyes de la libertad» (28). La mediación entre los dos ámbitos va a ser posible desde un enfoque dinamicista, teleológico de la naturaleza, ante cuyo marco el hombre, en cuanto ser moral y libre, aparece como fin última (*Endzweck*) de la crea-

(26) *Werke* VIII, pág. 570.

(27) *Werke* XI, pág. 344.

(28) *Werke* XI, págs. 247-248.

ción: «Pues bien, mientras las cosas del mundo, en cuanto seres dependientes en lo referente a su existencia, necesitan de una causa suprema que actúe conforme a principios, el hombre es el fin última de la creación, pues sin éste la cadena de los fines subordinados entre sí no quedaría totalmente fundamentada, y sólo en el hombre, pero también en éste sólo en cuanto sujeto de la moralidad, se puede encontrar la legislación incondicionada en lo referente a los fines, que, por lo tanto, sólo a él hace capaz de ser un fin último, al que está subordinada teleológicamente toda la naturaleza» (29).

Otra perspectiva a la que resulta imprescindible aludir al abordar la antropología kantiana es la de la espontaneidad y la receptividad del ser humano, en la que cabe advertir de nuevo su condición medial. Kant va a encontrar demasiado pasiva la imagen tradicional del hombre, y el sentido de la revolución copernicana consiste en subsanar precisamente dicha situación. La *Crítica de la Razón Pura* concede al hombre una «existencia completamente activa en el mundo». El hombre kantiano se va a revelar así como legislador tanto en el campo del conocimiento como en el de la moral (30). El entendimiento mediante la aplicación de sus categorías se construye «sus» representaciones, y, en definitiva, «su» mundo. En este sentido, Kant se encuentra plenamente inmerso en el principio moderno de la subjetividad, viniendo a ser una de sus afirmaciones más nítidas del antropocentrismo moderno. El conocimiento no es un resultado puramente pasivo del encuentro con el mundo, sino que el sentido de la Revolución copernicana exige que el entendimiento, más que como discípulo, se presente como juez.

Sin embargo, la función creadora del entendimiento sólo es relativa. El entendimiento humano, en cuanto *intellectus ectypus*, no puede crear las cosas ni conocerlas absolutamente. Se limita a conocerlas como fenómenos, tales como se presentan en nuestra facultad cognoscitiva. La capacidad creadora del entendimiento no puede actuar sobre el vacío, sino que tiene que tener como marco de referencia las cosas externas, independientes de él, y de las que sólo alcanza un conocimiento en cuanto fenómenos. De esta manera, se da en Kant una doble experiencia: la de la capacidad creadora del enten-

(29) *Ibid.*, págs. 280-281; cfr. J. GÓMEZ CAFFARENA, *El teísmo moral de Kant*, Madrid, 1984, págs. 200 y sigs.

(30) He aquí la forma concisa como L. W. Peck resume el sentido de la antropología kantiana: "Casi todas sus obras son variaciones acerca de este único tema: el del espíritu humano como creador autónomo. De acuerdo con ello la respuesta de Kant a la pregunta, ¿qué es el hombre?, reza así: el hombre es creador" (cfr. *id.*, "Was haben wir von Kant gelernt?", en *Kant-Studien* 72 (1981), Heft 1, pág. 9. Recuérdese también la expresión de Kant en las Reflexiones sobre Antropología: "Nosotros no investigamos aquí al hombre según lo que él es naturalmente, sino para saber lo que él puede hacer de sí y cómo cabe utilizarlo" (*Akademie* XV, págs. 659-660).

dimiento y, al mismo tiempo, una de las expresiones más lúcidas de la finitud del hombre.

Sin embargo, Kant va a situar la capacidad autónoma del hombre ante todo el ámbito moral. Es especialmente en este nivel donde el hombre parecería como legislador, puesto que en este campo se daría una independencia del mundo sensible que resultaba imposible a nivel de entendimiento. La acción de la voluntad libre no se presenta como reacción al mundo externo al tener en sí misma la fuente de su actividad: «Por mucho que también el entendimiento sea una capacidad completamente activa y, en esa medida, autónoma, necesita no obstante, para su acción de las cosas externas y, a la vez, también está limitado por ellas; por el contrario, la voluntad libre es completamente independiente y únicamente debe ser determinada por la ley interna» (31). Pero tampoco en este ámbito el hombre podrá desconocer su finitud. Mientras que para un ser perfectísimo la ley moral es una ley de santidad, para un ser racional finito se trata de una «imposición moral», de un «deber», sin que podamos llegar a alcanzar en este mundo una completa adecuación entre nuestra voluntad y la ley moral (32).

Es bien sabido que para Kant la pregunta por el hombre resume todas las preguntas de la filosofía (33). Pero, a la vez, la profunda experiencia de la finitud tiene como consecuencia que el centralismo humano sea sólo relativo y precario. Por ello, el hombre kantiano es un ser que se desborda a sí mismo, de forma que dicha filosofía ha podido ser considerada como una filosofía «trágica» (L. Goldmann) o de lo «inconcluso» (J. Lacroix). Pensamos que aquí reside una de las claves más reveladoras de la antropología kantiana.

«EXEUNDUM EST E STATU NATURALI»

Una de las características más peculiares del ser humano frente al mundo animal es su trascendencia constante frente a la inmediatez de la vida instintiva (34). El hombre no puede vivir ciertamente de espaldas a la naturaleza,

(31) *Werke* XI, pág. 344.

(32) *Werke* VII, págs. 204 y 252.

(33) *Werke* VI, pág. 448; entre otros textos, véanse también *Akademie* XI, página 429; *Transición de los principios metafísicos de la ciencia natural a la física* (edic. preparada por Félix Duque), Madrid, 1983, págs. 586, 638, 640, 646 y 652.

(34) Así se expresa, por ejemplo, R. INGARDEN: "La naturaleza humana consiste en un esfuerzo constante de trascender toda su animalidad mediante su humanidad y su significación como creador de valores. Sin esta misión y sin su esfuerzo de trascenderse a sí mismo, el hombre cae sin remedio en su pura animalidad que es su muerte" (cfr. id., "Nature humaine", en *La nature humaine*, Actes du XI Congrès des Sociétés de Philosophie de langue française, Paris, 1961, pág. 223).

pero tampoco puede identificarse con ella sin más, sino que parece destinado más bien a vivir en una peculiar tensión dialéctica entre la naturaleza y aquello que la trasciende, es decir, lo que genéricamente podemos denominar como mundo de la cultura. Como hemos visto, Rousseau quiso someter a una revisión la marcha de la civilización, confrontándola con la simplicidad y la bondad del estado natural. Kant también va a tratar este problema y el influjo del pensador ginebrino se va a dejar sentir intensamente. Sin embargo, al abordar las relaciones entre la naturaleza y la cultura, Kant va a tener, además, otros marcos de referencia: el optimismo ilustrado, pero también el pesimismo de la tradición luterana y del enfoque antropológico y político de Hobbes. De todo ello va a resultar un pensamiento de especial complejidad y riqueza.

Al estudiar el «carácter» del género humano, distingue Kant una triple disposición, que lo diferenciaría del resto de los seres vivos: 1) una *disposición técnica*, mediante la cual el hombre aparece como un animal dotado de conciencia y de razón, condición que se verá reflejada en la misma estructura orgánica del hombre, como cabe advertir en un órgano con la mano, que no está especializada para una acción concreta, sino que posee una especie de validez universal; 2) una *disposición pragmática*, que convierte al hombre en creador de cultura y civilización mediante el concurso de un esfuerzo colectivo y constante a través de los tiempos; 3) y, por último, una *disposición moral*, que constituiría aquella realidad que más profundamente define al hombre y lo eleva decisivamente por encima del resto de la naturaleza.

De acuerdo con todo ello, Kant concluye: «El hombre está determinado mediante su razón a vivir en una sociedad humana, y a *cultivarse, civilizarse y moralizarse* en ella mediante el arte y la ciencia» (35). Es preciso excluir el retorno romántico a la naturaleza por la sencilla razón de que ésta no le «basta» al hombre. Kant aborda esta cuestión en una serie de escritos, entre los que destacan los referentes a la filosofía de la historia: *Idea acerca de una historia universal desde un punto de vista cosmopolita* y *Presunto comienzo de la Historia humana*. Partiendo del supuesto de que la naturaleza no hace nada en vano, Kant va a esbozar una especie de marco teórico desde el que resulta comprensible la relación entre la naturaleza y la cultura: todas las disposiciones naturales de una criatura están destinadas a alcanzar un completo desarrollo finalístico (36). En el caso concreto del hombre, esto viene a implicar el sacar de sí mismo todo lo que vaya más allá de su ordenación animal, de forma «que no ha de poseer ningún otro tipo de felicidad o perfección que las que él se procure a sí mismo, libre del instinto, mediante la

(35) *Werke* XII, pág. 678.

(36) *Werke* XI, pág. 35.

propia razón» (37). El hombre se ve precisado así a abandonar la inmediatez animal y a convertirse en protagonista de una tarea que la naturaleza no hace más que posibilitar. Lo mismo que en Platón y en Herder, aparece también en Kant la necesidad de crear una especie de «segundo mundo» que supla la indigencia en que nace el hombre: su alimento, su vestido y, en general, todas sus comodidades, deben ser «su propia obra».

El destino del género humano consiste así en un desarrollo y perfeccionamiento constante de sus disposiciones. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre a nivel animal, en el caso del hombre sólo el género es susceptible de un desarrollo adecuado y no así el individuo. El género es susceptible de un perfeccionamiento indefinido al que no puede hacer justicia la finitud del individuo. Si anteriormente hacíamos alusión a la relación entre la naturaleza y la cultura, en cuanto segundo universo al que se ve impelido el hombre, ahora nos tropezamos con otro problema, asimismo fundamental: las relaciones entre el individuo y el género. A nivel animal, cada individuo realiza toda la perfección de que es capaz la especie, pero a nivel humano la perfectibilidad indefinida del hombre sólo puede desarrollarse debidamente a nivel de género. Por ello es propiamente el hombre quien tiene historia (38). Es preciso tener presentes estos dos horizontes fundamentales si queremos hacer justicia a la complejidad del pensamiento kantiano.

El abandono de la inmediatez natural por parte del hombre es para Kant algo ineludible, pero ello no quiere decir que dicho abandono se haga sin tensiones y conflictos. También para Kant cabría hablar de un determinado «malestar en la cultura». He aquí algunos casos: la naturaleza concede al hombre la capacidad de procreación y de propagación de la especie mucho tiempo antes de lo que permite hacerlo un estado de civilización en el que el joven tiene que esperar todavía varios años en un proceso de aprendizaje que le capacite para desenvolverse de una forma adecuada en la vida civil. La Naturaleza no ha retrasado el momento de la maduración biológica para adecuarla a la nueva situación. De esta manera, la llegada de la civilización ha supuesto un desfase desconocido anteriormente en la sencillez del estado de naturaleza.

Otro ámbito en el que aparecería una tensión permanente se refiere a algo tan peculiarmente humano como es la conquista del conocimiento, que tiene que ser perseguida a través de una serie de intentos fragmentarios a través de la historia. Después de haber conseguido penosamente una buena forma-

(37) *Ibid.*, pág. 36.

(38) Acerca de la filosofía de la historia en Kant, cfr. K. WEYAND, *Kants Geschichtsphilosophie. Ihre Entwicklung und ihr Verhältnis zur Aufklärung*, Köln, 1964; J. HERRERO, *Religión e historia en Kant*, Madrid, 1975; E. M. UREÑA, *La crítica kantiana de la sociedad y de la religión*, Madrid, 1979; J. GÓMEZ CAFFARENA, *o.c.*

ción y de estar en la pista de importantes descubrimientos, el individuo envejece y muere, de forma que hay que comenzar de nuevo con la generación siguiente.

Asimismo, en el campo de la felicidad parece existir una tensión profunda entre el impulso natural, que constantemente induce al hombre a la consecución de un estado feliz y la razón que se limita a la dignidad de ser felices, mediante nuestra calidad moral (39).

No resulta difícil advertir en estas consideraciones kantianas el influjo de Rousseau. Kant no oculta esta dependencia y se esfuerza por liberar a Rousseau de falsas interpretaciones. Habría como dos etapas en el pensamiento roussoniano: estarían en primer lugar los Discursos a la Academia de Dijon en los que se plantea la cuestión de una tensión inevitable entre la naturaleza y la cultura de un género humano tomado como un «género físico», en el que cada individuo debía alcanzar plenamente su destino; por otro lado, estarían el *Emilio* y el *Contrato Social*, en los que se intenta salir del impasse y se plantea el problema de cómo tiene que proseguir la cultura para que la humanidad alcance su destino como «género ético» sin oponerse a sus disposiciones naturales (40). Por ello, la obra de Rousseau se le presenta a Kant como algo más profundo que una invitación romántica a retornar al estado de naturaleza: «Rousseau no quiso, en el fondo, que el hombre retornase al estado de naturaleza de nuevo, sino que volviese su mirada hacia allí desde el estadio en que se encuentra actualmente» (41).

Kant va a hacer suya esta distinción entre el género humano tomado como algo «físico» o como algo «ético» a la hora de intentar una valoración del proceso civilizatorio a través de la historia. Así lo hace, por ejemplo, en las *Reflexiones sobre Antropología*: puede ocurrir que el desarrollo cultural cree tensiones respecto a las disposiciones naturales; sin embargo, se ha de tener presente que no sólo la animalidad pertenece a la determinación de la naturaleza, sino también la exigencia de que el hombre se eleve por encima de esa animalidad, hacia un nuevo nivel de existencia. En este sentido, la «finalidad» de la coacción cultural puede ser algo perfectamente legítimo. En realidad, nos vemos llevados así a una dialéctica muy peculiar: con vistas a acceder a su verdadera humanidad, el hombre se ve precisado a hacer violencia a la animalidad y, sin embargo, el impulso para ello ya residía en esa animalidad que se trasciende a sí misma. «Lo malo de la humanidad es bueno en la animalidad» escribe Kant en las *Reflexiones sobre la Antropología* (42). Con ello está manejando los dos marcos de referencia a que se ha hecho

(39) Cfr. *Werke* XI, págs. 94-95; XII, págs. 679-680.

(40) *Werke* XI, pág. 93.

(41) *Werke* XII, pág. 681.

(42) *Akademie* XV, pág. 616.

alusión anteriormente: desde un punto de vista «físico», el hombre natural sería más perfecto y, además, cada individuo alcanzaría el destino de ese género «físico». Sin embargo, el hombre civil sería mejor desde el punto de vista moral en la medida en que toma como referencia el destino de la humanidad como tal. Desde este último punto de vista, el primer estado no era el mejor, sino más bien el «peor». Es cierto que el hombre tomado individualmente perdería, pero ganaría «como miembro del conjunto, que se encuentra ahora en progreso hacia la perfección» (43).

Nos hemos referido anteriormente a la circunstancia de que el complejo pensamiento kantiano tenía, a la vez, varios puntos de referencia. Cabría matizar ahora que la valoración kantiana de la cultura es más positiva que la realizada por Rousseau, y, en este sentido, su proximidad al pensamiento ilustrado es bastante más acentuada. La Naturaleza condena al hombre a hacerse protagonista de su destino, debiendo mostrar su grandeza en la forma de aceptar este reto. Sin embargo, Kant, distanciándose del espíritu dominante en el pensamiento ilustrado, se atreve a disociar progreso cultural, por un lado, y felicidad y moralidad, por otro.

Por lo que atañe a la felicidad, cabría preguntarse si el instinto no hubiera sido un medio más seguro y certero de conseguirla que no la razón, con las nuevas tareas y vacilaciones que trae consigo (44). Es cierto, sin embargo, que el supremo bien posible en el mundo ha de ser concebido como la unión y concordancia entre la moralidad y la felicidad, hacia las que ha de tender el hombre en su condición de sujeto libre y moral.

Por lo que se refiere a la conexión entre la marcha de la cultura y la moralidad, Kant vuelve a aproximarse al punto de vista de Rousseau: el hombre moderno se encuentra ciertamente «cultivado» y «civilizado», pero falta mucho todavía para poder considerarlo como «moralizado». De ahí las insuficiencias del progreso alcanzado hasta entonces y lo fundado de las quejas de Rousseau. Ello hace exclamar a Kant que sólo nos encontramos en el «segundo» grado del progreso: «(Nosotros) hombres estamos... en el segundo grado del progreso hacia la perfección, ciertamente cultivados y civilizados, pero no moralizados» (45). Sólo mediante la consecución de este último nivel el hombre alcanza su destino peculiar como ser libre y moral, realizando así su condición de fin último (*Endzweck*) de la creación.

Se da de esta manera una cierta mediación entre el punto de vista ilustrado y el de Rousseau. Pero, por otro lado, en el concepto kantiano de naturaleza humana, sobre todo en la última época, va a estar gravitando a la vez

(43) *Ibid.*, pág. 783.

(44) *Werke* VII, págs. 20-21.

(45) *Akademie* XV, pág. 641.

el influjo de la tradición luterana y el de Hobbes. Es preciso aceptar determinadas vacilaciones e imprecisiones en el pensamiento kantiano, pero, en todo caso, ya en los escritos sobre la filosofía de la historia, en los que el influjo de Rousseau resulta claramente perceptible, asoma un concepto de naturaleza que contrasta con el de Rousseau. Así, la famosa expresión de la «madera torcida» de que está hecho el hombre y de la que resultaría imposible lograr algo totalmente recto ya aparece en la obra *Idea acerca de una historia universal desde un punto de vista cosmopolita* (46). Dicha visión no hará sino cobrar consistencia con el paso del tiempo. Ello va a crear una visión sombría acerca del estado de naturaleza, del que es preciso salir. Así, por ejemplo, el proyecto pacifista kantiano no podría ser desarrollado a este nivel: «El estado de paz entre hombres, que viven juntos, no es ningún estado natural (*status naturalis*), que es más bien un estado de guerra» (47). La situación de paz es más bien algo que ha de ser conquistado mediante el esfuerzo colectivo. Sobre este mismo punto vuelve a insistirse en la *Metafísica de las Costumbres*: «El estado de naturaleza de los pueblos, así como el de los individuos, es un estado del que se ha de salir para entrar en uno legal» (48). Sólo así salir de una situación donde todo es provisional e inestable.

Esta visión pesimista alcanza una particular intensidad en el escrito sobre la religión de 1793. Confluyen aquí tanto la versión secularizada de determinados conceptos de la tradición luterana como la conexión explícita con el pensamiento de Hobbes. Dentro de esta perspectiva, tanto el estado de naturaleza jurídico como el ético están exigiendo su superación para que el hombre pueda vivir en una comunidad legal y ética, de acuerdo con su auténtico destino y proponerse como meta el desarrollo de un «Estado ético sobre la tierra» (49).

Tendríamos así una segunda perspectiva desde la que cabría postular: *exeundum est e statu naturali*. Todo este complejo contrafondo está gravitando sobre el concepto kantiano de educación.

EL LUGAR DE LA EDUCACION

El hombre debe salir del estado de naturaleza para poder vivir de una forma adecuada a su destino natural y moral. De esta forma, a la educación le está reservado un lugar fundamental en la génesis del ser humano. La educación supone de alguna manera un volver a nacer, en alumbrar la humanidad

(46) *Werke* XI, pág. 41.

(47) *Ibid.*, pág. 203.

(48) *Werke* XI, pág. 41.

(49) *Werke* VIII, pág. 786.

que llevamos implícita en nuestro interior en virtud de nuestro primer nacimiento (50). Kant está convencido de estar asistiendo al surgimiento de una nueva época en el enfoque educativo, que ofrece grandes posibilidades de cambiar al hombre, pero que todavía se encuentra en sus comienzos: «En lo que respecta al derecho entre los pueblos, somos todavía bárbaros. Todavía no tenemos ningún sistema de unión de las religiones. Sobre todo no existe ningún sistema educativo» (51). Por ello, a la vez que manifiesta su insatisfacción por el estado en que se encuentran los centros educativos de su tiempo, toma partido por el *Philanthropicum* de Basedow con un apasionamiento poco habitual: «Es inútil esperar esta salvación de una paulatina mejora de las escuelas. Deben ser recreadas si ha de esperarse algo bueno de ellas... No una lente *reforma*, sino una rápida *revolución* puede producir esto» (52).

Es preciso conocer más a fondo la naturaleza humana y a su luz elaborar la teoría y la práctica de la educación. Con ello se podrá superar la educación estéril y antinatural que Kant veía en su tiempo. De esta forma, se podrían reducir asimismo las tensiones entre la naturaleza y la cultura, tal como pretendía Rousseau. «La educación tiende, por tanto, a unir de la mejor manera posible la determinación de la naturaleza con la civil», leemos en las *Reflexiones sobre Antropología* (53).

La preocupación por la educación desborda así el marco del curso de Pedagogía, que Kant tuvo que dictar con alguna regularidad por motivos académicos. El influjo de Rousseau es ciertamente grande, pero Kant va a añadir a la vez sus enfoques personales, resultando muchos de ellos de sus planteamientos filosóficos de fondo. A la vez, en una especie de causalidad circular, la experiencia de la realidad educativa ilumina y enriquece retrospectivamente el contrafondo antropológico en el que está enmarcada.

El hombre es la única criatura que debe ser educada, pues mientras una «razón extraña» guía certeramente al animal a través del instinto, el hombre, por el contrario, se ve precisado a orientarse en el mundo mediante su «propia razón». La educación va a facilitar esta difícil tarea mediante una doble función: la educación en parte «enseña» algo al hombre y en parte se limita a «desarrollar» algo en él (54). Sin embargo, los tiempos de Durkheim están todavía lejos, de forma que Kant entiende ante todo la educación como el despliegue, como el desarrollo de las virtualidades de la naturaleza humana. No en vano fue Kant una de las mejores encarnaciones del espíritu socrático

(50) Cfr. H. G. WITTIG, *Wiedergeburt als radikaler Gesinnungswandel*, Heidelberg, 1970, págs. 7 y ss.

(51) *Akademie XV*, pág. 634.

(52) *Akademie II*, pág. 449.

(53) *Akademie XV*, pág. 617.

(54) *Werke XII*, pág. 699.

imperante en el siglo XVIII. Pero no sería justo olvidar no sólo el momento histórico en que Kant escribe, sino también el valor intrínseco de muchas de sus reflexiones sobre el tema.

Como hemos dicho, Kant está convencido de que su época reúne las condiciones para llevar a cabo un viraje en el conocimiento y en la práctica de la realidad educativa y expresa el deseo de que mediante el concurso de muchos, se lleve a cabo un «experimento» con vistas a poner de manifiesto las auténticas posibilidades de la educación y a hacer así que la naturaleza «se aproxime un paso más a su perfección». De acuerdo con un talante muy representativo de la filosofía kantiana, la educación va a ser uno de esos temas que interesan tanto a la «mente educativa» como al «amigo del hombre». Lo que ocurre es que el estudio a fondo de la problemática educativa es dificultoso por la escasa colaboración de los «Grandes». Kant está convencido de que la realidad educativa necesita abrirse a la experimentación, tal como hacía el Instituto de Dessau, si quiere ir superando sus deficiencias actuales. A menudo la experimentación nos conduce a resultados muy distintos de los que esperábamos a priori. Tanto por el talante fundamental de su filosofía como por el conocimiento de las nuevas experiencias pedagógicas de su tiempo, Kant no va a dudar en afirmar una estrecha conexión entre la educación y la experimentación.

A la vez, se ha de procurar que la tarea educativa no sea algo informe y mecánico, sino algo que repose «sobre principios». La educación debe estar abierta a la experiencia, pero, en definitiva, acaba desbordándola. Así leemos, por ejemplo, en una página de las *Reflexiones sobre Antropología*: «Algunas cosas sólo se dejan conocer mediante la razón, no mediante la experiencia, a saber, cuando no se pretende saber cómo es algo, sino cómo debe o tiene que ser. De ahí las ideas de Platón. Virtud. Gobierno. Educación» (55). La necesidad de formarse una determinada idea de lo que debe ser la educación, se le presentaba a Kant con más apremio todavía teniendo en cuenta las insuficiencias de todo tipo en su estado real. Por ello aplaude la idea de formular una «Teoría de la educación» como marco orientador en el estudio de la realidad educativa: «Un esbozo acerca de una Teoría de la educación es un ideal magnífico, y no importa que no estemos inmediatamente en condiciones de realizarlo. Aun cuando surjan dificultades en su realización, no se ha de tener inmediatamente a la idea por algo quimérico y rechazarla como un bello sueño» (56). En una época en la que se empiezan a investigar las posi-

(55) *Akademie XV*, pág. 184.

(56) *Werke XII*, pág. 700.

bilidades de la educación, Kant no puede menos de proyectar sobre el ámbito educativo una cierta dosis de utopía, que permitiría esperar un futuro mejor para el género humano. Por encima de los intereses particularistas y alicortos, Kant propone como marco orientador de la tarea educativa el futuro mejor posible de la humanidad. En este sentido, cabría calificar a la pedagogía de Kant como pedagogía de la humanidad en la que el bien general (*Weltbeste*) y el bien privado (*Privatbeste*) pudieran conciliarse armónicamente.

Junto a la consabida dependencia del pensamiento de Rousseau, no resultaría difícil conectar ahora, desde la perspectiva anterior, la filosofía kantiana de la educación con la platónica. Es bien conocido el homenaje que Rousseau rinde en el *Emilio* al autor de la *República*. Pensamos que, a pesar de todas las precisiones que habría que hacer al respecto, cabría señalar que Kant ocupa un lugar importante en la historia del platonismo. Nietzsche lo vio así cuando en su «historia de un error» al tratar de mostrar cómo el «mundo verdadero» acabó convirtiéndose en fábula ve en la filosofía kantiana un capítulo de dicha historia: «en el fondo el viejo sol, pero visto a través de la niebla y del escepticismo».

Platón pertenecería, junto a Rousseau, a ese grupo de genios fantasiosos (*Schwärmer*) pero buenas cabezas, acerca de los que Kant confiesa que él «puede realmente aprender». Señala Kant la necesidad de una lectura crítica de Platón. El espíritu del platonismo ha de ser compatible con las nuevas experiencias del hombre moderno que, entre otras cosas, ha elaborado un concepto de ciencia muy distinto del platónico. Dicha situación llevaba consigo una inevitable «inversión del platonismo», que Kant supo expresar de una forma muy concisa en sus lecciones de *Metafísica*: «Sensibilium non datur scientia» fue la sentencia de Platón. Pero si bajo esta expresión entendemos meramente los fenómenos, esa sentencia sería totalmente incorrecta, y se puede afirmar, por el contrario, de una forma mucho más adecuada: «Intellectibilium non datur intellectus» (57). En esta inversión del platonismo, la actitud kantiana va a ser de crítica y de reconocimiento a la vez, tal como cabe advertir, por ejemplo, en la *Crítica de la Razón Pura*. Por una parte, Platón va a ser citado como ejemplo de los que no saben reconocer los límites del conocimiento humano, y por ello prefieren lanzarse «en alas de las ideas por el espacio vacío del entendimiento puro», pero sin conseguir los resultados apetecidos por carecer de un apoyo firme en el que poder sostenerse (58).

(57) *Metaphysikvorlesungen* (herausg. Kowalewski), vol. V, pág. 526.

(58) KrV, A 5; B 9.

Pero Kant está lejos de compartir las críticas triviales al pensamiento platónico tal como cabe advertir en la defensa de los planteamientos de la *República* llevada a cabo en el ámbito de la *Dialéctica trascendental*. Frente a los que demasiado fácilmente rechazan el pensamiento platónico como algo ilusorio, producto de un cerebro ocioso, Kant va a indicar que: «sería mejor que en vez de dejar a un lado ese pensamiento, con el misérrimo y nocivo pretexto de su irrealizabilidad, lo estudiamos más a fondo y con nuevos esfuerzos (allí donde el gran personaje nos deja desamparados)» (59). Kant es consciente no sólo de los límites de la experiencia como tal, sino también de que a menudo se hace de dicha experiencia un uso insuficientemente crítico, convirtiendo una situación empírica dada en un verdadero juicio de valor.

Pensamos que este marco general de las relaciones de Kant con la filosofía platónica es válido también en lo referente a la filosofía de la educación. También en este ámbito se trata de articular dialécticamente teoría y experimentación, si bien los saberes educativos en la época de Kant poseían una base empírica demasiado insuficiente.

La educación se le mostraba a Kant como un tema especialmente adecuado para servir de expresión a la tendencia humana hacia lo utópico, hacia lo ideal. Pero, a la vez, tenía que mostrársele como un instrumento privilegiado para la difusión del talante crítico, tan representativo del Siglo de las Luces. La educación debe tender a la formación de una humanidad adulta, que se atreve a hacer uso de su propio entendimiento. Particularmente expresivas aparecen en este sentido las consideraciones que hace Kant con motivo de la presentación de las lecciones del semestre de invierno 1765-66 (60). Se queja Kant del desajuste existente en la práctica docente entre los «contenidos» que es preciso transmitir a los alumnos y la insuficiente «madurez» de estos últimos, que son el «sujeto» de la educación. La consecuencia de ello va a ser la aparición de una pseudocultura, con una serie de prejuicios y deformaciones, que, a los ojos de Kant, van a ser algo más negativo que la ignorancia a secas. Ante una visión claramente negativa de los resultados del trabajo académico, Kant se plantea el problema de la metodología a seguir para superar el desajuste a que hemos hecho alusión. El problema sólo tendrá esperanzas de solución si se tiene como marco de referencia el «progreso natu-

(59) KrV, A 316; B 372-374; cfr. H. HEIMSOETH, "Kant und Plato", en *Kant-Studien* 56 (1966), Heft, 3-4; G. K. FURTHMANN, "Der Wert der Erziehung nach Plato und Kant", en *Vierteljahresschrift für Pädagogik* 5 (1929).

(60) *Werke* II, págs. 907-917.

ral del conocimiento humano». Empezando así por lo más asequible y ascendiendo gradualmente hacia las cuestiones más difíciles, el alumno no ha de ser conducido coactivamente, sino dirigido, si se quiere que en el futuro esté en condiciones de «andar por sí mismo» (61). Sólo así la educación alcanzará la meta propuesta.

Por lo demás, la educación no puede ser algo solitario, como ocurre en el *Emilio* de Rousseau. Kant encuentra que este tipo de preceptores como «Jean Jacques» son algo artificioso. Otro tanto cabría afirmar de la enseñanza recibida por los príncipes, apartados del resto de la sociedad. Kant recurre entonces a una imagen famosa: el árbol que se encuentra solo en medio del campo crece curvo y ensancha sus ramas. Por el contrario, el que se encuentra en medio del bosque, al encontrarse con la oposición de otros árboles, crece recto en busca de aire y de sol. Dentro de este horizonte se sitúa asimismo la importancia que Kant atribuye al trabajo en el proceso educativo. Kant no cree que la alternativa a la servidumbre tradicional consista en convertirlo todo en juego y pura espontaneidad (62). Kant marca sus distancias respecto a Rousseau y, por el contrario, se sitúa más bien en la línea que va a conducir a Fichte y a Hegel: «Es de la mayor importancia que los niños aprendan a trabajar. El hombre es el único animal que debe trabajar» (63). Si el hombre está destinado por la naturaleza a ser el resultado de su propio esfuerzo, la educación no podrá ignorar este hecho fundamental. Aquí va a asomar con especial nitidez una de las antinomias que articulan la realidad educativa: la dialéctica entre la coacción y la libertad. La cultura supone un determinado grado de coacción. Sin embargo, el influjo de Rousseau también va a ser positivo en este punto, pues le va a permitir a Kant enfocar desde una nueva perspectiva dicha dimensión coactiva.

De una forma sintética, Kant considera que la educación cumple cuatro funciones fundamentales: 1) *disciplina* al hombre en la medida en que tanto a nivel individual como social impide que las tendencias animales se sobrepongan a las propiamente humanas; 2) la educación *cultiva* al hombre en la medida en que a través del aprendizaje llega a poseer una serie de habilidades, ya de alcance general o de carácter más específico, que le capacitan para desenvolverse en la vida; 3) la educación *civiliza* al hombre, al capacitarle para el trato adecuado con otros seres humanos, de acuerdo con las costumbres de cada época; 4) por último, la educación debe contribuir a *moralizar*

(61) *Ibid.*, pág. 908.

(62) Cfr. A. PHILONENKO, *o.c.*, págs. 37-38.

(63) *Werke* XII, pág. 730.

al hombre, a modo de culminación del esfuerzo humano para salir del estado de naturaleza.

En esta especie de microcosmos que es la educación van a encontrar su reflejo los planteamientos ya encontrados anteriormente: «Vivimos en un período de disciplina, de cultura y de civilización, pero falta mucho para que sea un período de moralización» (64). No cabría hablar de una auténtica educación descuidando la dimensión moral. Por eso, Kant insiste repetidamente en este punto. Así, por ejemplo, en las Metodologías de la *Crítica de la Razón Práctica* y de la *Metafísica de las Costumbres* Kant va a insistir con cierta amplitud en las peculiaridades de la educación moral. ¿Puede ser enseñada la moral Kant va a contestar afirmativamente al viejo interrogante. La virtud no es algo innato, sino más bien algo que ha de ser conquistado mediante el esfuerzo humano y, en la medida en que no se trata de algo que es preciso adquirir, la virtud puede y debe ser aprendida (65).

La última reflexión del escrito sobre la educación trata de conectar a ésta con el problema de la muerte, en definitiva, con el problema de la finitud del sujeto de la educación. Una educación adecuada ha de capacitar al hombre para enfrentarse con el sentido de la existencia, en este horizonte de una inmortalidad mortal, creación precaria del hombre en su intento de trascender la naturaleza, a medio camino entre una profunda experiencia de la finitud y la tendencia a lo incondicionado (66).

FILOSOFIA, POLITICA EDUCACION

Desde Platón se ha podido constatar una estrecha vinculación entre filosofía, política y educación, como solidarias, en definitiva, de una determinada imagen del mundo (67). La filosofía como tal aparecía como el principio rector, como la genuina Paideia, y la política, por su parte, como el marco que implica la racionalización de la convivencia, para la que resulta imprescindible una educación adecuada. Como resultado de esta convergencia de los tres factores tendríamos como resultado la «bella totalidad» de los griegos, a que se refiere Hegel. Quisiéramos aludir aquí brevemente al planteamiento de este problema en el seno del pensamiento kantiano.

Veamos en primer lugar filosofía y educación. A pesar de todas las revisiones críticas, el saber filosófico sigue ocupando, a los ojos de Kant, un lugar

(64) *Ibid.*, pág. 708.

(65) *Werke* VIII, pág. 617.

(66) *Werke* XII, pág. 761.

(67) Cfr. E. FINK, *Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles*, Frankfurt a.M., 1970, págs. 18, 305.

del todo peculiar. Basta leer, por ejemplo, *La Disputa de las Facultades* para caer en la cuenta de ello. La Facultad de Filosofía, en la medida en que tiene por cometido el estudio de la «verdad», sólo debe encontrarse bajo la «legislación de la razón». De ahí su peculiar conexión con las facultades restantes: la Facultad de Filosofía debe controlarlas y serles útil en la medida en que su horizonte es el estudio precisamente de la «verdad» (68), a la que será preciso someter todas las otras perspectivas.

Especial relieve reviste para nuestro propósito la conocida distinción kantiana entre el concepto académico y el concepto cósmico de filosofía. Desde el primer punto de vista, el filósofo ha de ser concebido como «artista de la razón», que ha de destacar por dos motivos: por una serie adecuada de conocimientos racionales y por la capacidad de integrarlos dentro de una visión sistemática, formando un todo (69). Por el contrario, el concepto cósmico vendría a ser la ciencia de los fines últimos de la razón humana. La conexión entre filosofía y educación resultaría especialmente visible desde ese concepto cósmico. Tal como señala J. Lacroix: «la filosofía kantiana pretende ser educadora, y educadora del hombre en función no de su papel social particular, sino de su destino último» (70). Por supuesto, un filósofo como Kant trata de ser fiel a ambas dimensiones de la filosofía y desde esta perspectiva va a criticar duramente el «monopolio de las escuelas» que se desentendían del «interés del hombre». Tal actitud de la filosofía académica va a conducir al «ridículo despotismo de las escuelas, que gritan siempre por el peligro público cuando ven romperse sus telas de araña, de las que, sin embargo, nunca el público tuvo noticias, y cuya pérdida nada puede importarle» (71). Es preciso acercar más ambas dimensiones de la investigación filosófica.

Kant no duda en afirmar que la filosofía muestra su auténtica grandeza en su sentido cósmico, en el que el filósofo aparece como «legislador de la razón». Es en este sentido donde se estudia la relación de todos los conocimientos con el fin último de la razón humana. Desde este punto de vista, Kant escribió tempranamente que el mayor problema del hombre consiste en saber cumplir debidamente con su cometido en la creación y en comprender en qué consiste la condición humana (72). De aquí el lugar central del hombre como punto de referencia de todos los grandes interrogantes filosóficos. Y de aquí también que la naturaleza no se haya mostrado injusta en aquello que inte-

(68) *Werke* XI, pág. 290.

(69) *Werke* VI, págs. 446 y sigs.; KrV, A 838 y sigs.; B 866 y sigs.

(70) J. LACROIX, *Kant*, Buenos Aires, 1969, págs. 27-28.

(71) KrV, B XXXV.

(72) *Akademie* XX, págs. 41-45.

resa a todos por igual, puesto que «respecto de los fines esenciales de la naturaleza humana, la filosofía más elevada no puede llevar más lejos que la guía que aquélla concedió también al entendimiento común» (73). En la medida en que la filosofía se propone estudiar los fines últimos de la razón humana, se eleva sobre los otros saberes, alcanzando una dignidad y un valor intrínsecos, o también, como escribe Kant en la *Transición de los Principios Físicos de la Ciencia Natural a la Física*, un valor incondicionado: «la filosofía, en el sentido literal de las palabras (como doctrina de la sabiduría), tiene un valor *incondicionado*, pues es la doctrina del *fin último* de la razón humana y sus imperativos contienen en sí un deber absoluto: de ahí que tiendan directamente al fin» (74). Por eso en el proceso de emancipación de la humanidad, desde el estado de inmadurez, le está reservada al filósofo una importante labor educadora en la medida en que debe indicar los principios que conduzcan a la «verdadera felicidad».

En definitiva, una concepción adecuada del saber filosófico ha de saber combinar dialécticamente ciencia y sabiduría. Es cierto que la ciencia sólo alcanza un valor interno en cuanto «órgano de la sabiduría», pero también lo es que una sabiduría sin ciencia no es más que un remedo del ideal perseguido, al obrar sobre una vaciedad conceptual. Sólo mediante la implicación de ambas dimensiones la filosofía estará en condiciones de clausurar el círculo del saber (75). La posesión adecuada de esta especie de culminación del saber sólo es posible mediante un duro aprendizaje, mediante un prolongado proceso de educación, pues en este ámbito va a tener una aplicación especial el lema de que es preciso servirse del propio entendimiento. No cabría llamar a nadie filósofo que no fuera capaz de filosofar. A diferencia de lo que ocurre con otros saberes, incluso con las matemáticas, no se puede aprender propiamente filosofía sino a filosofar. Por eso en la enseñanza de la filosofía al alumno no se le han de enseñar «pensamientos», sino más bien a «pensar», pues no sólo existe una filosofía realizada, sino que únicamente resulta accesible mediante una conquista personal al enfrentarse con los problemas que plantea la propia razón. Cabría ciertamente calificar a la posición kantiana de excesivamente formalista, tal como va a hacer Hegel, pero, de todas formas, el enfoque kantiano resulta particularmente adecuado para resaltar la peculiaridad del saber filosófico y, a la vez, el alcance de la educación filosófica.

Por otra parte, Kant no va a omitir relacionar política y educación, pues las posibilidades de la educación no podrán ser llevadas a cabo al margen

(73) KrV, A 831, B 859.

(74) *Transición de los Principios...* pág. 371.

(75) *Werke* VI, pág. 449-450.

del contexto político. Se trata de un problema fundamental, pues tampoco Kant duda en afirmar que el arte de gobernar y el de enseñar constituyen las dos invenciones «más difíciles» del hombre (76).

La comprensión del pensamiento político kantiano resulta indisociable de los principios básicos que dominan su filosofía. Sin embargo, el grado de armonización práctica entre filosofía y política va a ser en Kant inferior al que cabe observar tanto en Platón y Aristóteles como en Hegel. Kant va a mostrar un mayor grado de pesimismo. Frente al conocido planteamiento platónico: «A menos... que los filósofos reinen en las ciudades o que cuantos ahora se llaman reyes y dinastas practiquen noble y adecuadamente la filosofía... no hay, amigo Glaucón, tregua para los males de las ciudades» (77), Kant va a señalar más bien que el que «los reyes filosofen o el que los filósofos se hagan reyes, no es de esperar, pero tampoco de desear; pues la posesión del poder corrompe de una forma inevitable el libre juicio de la razón» (78). Ciertamente no se trata para Kant de que los filósofos abduquen de su magisterio, dado que deben iluminar con su pensamiento la conducta humana, sino de tomar una conciencia más lúcida de la fragilidad humana.

Pensamos que, en líneas generales, cabe advertir en el pensamiento político kantiano una oscilación entre el pesimismo y la utopía, que permite esperar un futuro mejor para el hombre.

Según hemos visto, Kant está lejos de compartir las críticas triviales a Platón en virtud de una supuesta experiencia. Kant va a señalar más bien que una organización de la mayor libertad humana, en la que la libertad de cada cual sea compatible con la libertad de los demás, es, por lo menos, una «idea necesaria», que ha de servir de base no sólo a la Constitución del Estado, sino también a las demás leyes. La idea de Platón merece ser considerada como «prototipo» con vistas a acercar nuestra organización legal a su máxima perfección posible, sin que sea factible establecer un tope determinado, pues «cuál sea el grado máximo en que deba detenerse la humanidad, y cuán grande sea así el abismo que quede necesariamente entre la idea y su ejecución son cosas que nadie puede ni debe determinar, precisamente porque es la libertad la que puede rebasar todo límite indicado» (79). El ideal platónico vendría a ser una especie de *respublica noumenon*, a modo de norma reguladora del perfeccionamiento legal a través de la historia (80). Como es sabido, uno de los proyectos que logran entusiasmar más a Kant, a pesar de todas

(76) *Werke* XII, pág. 703.

(77) *República*, 474 d.

(78) *Werke* XI, pág. 228.

(79) KrV, A 317, B 374.

(80) *Werke* XI, pág. 364.

las reservas y apreciaciones críticas, es el proyecto de una paz perpetua. Desde un punto de vista objetivo, es decir, a nivel teórico, no cabe hablar de conflicto entre moral y política. Toda verdadera política ha de realizarse conforme a los principios de la moral, pues ésta representa un valor absoluto. Desde este horizonte, la paz perpetua no se presenta como una «idea vacía», sino como una meta a la que es preciso ir aproximándose progresivamente (81).

Es conocida, por lo demás, la simpatía con que siguió Kant el proceso de independencia de Estados Unidos y la Revolución francesa. Sobre todo este último acontecimiento ha sido especialmente significativo para Kant, a pesar de las derivaciones posteriores de la Revolución. Kant alude en la *Crítica del juicio* a la «total transformación» que en tiempos recientes convirtió en «Estado una gran nación», constituyendo una organización en la que cada miembro no es considerado sólo como un medio, sino, a la vez, como un fin dentro de la estructura de ese todo surgido de la Revolución (82). Esta actitud se mantiene y se explicita más en la *Religión dentro de los límites de la mera razón*, en la que a la vez que rechaza las afirmaciones interesadas acerca de la inmadurez de los pueblos para vivir en libertad señala que la razón sólo se educa mediante sus propios ensayos. Incluso en *La Disputa de las Facultades*, de 1798, Kant va a seguir manteniendo una simpatía de fondo por el proceso revolucionario, a pesar de su giro posterior a través del terror, lo que supuso unos «costes» que sería preciso haber evitado.

Esto último nos conduce al ingrediente pesimista de la cosmovisión kantiana con su idea de la «madera torcida» de que está hecho el hombre. Tal como reza el quinto principio de la *Idea de una Historia Universal desde un punto de vista cosmopolita*, el más grande problema a cuya solución la naturaleza induce al género humano consiste en la consecución de una sociedad civil que administre universalmente el derecho. Pero el hombre es un ser tal que necesita un «señor» para evitar que abuse de su libertad respecto a los demás y hacer que todos respeten las leyes. De acuerdo con ello, los distintos modelos políticos tienen como marco de referencia la libertad, la ley y la coacción (*Gewalt*). Sólo la república, en el sentido que todavía conservaba entonces este término, puede ser considerada como el marco adecuado para una verdadera constitución civil. El modelo republicano sería, para Kant, aquel que utiliza la coacción, pero junto con la libertad y la ley (83).

Así como a nivel educativo surge el problema de que también el educador es un hombre que necesita ser educado, estableciéndose de esta forma una

(81) *Werke* XI, pág. 251.

(82) *Werke* X, pág. 487, nota.

(83) *Werke* XII, pág. 686.

cierta *circulatio*, otro tanto va a ocurrir a nivel político. El hombre necesita un «señor» que haga respetar las leyes por todos, pero este «señor» es también un ser humano, no exento de las tendencias negativas del hombre como tal. Surge entonces la cuestión, ¿cómo controlar al «señor»? Kant expresa así la gravedad del problema: «Este cometido es, por consiguiente, el más difícil entre todos; incluso su solución completa resulta imposible: de una madera tan torcida como la de que está hecho el hombre no puede hacerse nada totalmente recto. La naturaleza sólo nos ha concedido una aproximación a esta idea» (84). Kant cree ciertamente en esa «aproximación», pero su optimismo ilustrado se halla profundamente matizado en virtud de una conciencia aguda de las tendencias negativas del ser humano. Frente al carácter regulador de la *respublica noumenon*, la *respublica phaenomenon* sólo puede ser realizada conforme a las leyes de libertad después de superar penosamente muchas «hostilidades y guerras».

Las insuficiencias del contexto político condicionan de una forma inevitable el desarrollo de la educación. Ya hemos hecho alusión anteriormente a la circunstancia del escaso interés de los poderosos en tomar parte en el importante «experimento» de la educación. Los gobernantes tienen unas vistas muy estrechas acerca del bien de la humanidad y tienden a considerar a sus súbditos «sólo como instrumentos de sus propósitos» (85). Por otro lado, tal como constata amargamente el pacifista Kant, los Estados no suelen tener dinero para subvencionar una reforma profunda en el campo educativo, pues se lo gastan todo en guerras (86). Y, sin embargo, Kant va a pensar que la clave de la solución consiste en una revolución «desde arriba», en la medida en que los principios de la Ilustración lleguen hasta aquellas latitudes. Como señalan a menudo los comentaristas kantianos, nos encontramos aquí ante uno de los puntos más discutidos y problemáticos del pensamiento kantiano (87).

En todo caso, la política, con sus grandezas y miserias, constituye para Kant el marco imprescindible para enfocar el futuro de la educación: toda la maquinaria de la educación carecería de cohesión si no fuera puesta en juego y mantenida en su funcionamiento, según un plan meditado del «supre-

(84) *Werke XI*, pág. 41.

(85) *Werke XI*, págs. 46-47; 366-367. Acerca de Kant como educador para la paz, cfr. K. BROSE, *Philosophie und Erziehung. Pädagogische Implikate in der Philosophie Kants, Diltheys und in der Kritischen Theorie der Gesellschaft*, Bern, 1976.

(86) *Ibid.*

(87) Cfr., v.gr., *Materialien zu Kants Rechtsphilosophie*, herausg. von Zwi Batscha, Frankfurt a.M., 1976.

mo poder del Estado», si bien el Estado debe reformarse a sí mismo de tiempo en tiempo y avanzar continuamente «hacia lo mejor» (88).

CONCLUSION

Dejando a un lado muchas limitaciones, tanto de la época como intrínsecas a su pensamiento en cuanto tal, creemos que el rico y complejo pensamiento kantiano conserva todavía hoy un grado importante de vigencia en la medida en que ha profundizado en una serie de perspectivas, que una reflexión sobre el fenómeno educativo ha de tener presentes.

Ciertamente una filosofía como la de Kant, que hace coronar el edificio del saber en la investigación de los fines últimos de la razón humana, está toda ella dominada por una voluntad educadora. Quisiéramos, de todas formas, destacar tres puntos vinculados entre sí, en los que el magisterio kantiano nos parece especialmente relevante: 1) pensamos que debe ser resaltada la fidelidad kantiana tanto a las exigencias de la ciencia como a las de un sano humanismo, que considera al hombre como ciudadano del reino de los fines. La teoría y la práctica educativa tendrán que esforzarse por responder a esta doble exigencia; 2) también merece ser resaltada la insistencia kantiana en educar al hombre para la paz y la moralidad. Hace ya muchos años que Jaspers ha sabido señalar certeramente el agravamiento de las circunstancias históricas desde los tiempos de Kant, ante una humanidad amenazada en su supervivencia, y la necesidad de volver a pensar su mensaje a la altura del tiempo presente. La educación para la moralidad no puede ser desvinculada del aspecto anterior. Desde Kant se ha agravado el abismo entre el poder del hombre y su sensibilidad moral. Por lo que a la educación se refiere, ésta no podría considerarse propiamente tal si no implicara una formación de la conciencia moral. Por ello, pensamos que el planteamiento kantiano conserva su vigencia en este punto; 3) por último, quisiéramos destacar la dimensión crítica y utópica del fenómeno educativo. Kant supo conciliar ambas dimensiones. Sus consideraciones acerca de la necesidad de elevarse a la mayoría de edad haciendo uso del propio entendimiento sigue plenamente vigente en nuestro tiempo. Ha aumentado ciertamente el nivel cultural, pero también la capacidad de manipulación, con la consiguiente indefensión de los individuos (89). Pero la insistencia en la crítica no tiene por qué mostrarse incom-

(88) *Werke XI*, págs. 366-367.

(89) Cfr. TH. W. ADORNO, *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt a.M., 1982, especialmente págs. 133 y sigs.

patible con toda la dimensión utópica, con la idea de la posibilidad de un futuro mejor para el hombre, tal como escribía Kant. En este sentido, la educación tendría que desenvolverse entre la fidelidad y la crítica a lo existente. En definitiva, la crítica y la utopía deben ser consideradas como aspectos del mismo proceso. Tal como escribe bellamente O. Reboul: «La utopía es también la crítica radical, el rechazo apasionado de las cosas tal como son y de los hombres tal como se los ha hecho. Rehusar entender esto es renunciar a toda educación real, es, quizá, renunciar a ser hombre» (90).

(90) O. REBOUL, *La Philosophie de l'éducation*, PUF, Paris, 1976, pág. 91.