



MAR CARIBE

EDITORIAL

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA DE KANT EN LA EDUCACIÓN Y PROGRESO

Libro de Investigación

**Jesselle Roxana Rodas García
Rogelio César Cáceda Ayllon
Lucio Arnulfo Ferrer Peñaranda
Mercedes Lulilea Ferrer Mejía
Manuel Padilla Guzmán
Ibis Lizeth López Novoa**

**Depósito Legal N°: 202303682
ISBN: 978-612-49271-9-5**

Reflexión pedagógica de Kant en la educación y progreso

Jesselle Roxana Rodas García, Rogelio César Cáceda Ayllon, Lucio Arnulfo Ferrer Peñaranda,
Mercedes Lulilea Ferrer Mejía, Manuel Padilla Guzmán, Ibis Lizeth López Novoa

Adaptado por: Ruben Dario Mendoza Arenas

Compilador: Ysaelen Odor

© Jesselle Roxana Rodas García, Rogelio César Cáceda Ayllon, Lucio Arnulfo Ferrer Peñaranda,
Mercedes Lulilea Ferrer Mejía, Manuel Padilla Guzmán, Ibis Lizeth López Novoa, 2023

Jefe de arte: Yelitza Sánchez

Diseño de cubierta: Josefrank Pernaletе Lugo

Ilustraciones: Ruben Dario Mendoza Arenas

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaletе Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 – Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en http://editorialmarcaribe.es/?page_id=1484

Primera edición – mayo 2023

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49271-9-5

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 202303682

Índice

Prólogo	4
Capítulo I.....	8
Repaso Biográfico.....	8
Capítulo II.....	34
Immanuel Kant: Visión Sobre la Educación.....	34
2.1 El Sentimiento de lo Bello y lo Sublime: La Educación de las Mujeres... 34	
2.2 La Libertad y La Moralidad en la Educación	39
2.3 La Educación para la Libertad	40
2.4 La Educación Moral.....	46
2.5 La Educación Religiosa y Organizativa	50
Capítulo III	60
La Educación: Reflexiones Antropológicas de Immanuel Kant.....	60
3.1 La Necesidad de una Reforma Educativa	60
3.2 La Educación como Aporte al Desarrollo de la Humanidad	62
3.3 El Programa de una Antropología Pragmática	63
3.4 La Educación Como Contribución al Desarrollo del Ser Humano.....	66
Capítulo IV	83
La Crítica de la Razón Pura y la Contribución a una Teoría Educativa	83
4.1 La Educación para una Actitud Crítica	83
4.2 Reconocer, Crear y Aprender.....	87
4.3 Filosofía Crítica y Pedagogía	89
4.4 El Problema de la Metodología	91
4.5 La Evidencia de la Receptividad: Del Sujeto a la Moral Pura	95
4.6 El Método Para Establecer un Interés Moral	99
4.7 La Formación del Juicio	104
4.8 La Representación de la Moralidad en la Forma Humana	109

Conclusión 114
Bibliografía 124

Prólogo

Un tipo de controversia existió, de incluir la obra del filósofo Immanuel Kant en los clásicos de la pedagogía, la amplia resonancia de los argumentos en estos aspectos demuestra la continúa relevancia de Kant para los aspectos pedagógicos, especialmente cuando la autoconcepción de una ciencia pedagógica independiente requirió que el filósofo Kant sea retirado del canon de los clásicos de la pedagogía. Donde los oponentes de un Kant pedagógico, en vista de la diferenciación moderna y el mayor desarrollo de la ciencia educativa, las cuales ya no tienen cabida para el ámbito explícitamente filosófico de un clásico de la filosofía del siglo XVIII. Aquí es donde encuentran duras protestas, de los defensores del reconocimiento del filósofo Kant como un clásico pedagógico, que a menudo quieren declarar que toda la filosofía de Kant es una pedagogía real; sin embargo, ambas partes, demuestran con su argumentación que la supuesta separación estricta de filosofía y pedagogía simplemente no es sostenible, al menos en el caso de Kant. No importa cuán lejos haya progresado esta separación, hoy en la institucionalización del campo científico moderno, con el mayor desarrollo y diferenciación del contenido de ambos subcampos, como filósofo, el propio Kant se encuentra solo al comienzo de un proceso por el cual, el desprendimiento de la pedagogía de su fundamento filosófico-teórico en el curso de la historia de la ciencia moderna se completó en el siglo XIX. Su apropiación unilateral de una de las dos disciplinas resulta ser una construcción desde un punto de vista científico-histórico, y no da la razón a ninguna de las partes contendientes.

E incluso si el impulso decisivo para el desarrollo de una ciencia pedagógica independiente en el siglo XIX, solo se produjo a través de la crítica de las posiciones kantianas y en su delimitación, es precisamente en este desarrollo en la historia de la ciencia que aún queda claro, cómo tuvo lugar la fundación y el establecimiento de una especialidad pedagógica como resultado de la coherencia y la crítica de las posiciones filosóficas con las que el propio Kant abogó vehementemente, por el establecimiento de una teoría científica de la educación. La exploración teórica de las actividades mentales humano-subjetivas, que en las investigaciones de Locke y Hume ya supera la idea de una naturaleza divinamente determinada de la mente, se complementa con la demanda de Kant de establecer una enseñanza independiente de la educación, que se base únicamente en la ley de la razón humana, la libertad de la voluntad humana y que ya no debe orientarse a los requisitos institucionales de las estructuras religiosas y feudales.

La representación de la subjetividad humana, cuyas posibilidades teóricas de cognición y potenciales de acción práctica explora Kant en sus principales obras, debe complementarse con la teoría y la práctica de un sistema educativo en el que solo las leyes de la razón gobiernan la libertad de acción humana. La educación todavía se piensa como una correlación y consecuencia necesaria de una filosofía de la razón, que, con las preguntas y la demanda del establecimiento e implementación de una ciencia educativa, como sus instituciones educativas práctico-sociales, conecta las preguntas de orientación y propósito de la subjetividad humana por excelencia: puede

razonar, que determina las acciones prácticas del hombre y obliga a la subjetividad humana a la práctica de una actitud moral hacia uno mismo y hacia los demás, como un proceso autónomo de sujeto moral, o tal vez, la autonomía de la subjetividad liberal requiere una intervención educativa y una orientación con la que la individualidad humana debe comprometerse primero con los principios básicos morales, que aparentemente se originan en su propia razón autónoma. Pero, entonces, cuál se considera la contribución específica de la educación, que está comprometida con un desarrollo individual de la razón y, al mismo tiempo, debe trabajar hacia una orientación moral de las actitudes individuales, no tiene que presuponer la razón que enseña para desarrollar primero su eficacia como instrumento de mejora moral de la humanidad, y bajo qué principios debería organizarse la educación, desarrollarse como un programa científico-metodológico y también traducirse en una guía para una forma de vida práctico-moral.

También o precisamente porque el propio Kant, contrariamente a su propio método, si no ha presentado un llamado a la sistematización y establecimiento de una teoría científica de la educación, pero no ha presentado una teoría pedagógico-científica independiente de la educación en una presentación sistemática, su teoría pedagógica solo se hace accesible a través de la presentación de las preguntas que plantea y que caracteriza como un método por el cual la pedagogía se abre sobre las posibles formas de su mediación y la búsqueda de la metodología de un proceso educativo, sin que el propio Kant completara la búsqueda de una práctica educativa adecuada y de una base teórico-pedagógica presupuesta por ella.

Así, la decisión de la clasificación de Kant como clásico de la pedagogía, también se ajusta una vez más en un significado diferente: esta clasificación se justifica más por el significado de lo que, por ejemplo, Alfred Tremml define claramente como el sello distintivo del estado de un clásico:

"No solo las soluciones de problemas, sino ante todo, las declaraciones de problemas y las formulaciones de problemas que se otorgan comunicativamente en la semántica clásica. El interés actual en las preguntas pedagógicas de Kant, entendido de esta manera, de ninguna manera tiene como objetivo presentar resultados terminados, que también están disponibles, en forma de un sistema de la teoría educativa de Kant, que incluye sus reglas prácticas o solo se puede abrir, sino que tiene como objetivo reconstruir las preguntas teóricas educativas de Kant, para ver en ellas los problemas de Kant, con los que él mismo todavía tenía que buscar formas y modelos para resolverlos, que no estaban predeterminados para él ni por una ciencia educativa teóricamente sólida, ni por un sistema educativo administrado y organizado por el Estado (Alfred Tremml, 1.990)."

Si, bajo este supuesto, no es posible hablar de la teoría pedagógica de la educación de Kant, y si tampoco existe una teoría de la pedagogía, o teoría de la educación de Kant en una sistemática uniforme, es aún más necesario seguir la presentación de su línea de desarrollo, que Kant llama repetidamente a la necesidad de una teoría pedagógica independiente de la educación en relación con las discusiones teóricas de su filosofía del conocimiento, la moral, la historia y el

estado, y también la teoría de la educación, la misma contiene diversas conclusiones, consecuencias para la práctica educativa y didáctica. La discusión del sistema de pedagogía kantiana, que a menudo se discute en la literatura científica, pasa a un segundo plano, ya que la sola referencia al déficit de una clasificación sistemática en el sistema filosófico de Kant a menudo no deja nada del contenido del aspecto pedagógico, que se discute en muchos lugares, incluso fuera del tema real de la investigación realizada por Kant, en cada caso.

La iniciativa de reconstruir un esquema sistemático de las consideraciones pedagógicas de Kant al menos permanecerá abierta en comparación con la presentación de sus consideraciones pedagógicas. Sobre la base de estas consideraciones, es necesario determinar qué problemas tenía Kant en mente y qué respuestas planteaba. El enfoque de la presente obra se centra en la recopilación y presentación relacionada con problemas de las ideas de Kant y los diversos aspectos y facetas del fenómeno de la educación en su literatura auténtica. Al presentar los contornos de un concepto pedagógico en el desarrollo filosófico-histórico del filósofo, el presente trabajo limita la selección a los pasajes en los que el propio Kant abordó tácitamente campos de ciencia educativa y enseñanza durante décadas.

El presente texto, sintetiza el material y la compilación de los temas pedagógicos de Kant, a la representación de las partes de su sistema filosófico que se utilizan en diversos enfoques interpretativos como textos fundamentales, tal es el caso de la pedagogía trascendental o crítica del conocimiento. Fundamentación o desarrollo posterior de una teoría general de la educación de origen post-kantiano y también crítico, sus enfoques parten de la interpretación de las ideas filosóficas de Kant a partir de áreas temáticas, que primero deben transferirse a teorías pedagógicas y no pueden documentarse directamente en una relación que el propio Kant ha establecido sobre definiciones pedagógicas.

Las consideraciones pedagógicas de Kant son reemplazadas por sus preguntas trascendentales y críticas, que deben desarrollarse en principios o enfoques de una nueva enseñanza pedagógica de carácter kantiano. Tan conceptualmente importante para determinar las tareas futuras de la pedagogía como el desarrollo posterior de los enfoques kantianos, especialmente de las subáreas epistemológicas de su sistema filosófico, fue analizado y necesita seguir siendo analizado, estos enfoques se han diferenciado de manera tan diversa hoy, y requieren una investigación separada sobre el desarrollo científico-histórico de los enfoques kantianos, especialmente de las subáreas epistemológicas, esto demandará el desarrollo de una pedagogía que tendría que tratar directamente con la interpretación y reinterpretación post-kantiana, pero también, con la crítica de las posiciones kantianas sobre la educación y la teoría educativa.

El trabajo plantea, de dónde y cómo el propio Kant quiere complementar los problemas a diagnosticar, en cada caso con preguntas científicas educativas o incluso resolverlos con medidas educativas. Estos diversos aspectos del contenido, se centra en la discusión y la recopilación de la educación, que llevan al filósofo Kant a la revelación de la educación, y de una enseñanza

educativa teóricamente sólida. Se busca entender a Kant como un pionero y constructor de puentes de la filosofía a la pedagogía, en lugar de un pedagogo elaborado, la presentación de las preguntas pedagógicas de Kant y el recurso asociado a unas de las teorías de la educación pedagógica del siglo XVIII está conectado con la aplicación, para la orientación de la pedagogía moderna en el espíritu de Kant. La necesidad de una enseñanza kantiana de la educación sería una empresa mesurada que, por sí sola, ignoraría las etapas de desarrollo de la pedagogía moderna durante doscientos años y, en particular, tendría que descuidar el desarrollo y la diferenciación posteriores de la ciencia educativa moderna desde y en la crítica de las posiciones kantianas. Sin embargo, el hecho de que, por otro lado, una revisión de la historia de la ciencia y el desarrollo teórico de la pedagogía, es en realidad superfluo en vista de su modernización como disciplina independiente, incluidos los problemas científicos del presente; sin embargo, esta afirmación solo contrarrestaría las dificultades para el establecimiento histórico y la base teórica del tema, al referirse del establecimiento completo, porque real, de la pedagogía y los requisitos prácticos empíricos modernos del presente. Esa pedagogía moderna de hoy, no han reemplazado a los aspectos teóricos sobre su origen científico-histórico, y sobre los problemas prácticos en la implementación de un sistema educativo.

El presente trabajo está dedicado a la presentación de una línea de desarrollo de los pensamientos pedagógicos y educativos en los textos originales de Kant, surge ahora la pregunta, de en qué textos pueden proporcionar una interpretación de la teoría de la educación de Kant. Por el intento de trazar hermenéuticamente una línea cronológica de desarrollo, en los escritos auténticos de Kant, teniendo en cuenta y ordenando las declaraciones originales de Kant, sobre la teoría y la ciencia educativas. Para suponer un sistema de pedagogía kantiana, en primer lugar, debe considerar la llamada conferencia de Rink, como material textual, para representar la pedagogía de Kant. El problema de autenticidad y contenido de la obra de pedagogía de Immanuel Kant, publicada por Friedrich Theodor Rink en 1803, en la que Rink, según su propia admisión, compiló las notas manuscritas de Kant para sus conferencias de pedagogía

Aunque la atribución de este trabajo y su inclusión en la edición de la Academia sigue siendo controvertida, en los intentos de reconstrucción de una pedagogía kantiana todavía se usa repetidamente en apoyo de tesis y declaraciones individuales de una teoría educativa kantiana, incluso por escépticos contra la autenticidad, origen y composición del texto. Precisamente porque una presentación simple y pegadiza de los pensamientos kantianos sobre la educación parece estar disponible en la llamada conferencia Rink, esta publicación se utiliza a menudo como soporte o publicación teórica básica para discutir la pedagogía kantiana, reduciendo así el complejo desarrollo de la teoría pedagógica de Kant a principios individuales, que, en sus fórmulas didácticas e instrucciones pedagógicas para la acción, tienden a oscurecer el pensamiento de Kant y la derivación teórica de las consideraciones pedagógicas.

Con respecto a la autenticidad de la conferencia, es de destacar que el propio Rink no solo es extremadamente cuidadoso al caracterizar las consideraciones pedagógicas que ha compilado, sino que se refiere a ellas como "Análisis Sobre Pedagogía", pero sobre todo que poco después de la publicación, se criticó la falta de sistematicidad y uniformidad en las definiciones, que era característica de ellas pero atípica para Kant, y se acusó al editor Rink de graves deficiencias editoriales.

Sin embargo, no fue hasta 1970 que Traugott Weiskopf, llegó a la conclusión en su monografía *Immanuel Kant y Pedagogía*, que fue pionera en la investigación pedagógica de Kant, que el trabajo publicado por Rink, representa una compilación arreglada y revisada de materiales de diversas fuentes originados por Kant, por lo tanto, no debe considerarse como un trabajo auténtico de Kant. Aunque el texto de Rink contiene en su compilación una sistemática interna que podría corresponder a un esquema presentado por Kant (por ejemplo, el fundamento antropológico de la educación, la dimensión social de la educación, los modos de educación individual o la importancia de la educación moral en ella), al mismo tiempo, sin embargo, el texto se interrumpe en su esquema propuesto, inserciones que parecen estar unidas arbitrariamente y permiten leer reglas educativas, prácticas individuales como consecuencia de una enseñanza teórica de la educación, cuya relación debe leerse más como justificación de una práctica educativa contemporánea, bajo una nueva enseñanza teórica de principios. Además de las objeciones a su presentación del contenido, el texto de Rink siempre permanece sujeto a la reserva de no autenticidad y, en última instancia, deja abierta la cuestión de quién son las ideas pedagógicas que se están elaborando aquí: ¿la de Rink o la de Kant?

Los escritos de Kant han sido reconocidos en la literatura científica desde la investigación de Weiskopf, pero al mismo tiempo, los pasajes de la conferencia mencionada anteriormente todavía se citan y comentan en detalle en muchas obras recientes sobre la pedagogía de Kant. Incomprensiblemente, especialmente en algunas disertaciones escritas en las últimas décadas, que se entienden como una contribución al esclarecimiento de la teoría de la educación de Kant, se hace referencia al origen problemático del texto de Rink y, al mismo tiempo, se utiliza como piedra angular para el desarrollo de una teoría pedagógicamente sistemática. Los intérpretes son muy conscientes de los problemas de autenticidad y edición, pero por una parte no quieren prescindir del texto, ya que es muy significativo, está solo en la edición de Rink, y por otro lado ven muchos pasajes de interés asegurados por pasajes paralelos en textos Kant no controvertidos. Debido a la falta de sistemática y uniformidad del texto, varios investigadores también tienen el desafío de compensar esta falta con sus propias sugerencias de disposición y estructura y deducir una sistemática coherente del texto.

Las objeciones al texto de Rink fueron planteadas ya en 1900 por Werner Bötte, quien puso en duda la autenticidad de la obra *Immanuel Kant sobre pedagogía* publicada por Rink. En comparación con las principales obras de Kant, después de estudiar esta obra, llegó a la opinión de que esta mezcla no podría haberse originado en el gran filósofo, y se esforzó por obtener la

visión real de Kant de la enseñanza de la educación, a partir de los escritos genuinos. Para ello, en su investigación, analiza la enseñanza de la educación de Immanuel Kant, presentada sobre la base de los escritos auténticos, sobre todo la teoría metodológica de la crítica de la razón práctica, la metodología ética en la metafísica de la moral, así como algunos pasajes de la religión dentro de los límites de la mera razón y la antropología en un pragmático, la discusión de algunas reflexiones del legado de Kant. De acuerdo con su principal crítica a la compilación de Rink, esto es contradictorio en sí mismo y muchas de las consideraciones recopiladas sobre la educación, contrastan con la filosofía moral crítica de Kant, busca derivar la enseñanza de Kant sobre la educación únicamente de sus escritos éticos.

Ya en 1915, Walther Schwarz también emprendió una presentación sistemática de los puntos de vista pedagógicos de Kant en su obra Immanuel Kant como pedagogo, está convencido de que el Immanuel Kant de Rink sobre pedagogía es una impresión de un folleto preparado por Kant para las conferencias, elige un enfoque diferente, extrae un esbozo de la compilación de Rink y lo evalúa desde un punto de vista sistemático. A lo largo de estos puntos de vista, presenta las reflexiones pedagógicas de Kant, y asegura su autenticidad mediante pasajes paralelos de los escritos auténticos de Kant. El primer argumento a favor de este enfoque es que Schwarz no toma el texto de Rink como base de su interpretación sin verificación, sino que se esfuerza por lograr un estándar de prueba con respecto a la autenticidad que sea independiente de este texto. Sin embargo, este estándar de prueba no puede probar que su disposición y la estructura sistemática resultante estén en el sentido de la pedagogía kantiana debido a esto. Para verificar la autenticidad de la sistemática obtenida del texto de Rink, se necesitaría un esquema sistemático de las ideas pedagógicas de Kant, desarrolladas independientemente de este texto, que podría actuar como un punto de referencia basado en el contenido para la comparación. Porque esta es la única forma de medir y tipo de revisión posible.

La estructura del trabajo bajo su enfoque metodológico será:

- Crear una selección de los escritos o pasajes en los que el propio Kant trata cuestiones de educación, teoría educativa y ciencia.
- Colocar los textos o escritos individuales, en un orden cronológico que siga el desarrollo de las preguntas pedagógicas de Kant durante décadas, para aclarar las posiciones pedagógicas de Kant, también con referencia a las modificaciones, discontinuidades y rupturas en esta línea de desarrollo.
- Seguir esta línea de desarrollo entre los polos de la fundamentación filosófica y las consecuencias pedagógicas exigidas por Kant a través del comentario y el orden.

Sin embargo, la intención original de reproducir las reflexiones de Kant, lo más completamente posible de todos los textos originales de Kant, que también habrían incluido el campo de los escritos científicos, ha demostrado ser inviable en el marco de este trabajo.

Dado que, para verificar la verosimilitud de esta selección, no se puede esperar que el lector estudie los escritos auténticos de Kant desde su primera obra, hasta el estado mismo, se hace especial hincapié en citar en detalle los pasajes del texto de Kant en los que se basa la presente interpretación, de modo que al menos para el lector no solo esté disponible el material seleccionado, sino también la comprensión de la obra de Kant, la argumentación debe aclararse a través del tipo de discusión y comentario dado por él. Además, este procedimiento tiene la ventaja de dar a conocer a la persona científicamente interesada pasajes de texto previamente poco notados en la investigación pedagógica, y presentarle una compilación completa de los pensamientos de Kant sobre la educación.

Solo los textos que pueden atribuirse claramente a Kant funcionan como base textual: en primer lugar, esto incluye los escritos publicados por él mismo, que también incluyen la antropología en un sentido pragmático, porque Kant todavía era responsable de la preparación de este manual sobre sus conferencias de antropología, publicado en 1798, según su propia admisión. Además, las cartas escritas por el propio Kant pertenecen a esta base textual, en la medida en que son accesibles al público científico. El patrimonio manuscrito de Kant, en la medida en que ha sido preparado para el público científico, por expertos en escritura kantiana y expertos en filología kantiana, también se utiliza como base textual. Se presta especial atención a las reflexiones sobre antropología, en las que hay numerosos comentarios de Kant sobre la educación.

Aparte de los llamados borradores universitarios para la conferencia de antropología, las reflexiones son en su mayoría fragmentos de texto relativamente cortos, que Kant ha anotado en diversos materiales (por ejemplo, en libros de texto que usó, en cartas). Dado que Kant a menudo recurre a sus reflexiones escritas más tarde, las corrige o las amplía con adiciones, hay una pieza de formación teórica en estas reflexiones. Al reproducir la reflexión respectiva, el lector puede seguir la línea filosófica de desarrollo de Kant y el desarrollo relacionado de las preguntas pedagógicas. Las transcripciones de los estudiantes que presenciaron las conferencias de Kant, no se utilizan como base textual en la presente investigación. Dado que estas transcripciones no fueron autorizadas por Kant, por ello no se pueden utilizar. No hay indicios claros de la autenticidad de las plantillas de texto, por lo que sigue siendo cuestionable qué pasajes y documentos de texto deben considerarse como puntos de vista de Kant o como un ingrediente de los respectivos autores.

Con respecto al orden cronológico de los textos, no fue posible proceder de la distinción habitual en la investigación de Kant entre textos "precríticos" y "postcríticos", así como en la obra principal crítica. Esta disposición sigue una línea de desarrollo de la filosofía kantiana, que orientada hacia las llamadas obras críticas mayores de Kant, como centro de su pensamiento no es directamente idéntica al desarrollo de los principios pedagógicos. Por lo tanto, el material de las preguntas pedagógicas se subdividió en cuatro bloques temporales, que no dan como resultado una periodicidad del contenido condicionado temáticamente, sino que se subdividen

solo cronológicamente para dividir el pasaje a través de los escritos auténticos de Kant cronológicamente en cuatro bloques, que contienen los escritos correspondientes dentro de un período de aproximadamente diez años cada uno. Este tipo de estructura pretende representar la línea de desarrollo del pensamiento pedagógico, sin que sea necesario prescindir de la descripción de las discontinuidades y rupturas que ocurren en la argumentación de Kant, o establecer el giro tardío de Kant, hacia la limitación del propósito moral-filosófico de la educación como el punto de partida y final teórico de las tareas educativas definidas por Kant.

En el análisis de las consideraciones pedagógicas de Kant, se hace especial hincapié en el siguiente procedimiento: es necesario identificar explícitamente el contexto respectivo en el que se encuentran las consideraciones para poder evaluar su significado, evitar generalizaciones apresuradas, nombrar supuestas rupturas que se notan en una yuxtaposición aislada de pasajes sobre el aparentemente mismo tema, para poder determinar con precisión desarrollos, continuidades, modificaciones y trastornos, así como rupturas y discontinuidades en el pensamiento pedagógico de Kant. Tal enfoque es aún más necesario, ya que la mayoría de las observaciones de Kant sobre la educación se deben a las áreas problemáticas sociales y filosóficas morales, a cuya solución Kant reclama un cierto tipo de educación como contribución.

Por lo tanto, con la excepción de la justificación explícitamente didáctica de su método de enseñanza en su mensaje sobre el establecimiento de sus conferencias en el semestre de invierno de 1765-1766, los textos analizados no son tratados verdaderamente pedagógicos. Por lo tanto, para una comprensión adecuada de las reflexiones de Kant sobre la educación, es indispensable mostrar el contexto del que se originan y en el que se basan. Por el contrario, esto también significa analizar por qué Kant se refiere a la educación a partir de los problemas sociales y filosóficos morales discutidos, y en primer lugar verificar si las declaraciones hechas por Kant sobre la educación pueden entenderse como una contribución a una teoría educativa, o si el propósito teórico educativo respectivo de Kant, la educación como un medio para transferir la naturaleza humana a su propia práctica de la razón, como un medio teórico de la teoría kantiana de la razón, es pensado por el hombre.

Sobre esta base interpretativa, las pedagogías centrales de Kant son el enfoque principal, está en el desarrollo de nuevas preguntas de investigación y la presentación de su estructura básica. A partir de los problemas básicos identificados de esta manera, las relaciones estructurales y las dependencias lógicas, así como su ubicación respectiva entre sí, se resumen en una sinopsis de las preguntas pedagógicas de Kant. Este procedimiento debería facilitar al lector seguir la argumentación en curso de Kant o comentar sobre ella, pero por otro lado también debería permitirle tomar nota de interpretaciones de otro tipo. Dado que ya no es posible discutir toda la literatura publicada en relación con análisis pedagógico de Kant, en vista del gran número de publicaciones, el presente trabajo se limita a un intento de identificar las líneas básicas de la discusión seleccionando los títulos discutidos.

Capítulo I

Repaso Biográfico

Para iniciar esta obra, es conveniente formular la pregunta ¿Quién fue Immanuel Kant? Una acertada respuesta de ello se puede obtener con la famosa entrevista realizada por el filósofo inglés Brian Magee, al para entonces vicerrector de la Universidad de Oxford Geoffrey Warnock, quien fue un célebre conocedor de la filosofía kantiana; en esta interesante entrevista Brian Magee expone que por varias generaciones, los grandes pensadores ubican a Immanuel Kant después de los antiguos griegos, como el filósofo más importante, a tal afirmación Geoffrey Warnock responde:

“Existen dos cualidades para justificar la excelente posición de Immanuel Kant en la filosofía. Una de ellas fue su extraordinaria profundidad, mediante un contexto de visualizar un problema intelectual en algo que hasta ahora se consideró insignificante. Tenía un talento extraordinario para ver dónde estaban los problemas, que representa uno de los dones filosóficos más grandes y fundamentales que se pueda tener; Kant era capaz de identificar y resolver un problema donde nadie más lo veía. Una segunda cualidad, relacionada con sus aptitudes académicas, era su capacidad de relacionar argumentos entre sí para ver cómo encajaban, es decir; cómo las afirmaciones sobre un tema determinado pueden afectar lo dicho de alguna otra cosa en otro lugar determinado. Era muy meticuloso y metódico en ese sentido; sin ningún tipo de desorden, descuido o improvisación en su trabajo. Da la sensación de que su gran producción está bajo control. Se puede determinar que escritores como Locke y Berkeley e incluso Hume, se consideren novatos, aunque sin duda fueron excelentes (Warnock-1987).”

Immanuel Kant nació en la ciudad de Königsberg, el 22 de abril 1724 y murió en ese mismo lugar, el 12 de febrero de 1804, cuando estaba cercano a cumplir sus ochenta años, situada a orillas del río Pregel, a poca distancia desde el Mar Báltico, Königsberg fue la capital de Prusia Oriental, el lugar más alejado de las provincias alemanas, lejos de la Europa "cultura", ubicada entre la frontera de Rusia y Finlandia. A pesar de esta distancia, Königsberg fue una de las cuatro ciudades más importantes de Alemania, una encrucijada que comunicaba el comercio con Europa del Este con los puertos marítimos más lejanos. Al momento del nacimiento de Immanuel Kant, la población de Königsberg era de un poco más de 40 mil habitantes, era el cuarto de nueve hijos, en una familia modesta de artesanos formado por Anna Regina Reuter (1697-1737) y Johann Georg Kant (1683-1746).

A la edad de ocho años, Kant inició la asistencia al Collegium Fridericianum, una institución dirigida por el líder de la corriente pietista de Königsberg, Franz Albert Schulz, párroco, doctor en teología y profesor universitario. Durante los ocho años que permaneció en la universidad, Immanuel adquirió un fuerte conocimiento de las lenguas antiguas y las humanidades clásicas, se familiarizó con la literatura de los clásicos latinos. Desarrolló un

gran respeto por los poetas y amor por las artes. Un acontecimiento triste en la vida del joven Kant, fue la repentina muerte de su madre en la Nochebuena de 1737, cuando tenía trece años. En septiembre de 1740, a la edad de 16 años, ingresa a la universidad en su ciudad natal con la dirección de Martin Knutzen (1713-1751), quien era discípulo de Alexander Baumgarten, además de conferencista de la lógica y la metafísica en el conocimiento de la física newtoniana, también asiste a las clases de teología de Franz Albert Schultz.

En 1740, al morir el padre de Kant, a la edad de 22 años tiene que empezar a ganarse la vida, para ello trabaja como tutor de nobles que viven en el campo cerca de Königsberg. El período de enseñanza, que dura de 1748 a 1754, fue un tiempo de intenso recuerdo y aprendizaje, con la ayuda de los libros y revistas de la ciudad, fue consciente de la idea de tiempos modernos, especialmente con respecto a las teorías científicas y los asuntos filosóficos. En 1755 regresa a la ciudad e inicia su carrera docente, logra un doctorado y habilitación como profesor independiente. Desde ese momento, a la edad de 29 años, comienza a impartir clases de filosofía durante más de cuarenta, situación que ejecutó de manera continua, dado que su última lección fue el 23 de julio de 1796, cuando contaba con 72 años. De hecho, Kant fue el primer gran filósofo de los tiempos modernos, quien se dedicó profesionalmente a la enseñanza de la filosofía en la universidad. Antes de él, Descartes, Spinoza, Leibniz, Locke, Berkeley y Hume no enseñaron filosofía, la misma situación fue la de filósofos más importantes del siglo posterior a la era de Kant, cuya excepción fue Hegel. Así Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, Marx y Stuart Mill no fueron filósofos académicos.

Kant impartió muchas lecciones como maestro en las más diversas materias: lógica, metafísica, ética, pedagogía, antropología, mecánica, geografía física, geometría y trigonometría; contó con un buen número de estudiantes, Herder que escuchó sus clases, deja en sus cartas para la Elevación de la Humanidad del año 1797, la siguiente descripción de sus conferencias en 1762-1764:

“Conté con la suerte de poseer un sorprendente filósofo como maestro, a quien considero un verdadero genio de la humanidad. Este hombre tenía para ese momento el ánimo de un niño, cualidad que no desapareció en su madurez. Su amplia frente, preparada para el pensamiento, fue cuna de inagotable alegría y amenidad; de sus labios salió un discurso lleno de inteligencia. Siempre con anécdotas, humor e ingenio a su servicio, por lo que sus clases fueron tan educativas como entretenidas. En sus ponencias, las últimas obras de Rousseau fueron examinadas con un entusiasmo sólo comparable a la diligencia aplicada al estudio de las doctrinas de Leibniz, Wolf, Baumgarten o Hume; sin olvidar la lucidez mostrada al explicar las leyes naturales concebidas por Kepler y Newton. Ningún descubrimiento fue minimizado por él, para explicar mejor el conocimiento de la naturaleza y el valor del ser humano. La historia de la humanidad, de

los pueblos y de la naturaleza, las ciencias naturales, las matemáticas y la experiencia fueron las fuentes con las que este filósofo animó sus enseñanzas y su tratamiento. Nada que valga la pena saber le era indiferente. Ninguna secta, ninguna ganancia personal, ninguna ambición eclipsaron su celosa pasión por esclarecer y dar a conocer la verdad. Sus alumnos no recibieron más instrucción que la de pensar por sí mismos; nada le era más extraño que el despotismo. Este hombre, cuyo nombre invoco con la mayor gratitud y respeto, no es otro que Immanuel Kant (Herder-1797).”

Las más importantes biografías realizadas durante su vida expresan que su fama la alcanzó después de su muerte, algunos contemporáneos lo describen como una persona sociable, alegre, elegante en el vestir, ingenioso en la conversación, y que sus ponencias en su universidad natal se caracterizaban por su famoso brillo. Kant no fue un tímido profesor de provincia, y su fama traspasó con creces las fronteras de Alemania, ya para el año de 1769 con 45 años, había publicado más de veinte obras importantes.

Basta citar algunas de ellas: Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels (Historia Natural General y Teoría de los Cielos) en 1755, tal vez el trabajo científico más importante que Kant escribió en el período precrítico. Uno de los mayores méritos de esta obra, es su propuesta (por primera vez) de la hipótesis nebular del origen del sistema solar, con 41 años de anticipación, en comparación con Laplace según su publicación *Système du monde* (París, 1796). Surge la incertidumbre si esta obra de Immanuel hubiera aparecido en París o Londres, y no en Königsberg, era posible que alcanzara una fama instantánea. Lamentablemente, el editor Johann Friederich Petersen se declaró en bancarota durante la impresión de la obra y sus fondos se cerraron, por lo que el libro de Kant permaneció casi desconocido para sus contemporáneos. En 1755 existe una reseña en el periódico en Hamburgo y en 1756, otra en un periódico de Königsberg; en esta obra, Kant también analiza la posibilidad de vida en otros planetas.

En el período conocido como el "Precrítico" y al que se refiere Kant en sus "años de enseñanza", se caracteriza por una fuerte actividad educativa, con una abierta apertura social. Fue un período juvenil, agradable y de mucho trabajo, que en futuro, Kant lo considera el más satisfactorio de su vida. En este tiempo, Kant todavía sufre limitaciones materiales y un exceso de trabajo académico, pero su juventud y disposición al cambio, le permiten superar estos obstáculos. Si los últimos años de la vida de Kant, especialmente los años de formación y la introducción de la filosofía crítica, se caracterizan por la concentración de todo su vigor y energía intelectual en un solo objetivo, en este punto, se rinde al tratamiento social y la profundidad de la vida.

Aseguran los contemporáneos, que durante esos años, Kant salía de casa en compañía de otros, gran parte de las tardes y noches, rara vez participaba siquiera en juegos; si no lo invitaban, comía fuera de casa, en un restaurante, en una mesa donde también están sentadas otras personas cultas. Por tanto, según algunos, Kant no rechaza

invitaciones y visita abiertamente ambientes no académicos, salones y cenas aristocráticas, oficiales y funcionarios, pero sobre todo, durante este período, inicia una conexión que perdurará a lo largo de su vida con algunos de los mercaderes y comerciantes de las colonias inglesas, que son muy numerosas y fue influyente en Königsberg, especialmente después de la Guerra de los Siete Años, que se ganó gracias a la ayuda inglesa.

En 1770, la cátedra de lógica y metafísica quedó vacante. Kant compitió por ello y así se convirtió en profesor titular a los 46 años. Con su primer salario estable, logró reducir ligeramente sus horas de clase y dedicarse más libremente al trabajo personal. La década conocida como "Década del Silencio", de 1770 a 1781, cuando apareció la primera edición de la Crítica de la Razón Pura, fue una época de intensa meditación; a diferencia de antes, Kant no publicó casi nada en este período y se dedicó por completo al desarrollo de su sistema.

El periodo comprendido entre el 1780 y 1790, fue particularmente fructífero y bastante creativo, esto por la publicación de muchas obras pequeñas, y la sucesión de grandes obras fundamentales de la filosofía kantiana. En 1781, después del 57 cumpleaños de Kant, aparece la Crítica de la razón pura; en 1783 los Prolegómenos; en 1785, la Fundamentación de la metafísica de las costumbres; en 1786 los primeros principios metafísicos de las ciencias naturales; en 1787, la segunda edición de la Crítica de la razón pura, que incluyó considerables cambios con respecto a su edición anterior; 1788 Crítica de la razón práctica y 1790 Crítica de la facultad para juzgar. Durante esta década, Kant extiende su reflexión crítica a las esferas especulativa, práctica, estética y teleológica; incluso se puede decir que al final de esta fase, Kant completó correctamente su trabajo crítico.

Posterior a la etapa anterior, la reflexión y el método kantiano se aplican a problemas de religión e historia, derecho y antropología, lógica y pedagogía, pero ninguna obra nueva se desvía de las obras pioneras de los años ochenta. Con los años, la popularidad del filósofo creció en su ciudad y más allá. Fue decano de su facultad seis veces; fue dos veces Rector de la Universidad y también miembro permanente del Senado Universitario. También fue miembro de las Academias de Berlín, San Petersburgo y Viena, su filosofía resume el espíritu de libertad y amor a la verdad. Kant representa un gran filósofo moderno, que enseñó filosofía profesionalmente en una universidad, destacando que los grandes maestros, antes y después de él no enseñaron filosofía.

A pesar de que Königsberg en 1701 no era la capital política de Prusia, en la mente de muchos habitantes de Königsberg era su capital intelectual, y no era exagerado describirla como la del mundo; Immanuel Kant fue uno de sus intelectuales más brillantes, incluso los filósofos fuera de Königsberg después de su muerte buscaron otra persona similar.

Se debe acotar la existencia de biografías elaboradas por allegados de Kant, donde a pesar de mostrar la genialidad del filósofo, presentan una personalidad más cruda; algunos analistas mencionan, que representan versiones emitidas por los opositores de sus ideas y pensamientos, sin embargo, en la literatura de su vida, goza de cierta importancia para tener una visión de su legado; tal es el caso de Scheffner, considerado uno de sus amigos, quien un mes después del funeral de Kant escribió lo siguiente:

“No crearás el temblor que estremeció toda mi existencia, cuando los primeros terrones helados fueron arrojados sobre su ataúd, mi cabeza y mi corazón todavía tiemblan.”

Scheffner además de expresar la tristeza de la pérdida de una mente brillante, quería exteriorizar la creencia de Kant, quien manifestaba que no existía ninguna esperanza después de la muerte. Aunque en su filosofía promulgaba la expectativa de una vida eterna y una dimensión futura, en su vida personal presentaba ideales fríos al respecto. Según Scheffner, en muchas oportunidades presencié de Kant las objeciones de las oraciones y otras prácticas religiosas, para este personaje, cualquiera que conociera personalmente a Kant, estaban seguros de que no tenía fe en un Dios personal, lo anterior, a pesar de haber postulado a Dios y la inmortalidad en sus ideas. Su opinión analítica, era que tales creencias solo representaban "necesidades individuales".

Scheffner, uno de los ciudadanos más respetables y respetados en el momento de la muerte de Kant, profesaba ser un buen cristiano, y mostraba todos los indicios que lo era; era un miembro bondadoso, estrictamente ortodoxo, de su congregación, y estaba felizmente casado. Su bondad desde siempre no había sido probada. En sus primeros años había sido un poeta de cierta notoriedad. De hecho, se le recordaba como el autor (anónimo) de un volumen de poesía erótica de tradición francesa, que creó una revolución, muchos consideraron que los poemas se encontraban entre los versos más obscenos jamás escritos en alemán. La reputación de Kant como incrédulo podría ensombrecer aún más su propia reputación. Además, debía tener dudas sobre el alma eterna de Kant. Como amigo, tomó en serio a Kant.

Un dato interesante, fue la posición de algunos de los cristianos más rectos de Königsberg, los cuales escogieron mantenerse alejados por completo del funeral de Kant, tal es el caso de Ludwig Ernst Borowski, alto funcionario de la Iglesia Luterana de Prusia, además de uno de los primeros estudiantes de Kant, quien fue algunos de los invitados ocasionales a cenar durante sus últimos años, una persona considerada amigo de Kant, se quedó en casa durante el funeral; Borowski perseguía objetivos profesionales aún más altos, consciente de la frágil reputación de Kant, sintió que era mejor no asistir al funeral. Contaba con algunas reservas, no sobre el carácter moral de Kant, más bien sobre sus puntos de vista filosóficos y políticos, y en esa oportunidad hizo lo que le pareció más político.

Un día después de la muerte de Kant, el *Königlich Preußische Staats, Kriegsund Friedens Zeitungen* publicó una nota, dentro de las muchas cosas escritas destacaba:

“Kant, a los ochenta años, murió completamente exhausto. Sus logros en el análisis de la filosofía especulativa son conocidos y apreciados por todos. Sus otras virtudes como: lealtad, benevolencia, rectitud y cortesía, solo se pueden perder aquí en la ciudad en toda su extensión. Aquí, la memoria de los difuntos persistirá más honrada y duradera que en cualquier otro lugar.”

En realidad, pocos habrían discutido el hecho de que Kant poseía las virtudes de: lealtad, benevolencia, rectitud y cortesía, que se resaltaron en esta nota. Aun así, existían algunos que tenían una concepción diferente. Es necesario mencionar, que una de las primeras publicaciones sobre la vida de Kant emitida en Königsberg, fue un intento de cuestionar la benevolencia, la rectitud y la cortesía de Kant, al mismo tiempo que cuestionaba sus puntos de vista religiosos y políticos. Las consideraciones sobre Kant, acerca de su carácter, sus opiniones de un admirador justo de sus méritos, que aparecieron de forma anónima y sin ninguna descripción del lugar de publicación en 1804, fue escrita por Johann Daniel Metzger, profesor de medicina (farmacia y anatomía) en la Universidad de Königsberg; Kant y Metzger parecen haber encontrado en oportunidades puntos de vistas similares.

Por el interés de Kant en la medicina, los dos tenían ocasión de discutir asuntos de interés común, sin embargo, también presentaron varios desacuerdos sobre aspectos administrativos de la universidad, a consecuencia de ello, Metzger trató de avergonzar a Kant más de una vez durante sus turnos como rector de la universidad, la anterior actitud contradice por qué el autor pensó que el libro necesitaba ser escrito, lo que está claro, es que tenía un cierto grado de simpatía hacia el filósofo, y que presencié la necesidad de aclarar las cosas sobre su vida privada. El diagnóstico de Metzger fue que Kant no era ni bueno ni malo, no era particularmente duro de corazón, pero tampoco tenía un corazón particularmente bondadoso. Metzger insinuó que probablemente nunca le había suministrado ayuda económica a nadie, excepto a su familia inmediata, esto basado a la evidencia de que se negó en una oportunidad, a contribuir en una colecta para un colega cuya casa se había incendiado.

Tal vez, esta fue la razón por la que no podía aceptar opiniones diferentes. Metzger comentó a sus lectores que Kant podía irritarse cuando alguien se atrevía a estar en desacuerdo con él. Caso particular reveló Metzger, cuando Kant presentó la osadía de refrendar los principios de la Revolución Francesa, defendiéndolos incluso en cenas en las casas más nobles. No tenía miedo de estar en la lista negra, en algunas oportunidades fue descortés e insensible, se dice que antes de su muerte Kant manifiesta "dejar el mundo con la conciencia limpia, sin haber cometido nunca intencionalmente una injusticia"; sin embargo, para Metzger, lo anterior representa el credo de todos los egoístas.

Si bien, Metzger no quería decir mucho sobre la visión de la teología de Kant, no logró evitar señalar que era indiferente, y no le gustaban las personas religiosas. Tampoco sabía mucho de jurisprudencia; como resultado, no pensó mucho en ello. Permitió un trato desigual con los miembros de la facultad de derecho. Si bien, apreciaba la medicina, se permitía juzgar en áreas en las que no estaba completamente calificado. Por ejemplo, no sabía nada de anatomía, pero se pronunciaba sobre temas que presuponían tales conocimientos. Le gustaba la Macrobiótica de Hufeland, que afirmaba que el matrimonio aumenta la esperanza de vida de un hombre. Metzger afirmó que en realidad no quería discutir la importancia de la filosofía de Kant. Si bien estaba dispuesto a admitir que los libros de Kant contribuyeron en gran medida a la fama de la Universidad de Königsberg, encontró algunas faltas.

Metzger lo hizo saber, las obras de Kant eran grandiosas, lejos que su autor fuera un modelo de virtud, considerada una persona corriente, catalogado como ni particularmente bueno ni particularmente malo, pero sería mejor que los estudiantes no lo emularan. El breve libro de Metzger, ocasiona un choque por otros libros sobre Kant que estaban destinados a elogiarlo. Ya había habido algunas biografías antes de la muerte de Kant, todas ellas extremadamente halagadoras, pero parece haber sido un libro en particular el que motivó a Metzger: *Notable Remarks by Kant from One of His Friends at Table*, de Johann Gottfried Hasse, que había aparecido poco antes. Hasse era profesor de teología y lenguas orientales. Él y Kant se hicieron cercanos después de 1786, y Hasse asistía con frecuencia a las cenas de Kant, especialmente durante los tres años anteriores a su muerte. El breve trabajo de Hasse no pretendía ser un bosquejo de su vida, tampoco una biografía, al igual que interponerse en el camino de cualquiera que pudiera tener algo más importante, o mejor que decir sobre el gran hombre. Sus Observaciones son notables, sólo porque proporcionan evidencia de ciertas deficiencias de Kant durante sus últimos años.

Hasse afirmó que solo quería expresar su corazón agradecido. Sin embargo, la mayoría de los amigos de Kant desearían que no lo hubiera hecho. En su “Declaración sobre la *Wissenschaftslehre* de Fichte”, el propio Kant había aludido al viejo proverbio italiano según el cual si Dios nos protege de nuestros amigos, nosotros mismos podemos cuidar de nuestros enemigos, y que hay amigos que tienen buenas intenciones, pero que actúan mal o con torpeza, al tratar de promover nuestras fortalezas.

La publicación de Hasse fue torpe y mal direccionada. Aunque elogió la grandeza de Kant y trató de dar ejemplos de su mente ingeniosa y carácter noble, logró principalmente plantear aspectos que son incongruentes, habla Hasse de un libro que Kant estaba escribiendo en sus últimos días, el viejo filósofo había declarado en ocasiones que ésta era su obra principal, que representa su sistema como un todo completo, pero Hasse continúa observando que cualquier futuro editor tendría que tratarla con cautela porque, durante sus últimos años, Kant a menudo eliminaba cosas que eran mejores que aquellas

por las que las reemplazaba, y también intercalaba muchas cosas sin importancia, algunas de las historias que cuenta Hasse, parecen ser diseñadas para establecer dudas sobre la competencia mental de Kant.

Lo anterior no fue lo peor del libro de Hasse. También planteó preguntas sobre el carácter de Kant, y especialmente sobre su lealtad a los miembros de su familia. Así, después de señalar que Kant gastaba una cantidad considerable cada año para mantener a sus parientes, Hasse continuó señalando que "nunca mencionó" a estos parientes con nadie. También dijo a sus lectores que Kant nunca respondió a ninguna pregunta sobre sus parientes cuando se le preguntó, y que, cuando su hermana vino a ayudarlo durante sus últimos años, trató de ocultar su identidad a sus amigos, aunque él le dio su comida de su mesa. No es de extrañar que Scheffner encontrara el libro despreciable, observando que no sería fácil poner un número tan grande de trivialidades, faltas de delicadeza en tan pocas páginas. Metzger, por otra parte, parece haber encontrado en las ambigüedades de Hasse, como recordatorios útiles del verdadero carácter de Kant. De hecho, sus Comentarios sobre Kant pueden verse como el intento de Metzger de poner los comentarios de Hasse bajo una luz más adecuada.

Los esfuerzos de Hasse y Metzger no fueron los únicos relatos biográficos que se publicaron en Königsberg durante 1804. Tampoco fueron los más significativos. De hecho, pronto se vieron completamente eclipsados por un proyecto iniciado por el editor de Kant, Friedrich Nicolovius, quien se encargó de publicar una colección de bocetos biográficos de personas que lo conocieron bien durante diferentes etapas de su vida. Nicolovius no se encontraba solo. Otros, como Scheffner, también participaron en impulsar este proyecto. La empresa colectiva fue diseñada, al menos en parte, para prevenir y socavar contribuciones posteriores como las de Hasse y Metzger. En esto, se logró bastante éxito. El libro resultante, *Sobre Immanuel Kant*, llegó a ser visto como la fuente de información más extensa y confiable sobre la vida y el carácter de Kant.

Las tres personas que habían conocido bien a Kant durante diferentes períodos de su vida, y que iban a dar cuenta de la vida de Kant tal como la conocían eran: Ludwig Ernst Borowski, Reinhold Bernhard Jachmann y Ehregott Christian Wasianski. Los tres eran teólogos nacidos y criados en Königsberg. Borowski había conocido a Kant por más tiempo, ya que había asistido a sus conferencias en 1755 y siguió siendo amigo de él hasta principios de los años sesenta. También había sido su oponente en una disputa sobre monadología física en 1756.

Aunque no pudo dar un relato de primera mano del funeral de Kant, se podía contar con él para relatar la historia de la vida de Kant desde su primer período como profesor hasta sus últimos años. Jachmann había estudiado con Kant y se había asociado estrechamente con él entre 1783 y 1794 como su asistente académico, conoció bien a Kant durante los años en los que publicó sus obras más famosas. Podía hablar con autoridad

sobre los años ochenta y noventa. Wasianski era un diácono que había cuidado a Kant durante sus últimos años. Había estudiado en la Universidad de Königsberg entre 1772 y 1780. De hecho, como Jachmann, también había sido el asistente académico de Kant. Podría haber dicho mucho sobre su vida durante los años setenta, pero, por extraño que parezca, no dice nada sobre estos años, limitándose a un relato de los últimos tiempos de Kant. Después de que Wasianski dejara la universidad en 1780, no tuvo contacto con Kant durante una década.

Kant parece haberlo invitado de inmediato a sus cenas habituales y poco a poco llegó a confiar en él. A lo largo de los años, le confió cada vez más sus asuntos personales. De hecho, Wasianski finalmente se ganó su confianza total. Habiendo sido elegido por él como su secretario y ayudante personal, así como albacea de su testamento, conocía muy bien las circunstancias del adulto Kant.

Se esperaba que estos tres teólogos dejaran las cosas claras. Debían decirle al público quién era realmente, y debían asegurarse de que otros que estaban tratando con meras anécdotas no pudieran dañar su reputación. El proyecto era pues, esencialmente una empresa apologética. Como tal, contó con la bendición de los amigos más cercanos de Kant en Königsberg. En cierto sentido, todos cerraron filas para "salvar" su buen nombre. Es importante entender esta función de esta obra sobre Immanuel Kant, porque explica por qué ciertas cosas se enfatizan en el libro y otras se minimizan. La naturaleza apologética del proyecto explica también la imagen un tanto monocromática que se obtienen de las tres biografías. Sus autores sintieron claramente que había una serie de cosas que no eran apropiadas para el público.

Además, cada uno de ellos tenía prejuicios y puntos de vista que sólo podían interponerse en el camino de una descripción objetiva de su vida y obra en su conjunto. Por un lado, no se podía esperar que estos tres teólogos de Königsberg pintaran un cuadro colorido filosófico "abrumador", cuya audiencia era el mundo. Más bien, dibujaron, todo gris, los contornos aburridos de la vida y los hábitos de un anciano, que casualmente había escrito libros que lo hicieron famoso. Sin decir casi nada sobre los primeros sesenta años de la vida de Kant y más que suficiente sobre los últimos veinte años más o menos, continuaron en cierto modo la tradición iniciada por Hasse y Metzger. Sin embargo, es su imagen la que aún determina en gran medida la forma en que vemos a Kant, este se convirtió en un personaje corriente, cuya única característica sorprendente fue la falta total de sorpresas.

Algunos de los amigos de Kant pensaron que el único que estaba realmente calificado para escribir tanto sobre el hombre, como sobre sus ideas era Johann Christoph Kraus, antiguo alumno, viejo amigo y colega en filosofía. Pero Kraus se negó a hacerlo. Scheffner manifestó:

"Kraus es el único que podría escribir sobre él; sin embargo, podría ser más fácil cortar un trozo de granito con un cuchillo, que hacer que prepare algo para su publicación".

Fue precisamente el perfeccionismo de Kraus lo que le impidió escribir una biografía de Kant. Pueden haber existido otras razones. Kant y Kraus habían tenido una pelea. Aunque no se evitaron del todo al final de su vida, tampoco se hablaron entre ellos. Algunos pensaron que había cierta rivalidad entre ellos, y probablemente era cierta esta teoría. Metzger, que denigraba el carácter de Kant, elogió a Kraus. No existe evidencia, si esta fue la razón de la renuencia de Kraus. Todo lo conocido es que nunca escribió nada sobre Kant. Scheffner podría haber sido un candidato aún mejor, pero no mostró interés, o quizás mejor, instó a Borowski. Otra persona que podría haber abierto nuevas perspectivas sobre Kant fue Karl Ludwig Pörschke, profesor de poesía en la Universidad de Königsberg. Uno de los primeros admiradores de Fichte en Königsberg, le escribió en 1798, informándole que Kant ya no era capaz de pensar de forma sostenida y que se estaba retirando de la sociedad, afirmando:

"Como a menudo debo hablar con él durante cuatro horas seguidas, conozco muy bien su estado físico y mental; él no me esconde nada. Sé por conversaciones íntimas la historia de su vida desde los primeros años de su infancia; me informó de las más pequeñas circunstancias de su progreso. Esto será útil cuando los buitres estén haciendo ruido alrededor de su tumba. Hay en Königsberg un número de personas que están preparadas con biografías así como con poemas sobre el Kant muerto."

Desafortunadamente, tal vez, Pörschke tampoco publicó una biografía. Más tarde, otros amigos de Königsberg publicaron algunas de sus impresiones sobre Kant. Agregaron un detalle o una anécdota aquí y allá, pero no cambiaron fundamentalmente la imagen anterior, tampoco hicieron necesaria una revisión. Apoyándose en los mismos estereotipos, se contentaron con apoyar a los biógrafos oficiales. Esto es especialmente cierto en el caso de Friedrich Theodor Rink, en su *Ansichten aus Immanuel Kant's Leben* (1805). Rink, que estudió con Kant entre 1786 y 1789, y que fue un invitado frecuente a cenar durante los períodos de 1792 a 1793 y de 1795 a 1801, también dijo poco sobre sus primeros años y mucho sobre el anciano. Reforzó la opinión de Borowski, Jachmann y Wasianski. Tal como estaba interesado en defender el papel del pietismo en la cultura de Königsberg. Todas las demás biografías que aparecieron en vida de Kant o poco después de su muerte, son todavía menos fiables y sólo pueden utilizarse con la mayor precaución. La mayoría de ellos se basan en meros rumores y no en ningún conocimiento de primera mano de Kant y Königsberg. Por lo tanto, se debe tomar en consideración principalmente las biografías de los tres teólogos de Königsberg.

La publicación posterior más interesante fue *Kantiana, Contributions to Kant's Life and Writings* of 1860, de Rudolph Reiche. Reimprimió los materiales que se recopilaron

para la conferencia en memoria de Kant en abril de 1804. Algunos de los detalles de esta obra contradicen las afirmaciones de las biografías estándar, aunque parece que algunos de los biógrafos oficiales también lograron tener acceso a esta información. Borowski es el menos confiable de estos tres biógrafos. Era un colaborador reacio. Sólo después de haber sido incitado por varios amigos (incluido Scheffner) accedió a publicar su contribución. Él mismo no se cansaba de llamar la atención sobre sus reservas a la hora de publicar su semblanza biográfica. Si sus amigos no lo hubieran presionado, lo habría suprimido. Sus razones no son difíciles de entender. Muchos contemporáneos habían hecho que las doctrinas de Kant fueran responsables de las iglesias vacías en los servicios dominicales en Königsberg y en otros lugares.

Para empeorar las cosas, algunos de los clérigos más radicales eran kantianos. Borowski era más bien conservador. También era más un oportunista, que obedecía las órdenes de los ministros del rey sin mucha reflexión. Sintió que un respaldo o defensa de Kant no ayudaría a su carrera. Si bien podría no terminar con su avance, bien podría impedirlo. Por otro lado, Borowski afirmó, al menos implícitamente, que tenía las calificaciones necesarias para ser un biógrafo de Kant. Sostuvo que un biógrafo debe ser no sólo alguien en quien se pueda confiar que sepa lo que está informando, sino también, alguien en quien se pueda confiar que tenga la voluntad de relatar los hechos correctamente. Astutamente, dejó que el lector determinara, sobre la base de su narrativa bastante simple, si él mismo puede y da un relato fiel y verdadero, está lejos de ser simple. Su aportación consta de una serie de partes bastante dispares, más un collage que una simple narración.

La primera parte, titulada "Bosquejo para una futura biografía fidedigna del filósofo prusiano Immanuel Kant", data de octubre de 1792. En ese momento, Borowski había preparado un breve esbozo biográfico de Kant para la Sociedad Alemana de Königsberg. Como muestra la correspondencia entre Borowski y Kant, incluida en la introducción, Borowski había enviado este boceto a Kant para su revisión. Kant lo revisó e hizo algunas correcciones. Borowski nota cuáles fueron estos cambios, pero no siempre quiere creerle a Kant. Entonces, cuando Kant eliminó la afirmación de que primero había estudiado teología, Borowski insistió en que debió haberlo hecho. El esbozo es seguido por otra narración. Pasa por el mismo terreno que el boceto, pero fue escrito en 1804 con el propósito de la publicación. Dado que Borowski no estaba muy cerca de Kant durante sus últimos años, confió en el pastor Georg Michael Sommer (1754-1826) para obtener información. Las dos narraciones van seguidas de documentos de la vida de Kant, así como de un comentario de Borowski sobre otra biografía. El comentario y el libro terminan con una advertencia peculiar: Uno no debería escribir demasiado sobre alguien que está muerto.

Borowski siguió su propio consejo. Ciertamente, no sabemos mucho sobre la vida de Kant, y especialmente sobre sus primeros años. Hay una serie de errores, tanto obvios

como no tan obvios. Además, parece haber muchas cosas que Borowski no dijo porque parecía sentir que eran inapropiadas, incluso si eran ciertas. Al mismo tiempo, hay muchas cosas que él incluyó porque sintió que eran apropiadas, aunque estrictamente hablando no eran ciertas. Decir que la contribución es un ejercicio de ofuscación es quizás demasiado duro, pero no del todo engañoso. Esto ya debería quedar claro en el título, que dice "Presentación de la vida y el carácter de Kant, por Ludwig Ernst Borowski, Royal Prussian Church Counsel, minuciosamente revisada por Kant mismo. Como hemos visto, si algo fue minuciosamente revisado por Kant, fue menos de un tercio de lo que publicó Borowski, y es cuestionable si Kant revisó minuciosamente incluso esta parte.

Como decía el propio Kant en la carta que incluye Borowski, sólo se permitió borrar y cambiar algunas cosas. Por lo tanto, lo que hizo Kant se describe mejor como una revisión casual que como una revisión minuciosa. En segundo lugar, Kant no vio en absoluto dos tercios de la biografía. La segunda narración es especialmente interesante en este sentido. Sus afirmaciones deben compararse cuidadosamente con lo encontrado en la primera parte, porque en ella Borowski interpretó y caracterizó más explícitamente la vida y el carácter de Kant, sin limitarse al simple relato de los hechos y acontecimientos. En él, se obtiene más de la moraleja de la historia de su vida, lo que no quiere decir que tenga mucho de la vida de Kant en la primera parte. Esta moraleja fue informada por los "deseos sinceros" del propio Borowski, de que Kant había elegido una vida diferente a la que realmente tenía.

Borowski deseaba que Kant no solo había visto la religión existente, y en particular la religión cristiana como una necesidad del estado, o como una institución que debería permitirse existir por el bien de los débiles (algo que ahora incluso se predica desde el púlpito), sino que habría aceptado y verdaderamente conocido el aspecto firme, saludable y feliz del cristianismo, que él no había visto la Biblia simplemente como un instrumento aceptable para guiar y educar públicamente a la gente común, que no había visto a Jesús como el ideal personificado de la perfección, sino como el mensajero e hijo de Dios suficientemente probado, el salvador de la humanidad, que no había negado, por temor a caer en el misticismo, el valor significativo del verdadero sentimiento piadoso, que había participado en el culto público y en los sacramentos llenos de la gracia del Señor, que en todo esto había sido un brillante ejemplo para los miles de sus alumnos.

Curiosamente, el primer intento de Borowski de una biografía de Kant se remonta a la época justo antes de la Maßregelung del rey o la censura de las opiniones religiosas de Kant. Aunque ya había señales de problemas, parece que Borowski no se había percatado de ellos en 1792. En 1804 estaba muy consciente del problema, y esto a menudo interfería con la presunta "narrativa bastante simple". La propia fe de Borowski se interpuso más en el camino de un "relato fiel y verdadero" de lo que comúnmente se cree. Su historia es más compleja que la de Metzger, pero está informada por reservas similares y, por lo tanto, está

plagada de ambigüedades. De hecho, hay evidencia de que Metzger y Borowski eran amigos y que, por lo tanto, deseaba evitar criticar a Metzger. Esto es lamentable. El relato de Borowski es principalmente importante para obtener información sobre los años anteriores a 1783, y no existe ningún otro relato extenso de ese período. Omitió mucho que podría ser interesante porque no creía que fuera relevante o porque no conocía los hechos.

En cualquier caso, está demasiado claro lo que molestaba a Borowski. No podía aprobar la religión de Kant. Rechazando tanto su teoría religiosa como su práctica religiosa, tuvo grandes dificultades para alabar a Kant. Sin duda, elogió a Kant como una persona moral, pero siempre hubo una salvedad religiosa. Borowski sintió que tenía que poner excusas. Así, su biografía adopta a veces la forma de una defensa: Kant no se parecía en nada a sus seguidores; realmente era un buen hombre. Además, no se parecía en nada a su trabajo; e incluso su obra, si se la entiende correctamente, no fue tan perjudicial para la religión cristiana como puede parecer. Siempre que fue posible, Borowski enfatizó el sólido trasfondo pietista de Kant, haciendo que ese trasfondo y esa conexión parecieran más fuertes de lo que eran. Por lo tanto, su relato debe cotejarse cuidadosamente y complementarse con otras fuentes. Afortunadamente, tales fuentes existen, incluso si no han recibido la atención que merecen.

Jachmann, que en 1804 era director de una escuela cerca de Königsberg, también se había acercado a Kant con anterioridad en una posible biografía. De hecho, le había pedido a Kant en 1800 que respondiera cincuenta y seis preguntas sobre su vida. Kant nunca respondió. Por qué, aun no se sabe. Es interesante, sin embargo, que mientras Jachmann sugirió en la biografía que Kant le había pedido que la escribiera, la carta de Jachmann, una fuente más confiable, deja en claro que fue él quien primero se acercó a Kant. Dijo que quería escribir su biografía porque "el mundo entero quiere su biografía auténtica y reconocerá su propia contribución a ella con la mayor gratitud", y es al menos en esa medida, más digno de confianza que este último.

Su propia perspectiva era más "liberal" o más "kantiana". Esto lo demuestra su examen de la filosofía kantiana de la religión en relación con su supuesta similitud con el misticismo puro de 1800, que defendió a Kant contra ciertas acusaciones. Sin embargo, la lealtad de Jachmann a Kant plantea otros problemas. Su biografía sólo tiene cosas buenas que decir sobre Kant, y escribió su relato desde la perspectiva de un estudiante que adora sin crítica a su maestro. Otro problema es que vio a Kant desde una perspectiva teológica: su énfasis en la teología dio un sesgo peculiar a su relato de la vida de Kant.

Así, Jachmann afirmó que a Kant le gustaba dar conferencias a los teólogos, y que esperaba que la luz brillante de las convicciones religiosas racionales se extendiera por toda su patria, y agregó que Kant no se dejó engañar porque muchos apóstoles se fueron a enseñar el evangelio del reino de la razón. Es muy posible que se dude de que Kant tuviera ese tipo de celo misionero. El relato de Jachmann, tomado en sí mismo, también tiene un

valor limitado para una verdadera comprensión de la vida de Kant, y dado que podemos comparar el relato de Jachmann con una variedad más amplia de otras fuentes que la de Borowski, también es menos importante. Kant ya era famoso cuando Jachmann se convirtió en su alumno, atrayendo a muchos visitantes de fuera de Königsberg. Sus conocidos le prestaban más atención cuando era famoso que cuando era joven y desconocido.

Wasianski, lamentablemente, se limitó a contar los últimos años de Kant. De hecho, es curioso lo poco que tuvo que decir sobre el Kant que le enseñó filosofía durante los años setenta. Dado que los últimos años de Kant son los menos interesantes para comprender el trasfondo de su filosofía, el relato de Wasianski sobre la decadencia y muerte de Kant es casi irrelevante para comprender la vida y el pensamiento de Kant. Wasianski se preocupó mucho por su antiguo maestro, y su relato de los últimos días de Kant es verdaderamente conmovedor, pero hay ocasiones en las que es poco discreto. Sus anécdotas sobre las peculiaridades de Kant no son mucho mejores que las de Hasse. Además, en la medida en que creía que no solo estaba puliendo la imagen de un anciano, sino que también se dedicaba a proporcionar material para algunas reflexiones antropológicas y psicológicas, está jugando para una audiencia diferente.

Cuando escribe en este estado de ánimo, Kant es para él un objeto de observación, un caso interesante, no un ser humano por el que se preocupa. Su historia clínica de la muerte de un anciano no revela nada significativo sobre Kant el filósofo y su vida en los años más jóvenes. De hecho, el mayor defecto del cuadro que pintan las tres biografías es que se basa casi exclusivamente en la última década y media de la vida de Kant, es decir, desde los sesenta y cinco hasta los ochenta años.

Hay muy poco sobre Kant durante sus treinta, cuarenta y cincuenta años, y casi nada sobre el Kant de veinte años. Todas las afirmaciones sobre la regularidad casi mecánica de la vida de Kant, sus cenas, su relación con su sirviente, sus extrañas opiniones sobre los asuntos cotidianos, todas las cosas que se han convertido en parte integrante de la imagen ordinaria de Kant, realmente registran más los signos de su avanzada edad y del declive de sus poderes que revelan el carácter de la persona que concibió y escribió las obras por las que ahora es conocido. Para bien o para mal, aunque sobre todo para mal, son estos tres esbozos biográficos los que forman las fuentes más extensas, si no siempre las más fiables, de la vida de Kant.

Sólo se puede lamentar que los autores de estos bosquejos biográficos no fueran los testigos más calificados o confiables. A veces, las intenciones de los autores se revelan claramente. Cuando Borowski encuentra, por ejemplo, que en sus resultados, la doctrina kantiana de la moralidad coincide completamente con la doctrina cristiana, se sabe qué le hace decir eso, y que se puede descartar. Cuando Jachmann intenta restar importancia al entusiasmo de Kant por la Revolución Francesa al mostrar que, en definitiva, Kant fue un buen ciudadano prusiano, está más preocupado por la política contemporánea que por dar

una verdadera caracterización de Kant. Incluso cuando estas intenciones no son tan obvias, siempre están presentes. Los autores estaban más interesados en defender lo que consideraban el buen nombre de Kant (y Königsberg) que en dar una explicación objetiva. Nos dan una visión ideológicamente sesgada de Kant que se debe más a los estereotipos de la época que al carácter individual de Kant. Obtenemos una caricatura, no un retrato, bien intencionado, pero irreflexivo y sin ni siquiera una pizca de ironía.

En última instancia, fue debido a esta caricatura que los románticos alemanes llegaron a creer en un hombre que era todo pensamiento y nada de vida. Heinrich Heine resumió este punto de vista de la siguiente manera:

La historia de la vida de Kant es difícil de describir. Porque él no tenía una vida ni una historia. Vivió una vida de soltero mecánicamente ordenada, casi abstracta, en una tranquila calle apartada de Königsberg, una ciudad antigua en la frontera noreste de Alemania. No creo que el gran reloj de la Catedral cumpliera allí su tarea con menos pasión y menos regularidad que su conciudadano Immanuel Kant. Levantarse, tomar café, escribir, dar conferencias, comer, pasear, todo tenía su hora establecida, y los vecinos sabían con precisión que eran las 15:30 horas, cuando Kant salió de su puerta con su abrigo gris y el bastón español en la mano. Ocho veces caminaba arriba y abajo por el pequeño callejón bordeado de tilos, en todas las estaciones, sin importar si el clima estaba nublado o si las nubes prometían lluvia. Se podía ver a su criado, el viejo Lampe, ansioso y preocupado, caminar detrás de él, con un paraguas bajo el brazo, como una imagen del destino.

Los amigos de Kant en Königsberg preferían un Kant sin historia a un Kant con una historia cuestionable. A Heine, como a muchos de los románticos, le disgustaba la filosofía de Kant por la misma razón por la que le disgustaba su vida. Ambos eran demasiado "ordinarios" o "comunes" para él. Simmel habló más tarde del rasgo personal incomparable de la filosofía de Kant, que vio en su naturaleza impersonal única. Kant era un lisiado conceptual, su pensamiento era la historia de una mente y no la de una persona real. Así, cuando Arsenij Gulyga, como Heine y muchos otros antes que él, afirma hoy que Kant como otra biografía que la historia de su doctrina, se une a un coro de voces que se remonta a los románticos. Si Gulyga y Heine tienen razón, entonces Kant constituye una excepción a la afirmación de Nietzsche de que toda gran filosofía ha sido hasta ahora confesión de su creador, una especie de memorias no intencionales e inconscientes. Nietzsche debería haber hecho una excepción con Kant.

Kant, desde este punto de vista, fue mejor que Descartes, quien, según una historia popular en el siglo XVIII, siempre iba acompañado en sus viajes por una "muñeca femenina mecánica de tamaño natural que él mismo había construido" para mostrar que los animales son sólo máquinas y no tienen alma. Descartes y la muñeca eran evidentemente inseparables, y se dice que durmió con ella encerrado en un baúl a su lado.

Hay al menos una evaluación psicoanalítica reciente que tiene como objetivo plantear preguntas serias sobre la filosofía de Kant con base en los relatos de Borowski, Jachmann y Wasianski. Hartmut y Gernot Böhme afirman que la falsa inocencia de la biografía de Kant y su idealización son síntomas igualmente del tipo de pensamiento que se ha apoderado de su vida y del que se ha hecho parecer inofensivo. Los hermanos Böhme afirman que ni la vida de Kant, tampoco sus pensamientos fueron inofensivos e inocentes. Su pensamiento se caracterizó por estructuras violentas, por miedos reprimidos, ansiedad y estrategias de represión. Declaran que estas características de su pensamiento son las consecuencias de una vida deformada, "mecanizada".

Aunque los Böhme han defendido este punto de vista con fuerza, aunque no siempre sobre la base de los hechos, probablemente estén equivocados. La vida de Kant que están analizando no es la del propio Kant sino la vida que otros han inventado. Si sus puntos de vista tienen algún valor, entonces su valor consiste más en la clarificación de las fuerzas que actúan en las vidas de Borowski, Jachmann y Wasianski que en cualquier descripción de las mismas. Es importante mostrar que hay diferencias de fundamental importancia. El intento de Böhmes de hacer más interesante a Kant parece haber fracasado. Cualquier otra cosa que haya sido su vida, no proporciona un buen ejemplo de las estructuras de racionalidad que caracterizan la vida moderna. Karl Vorländer, quien ha trabajado extensamente sobre la vida de Kant, enfatizó el carácter complementario de las tres biografías. En su lugar, se podría hablar de complicidad y cumplimiento. Los biógrafos oficiales de Kant en realidad no intentaron dar una explicación desinteresada. Sus bocetos estaban diseñados para vender una cierta imagen de Kant, el ciudadano bueno y honrado, que llevó la vida un tanto aburrida de un profesor estereotipado. Muchas de las cosas que estos biógrafos consideraron peligrosas para la reputación de Kant difícilmente se considerarían peligrosas hoy. Algunas de las deficiencias percibidas podrían incluso ser consideradas virtudes por generaciones posteriores, y algunas de las virtudes percibidas no se ven tan bien hoy. Aún otras características de Kant de las que no hemos oído hablar podrían plantear nuevas e interesantes preguntas sobre la persona y su pensamiento.

Es difícil, si no imposible, llegar detrás de estos textos al Kant histórico, pero eso no significa que no se deba intentar. La situación es algo análoga a nuestra situación con respecto a Sócrates y Jesús, aunque tal vez no tan problemática. Hay, después de todo, textos escritos por el mismo Kant. También hay una extensa correspondencia de Königsberg, que nos da atisbos de cómo fue visto Kant durante su vida. También existen fuentes aportadas por otros ilustres ciudadanos de Königsberg, que nos permiten dar más color a la vida de Kant. Finalmente, está Metzger, a quien generalmente se descarta como "poco confiable". Pero ¿qué puede significar aquí "poco confiable"? Después de todo, aunque no conoció al último Kant tan íntimamente como Wasianski, sí lo conoció. Lo

conocía como un colega en el entorno universitario y, por lo tanto, lo conocía en un papel que Wasianski no conocía.

Kant lo afectó negativamente, pero eso no significa que su juicio simplemente deba descartarse. Borowski no es mucho más confiable que Metzger, o más bien, Borowski debe ser tratado con la misma cautela que Metzger, y en la medida en que Jachmann y Wasianski se dedican a la "hagiografía", deben ser tratados con el mismo cuidado. Por lo tanto, se debe estar en desacuerdo con aquellos que creen que cualquiera que escriba una biografía de Kant debe aceptar la visión tradicional de la evidencia. Rudolf Maiter lo resumió así:

“El orden jerárquico de la evidencia que se ha reconocido durante mucho tiempo sigue siendo válido: además de las raras declaraciones autobiográficas de Kant y la correspondencia que es fundamental para cualquier biografía, las tres biografías de Borowski, Jachmann y Wasianski, son la base principal de nuestro conocimiento; sobre Kant, su vida, su personalidad y su interacción con los ciudadanos de Königsberg.”

La biografía de Borowski, si bien es importante, no debe colocarse en la misma categoría que las biografías de Jachmann y Wasianski. La correspondencia de Hamann, Herder, Hippel, Scheffner y otros debería considerarse una mejor fuente que los esbozos biográficos de Borowski, Jachmann y Wasianski. Si el relato de Borowski es inconsistente con fuentes independientes de la tradición biográfica, como pasajes de cartas de contemporáneos de Kant, se debe seguir la evidencia independiente. En cualquier caso, al tratar las tres biografías oficiales con una buena dosis de escepticismo, surgirá un Kant mucho más colorido e interesante.

Durante los años transcurridos desde la muerte de Kant, no se han escrito muchos tratamientos biográficos completos de Kant. Rolf George encuentra en una revisión reciente de Kant biografías que en realidad solo hay media docena de reminiscencias tempranas y cuatro biografías completas posteriores; el resto, piensa, son, si no completamente irrelevantes, en el mejor de los casos sólo de interés marginal. George es quizás un poco demasiado duro en su juicio. Hay más libros y artículos de interés biográfico de los que está dispuesto a admitir. Sin embargo, es innegable que no hay tanto escrito sobre la vida de Kant como cabría razonablemente esperar.

Además, nunca existió una biografía que satisfaga los requisitos académicos más estrictos. Los dos volúmenes de Karl Vorländer Immanuel Kant, Man and Work de 1924 se acercan más a este ideal, pero ni siquiera Vorländer intentó realmente cumplir esta tarea. En cierto sentido, sus ambiciones eran mayores. No quería escribir un libro que fuera valioso sólo para el filósofo y el erudito, sino que deseaba dar vida al viejo Kant tal como vivía y pensaba, para el lector en general. Lo mismo ocurre con su breve relato titulado La vida de Immanuel Kant, que apareció en 1911 y precedió a la biografía en dos volúmenes. Malter afirmó en su prefacio a la cuarta edición de esta obra (1977), que casi no existen nuevas

fuentes para los aspectos externos de la vida de Kant que habían aparecido desde 1924, y que la obra de Vorländer representa, en cierto sentido, la finalización de la investigación sobre los aspectos externos de la vida de Kant.

Esto no es del todo correcto. La obra de Vorländer es la piedra de toque con la que deben medirse todas las demás biografías de Kant. De hecho, reemplaza todos los tratamientos biográficos previos de Kant. Sin embargo, esto no debe interpretarse en el sentido de que es imposible ir más allá de Vorländer o que el trabajo de Vorländer se basa en toda la evidencia. No lo es. Las propias fuentes de Vorländer todavía están disponibles en gran medida y permiten, en muchos casos, interpretaciones bastante diferentes. Kant y Königsberg de Kurt Stavenhagen de 1949 muestra cuánto más importante fue la Guerra de los Siete Años (la parte europea de las guerras francesa e india, 1756-63) para el desarrollo de Kant de lo que Vorländer había sugerido. También trata de mostrar que el joven Kant era diferente del viejo Kant, a quien Vorländer había tratado de dar vida.

Vorländer no realizó una investigación original. Se basó en artículos que, aunque hoy son difíciles de encontrar, todavía se pueden encontrar. Finalmente, el propio Vorländer no fue tan objetivo como a veces se afirma. Su Kant es en gran medida el reflejo de sus propios puntos de vista sobre la cultura y la política. Aunque fue cuidadoso, pasó por alto ciertos aspectos de la investigación que precedió a su trabajo. Además, se ha descubierto nuevo material. El trabajo de Reinhard Brandt, Werner Euler, Heiner Klemme, Riccardo Pozzo, Werner Stark, Hans-Joachim Waschkies y otros ha contribuido a una mejor comprensión de los aspectos externos de la vida de Kant.

Si bien todavía no estamos en condiciones de comprender completamente el papel de Kant en la administración de la Universidad de Königsberg, se sabe más de lo que Vorländer conocía o estaba dispuesto a revelar. Finalmente, una mejor comprensión de los antecedentes históricos de la Prusia del siglo XVIII hace necesario revisar algunas de las afirmaciones que Vorländer y sus predecesores han tomado como evidentemente ciertas. La erudición de Kant a menudo se basa, al menos implícitamente, en cierta imagen de Kant, el hombre. Una biografía que tenga en cuenta la nueva evidencia y las diferentes preocupaciones de los lectores casi un siglo después está muy atrasado.

Esto es especialmente cierto en el mundo de habla inglesa. Aparte de *The Life of Immanuel Kant* de J. W. H. Stuckenberg con fecha de 1882, sólo existen dos traducciones recientes de títulos extranjeros, a saber, *Kant's Life and Thought* de Ernst Cassirer (del alemán) e *Immanuel Kant and His Life and Thought* de Gulyga (del ruso). Stuckenberg escribió su biografía mucho antes de que estuvieran disponibles muchas de las fuentes independientes más importantes para una vida completa de Kant. Cuando escribió, no existía una edición completa de las cartas de Kant, de sus reflexiones o de sus conferencias. Tampoco disponía de gran parte de la correspondencia de Hamann y Herder. Numerosas otras fuentes se han abierto desde que escribió. Si bien el libro de Stuckenberg todavía se

lee bien, no cumple con los estándares que deben aplicarse hoy. La biografía de Cassirer, por otro lado, no se detiene en las minucias de la vida de Kant. En otras palabras, no dice mucho sobre la vida de Kant, concentrándose casi por completo en su pensamiento y sus escritos publicados. Es más un relato popular del desarrollo filosófico de Kant que una biografía completa. La biografía de Gulyga podría ser la mejor disponible en inglés, pero no está ampliamente disponible. Esta vida bien escrita de Kant estaba destinada al lector ruso. Proporciona un antídoto bienvenido a las otras dos biografías disponibles en inglés, pero debido a que está escrita desde una perspectiva que es algo extraña para el lector inglés, no siempre mejora la comprensión de la vida y obra de Kant. Además, no siempre es fiable y exagera las conexiones entre Kant y el pensamiento ruso.

Las biografías de filósofos han sido relativamente escasas en el pasado reciente. Una de las razones más importantes de esto tiene que ver con la forma en que se hace filosofía en Estados Unidos, Australia e Inglaterra. Para un filósofo de mente analítica, la biografía de un pensador es simplemente irrelevante, ya que no dice nada sobre la verdad de su posición y no agrega nada a la solidez de sus argumentos. Si bien esto es estrictamente cierto, la falta de contexto o quizás mejor, la sustitución de un contexto anacrónico a menudo se interponen en el camino de apreciar lo que un filósofo quería decir.

Las biografías de los filósofos son difíciles de escribir. Deben lograr un equilibrio entre representar los detalles biográficos y discutir el trabajo filosófico. No deben convertirse en un mero relato de la vida exterior del filósofo ni en un mero resumen o discusión general de sus libros. Si una biografía se concentra demasiado en los accidentes que componen la vida de su sujeto, puede resultar trillada y aburrida (aunque sólo sea porque los filósofos normalmente no vivían, y no viven, vidas emocionantes).

Si una biografía se concentra demasiado en el trabajo, fácilmente puede volverse aburrida por otra razón. El trabajo de la mayoría de los filósofos no se presta a un resumen fácil o una discusión general. En cualquier caso, es muy poco probable que un tratamiento tan resumido de la obra de la vida de cualquier filósofo aporte algo significativo a la discusión filosófica. Idealmente, una biografía de cualquier filósofo sería tanto filosófica como históricamente interesante e integraría la historia de la vida del filósofo con una perspectiva filosóficamente interesante de su trabajo.

Si bien es necesario abordar tanto la vida como el pensamiento, esto no puede significar que estas dos preocupaciones diferentes simplemente deban recibir el mismo tiempo. Las cosas son más complicadas. Una biografía debe integrar los dos de alguna manera. Debe dejar claro cómo se conectan la vida y el pensamiento de un filósofo. Aunque es una tarea difícil y tal vez imposible establecer por qué cierto filósofo sostuvo los puntos de vista que sostuvo y elaboró las obras que escribió, cualquier biografía que no aborde esta cuestión probablemente tendrá un interés limitado. La biografía de Kant parecería especialmente difícil de escribir. Su vida fue la de un típico profesor universitario

en la Alemania del siglo XVIII. Su obra filosófica es tan densa, abstrusa y técnica que es difícil hacerla accesible al lector general. Esto parece ser una combinación mortal. Además, el propio Kant siguió en sus obras el lema "de nobis ipsis silemus" ("sobre nosotros mismos callamos"). Le preocupaba la verdad filosófica y quería ser conocido por haber avanzado en verdades filosóficas. Esto también tiene consecuencias para su biografía. No hay diario; los detalles sobre su vida son escasos. Deben extraerse de lo que dejó pasar por accidente y de los recuerdos de quienes estaban más cerca de él. La mayoría de estos son recuerdos de personas mayores sobre el viejo Kant.

Kant, Aunque vivió en una parte aislada de Prusia, aunque no emprendió ningún viaje emocionante, aunque no hay grandes aventuras que contar, y aunque gran parte de su vida se resume en su obra, todavía hay una muy interesante y tal vez incluso emocionante, historia que contar. Esta es la historia de la vida intelectual de Kant, tal como se refleja no solo en su obra, sino también en sus cartas, sus enseñanzas y sus interacciones con sus contemporáneos en Königsberg y el resto de Alemania. Incluso si la vida de Kant fue hasta cierto punto típica de un intelectual alemán del siglo XVIII, tiene importancia histórica precisamente porque fue tan típica. Las diferencias y similitudes entre su vida y la de sus colegas en otras universidades protestantes como Marburg, Göttingen y otras partes de Alemania pueden abrir perspectivas interesantes para comprender no solo al hombre sino también la época en que vivió.

La vida de Kant abarcó casi todo el siglo XVIII. El período de su edad adulta vio algunos de los cambios más significativos en el mundo occidental, cambios que aún repercuten. Este fue el período durante el cual se originó el mundo tal como lo conocemos hoy. Aunque Königsberg no estuvo en el centro de ninguno de los movimientos significativos que condujeron a nuestro mundo, estos movimientos determinaron en gran medida el entorno intelectual de Königsberg. La filosofía de Kant fue en gran medida expresión y respuesta a estos cambios. Su vida intelectual reflejó la mayor parte de los importantes desarrollos intelectuales, políticos y científicos de la época. Sus puntos de vista son reacciones al clima cultural de la época. La filosofía, la ciencia, la literatura, la política y las costumbres inglesas y francesas formaban el tema de sus conversaciones diarias. Incluso acontecimientos tan distantes como las revoluciones americana y francesa tuvieron un efecto definitivo en Kant y, por tanto, también en su obra. Su filosofía debe ser vista en este contexto global.

Sin embargo, fue dentro de un escenario definitivamente alemán, incluso prusiano, donde Kant experimentó los trascendentales desarrollos que tuvieron lugar durante el siglo XVIII. A veces es casi impactante observar cuánto de su desarrollo intelectual fue dictado por fuerzas externas. Así, el trabajo filosófico temprano de Kant se desarrolló como una serie de respuestas al Preisaufgaben filosófico establecido por la academia de Berlín. "culto

al genio", como sería entender al último Kant sin considerar la controversia en torno al llamado Pantheismusstreit.

Además, Kant formaba parte del entorno intelectual particular de Königsberg. No fue el único en Königsberg que se interesó y se vio afectado por estos cambios. Hamann, von Hippel, Herder, Herz y varios otros pudieron contribuir a la escena cultural alemana, al menos en parte, gracias a sus experiencias en Königsberg. Es importante investigar cómo se cruzaron las vidas de estas personas interesantes y cómo Kant fue moldeado por sus interacciones con ellos. Si bien podría ser una exageración hablar de una "Ilustración de Königsberg" en la forma en que se habla de una "Ilustración de Berlín" y una "Ilustración escocesa", tampoco sería del todo inapropiado. La filosofía crítica de Kant también debe verse en ese contexto. Por lo tanto, al discutir la vida y obra de Kant, se deben tener en cuenta los tres contextos: el global, el regional y el local.

En esta biografía de Kant, tales preocupaciones se tomarán más en serio que en biografías anteriores. En otras palabras, esta será una biografía intelectual de Kant que muestre cómo las preocupaciones intelectuales de Kant estaban enraizadas en su época. En cierto modo, tal enfoque tiene similitudes con estudios del desarrollo como los de Schilpp, Vleeschauwer y Ward, y discusiones sobre la Weltanschauung de Kant como las que se pueden encontrar en las obras de Kroner y Beck. Sin embargo, es diferente de estos en la medida en que presta menos atención a los textos filosóficos estándar y más atención a los eventos de la vida de Kant y su relación con los eventos en Königsberg, Prusia, Alemania, Europa y América del Norte. Sin descuidar la representación de los detalles biográficos de la vida y la obra de Kant, se describirá el viaje intelectual de Kant desde la estrecha preocupación por los fundamentos metafísicos de la física newtoniana hasta la defensa filosófica de una perspectiva moral apropiada para un ilustrado. "ciudadanos del mundo."

Al igual que Vorländer y Gulyga, se presenta a Kant de tal manera que sea accesible para alguien que no esté muy versado en la erudición de Kant. Incluso un lector que no esté familiarizado con las complejidades de la discusión filosófica actual de Kant o la filosofía en general debería encontrar el libro legible. La vida de Kant es intrínsecamente interesante y, a diferencia de Vorländer y otros, que principalmente querían dar vida al viejo Kant, se debe focalizar en el filósofo más joven, que primero concibió el proyecto de una Crítica de la razón pura.

Podemos aprender de la vida de Kant tanto como podamos de las vidas de otras figuras del siglo XVIII, Benjamin Franklin, David Hume, Federico el Grande, Catalina la Grande, cuyas vidas se entrelazaron con la de Kant en formas intrincadas y, a veces, no tanto. De hecho, podemos aprender de la biografía de Kant al menos tanto como podemos aprender de la biografía de cualquier persona conocida. Quizá podamos aprender aún más de él porque, como quedará claro, el carácter de Kant estaba conscientemente destinado a ser su propia creación. Estuvo de acuerdo con Montaigne y sus predecesores estoicos en

que componer el carácter es nuestro deber, no componer libros, y ganar, no batallas y provincias, sino orden y tranquilidad en nuestra conducta. Nuestra gran y gloriosa obra maestra es vivir apropiadamente.

Si Kant vivió su vida "apropiadamente" es una pregunta abierta; y esto hace que su vida sea fascinante para cualquiera que piense que la filosofía tiene que hacer una importante contribución a la comprensión de las vidas. Realmente, no se conoce porque las biografías sean tan fascinantes para tantos lectores. ¿Será simplemente curiosidad por saber cómo han vivido los "famosos"? ¿Es voyeurismo, un desagradable deseo de vislumbrar los pequeños y sucios secretos de los "grandes"? ¿Es escapismo, un intento de vivir indirectamente, una especie de romance para los más intelectuales? ¿O es una forma de tratar de encontrar sentido a nuestras propias vidas? Muchos libros de autoayuda dan testimonio de un deseo ampliamente sentido de una vida "exitosa". Se podría pensar que las personas exitosas han logrado este objetivo difícil de alcanzar, y los filósofos exitosos, es decir, las personas que han reflexionado sobre lo que contribuye al éxito, podrían tener más que ofrecer que la mayoría.

Como observó una vez Virginia Woolf, las biografías son difíciles, si no imposibles, de escribir, porque la gente está por todas partes. Sus vidas no tienen una línea narrativa real. Sin embargo, esa línea es precisamente lo que los biógrafos intentan establecer. Una biografía tiene un principio, un nudo y un final; y por lo general intenta dar sentido a, o dar razones de eventos que simplemente pueden haberse sucedido sin estar conectados de ninguna manera. Algunas vidas pueden tener sentido, mientras que otras parecen haberse gastado sin sentido. Si la vida de alguien tuvo sentido o no, lo que sea que eso signifique, es una pregunta que es al menos tan difícil de responder como la pregunta de si nuestras propias vidas tienen sentido o no. Las dos preguntas son, en última instancia, una y la misma. Por lo tanto, no debemos ser reticentes a mirar las vidas de aquellos que nos han precedido para dar sentido a la nuestra.

Por supuesto, no hay garantía de que aprendamos lecciones importantes y valiosas del estudio de una vida en particular. Sería un error, es más bien, moldear la vida de uno a partir de la vida de cualquier figura histórica, incluso si esto lo han hecho muchos que terminaron convirtiéndose en figuras históricas por derecho propio. No se puede elegir una vida como se elige un abrigo. Sin embargo, hay muchas formas de vida, y las biografías pueden darnos una idea de sus posibles peligros y recompensas. La vida de Kant fue diferente de la vivida por muchos románticos, por autoproclamados nietzscheanos o por otros aventureros modernos. Si fue atractivo o no, se debe dejar al lector.

Kant consideró la naturaleza del proceso educativo, la universidad es la iniciadora del humanismo y la cultura por excelencia, porque una de sus principales tareas es la educación, en otras palabras, educar a las personas desarrollando una actitud crítica. De hecho, puede analizarse el proceso de educación, como un proceso de humanización; un

proceso en el que se construye la identidad personal a través de la conciencia reflexiva. El valor histórico de Kant es ofrecer por primera vez un argumento sólido que puede explicar el valor de una persona, el cual radica en su capacidad de construir su propia identidad, en la libertad de moldear su personalidad, desarrollar una actitud crítica; de hecho, no confundió la ordenada tarea del hombre, con la incorporación en algún grupo particular donde se garantiza la verdad última.

En la antigüedad clásica, Sócrates enseñó que una de las tareas centrales de un filósofo es formar y educar a una persona dándole una actitud crítica. Si a Descartes se le llama el padre de la filosofía moderna, Kant debe ser llamado su pedagogo. El padre da vida al hijo, pero el pedagogo lo educa, y esa es la tarea de Kant en la historia. Tal como lo mencionó Warnock, uno de los principales méritos de Kant, fue su extraordinaria capacidad para hacer posible que una enorme cantidad de ideas coinciden de manera sistemática, global, armoniosa, holística. Kant creía que existen problemas básicos que podrían calificarse de problemas cardinales, cuya solución es el fin último al que la mente humana dirige todos sus esfuerzos; problemas frente a los cuales todos los demás problemas tienen sólo un valor conveniente; problemas ante los que es imposible fingir indiferencia. Para Kant, estos temas eran: la existencia de Dios, el libre albedrío y la inmortalidad del alma. Según Kant, en estos tres temas está la clave de la respuesta a las tres preguntas que resumen todos los intereses y deseos de la razón.

Las tres preguntas radicales que Kant trató de responder: ¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué puedo esperar? Decía Kant, pueden resumirse sucesivamente: ¿Qué es el hombre? Así, en el corazón de la antropología filosófica propuesta por Kant se encuentra la cuestión crucial de la relación entre conocer, creer y actuar. Enfocados en la segunda pregunta: ¿Qué debo hacer? Parece haber una contradicción entre el conocimiento de las ciencias naturales y los puntos de vista éticos y religiosos básicos. Las ciencias naturales enseñan que todo lo que sucede en la naturaleza está determinado por eventos anteriores. Dicho de otro modo, en todos los acontecimientos del mundo natural, siempre hay una ley según la cual, dadas las circunstancias anteriores, sucedió lo único que podía suceder.

Para el gran maestro de Königsberg, los seres humanos no son meras criaturas pertenecientes al estado de naturaleza, gobernadas por un mecanismo necesario, son seres racionales, con una conciencia reflexiva que los traslada fuera del mundo natural para enfrentar al ámbito del deber. Sólo un animal racional cuestiona su libertad y se hace la pregunta: ¿Qué debo hacer? Esta pregunta transporta al orden de cosas esenciales para el hombre: el orden moral. Aspecto muy importante, porque nada en la vida humana es más real que tomar decisiones según la idea de libertad. Esto quiere decir que una persona no es sólo un objeto entre otros, sino un sujeto cuya libre acción depende de la configuración de su propia personalidad, porque en toda decisión, la persona se pone en juego a sí misma, es

importante evocar la idea de Kant de que el proceso educativo es la construcción de la propia identidad.

Para Kant era hecho indiscutible que la mayoría de las personas poseen convicciones morales, que nos es imposible ignorar aunque quisiéramos. En algunas oportunidades se realizan juicios morales sobre el comportamiento de las personas que nos rodean, tal es el caso: a) esta persona es corrupta, esta otra es honesta; b) el ponente en cuestión es veraz, el otro falsea la información; c) a este empleador no le importa la pobreza de los demás, al otro sí.

Ahora bien, ¿Qué se esconde en estos tres juicios? Se da a entender que una persona debe ser honesta, un ponente debe ser veraz y un hombre de negocios rico no debe ser indiferente a las necesidades de los demás. En otras palabras: está implícito que la moral nos exige. Kant se pregunta: ¿Tenemos derecho a las creencias morales? o dicho de otra forma ¿Qué justifica las afirmaciones morales? Y trata de dar una respuesta. Para que las creencias morales tengan validez o incluso significado, es necesario que los conceptos básicos de la moralidad, como bueno, malo, justo, injusto, entre otros, sean válidos o tengan algún significativo, es imprescindible la libertad de elección, se requiere poder ejercer la voluntad propia, de lo contrario cualquier intento de juicio moral es inútil y sin sentido.

Esto significa que el punto de vista o la posición desde la cual surge la cuestión normativa es la posición de la primera persona, la posición del actor que exige la justificación de las pretensiones morales. La pregunta normativa se puede hacer (y responder solo) desde una perspectiva en primera persona. La posición de primera persona es la posición del "yo personal", que tiene que decidir desde dentro si actuar de una forma u otra, es la posición en la que estamos cuando pensamos qué hacer, la posición de primera persona es la posición de la conciencia interna de la persona que decide si es corrupto u honesto; es la opinión de un ponente que internamente decide emitir la verdad o la mentira; es la opinión de un tribunal de la conciencia de un rico industrial donde elige si apoya la pobreza o es insensible a ella.

Según lo anterior, se puede deducir que la libertad, es la capacidad de actuar de una forma u otra. Esta habilidad solo se observa en la reflexión que el yo hace desde el punto de vista de la primera persona. Esta libertad no es una propiedad que pueda ser vista por cualquiera que estudie el razonamiento del agente desde fuera, desde una perspectiva externa de tercera persona. Haciendo referencia a los ejemplos, se puede hablar del ponente en tercera persona, que trata de explicar por qué, por ejemplo, falsificó cierta información, considerando la condición natural o social de los factores detrás de su comportamiento y las circunstancias que le hicieron comportarse como lo hizo (presión laboral, dificultades económicas, compromiso social, resentimiento o venganza).

En otro contexto, no se puede hacer lo mismo, si cada persona habla en nombre propio, refiriéndose en primera persona. Sería absolutamente imposible decir: No puedo actuar de otra manera, o las circunstancias me obligan a actuar como lo hago, porque simplemente se estaría renunciando a la posición como ser humano, a una consideración a sí mismo como otras cosas, sujeto a la ley de causalidad forzada; renunciando a la condición humana de ser dueño de nuestras acciones, que se refiere a lo más inútil que puede hacer una persona, significa colocarse por debajo de su valor.

En realidad, nadie puede decir "las circunstancias me obligan a actuar como lo hago" sin que lo contradigan, porque al decir que ya eligió una acción, solo está tratando de engañarse a sí mismo y no reconocerla como tal, tratan de engañarse a sí mismos en el peligro de la libertad. De hecho, no se puede dejar de ser libres. Evocando a Sartre "estamos condenados a ser libres". A una persona se le pregunta: ¿qué debo hacer? Y para responder a esto, no basta con que respondiera a la pregunta, es decir, la ciencia no le basta. La ciencia, tanto la natural como la social, puede dar información muy útil sobre las circunstancias en las que se debe elegir uno u otro curso de acción, incluyendo las consecuencias asociadas, pero la decisión es solamente de la persona.

Kant define la voluntad como razón práctica, esto significa que la voluntad no puede ser considerada como una elección y sin ningún tipo de razón. Como las razones se derivan de los principios, la voluntad debe tener principios. Lo que Kant trata de hacer en su filosofía moral es extraer los principios básicos de la moralidad del concepto de razón. Para cualquier agente del que se pueda hablar o pensar en términos de moralidad, es fundamental que sea racional, es decir, capaz de encontrar razones, presentar y exigir justificaciones a favor o en contra. Kant argumenta mostrando que los requisitos básicos de la moral pueden encontrarse en el concepto de razón.

Este es un punto muy importante, porque representa que si hay una acción que debe someterse al escrutinio público racional, debe presentar razones a evaluarse racionalmente, en la actividad moral. De hecho, las razones de los seres humanos son esencialmente públicas; en otras palabras: es controvertido hablar de razones que no pueden ser objeto de debate público. En otro orden de ideas, si la voluntad es libre, significa que no se le puede imponer desde fuera ningún principio o ley. Kant concluye que la voluntad debe ser autónoma, es decir, debe tener su propia ley o principio, porque si esta ley o principio se impusiera desde el exterior, la voluntad ya no sería libre. La voluntad debe crear su propia ley, o en otras palabras: la voluntad debe ser una ley en sí misma.

Surge ahora la pregunta ¿Cómo puede la voluntad establecer una ley y no otra? Es decir, ¿Se puede obtener una razón para actuar de lo que dicta nuestra voluntad? La respuesta de Kant es enfática: ningún dictado de la voluntad puede dar razón de la acción y luego verse en la ley de la voluntad. Ahora la pregunta, ¿Cómo puede la voluntad hacer una ley y no otra? se convirtió en: ¿Cuál es el criterio por el cual podemos decidir si dejar que

la voluntad dicte las razones para la acción? Kant llama a este criterio el imperativo categórico y encuentra que tiene tres formas básicas; citando una de ellas, la llamada fórmula de la humanidad, que dice así:

"Obra de tal manera que la humanidad se conserve tanto como sea posible en ti y en los demás, siempre como un fin en sí mismo y nunca como un mero medio".

Esta comprensión del principio moral que presenta Kant exige que la vida humana se desarrolle en el campo de las metas, es decir, en una comunidad abierta e incluyente donde todas las personas se consideren libres e iguales. De hecho, se podría decir que la moral es simplemente una forma de vida humana. No hay forma de vida humana que no sea una forma de vida moral. En resumen, podríamos decir que la ley moral es una ley que se extiende a todos los seres racionales; es la ley que rige en lo que Kant llamó el "reino de los fines", dicho de otro modo, un sistema cooperativo viable en el que todas las personas puedan integrarse. En este concepto de ley moral presentada por Kant, lo que está en juego no es sólo la posibilidad de una sociedad humana en la que sus miembros tengan un valor, no un precio.

También está en riesgo la percepción de la propia identidad personal, porque apreciar la propia humanidad significa, admite apreciar la humanidad de los demás. De hecho, apreciar la propia humanidad equivale a identidad moral. Identidad moral se refiere a la facultad racional, la conciencia reflexiva, que cuestiona y evalúa los principios morales, las formas de vida, los valores y los sistemas normativos que la tradición nos ha legado. Gracias a este autoconcepto, nos valoramos, encontramos sentido a la vida y nos vemos dignos de realización en nuestras acciones. Tenemos los entendimientos más importantes sobre nosotros mismos, de los cuales surgen obligaciones absolutas, porque violarlas equivale a una pérdida de totalidad y, por lo tanto, de identidad. Significa muerte o algo peor, pero ¿Qué podría ser peor que estar muerto? Así, la ley moral encarnaría, según palabras de Sócrates, "lo que hace que valga la pena vivir la vida".

Capítulo II

Immanuel Kant: Visión Sobre la Educación

Las reflexiones de Kant sobre la educación se pueden encontrar por primera vez en sus publicaciones de la década de 1760, donde se aleja de las inclinaciones filosóficas y metafísicas naturales contemporáneas, hacia temas filosóficos y antropológicos morales. Sobre todo, deben mencionarse aquí, las observaciones sobre el sentimiento de lo bello y sublime escrito a mediados de 1763, publicado a principios de 1764, junto con las observaciones asociadas en 1764, y el mensaje de Kant sobre el establecimiento de sus conferencias en la mitad de invierno del año 1765 a 1766.

2.1 El Sentimiento de lo Bello y lo Sublime: La Educación de las Mujeres

En la primera parte de las observaciones hay una breve fenomenología de impresiones y sensaciones, que van acompañadas del sentimiento de lo bello y lo sublime, respectivamente. En la segunda parte, Kant distingue las características mentales y los comportamientos humanos como sublimes o hermosos, y asigna estados de ánimo morales a estas dos sensaciones emocionales, rectitud a lo sublime internamente, noble; bondad a lo agradable, hermoso; el sentimiento de honor a lo sublime externamente, magnífico. Kant ofrece un breve resumen de la historia (en decadencia) del gusto en la cultura occidental desde la antigüedad clásica, hasta el despertar del sentimiento por lo bello y noble en su época.

Según Kant, la diferencia entre los sexos también se puede resumir en la categoría bella y sublime, por lo que es muy apropiado llamar a las mujeres el sexo justo y a los hombres el noble. Porque para ellos lo sublime, para aquellos lo bello es la característica sobresaliente de la especie. La educación de mujeres y hombres debe tener en cuenta esta diferencia de género natural, si no quieren nivelarla. Todos los juicios de estos dos géneros, tanto el loable como el reproche, deben referirse a esto, toda educación e instrucción debe tener esto en mente y todos los esfuerzos para promover la perfección moral de uno u otro, donde uno no quiera oscurecer la encantadora diferencia que la naturaleza ha querido hacer entre dos géneros humanos. Porque aquí no basta imaginar que existen personas frente a uno, al mismo tiempo no se debe ignorar el hecho de que estas personas no son del mismo tipo.

Para Kant, el hermoso carácter de la mujer tiene las siguientes características de un sentimiento innato por lo delicado, hermoso y adornado; luchan por la limpieza y tratan de evitar todo lo repugnante; aman la risa y los chistes divertidos; forman un ser modesto muy temprano, son decentes y autocontrolados; participan en las alegrías y sufrimientos de sus semejantes, son bondadosas y compasivas; en el campo de lo práctico, prefieren lo bello a lo útil; en las relaciones sociales, registran los más mínimos insultos y son fáciles de

ofenderse, especialmente si creen que su atención indivisa y su completo respeto hacia ellas no les permiten que se los den; no poseen una mente profunda, melancólica, más bien una mente hermosa, la mente bella selecciona para sus objetos todo lo que está estrechamente relacionado con el sentimiento más fino, y deja especulaciones abstractas o conocimientos que son útiles pero secos para la mente diligente, minuciosa y profunda.

La característica de Kant de los géneros muestra que él nota las diferencias espirituales y culturales entre mujeres y hombres. La diferencia de género declarada no resulta de la presencia o ausencia de un activo natural, sino de su uso. Kant no niega a las mujeres, por ejemplo, que tienen una mente, pero señala que ocupan sus mentes con objetos y contenidos diferentes a los de los hombres. Por cierto, el propio Kant niega que las mujeres sean menos adecuadas para la ciencia y la cognición debido a su género, cuando recomienda la erudición a las mujeres mayores como sustituto de la pérdida de su atractivo externo, gradualmente, a medida que disminuyen los reclamos de irritación, la lectura de libros y la expansión de la perspicacia podrían reemplazar inadvertidamente el lugar completo de las gracias con las musas, y el esposo debería ser el primer maestro.

Lo mismo se aplica a sentimientos y sensaciones como la complacencia, el disgusto, la lástima o el orgullo ofendido, a partir de los cuales las mujeres, según Kant, pueden guiarse en su comportamiento, en primer lugar, Kant no niega esto a los hombres en absoluto; en segundo lugar, parece que esto, la naturaleza no es tan decisiva para el comportamiento de las mujeres, si Kant las caracteriza al mismo tiempo como autocontrolados y decentes, lo que implica que las mujeres son conscientes de sus sentimientos y sensaciones inmediatas, en tercer lugar, de acuerdo con su calidad, los sentimientos citados por Kant no son independientes de los juicios sobre el propio entorno o sobre uno mismo: por ejemplo, al sentir lástima por alguien, entonces existe conciencia, de que un sujeto se encuentra en una situación incómoda y extremadamente desagradable para él, e idealmente se hacen muestras de preocupación; la misma situación del otro también puede causar un sentimiento de satisfacción en las personas, si consideramos la preocupación del otro como retribución por la mala conducta cometida por él. Otras características mencionadas por Kant, como la limpieza, el sentido de la belleza o la complacencia en la interacción social, no son propiedades en sentido estricto, sino intereses que se forman con el progreso civilizado de las condiciones de vida.

En su caracterología del sexo justo, Kant no describe ninguna característica específica de la especie del sexo femenino, sino actitudes y puntos focales de interés que él cree que son apropiados para las mujeres. Cuando Kant exige de la educación que tenga en cuenta este carácter femenino, en sus esfuerzos para que no se difumine, indica que este carácter es un requisito para que los sujetos sean educados, es decir, que no es el medio para desarrollar la subjetividad, sino viceversa, que al formar este carácter, las jóvenes

deben ser introducidas en el mundo de la objetividad social, debe en adquirir las cualidades, actitudes e intereses necesarios para cumplir su papel en la sociedad.

De su caracterización de las mujeres, es fácil ver que Kant tiene en mente el papel de las mujeres en la clase media, la búsqueda de la limpieza y el sentimiento de una disposición de buen gusto de las condiciones de vida se refieren a la responsabilidad de la mujer y su dirección sobre el hogar; sus virtudes sociales, que tienen como objetivo la diversión y el pasatiempo, pero al mismo tiempo son modestas y requieren respeto, la caracterizan, por un lado, como compañera de hombre, que tiene que proporcionar sus entretenimientos relajados, por otro lado, como organizadora y al mismo tiempo el centro de la vida social; y su limitación en el campo de la moral al sentimiento y la sensación presupone una participación existente, pero más bien pasiva, de las mujeres en la vida pública y en el destino de otras personas, es decir, de tal manera que los asuntos generales les conciernen bastante y son objeto de su evaluación, pero permanecen en un estado de afectación subjetiva y, por lo tanto, no llegan a un juicio objetivo sobre estos asuntos.

Esta es la razón por la que las mujeres están tan interesadas en la vida pública y en el destino de otras personas. La caracterización de Kant de los hombres por sus virtudes intelectuales y su capacidad para comprender los principios morales, por otro lado, apunta a su responsabilidad de adquirir dinero a través de negocios fuera del hogar, a su participación teórica y práctica en el progreso de la erudición y a su pertenencia a una esfera pública burguesa crítica. En sus observaciones, Kant esboza algunas pautas que deben observarse en la educación de las mujeres, para que se desarrolle su carácter específico de especie. Kant considera que la adquisición de conocimientos teóricos y la introducción de niñas en las ciencias son una violación de su destino como mujeres, el estudio minucioso o la melancolía embarazosa, si una mujer lo menciona de inmediato, destruirán las ventajas peculiares de su sexo, y bien pueden convertirlo en objeto de fría admiración por rareza, pero al mismo tiempo debilitarán los estímulos, ejerciendo así su gran poder sobre el sexo opuesto.

Kant se adhiere tanto a su idea de la naturaleza hermosa de las mujeres, la definición de las mujeres por su atractivo para los hombres y un supuesto contraste de belleza y profundidad, que irónicamente recomienda a los intelectuales contemporáneos que las mujeres usen barba para la perfección externa. Kant considera que los esfuerzos de las mujeres por adquirir teorías científicas es una astucia maliciosa de los hombres que tienen las suyas propias, convertir la debilidad con respecto a los encantos naturales de las mujeres en una superioridad decisiva sobre ellas en el campo de la teorización. La educación científica de la mujer se limita al conocimiento del hombre.

El contenido de las grandes ciencias de la habitación de las mujeres es, más bien, el hombre, y entre los hombres, el hombre. Su sabiduría mundana no es razonar, sino sentir. En la ocasión de darles la oportunidad de desarrollar su hermosa naturaleza, debe tener esta

relación en mente en todo momento. Los ejemplos tomados de otros tiempos para comprender la influencia que el bello sexo ha tenido en los asuntos del mundo, las diversas circunstancias en las que se ha enfrentado a lo masculino en otras épocas o en tierras extranjeras, el carácter de ambos, en la medida en que puede explicarse por esto, y el sabor cambiante de los placeres conforman toda su historia y geografía. Es agradable que la vista de un mapa, que presenta el mundo entero o la parte más noble del mundo, sea agradable para una mujer. Esto se hace presentándolos solo con la intención de describir los diferentes caracteres de los pueblos que los habitan, las diferencias de sus gustos y sentimientos morales, especialmente en vista del efecto que tienen en las relaciones de los sexos, con algunas ligeras explicaciones de la diferencia de las líneas del cielo, su libertad o esclavitud. Poco importa si conocen o no las divisiones especiales de estos países, su comercio, poder y gobernantes.

La opinión de Kant aquí es que las mujeres jóvenes tienen que examinar los hallazgos científicos en qué medida puede estar relacionado entre hombres y mujeres. Para él, esto incluye que deben centrarse en el mundo masculino en todos los temas de la lección, deben preguntar todo sobre si proporciona criterios para evaluar las fortalezas y debilidades de los hombres, también deben hacer comparaciones que enseñen qué tan bien y qué tan mal se relacionaron las mujeres con sus hombres en diferentes momentos y en diferentes lugares, así como para comprender sobre la base de pueblos extranjeros que, por un lado, la relación entre hombre y mujer tiene un carácter especial como encuentro del sexo noble y el bello. Incluso la astronomía quiere que Kant no deje nada más en la instrucción de las niñas que la idea de que todavía hay más mundos y todavía hay criaturas más hermosas que encontrar. Por lo tanto, la propuesta de instrucción de las niñas se agota en enseñarles a pensar, sentir y actuar como representantes de su género; en resumen, su objetivo es establecer a las niñas en su papel de mujeres.

Como método de enseñanza para la instrucción de las niñas, Kant propone despertar los sentimientos antes: nunca una lección fría y especulativa, en todo momento sensaciones, y de hecho que permanezcan lo más cerca posible. Especialmente las bellas artes eran adecuadas para esto, pero no se presentarían a las niñas por el lado de la teoría del arte y la poética, sino por el lado de la evocación de los estados de ánimo por los que deben ser capturados. Con respecto a la moralidad, debe asegurarse en la educación de las mujeres que no se les enseñen los principios de la acción moral, sino una impresión moral general, que debe hacerse ilustrando el comportamiento moralmente bueno y malo con el ejemplo de los demás, mientras se les muestra los aspectos odiosos de la mala acción y las buenas acciones hermosas. Según Kant, esta enseñanza, que se basa en sensaciones, impone demandas especiales a los maestros. Esta instrucción es tan rara, porque requiere talentos, experiencia y un corazón lleno de sentimientos, y todos los demás pueden prescindir de la habitación de la mujer, así como generalmente se educa muy bien incluso sin ella.

Por lo tanto, una enseñanza específica de género no es necesariamente necesaria, ya que, por regla general, la mera socialización de las niñas produce el carácter de género deseado. El hecho de que el iluminador Kant adopte un punto de vista bastante anti-iluminador en su característica de la mujer y su educación parece ocurrir porque no le preocupa determinar la relación de género o la educación de las niñas por sí mismo, sino que considera ambas desde una perspectiva funcionalista: el carácter de la mujer y la educación apropiada para su logro deben contribuir a la mejora moral de la raza humana, y eso significa sobre todo el sexo masculino. Se puede juzgar de esto qué poderosas influencias podría tener la inclinación de género en el sexo masculino en primer lugar, para ennoblecerlo, si, en lugar de muchas instrucciones secas, el sentido moral de la mujer se desarrollara temprano, para sentir lo que pertenece a la dignidad y las cualidades exaltadas del sexo opuesto, y así prepararse para mirar y no rendirse a otras cualidades que los méritos.

En la naturaleza de las mujeres, por medio de sus encantos femeninos, hay una palanca para la moralización de los hombres. Su moralidad irreflexiva y determinada por los sentimientos puede usarse como un instrumento positivo para vincular la inclinación de género a los criterios de moral y decencia. Cuando Kant menciona que la habitación de la mujer tiene un sentimiento exquisito por lo bello, en la medida en que es suyo, pero por lo noble, en la medida en que se encuentra en el sexo masculino. El hombre, por otro lado, tiene un sentimiento decidido por lo noble, que pertenece a sus propiedades, pero por lo bello, en la medida en que se puede encontrar con las mujeres. De esto debe deducirse que los propósitos de la naturaleza son ennoblecer aún más al hombre por el deterioro de su carácter y embellecer aún más la habitación de la mujer por el mismo.

Entonces no deduce un propósito de la naturaleza que caracteriza el sexo respectivo a partir de diferentes determinaciones de la esencia de los dos sexos, sino que determina las características de la mujer y el hombre de acuerdo con los resultados deseados por él. Esta secuencia también se nota por el hecho de que Kant determina las cualidades que las mujeres valoraban al tratar con otras personas debido a su condición de mujer de una manera contradictoria, atribuye criterios completamente diferentes y opuestos a su juicio al tratar con sus pares que al tratar con el sexo opuesto y determina esta relación con el sexo opuesto como él. Una mujer no se avergüenza por el hecho de que no tiene ciertas ideas elevadas, que no tiene miedo y no se impone en asuntos importantes, es hermosa y atractiva, y eso es suficiente. Por otro lado, exige todas estas cualidades de un hombre, y la sublimidad de su alma se manifiesta solo en el hecho de que sabe apreciar estas nobles cualidades, en la medida en que se encuentran con él.

El punto de partida de las observaciones de Kant es la cuestión de cómo la proporción de género podría usarse para mejorar las relaciones morales. Bajo este mandato, Kant no solo clasifica su caracterización de la mujer, sino también, en consecuencia, su

educación adecuada y específica de género, de modo que en sus propuestas para esto, se refleja la formación del sujeto en su funcionalidad para el rol de género correspondiente a este mandato. En resumen, debe notarse que la propuesta de Kant de una educación apropiada para el carácter de género de las mujeres representa la comprensión reemplazada por el sentimiento, la formación de la mente por la determinación de los sentimientos, la formación de un sujeto independiente por la adaptación a las costumbres prevalecientes. Al considerar el núcleo de la filosofía moral de Kant a partir de sus obras posteriores, entonces percibe estos puntos de vista representados en las observaciones como una especie de perturbación de la posibilidad de una educación universalmente válida, que, de acuerdo con el principio de la razón, puede darse tanto a hombres como a mujeres.

2.2 La Libertad y La Moralidad en la Educación

Las observaciones de Kant sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime, son notas manuscritas de la primera edición. En pequeña medida, representan directamente anotaciones al texto, en mucha mayor medida las reflexiones de Kant sobre él, que giran principalmente en torno a temas filosóficos morales, sociales y educativos y se consideran un examen de los escritos de Rousseau, en particular de este segundo discurso, el contexto de las reflexiones sobre la educación es proporcionado por la conclusión de la obra. Después de que el genio humano se ha levantado felizmente de una destrucción casi completa, vemos en nuestros días el sabor correcto de lo bello y noble floreciendo tanto en las artes como en las ciencias y en lo que respecta a la moral, y no hay nada más que desear que el falso destello, que engaña tan fácilmente, no quite imperceptiblemente de la noble simplicidad, pero sobre todo que el secreto aún no descubierto de la educación, debe ser arrebatado de la vieja ilusión, elevar el sentimiento en el seno de cada joven ciudadano del mundo a un sentimiento activo en una etapa temprana, para que no toda sutileza resulte simplemente en el placer fugaz y ocioso de juzgar, con más o menos gusto lo que sucede fuera de nosotros.

En este pasaje final, Kant esboza una historia del declive del desarrollo cultural (occidental), para Kant, el pico pasado del desarrollo histórico está representado por la Grecia clásica y la Roma Republicana, en las que las costumbres, el arte se caracterizaron por un sentimiento genuino por lo bello y lo sublime, es decir, por una combinación de benevolencia, decencia, virtud y consistencia. En el período imperial romano, las manifestaciones de lo bello y noble en el estado, el arte y las costumbres se independizarían de su contenido, de modo que se convertirían en un mero falso brillo degenerado. Esta creciente alienación del sentimiento por lo bello y lo sublime y la alienación de su contenido original continuó en la Edad Media, donde lo sublime se consideraba idéntico a lo terrible, de modo que el aventurerismo, la resistencia a los poderes que amenazan la vida dominan en el campo de las costumbres y la fantasía en el campo del arte, la religión y; esto da lugar a un fanatismo religioso, que se manifiesta por un lado en guerras sangrientas y

atrocidades, y por otro lado en el florecimiento del monarquismo ,que exigían un costo de sangre no pequeño de la sociedad, al convertir a una gran parte de las personas útiles en numerosas sociedades de holgazanes industriales, cuyo estilo de vida melancólico los hizo expertos en inventar mil chistes escolares, que a partir de entonces salieron al mundo mayor y difundieron su especie.

Es solo en los tiempos modernos que la humanidad está reflexionando una vez más sobre su humanidad, como resultado de lo cual el arte, la ciencia y la costumbre a su vez se animaron por lo bello y lo noble. Ahora, según Kant, es necesario seguir haciendo florecer la cultura humana en este sentido, pero no alejarse de la noble simplicidad y volver a caer bajo el destello equivocado. La educación tiene una función importante. Debe evitar que toda sutileza se agote ante el placer pasajero y ocioso de juzgar con más o menos gusto lo que sucede fuera de nosotros. El cultivo y la civilización crecientes no solo deben promover la mera vanidad y la superficialidad del gusto individual. La tarea primaria de la educación, por otro lado, debe elevar el sentimiento moral desde el principio en el seno de cada joven ciudadano del mundo a un sentimiento activo.

Hay dos cosas que vale la pena destacar sobre esta tarea para la educación: en primer lugar, Kant se dirige al alumno como un ciudadano del mundo. De esta manera, deja claro que en la educación, el niño no debe ser considerado y tratado principalmente como representante de un estatus social o como miembro de una nación, sino como parte de toda la humanidad. En segundo lugar, en la educación, el sentimiento moral es la tarea de la educación, por lo tanto, no solo evocar primero una especie de sentimiento moral en el alumno, sino promover el significado práctico de este sentimiento moral, de modo que este no solo persista en la contemplación de sí mismo y de los demás seres humanos, sino que esté dirigido a su realización práctica, esta es la tarea de la educación.

2.3 La Educación para la Libertad

Kant asume esta atribución de la función de la educación, la cual debe contribuir a la mejora moral de la sociedad. En el concepto de educación de Rousseau, incluso ve el único remedio para contrarrestar la decadencia moral. La educación de Rousseau es el medio singular para ayudar a restaurar el tejido de la sociedad burguesa. Porque a medida que la opulencia aumenta cada vez más, como resultado de lo cual surge la necesidad, la opresión y el desprecio de los estados y las guerras, las leyes no pueden hacer nada a cambio.

Kant esboza una imagen de la sociedad que recuerda mucho a las observaciones de Rousseau en la segunda parte de su tratado sobre el origen de la desigualdad, el crecimiento de la riqueza y el lujo entre los pocos poderosos provoca un aumento de las dificultades y la miseria en la sociedad, medidas represivas contra las grandes masas, desprecio por la gente común e incursiones creativas en comunidades extranjeras. El remedio a esto son las leyes,

ya que siempre han asumido que la opulencia, por lo tanto, no pueden combatirla de manera efectiva. En contraste con la legislación y su control público, según Kant, la educación puede prevenir el surgimiento de esta opulencia al evitar que surja en primer lugar la necesidad de riqueza y lujo. Por otro lado, es absurdo despertar primero esta necesidad y luego prohibir sus objetos para su satisfacción, porque eso significa, poner la ley como la fuerza motriz de la voluntad, además de privar a la voluntad del ejercicio de su derecho por una fuerza superior. Kant señala que esta contradicción tampoco desaparece si se cuenta, en lugar de las autoridades seculares, con la ayuda de la providencia divina para remediar el esfuerzo por la riqueza y el lujo. El cristianismo dice que se debe apegar el corazón a las cosas temporales, lo que ahora también se entiende que significa que uno debe evitar en una etapa temprana que nadie adquiriera tal apego. Pero, ante todo, para alimentar las inclinaciones y porque la ayuda sobrenatural les espera para gobernar, eso es lo que Dios está tratando de hacer.

En lo anterior, ya se indica que la crítica de Kant va más allá de una crítica de las relaciones sociales de poder y servidumbre: advierte con el cristianismo contra un apego a las cosas temporales. En esta reflexión, Kant declara que el problema no es tanto la búsqueda de los bienes incorrectos, sino una actitud incorrecta hacia las propias aspiraciones: en la parcialidad de la búsqueda de los bienes mundanos, el hombre pierde su libertad de autodeterminación y está determinado únicamente por los objetos de su deseo. Esta relación continúa con la pérdida de libertad en la comunicación con otras personas. La pérdida de libertad se basa en el apego o en la sumisión. En el primer caso, la persona es controlada por medio de la inclinación de otro (ya sea a las cosas o a las personas, como en el amor y la amistad, el amor de los padres). Esta es una consecuencia de la cobardía temerosa.

Kant distingue aquí dos tipos de falta de libertad: el primer tipo consiste en el hecho de que los demás pueden dirigirlo explotando el propio apego, es decir, haciéndose dependiente de objetos o humanos de deseo y afecto, para sus propios fines; según Kant, esta devoción a los bienes materiales y a los seres queridos es una forma de enfermedad de la civilización, es decir, una consecuencia de acostumbrarse a la prosperidad y la abundancia, lo que lo hace más sensible a las propias inclinaciones. El segundo tipo es la sumisión inmediata a la voluntad del otro a expensas de las propias aspiraciones; se basa en una actitud sumisa hacia ellas: se hace lo que el otro exige de uno, porque se teme al otro y no se tiene el coraje de enfrentarlo. Kant también ve esta cobardía temerosa como debida a la exuberancia suave.

Por lo tanto, Kant concede la mayor importancia al hecho de que la persona tiene sus inclinaciones de superar o erradicar, por lo que la educación tiene la tarea de prevenir el desarrollo de inclinaciones en los niños desde el principio, es una gran diferencia superar las inclinaciones de individuales o erradicarlas al no hacer que uno las pierda, esto también

es una diferencia para evitar que estas hagan que alguien nunca las obtenga, eso es necesario para los viejos, para los jóvenes. Esto, a su vez, no significa que el hombre no deba desarrollar intereses y que los niños deban ser educados para una vida sin esencia y autosuficiente en la que eviten las relaciones con sus semejantes tanto como sea posible. Por el contrario, Kant enfatiza cuán valiosas son las amistades para los jóvenes, y que su disposición es mucho más probable que les permita hacer amigos de lo que los adultos podrían, la adolescencia se impone más a la amistad porque es más útil para los participantes, más benévola y sincera.

Kant también se opone a la demonización de los impulsos sensuales, simplemente porque surgen de la naturaleza de las necesidades humanas, y al hacerlo se refiere a las ideas de Rousseau sobre la naturaleza del hombre, los moralistas de hoy en día presuponen mucho como un mal y quieren enseñar a vencerlo. Cuando Kant polemiza contra la existencia de inclinaciones y recomienda, en relación con la educación, no dejar que surjan, no está hablando de la palabra a un exiguo estado ideal de estilo de vida humano, en el que el hombre se retira de los avances culturales y civilizados, se reduce a su necesidad inmediata y natural, es decir, la alimentación, el deseo sexual y la necesidad de descanso, y regresa al centro de la sociedad desarrollada, un programa en el que el Gesell, la crítica de Rousseau a la obra de muchos de sus contemporáneos fue reducida. Más bien, Kant se opone a dar a las necesidades e intereses que han sido desarrollados por la sociedad, sus posibilidades y costumbres, una prioridad incorrecta. En lugar de tener una disposición libre sobre ellos y conocer la relatividad de hacerse dependiente de ellos, dejarse determinar por ellos y asignarles un valor absoluto. Las afirmaciones de Rousseau sobre el ser humano incivilizado del estado de naturaleza sirven como un estándar de evaluación, con la ayuda de la cual se puede distinguir de qué se depende realmente y, por lo tanto, se determina en cierta medida y qué cuando despiertas la felicidad, no es para volver a los bosques, sino solo para ver lo que has perdido al ganar por otro lado. Para que en el disfrute y uso de la voluptuosidad sociable, se aferre a ella con inclinaciones infelices y antinaturales y siga siendo una persona educada de la naturaleza. Esta observación sirve como guía, porque la naturaleza nunca hace ciudadano al hombre, y sus inclinaciones, sus aspiraciones, están dirigidas únicamente al estado de vida.

Kant señala que el arte, las costumbres y la organización política de la comunidad son productos del desarrollo histórico de la humanidad y no forman parte de la naturaleza humana. Por lo tanto, las condiciones y los modos de vida burgueses no deben transfigurarse en necesidades naturales, ni, a la inversa, deben reprocharse por haberse apartado de la naturaleza original del hombre. En ellos, la reflexión sobre un original, la vida simple como correctivo al hecho de que uno es capaz de preservar su libertad en medio de las relaciones de dependencia burguesas.

Dado que Kant, con Rousseau, señala la importancia sobresaliente de la libertad para la educación, La intención principal de Rousseau es que la educación sea gratuita y también haga una persona libre, en este punto es necesaria una digresión sobre el concepto de libertad de Kant, tal como se presenta en sus reflexiones socio-filosóficas precríticas. Porque en la investigación pedagógica de Kant, en su mayor parte, el término libertad se identifica con la autolegislación moral o política, es decir, con la idea de autonomía de sus tratados filosóficos morales y jurídicos, y se rechaza una comprensión de la libertad, como en Rousseau, por ejemplo, como independencia de la coerción externa, como un estado en el que uno es dueño de sí mismo.

Kant señala que en sus relaciones prácticas, el hombre puede tener que lidiar con dos tipos de coerción: la coerción por naturaleza y la coerción por otras personas. La coerción por naturaleza consiste en el hecho de que los deseos y aspiraciones del hombre, independientemente de si uno los considera razonables o no, como señala Kant, dependen de los objetos materiales y se ven afectados por su entorno natural. Estos no están simplemente sujetos a la voluntad del hombre, sino que tienen su propia legalidad, que la voluntad humana debe tener en cuenta y adaptarse. Aunque el hombre puede estudiar estas leyes para usar la naturaleza para sus propios fines, al dejar que las leyes de la naturaleza trabajen para él, en la medida en que pueda hacerlo, no puede, sin embargo, hacer cumplir su voluntad contra ellas: el hombre está lidiando con necesidades materiales en la naturaleza. Por esta razón, no se puede hablar de falta de libertad en el sentido propio en relación con la naturaleza, pertenece más bien a la actividad de la libertad humana.

La coerción por parte de otras personas es la negación de la propia voluntad. Dado que otra persona es capaz de someterse a su propia voluntad, se convierte en una variable dependiente. Kant enfatiza que esta relación de sujeción es imprudente contra las propias necesidades y propósitos. Si uno puede perseguir su propio modo de vida en relación con la naturaleza en relación con las condiciones naturales a las que está expuesto, esto se excluye desde el principio al estar sujeto a la voluntad de otra persona: esta última afirma su bienestar contra el sujeto y lo usa para ello. Kant señala que tal relación de subyugación es una contradicción directa para todo ser humano, ya que esta relación elimina su personalidad y subjetividad, esta relación es una contradicción directa para todo ser humano.

Con estas consideraciones, Kant deja en claro que ve la falta de libertad menos en relación con la naturaleza, sino en la relación de las personas. La falta de libertad significa que una persona está sujeta a otra. Esto muestra que Kant, en sus reflexiones sobre la filosofía de la sociedad, se aproxima al concepto de libertad de Rousseau, entiende la libertad negativamente como la ausencia de coerción por parte de los demás y positivamente como un estado en el que puede determinarse a sí mismo y sus acciones y, por lo tanto, es dueño de sí mismo.

Kant también ve la objeción elemental a estar sujeto a la voluntad de otra persona que se agita en los niños, el hombre tiene sus propias inclinaciones y en virtud de su voluntad de dirigir un indicio de naturaleza a sus acciones de acuerdo con estos. Ahora bien, no puede haber nada más necesario que la acción de una persona esté bajo la voluntad de otra. Por lo tanto, ningún aborrecimiento puede ser más natural que el que una persona tiene contra la esclavitud. Por esta razón, un niño llora y se suplica a sí mismo si va a hacer lo que otros quieren, sin haber hecho ningún esfuerzo para hacerlo popular con él. Y eso lo determinó al mismo tiempo como expresión de un componente natural del hombre, de sus propios instintos, inclinaciones. Bockow interpreta demasiado la reflexión de Kant desde el punto de vista de la filosofía crítica y su terminología.

Kant demuestra ser un observador cercano del comportamiento infantil aquí. Porque incluso si los niños, por supuesto, aún no tienen un concepto de libertad, debe notarse en la interacción de los niños de tres a cinco años con otros, especialmente con adultos familiares, que quieren ser libres y respetados por los demás al mismo tiempo. A las personas les gusta hablar de esta etapa de la vida de los niños como una fase de desafío y significa que los niños están resistiendo la voluntad superior de los padres que les impone límites y mantiene su voluntad naciente. Los niños a menudo reaccionan de una manera muy basada en principios, si los adultos les cortan algo que tenían en mente, entonces lloran lágrimas de ira y difícilmente pueden calmarse, incluso si los adultos hacen un esfuerzo por ajustarse a sus ideas; por lo general, se calman solo cuando su atención se dirige a otra cosa que los cautiva. A este respecto, ciertamente se puede decir que la fuerza motriz de la ira de los niños refleja no tanto la inadecuación de la realidad que los rodea con respecto a sus deseos, que, sin embargo, siempre constituye el punto de partida de su ira, sino el sentimiento de subordinación de la propia voluntad entre los demás individuos, el sentimiento natural de disgusto hacia la esclavitud.

En su pensamiento final, Kant señala que el la formación de la voluntad de un niño en una voluntad independiente y prefabricada de un adulto implica una esclavitud de las cosas. Por lo tanto, subraya el importante papel de la objetividad en la promoción y el desarrollo de una voluntad independiente: trabajar en la objetividad es una parte esencial del campo de la formación de la voluntad. A los niños se les debe enseñar en el proceso de su crecimiento que sus deseos no solo dependen de los adultos, sino en mayor medida de la presencia de objetos materiales y de sus peculiaridades fácticas. Conocer las leyes de las cosas, poner la propia voluntad en relación con la objetividad, formar así intereses determinados objetivamente, esta esclavitud de las cosas, caracteriza en primer lugar el proceso de formación de una voluntad independiente y, por lo tanto, interpreta en una medida no insignificante el proceso de emancipación de la voluntad paterna.

La importancia del hecho de que los niños desarrollen una voluntad independiente, lo deja claro en otra reflexión, sobre la razón de la obediencia de los niños a sus padres, la

obediencia del niño a los padres no es basado en la gratitud, no porque no puedan mantenerse a sí mismos, porque eso se basaría en el beneficio, sino porque no tienen una voluntad propia completa y es bueno ser dirigido por la voluntad de los demás, si pueden alimentarse a sí mismos, la obediencia cesa. Kant se pregunta en qué se basa la intuición, en que a los padres se les permite legítimamente exigir obediencia a sus hijos. Rechaza dos respuestas posibles: ni el derecho de los padres a la obediencia puede considerarse un deber de gratitud, ni puede deducirse directamente del hecho de que los hijos no pueden cuidarse a sí mismos y que los padres lo hacen por ellos, ya que esto haría del deber de obediencia una variable dependiente del beneficio del cuidado parental de los hijos.

En cambio, la base del deber de obediencia de los niños debe verse en el hecho de que los niños aún no tienen una voluntad independiente y establecida, por lo tanto, necesitan a alguien que los guíe. Kant parece involucrarse en una contradicción cuando hace coincidir el fin de esta obediencia con el hecho de que los niños ahora pueden cuidarse a sí mismos, por lo que utiliza lo que antes excluía como criterio para la existencia de la obligación de obediencia. Esta aparente contradicción desaparece cuando se trata de comprender lo que Kant quiere subrayar con sus formulaciones: el hecho de que los niños dependan del cuidado de sus padres no es decisivo con respecto a la justificación de su deber de obediencia a los padres, lo que realmente obtienen en términos de cuidado, sino por qué lo necesitan en absoluto, todavía no son personas independientes con una voluntad independiente.

Si Kant, en sus reflexiones, define la libertad del alumno como el objetivo de la educación en el sentido de permitirle ser dueño de sí mismo, enfatizando el momento de objetivación de la voluntad subjetiva y, por lo tanto, describe la voluntad del niño como aún no terminada y dependiente, entonces esto no debe entenderse, en su pensamiento sobre la educación, en su constitución a este objetivo educativo, presentándolo solo negativamente, como un mero y, por lo tanto, ignoraría sus idiosincrasias positivas. Porque Kant, por el contrario, advierte contra no permitir que se aplique la independencia de la infancia, que los niños y hombres todavía son tan infantiles porque no han tenido permiso para ser niños antes. Así es como florecen los árboles en otoño, donde la primavera no ha hecho que las flores broten correctamente.

Kant señala que muchos comportamientos inmaduros de los adultos, jóvenes no deben atribuirse a ellos, sino que se deben a errores educativos, no se les dio la oportunidad de vivir su infancia ignorando sus necesidades como niños. Y esta ignorancia de los padres y educadores ahora se afirma entre los adultos jóvenes de tal manera que la infancia exige su derecho histórico evolutivo tan pronto como la influencia de los educadores ha desaparecido.

Tan importante como es en la educación, tener una idea clara de para qué se debe educar, y relacionarse con el alumno con respecto a sus posibilidades posteriores, es

igualmente importante reconocer al alumno en su condición actual y hacerle justicia en la educación. Los niños no deben ser tratados como pequeños adultos en la educación, sus necesidades, habilidades y disposiciones no deben presentarse y tratarse simplemente como una edición imperfecta o más débil de los adultos. Kant enfatiza esto último sobre la base de la siguiente consideración, en la que reflexiona sobre la mente y su desarrollo en diferentes fases de la vida: la mente del niño es la que juzga solo lo que actualmente le es útil. La mente obsoleta desprecia el beneficio presente y tiene un beneficio imaginario para el cual nunca lo será en el futuro.

Para Kant, la mente de los niños, de los adultos y de los ancianos difiere por una posición diferente para el beneficio, mientras que el juicio infantil se caracteriza por el beneficio inmediato y presente, el de los adultos está determinado por un beneficio a más largo plazo que pesa hacia el futuro; el de los ancianos, por otro lado, no se refiere a ningún beneficio real, sino que tiene un beneficio imaginario.

2.4 La Educación Moral

Además de la educación para la libertad, la educación moral forma un segundo complejo temático de las reflexiones de Kant. La educación moral debe entenderse también y sobre todo como una contribución al mejoramiento moral de la sociedad. Porque es importante elevar el sentimiento moral en el seno de cada joven ciudadano del mundo a un sentimiento activo en una etapa temprana. A continuación de lo expuesto, las reflexiones de Kant sobre la educación moral contienen también una indicación del significado pedagógico de una consideración genealógica, la persona de mente simple tiene una sensación de lo que es correcto muy temprano. Ese sentimiento debe desarrollarse mucho antes que el concepto, si se le enseña el desarrollo temprano de acuerdo con las reglas, nunca sentirá.

Kant se opone al hecho de que en la educación moral se confía en el intelecto desde el principio y trata de desarrollar un punto de vista moral en los alumnos explicándoles los principios de la moralidad y, por lo tanto, deben formar un concepto de lo que está moralmente permitido, prohibido u ordenado. Porque a través de este procedimiento, los alumnos llegan a conocer la moral solo como algo externo a ellos, independiente de ellos, es decir, como algo que puede tener su validez y justificación en las relaciones sociales, pero que por el momento no tiene nada que ver con su propia vida y sus propias experiencias. En cambio, según Kant, lo primero y más importante que se debe hacer en la educación moral es centrarse en la formación de un sentido moral de lo correcto, es decir, permitir a los alumnos desarrollar una idea inmediata y emocional de lo que es correcto y lo que no lo es. Porque es precisamente a través de esta inmediatez que los alumnos experimentan el juicio moral como un asunto que les afecta, y en él el punto de vista moral como propio. Según Kant, se puede estudiar esta peculiaridad antecedente y cualitativa del sentido del derecho en relación con la comprensión conceptual de los principios morales en

la llamada gente común, estas personas justas forman tal sentido del derecho muy temprano y adquieren una comprensión conceptual de los principios morales que durante mucho tiempo han estado practicando solo tarde o nada en absoluto.

En una reflexión posterior, Kant llega a la importancia de la moral, hablar de una manera diferente en la educación moral, decía que nunca se puede convencer a otro sino por sus propios pensamientos. Así que se debe asumir que el otro tiene una mente buena y recta, de lo contrario es en vano esperar que pueda ser ganado por las razones. De la misma manera, no se puede tocar a nadie moralmente, pero por sus propios sentimientos, por lo tanto, debo presuponer que el otro tiene una cierta credibilidad de corazón, de lo contrario, nunca se disgustará por la descripción del vicio y nunca sentirá resortes motivadores en sí mismo por las alabanzas de la virtud.

Kant señala dos puntos en esta consideración, primero, que si uno quiere convencer a otro de sus propios juicios en un discurso argumentativo, esto no puede hacerse sin la comprensión del otro de las razones expuestas: el otro debe comprender mentalmente sus propios argumentos, hacerlos suyos. Por lo tanto, toda discusión argumentativa incluye la suposición de que la otra persona también puede llegar a la visión deseada, es decir, que tiene el mismo juicio que uno mismo, puede distinguir las razones verdaderas y falsas, así como las buenas, de las meramente aparentes, y puede llegar a un juicio que solo se debe a este examen de los argumentos. En la medida en que la educación moral esté dirigida a la perspicacia y tenga un carácter argumentativo, esto también se aplica a usted. Sin embargo, agrega una insinuación adicional en términos de lo que se debe convencer. En segundo lugar, la educación moral está vinculada simultáneamente a una dimensión motivacional. Su objetivo no es solo que otros alcancen juicios correctos sobre lo que es bueno y malo en el sentido moral, sino que lo que se percibe como correcto también se convierta en una fuerza motriz para él, para él será la fuerza motriz de su voluntad y acción.

Aquí también, según Kant, los sentimientos morales juegan un papel decisivo, porque es necesario agitar moralmente la situación que se va a formar, es decir, hacer que se vea directamente afectado por el hecho moralmente juzgado, para que no solo sea objeto de su comprensión, sino también de su sentimiento moral y, por lo tanto, de su propio asunto, es decir, de algo que él mismo percibe como valioso. Sin embargo, esto significa que en la educación moral se debe asumir que las sensaciones adecuadas al juicio de valor moral están presentes, ya que su mediación se basa en ellas. En este sentido, esta dimensión motivacional de la educación (moral) contiene una estructura análoga al discurso argumentativo.

En una reflexión posterior, Kant resume brevemente el resultado de la consideración anterior, no se puede hacer a nadie mejor que por el resto de lo bueno que hay en él, no puedo hacer a nadie más sabio que por el resto de la prudencia que hay en él. Por lo tanto, la educación moral como en la formación del entendimiento, es importante asumir que la

otra persona tiene impulsos comprensivos o morales, ya que forman la base indispensable de los propios esfuerzos de mediación y estos deben dirigirse a los primeros. El proceso educativo moral y orientado a la perspicacia se basa, por tanto, en las acciones de la persona a educar, que debe tomarlo como un proceso de enriquecimiento de sus posibilidades ya existentes. Por lo tanto, todos los esfuerzos educativos están condenados al fracaso desde el principio si y en la medida en que el alumno sea tratado como mimado.

De este resultado, Kant concluye en el curso de la reflexión precedente, analizada más arriba, sobre una máxima didáctica, pero debido a que sería imposible para él tener algún sentimiento moralmente correcto, o podría sospechar que su sentimiento estaría en armonía con el de toda la raza humana, si su maldad fuera incluso malvada, debo admitirle el bien parcial en ella, y eliminar las resbaladizas similitudes de inocencia y crimen como engañosas en sí mismas. Es precisamente porque el proceso educativo moral presupone disposiciones morales en el alumno y su finalización exige a esta persona que piensa y actúa moralmente, que es aún más importante, incluso en la crítica de una mala conducta moral del alumno, dirigirse a él como una personalidad moral y mostrarle en detalle sobre su mala conducta lo que no debe criticarse al respecto, pero tal vez incluso merece reconocimiento, y lo que es reprehensible al respecto. Por lo tanto, es necesario darle de esta manera una clara conciencia de la distinción entre el bien y el mal, por lo que la persona criticada debe ser tratada como alguien que estaba en la oscuridad acerca de cuán equivocadas eran sus acciones.

El proceso educativo moral como proceso de desarrollo de las disposiciones morales del que se forma requiere una cierta metodología, es absolutamente necesario, si se quiere formar la moralidad, no dar razones para el movimiento que no hagan que la acción sea moralmente buena, por ejemplo, los castigos, que valgan la pena, por lo tanto, también se debe describir la mentira directamente fea, y como de hecho también lo es, no está subordinada a ninguna otra regla de moralidad, por ejemplo, al deber hacia los demás. La convicción expresada aquí por Kant de que se puede confiar exclusivamente en razones y motivos morales en el proceso educativo moral también es fuertemente defendida por él en sus principales obras filosóficas morales posteriores y, por lo tanto, puede considerarse como un principio básico de la pedagogía moral kantiana.

Kant se opone a querer inculcar moralidad en el alumno o recompensarlo por su buen comportamiento, porque así es precisamente como se le imparten estándares de acción extramorales. En este sentido, las recompensas y los castigos no pueden funcionar como un medio de educación en la pedagogía moral. En esta reflexión, Kant señala un segundo error metodológico: la acción criticada (en sentido positivo o negativo) no debe limitarse a su estándar moral externo. Por lo tanto, no es suficiente para el educador saber que, por ejemplo, la mentira es moralmente reprehensible, y querer hacer que esto sea plausible para el alumno al hacer de la mentira una violación de un buen comportamiento requerido contra

los demás. El educador debe haberse dado ya cuenta de lo reprehensible de la mentira, para poder entonces señalar de ella lo que la hace despreciable en el sentido moral.

Para Kant, el tema de la mentira goza de una alta prioridad en la moral-educación. Así, en una reflexión posterior, viene a hablar sobre el problema pedagógico de prevenir la mentira en los niños, es un arte muy grande evitar que los niños mientan. Porque son demasiado débiles para soportar respuestas o castigos negativos, por lo que tienen incentivos tan fuertes para mentir como los viejos nunca lo han hecho. En primer lugar, ya que no pueden obtener nada para sí mismos como los viejos, pero todo depende de la forma en que imaginan algo de acuerdo con la inclinación que notan en los demás. Por lo tanto, solo es necesario castigarlos por lo que no pueden negar en absoluto y no concederles algo por razones alegadas.

En esta reflexión, Kant vuelve a abordar el problema educativo de la prevención de mentiras, para captar adecuadamente el problema, no basta con mirar al niño como alguien con un comportamiento desviado, como aún no comprometido con la verdad, sino que es necesario determinar positivamente al alumno en su condición actual y buscar las razones de sus acciones en ella. Así es como Kant se hace la pregunta de por qué los niños mientan. Su respuesta es relativamente simple: por un lado, los niños desarrollan un deseo por muchas cosas, cuya posesión o consumo les da placer de inmediato, y luego también están completamente determinados por este deseo, toda su mente está dirigida en apoderarse de las cosas. Por otro lado, los niños y el conocimiento también dependen de los adultos, y en dos aspectos: en primer lugar, negativamente, es decir, del permiso de los adultos. Estos pueden evitar que el niño se apropie de la cosa codiciada, ponerla bajo amenaza de castigo o sancionarla después. Porque ahora el deseo del niño supera la prohibición, pero también se esfuerza por evadir el debido castigo, cae por mentir de antemano, "prometo que no lo tocaré"; "No fui yo". En segundo lugar, positivamente; porque en muchas cosas el niño depende de la ayuda de los adultos, quienes deben hacer que el objeto codiciado sea accesible para él en obtenerlo.

El niño reacciona a esta dependencia de la voluntad de los adultos al querer tomarlo para sí mismo y su deseo. Para ello, trata de satisfacer el "nervio" respectivo del adulto en la forma en que presenta su deseo, es decir, abordar sus preferencias, deseos y prioridades. En consecuencia, el niño a menudo presenta razones que deberían tener sentido para el adulto, por qué se le debe dar el objeto codiciado. Dado que los niños están en esta dependencia, Kant sugiere, para evitar mentiras, no darles ninguna razón para esto, si es posible. Esto significa tratar los castigos con cuidado y al mismo tiempo de manera consistente: los niños solo deben ser castigados si son atrapados en el acto, para que no se avergüencen de evadir el castigo inminente mintiendo. Además, es importante, a través de la forma en que los niños presentan sus solicitudes, no sentirse halagados ni responder a sus

pretextos para el juego, sino reaccionar de manera estrictamente objetiva, para que los niños aprendan que el disimulo no les aporta nada.

Si se comparan las dos reflexiones analizadas más recientemente, entonces cabe señalar que para Kant hay dos procedimientos diferentes en la educación moral, al menos en el caso de las mentiras: el primero es la educación moral en el sentido más estricto, es decir, la crítica moral de la mala conducta del alumno. Al hacerlo, es sobre todo importante tratar al alumno como una persona moral y mostrarle el estándar moral inmanente a su mala conducta. El segundo método consiste en la prevención preventiva de la mala conducta tratando de evitar las ocasiones para ello. Esto presupone por parte del educador un conocimiento preciso del desarrollo del niño, las necesidades y sus dificultades para realizarlas. Este segundo procedimiento, en relación con el primero, puede concebirse como una especie de propedéutica de la educación moral. Este método de tratamiento no presentó más influencia en su idea de la educación moral en general, y, por otro lado, pone en primer plano el contexto moral-filosófico, en el que, dentro del sistema de la doctrina de las virtudes, a la veracidad se le asigna, además de las otras virtudes, solo el lugar que le corresponde desde el concepto general de deberes hacia uno mismo y hacia los demás.

2.5 La Educación Religiosa y Organizativa

A diferencia de la educación moral, para Kant, la educación religiosa inicialmente no forma parte de la educación de los niños, para el filósofo no existía algo más malo que fingir a los niños, que apenas entran en este mundo de inmediato desde el otro. Cabe subrayar en esta consideración que Kant no justifica su rechazo de la educación religiosa temprana en términos de filosofía moral o pedagogía, sino señalando que los niños aún no tendrían una posición firme en este mundo. Por lo tanto, según Kant, la educación primero tiene la tarea de permitir que los niños vivan en este mundo y dársele a conocer, antes de que se espere que piensen en el más allá que trasciende su mundo de experiencia.

Kant también piensa en aspectos organizativos de la educación en las observaciones, para él los clérigos del campo podían tener grandes escuelas para la educación de los niños. A diferencia de Rousseau, Kant defiende que la educación y la instrucción de los niños no solo deben dejarse en manos de los padres o sus empleados, sino que deben institucionalizarse en las escuelas. Muchos niños deben ser educados juntos en tales escuelas. Las instituciones docentes y educativas se fundarán en las zonas rurales, en este sentido Kant coincide con Rousseau.

En una reflexión posterior, explica por qué, a diferencia de Rousseau, considera necesario el establecimiento de escuelas como instituciones educativas, no es natural que un hombre pase la mayor parte de su vida enseñando a un niño cómo él mismo debería vivir un día. Maestros de la corte como Jean Jacques son, por lo tanto, artificiales. En un estado de mente simple, se presta poco servicio a un niño; tan pronto como tiene un poco de

fuerza, hace incluso pequeñas acciones útiles del adulto, como un granjero o un artesano, y gradualmente aprende el resto. Sin embargo, es apropiado que un hombre use su vida para enseñar la vida a tantos al mismo tiempo que el sacrificio de la suya no debe ser respetado en contra de ella. Por lo tanto, las escuelas son necesarias. Pero para que sean posibles. Sería de esperar que Rousseau mostrara cómo las escuelas pueden surgir de esto.

Los predicadores rurales podrían comenzar esto con sus propios hijos y sus vecinos. La comparación de Kant de la educación por Jean-Jacques, con la educación en el estado simple, supone que con la diferenciación de las relaciones sociales, la educación también se está desarrollando: en las condiciones sociales campesinas y artesanales, que Kant todavía está presente en el Königsberg mercantil, ya desarrollado por la burguesía en forma de artesanías tradicionales y la clase campesina, la educación del niño ocupa poco espacio, en términos del tiempo que los adultos en ellos ven, con respecto al alcance de los conocimientos y habilidades que se imparten al niño, así como su separación de la vida laboral de los adultos.

La constitución moderna de la sociedad burguesa, con su progreso cultural y científico, con la creciente especialización de la división social del trabajo, con la mecanización de las esferas sociales de la vida, con su tendencia a levantar las barreras del estatus y su multiplicación de las costumbres sociales, requiere que la actividad educativa se convierta en un vínculo independiente del trabajo social, una profesión separada. En un esfuerzo por profesionalizar la educación, Kant está de acuerdo con Rousseau, por ejemplo, no critica al Jean-Jacques de Rousseau de que una persona dedica la mayor parte de su vida a la educación y busca perfeccionarla, sino que dedica su profesión a un solo niño.

Para Kant, esta última es una construcción de Rousseau para poder echar un vistazo a las características, métodos y problemas de la educación como actividad independiente en su forma más pura. En el proceso educativo real, los educadores profesionales tienen que tratar con muchos niños. Por esta razón, el modelo educativo de Rousseau debe ampliarse para incluir disposiciones adicionales para una educación en la que, por un lado, el educador actúa sobre varios alumnos y, por otro lado, los propios alumnos actúan entre sí. Dado que, según Kant, dicha educación profesional depende en sí misma de las estructuras institucionales, de las escuelas como instituciones educativas y de enseñanza, también se debe mostrar cómo se pueden extraer conclusiones del análisis de la educación para el establecimiento de un sistema escolar que la cumpla. Para poner en práctica un concepto de enseñanza tan extendido de Rousseau, Kant recomienda a los predicadores en el campo, que en ese momento eran responsables de la enseñanza, que se caracterizaba principalmente por la memorización del catecismo religioso.

Si se trata de resumir las consideraciones pedagógicas de Kant en las observaciones en retrospectiva, entonces el propio resumen de Kant del principal pensamiento pedagógico de Rousseau es adecuado. La intención principal de Rousseau es que la educación sea

gratuita y también haga a una persona libre. Se ha demostrado que la educación para la libertad significa una doble cosa para Kant, la educación para la capacidad de llevar una vida independiente en la sociedad burguesa y la educación para una buena forma de vida en un sentido moral. Por lo tanto, queda por explicar qué se entiende por esto cuando hablamos de una educación que debería ser gratuita. Es razonable suponer que la educación no debe estar subordinada a autoridades externas como el clero o el poder político, sino que la forma de su implementación debe estar determinada por las leyes sustantivas inherentes a ella. En este sentido, también, Émile de Rousseau aparentemente impresionó a Kant y lo inspiró a pensar en temas educativos.

El anuncio de Kant de sus conferencias para el semestre de invierno de 1765 y 1766 es un tratado breve pero genuinamente pedagógico. Es el único libro publicado por él mismo, cuyo tema principal es un problema pedagógico, la enseñanza en las escuelas secundarias. Al hacer público este anuncio sobre el método de enseñanza en las escuelas superiores que le parece apropiado, Kant no solo demuestra ser un maestro universitario que reflexiona sobre sus propias acciones, como didáctico universitario, sino que también muestra la gran importancia que otorga a la conciencia didácticamente capacitada en la enseñanza.

Kant comienza sus reflexiones explicando un problema fundamental de la enseñanza: toda la instrucción de la juventud tiene en sí misma esta ardua cosa, que está obligado a apresurar los años con perspicacia, y, sin esperar la madurez del intelecto, debe impartir tales ideas que, según el orden natural, solo podrían ser comprendidas por una razón más practicada y probada. En este problema, Kant señala una brecha entre el conocimiento que debe impartir el maestro y las presuposiciones intelectuales subjetivas de los estudiantes, los estudiantes deben adquirir conocimientos en lecciones (superiores) para las cuales su conocimiento aún no está maduro. Los estudiantes carecen de experiencia en el uso de la mente, que, según la materia, es necesaria para la comprensión del conocimiento científico; esto es lo que Kant tiene en mente como profesor universitario. En este sentido, la enseñanza de las ciencias en las escuelas superiores tiene la característica en sí misma de que incluso su finalización inmediata socava su propio éxito, el estudiante amenaza con ser abrumado sistemáticamente en ella. Según Kant, esta demanda excesiva es la razón de una actitud poco científica entre algunos de los jóvenes científicos.

De ahí surgen los prejuicios eternos de las escuelas, que son más tercos y a menudo más desagradables que los comunes, y la locuacidad precoz de los jóvenes pensadores, que es más ciega que cualquier otra presunción y más incurable que la ignorancia. Debido a su falta de madurez intelectual, los estudiantes no adquieren ningún conocimiento real, ni conocimientos basados en hechos de lecciones (superiores), sino solo verdades a medias y juicios erróneos. Consideran que sus ideas y puntos de vista y opiniones preconcebidos y no verificados son información objetiva y, por lo tanto, piensan que están en condiciones de

opinar sobre los temas de las ciencias. Dado que el estudiante mantiene la imagen de un erudito sobre sí mismo, es muy difícil corregir este desarrollo incorrecto mediante una enseñanza científica adicional.

A pesar de este problema fundamental de la educación científica de los jóvenes, no puede reducirse a ellos en la sociedad burguesa moderna, ya que las ideas científicas han encontrado desde hace mucho tiempo su camino en la vida social cotidiana y en la división social del trabajo. Sin embargo, esta dificultad no se puede evitar por completo, porque en la era de una constitución burguesa muy adornada, las ideas más finas pertenecen a los medios de progreso y se convierten en necesidades, que por su propia naturaleza deberían contarse en realidad solo como un adorno de la vida y, por así decirlo, como una cosa hermosa prescindible.

El dilema, que es el punto de partida de las consideraciones de Kant, consiste, por lo tanto, en el hecho de que el entrenamiento científico, por un lado, presupone una mente ya experimentada y practicada, pero, por otro lado, con el entrenamiento científico, no se puede esperar hasta que este ejercicio en el uso de la mente encuentre su camino en la vida práctica, casi naturalmente, a través del uso de la mente. Por lo tanto, la educación (superior) de los jóvenes debe garantizar la provisión de su propio requisito previo, la capacidad de los estudiantes para comprender los conocimientos científicos necesarios.

Kant busca la solución a este problema en el diseño temporal del proceso de enseñanza. Por lo tanto, recomienda reflexionar sobre la estructura lógica del proceso de formación del conocimiento científico, sin embargo, también es posible hacer que las lecciones públicas sean más cómodas en esta obra de acuerdo con la naturaleza, si no completamente unánime con ella. Porque, dado que el progreso natural del conocimiento humano es este, que el entendimiento se forma primero al llegar a juicios perceptibles por la experiencia y por estos a conceptos, que luego estos conceptos son reconocidos en relación con sus razones y consecuencias por la razón y finalmente en un todo bien ordenado por medio de la ciencia, entonces la instrucción tendrá que tomar el mismo camino.

Kant determina la estructura lógica del surgimiento del conocimiento científico como el punto de partida es la experiencia, es decir, el conocimiento de las (diversas) circunstancias en las que el objeto del conocimiento aparece ante el espectador. La primera transición al conocimiento científico es el aislamiento y el registro de momentos individuales de lo que se da en la experiencia como propiedades de las cosas; a esto le sigue la determinación de la identidad del objeto, es decir, la comprensión mental de la propiedad característica del objeto; a partir de este concepto, es necesario probar las propiedades individuales como manifestaciones accidentales o necesarias y, finalmente, derivar la conexión y estructura necesarias del objeto con sus momentos individuales.

Al mismo tiempo, se forman la comprensión, la razón y el pensamiento científico, es decir, un sujeto que comienza a reconocer científicamente un objeto por medio de los cuatro logros mentales descritos no solo aclara las disposiciones del objeto en el curso del progreso de la cognición, sino que al mismo tiempo se apropia de sus momentos generales a través de la actividad mental especial relacionada con el objeto. Dado que son estos momentos generales de logros mentales los que son importantes, Kant exige una lección en la que se entrenen estas habilidades, de acuerdo con su secuencia lógica, por lo tanto, se espera que un maestro forme en su oyente primero al hombre inteligente, luego al hombre sensible y finalmente al hombre culto.

Aquí Kant formula un principio didáctico del diseño de lecciones, el maestro (universitario) como profesional debe estructurar sus lecciones de tal manera que sea posible que sus estudiantes se desarrollen de un laico a un profesional. Para el contexto científico relevante aquí, esto significa que el profesor primero debe hacer un esfuerzo para garantizar que los estudiantes comprendan qué es realmente el objeto de consideración científica, qué propiedades tiene y qué lo distingue. Este es un tipo de propedéutica científica. En base a esto, el profesor debe presentar a sus alumnos el curso científico de razonamiento, es decir, permitirles comprender los argumentos sobre la conexión necesaria de las propiedades del objeto en consideración que les son familiares. Finalmente, el maestro debe hacerle comprender el sistema científico, el contexto y la ubicación de los hallazgos individuales.

Con este principio didáctico, Kant ha encontrado el método que busca para transmitir a los estudiantes la madurez intelectual para el pensamiento científico. Él ve la mala conducta del maestro contra este método, como la razón por la cual los estudiantes actúan como académicos y, sin embargo, entienden poco de la ciencia que estudian, si se invierte este método, el estudiante atrapa una especie de razón antes de que el intelecto haya sido entrenado en él, y lleva ciencia prestada, que, por así decirlo, solo se ha adherido a él y no ha crecido, por lo que su facultad mental es todavía tan estéril como siempre, pero al mismo tiempo se ha degradado mucho más por el engaño de la sabiduría.

Al centrar su enseñanza en hacer académicos a los estudiantes, los profesores universitarios ignoran, según Kant, que el pensamiento y la investigación científicos tienen requisitos previos sobre el tema que primero deben establecerse. Debido a la ausencia de estos requisitos previos, los estudiantes no pueden penetrar y absorber el contenido de la ciencia, sigue siendo para ellos un material externo y extraño a su pensamiento. Por lo tanto, no se les enseña ciencia, sino la apariencia; no desarrollan sus habilidades intelectuales a través de sus estudios, sino solo la presunción de que al graduarse de las escuelas superiores probablemente deberían contarse entre los eruditos. El método didáctico correcto de diseño de lecciones (superiores), por otro lado, se encarga de la

formación de los requisitos previos en el estudiante para la comprensión científica. Kant especifica este método a modo de ejemplo en el momento de la comprensión.

La regla de conducta, entonces, es esta, en primer lugar, hacer surgir el intelecto y acelerar su crecimiento entrenándolo en los juicios de la experiencia y haciéndolo atento a lo que las sensaciones comparadas de sus sentidos pueden enseñarle. La primera medida didáctica para un maestro que quiere entrenar las habilidades intelectuales de sus alumnos es la orientación de sus lecciones hacia el entrenamiento de las operaciones mentales de comparar y distinguir. Para este propósito, es necesario dejar que el estudiante encuentre similitudes y diferencias en objetos concretos y claramente dados y registrarlos mentalmente y apoyarlo con sugerencias. Las características y peculiaridades encontradas de lo considerado deben formar la guía para las operaciones mentales posteriores del estudiante. A partir de estos juicios o conceptos, no debe seguir avanzando hacia los superiores y remotos, sino que debe llegar allí a través del sendero natural y extendido de los conceptos inferiores, que generalmente lo llevan más lejos.

Por lo tanto, en lo que sigue, el estudiante debe ser guiado a seguir la lógica inmanente de los pensamientos registrados en el primer paso, para derivar disposiciones más generales y relaciones razón-consecuencia de su contenido específico, y no tratar de aplicar los momentos y principios generales del objeto con el que está teóricamente interesado en un giro audaz, es decir, sin referencia a lo que se ha determinado hasta. Al dejarse guiar por las disposiciones mentalmente registradas de la reflexión, el estudiante se ejercita al mismo tiempo, por ejemplo, en abstracción o inferencia y, por lo tanto, entrena aún más su mente.

Dado que la formación de la mente del estudiante es el resultado de sus esfuerzos por comprender la "lógica del asunto", Kant exige que el maestro reflexione sobre lo que han hecho las lecciones anteriores en términos de educación mental, para no imputar falsamente las propias habilidades mentales del estudiante en su organización de las lecciones y no desafiarlo a cambios audaces, pero todo de acuerdo con la facultad de comprensión que el ejercicio anterior en él necesariamente tuvo que producir, y no de acuerdo con lo que el maestro percibe o cree percibir en sí mismo, y que también presupone falsamente con su oyente. La aptitud didáctica de un profesor no se limita, por lo tanto, al hecho de que ha dominado su ciencia, sino que debe ser capaz de abstraerse de sus conocimientos y habilidades y reflexionar sobre cómo la idoneidad del alumno se relaciona con el tema de la lección y cómo el progreso en su apropiación de los momentos objetivos influye y los desarrolla. Kant resume brevemente su principio didáctico al final:

En resumen, no debe aprender a pensar, sino a pensar; no debe desgastarse, si se quiere que pueda caminar por sí mismo en el futuro, debe poder liderar por sí mismo. En su resumen, Kant pone la actividad del estudiante en primer plano. Este último debe aprender a no apoderarse de los pensamientos, sino a usar su mente él mismo. Kant ilustra

esta máxima metodológica para el acercamiento del maestro a una imagen desde el campo de la locomoción, el maestro no debe quitarle el camino al alumno y así dejarlo permanecer en pasividad, sino apoyarlo en su camino dando instrucciones, para que el alumno pueda recorrerlo él mismo en el futuro. Incluso si esta imagen no es del todo apropiada para el campo del pensamiento, ya que no es posible pensar en transmitir pensamientos sin la actividad del estudiante, la idea de Kant está bien expresada en ella de que la actividad del estudiante está en el centro de la lección y esto debe ser promovido por el diseño de la lección por parte del profesor. Su enseñanza debe relacionarse con este trabajo de apropiación del estudiante e influir en el proceso de pensamiento de tal manera pueda usar su mente sin la guía de otro.

En primer lugar, Kant derivó el método didáctico descrito de la naturaleza del proceso (científico) de cognición y aprendizaje. En una segunda parte de su mensaje, basa su método de enseñanza en la peculiaridad de la ciencia que enseña, la filosofía, tal tipo de enseñanza requiere la naturaleza inherente a la sabiduría del mundo. Según Kant, la filosofía se diferencia de otras ciencias en que se caracteriza no por un canon de conocimiento objetivo comunicable, sino por un canon de métodos de reflexión que se pueden adquirir, de modo que uno no puede aprender filosofía, sino solo aprendiendo a filosofar. Pues mientras en las ciencias empíricas y en las matemáticas existe un sistema de conocimiento empíricamente fundamentado o certificado por la intuición, que constituye la pauta para el aprendizaje y puede ser simplemente memorizado, la filosofía carece de este material de aprendizaje.

Para aprender filosofía, primero debe haber uno realmente, esta circunstancia se refleja en el desacuerdo de la comunidad científica sobre su disciplina, de modo que lo que es representado por una escuela científica como verdadero y cierto es rechazado por las otras y viceversa. Por lo que la tarea docente real de la filosofía académica es expandir la capacidad intelectual de los jóvenes confiados y entrenarlos para su propia visión de una manera más madura en el futuro. Debido a la naturaleza de la filosofía como disciplina científica, por lo tanto, es menos importante para su enseñanza que los estudiantes comprendan los principios (circunscritos), sino que aprendan a hacer las preguntas correctas, a buscar respuestas diferentes y a desarrollar criterios para su idoneidad o inadecuación, para finalmente llegar a un juicio seguro basado en razones comprensibles sobre los problemas desarrollados.

El método peculiar de enseñar en la sabiduría es teórico, es decir, exploratorio, y se decide dogmáticamente, es decir, en varias piezas, solo con la razón ya más practicada, desde el punto de vista didáctico, la filosofía se diferencia de otras ciencias en su método de enseñanza. En este caso, el enfoque está menos en los resultados de la ciencia, el conocimiento adquirido, pero mucho más en su génesis, el proceso de cognición. Para Kant, se caracteriza por ser una introducción de los estudiantes al proceso de investigación

científica. Por lo tanto el autor filosófico, que se toma como base para la instrucción, no debe considerarse como el arquetipo del juicio, sino solo como una ocasión para juzgar sobre él, incluso contra él. El tema real que se debe enseñar no son tanto las ideas científicas que forman la base de la enseñanza como un libro de texto o se elaboran en el curso de la misma, sino más bien reflexionar y concluir el método mismo. Este método forma el contenido sustancial de aprender a filosofar, es la habilidad que el aprendiz está realmente buscando.

Estrictamente hablando, las consideraciones didácticas de Kant no son un método de enseñanza, el foco está en la consideración de cómo los docentes deben preparar didácticamente el material de conocimiento para que los estudiantes puedan adquirirlo, Kant aborda el problema de cómo diseñar la enseñanza en una disciplina que no se define tanto por su área temática, sino por la naturaleza de las preguntas y el enfoque elegido. Esto requiere no explicar el procedimiento en filosofía a los estudiantes de una manera abstracta, sino presentárselo y de esta manera animarlos a entrar en el discurso filosófico. A pesar de estas diferencias de contenido, ambos métodos de enseñanza pueden considerarse ciertamente como formas del mismo tipo de enseñanza, el primero muestra las estructuras de orden de la materia respectiva, como una guía para el aprendizaje en el aula, el segundo muestra el esfuerzo por justificar metódicamente preguntar y argumentar. Ambos se caracterizan sustancialmente por el pensamiento propio del alumno, es decir, la promoción de la actividad del alumno está en el centro de los esfuerzos de enseñanza del profesor.

Kant presenta las ciencias sobre las que el semestre de invierno 1765 y 1766: Metafísica, Lógica, Ética y Geografía Física. Karl Vorländer ya ha señalado que Kant sigue el método de enseñanza desarrollado en este bosquejo de sus conferencias. Así, en su conferencia sobre metafísica, pretende desarrollar su tema fenomenológicamente, es decir, primero pretende analizar las manifestaciones de la vida humana (y también animal), luego quiere dar una conferencia sobre las propiedades físicas de los objetos de la naturaleza y luego, sobre la base de lo que se ha destacado hasta ahora, pretende explicar las propiedades abstractamente generales de las cosas (incluida la separación y conexión del cuerpo y la mente). Este procedimiento no solo permite a los estudiantes comprender el alto nivel de abstracción requerido en las investigaciones filosóficas, sino que también los estimula a pensar más allá de su propio compromiso filosófico. Kant destaca explícitamente los beneficios didácticos de su diseño de presentación, expresando la gran ventaja no solo de llevar al oyente ya experimentado a la más difícil de todas las investigaciones filosóficas, sino también, al considerar lo abstracto en cada consideración en lo concreto, que las disciplinas anteriores dan la mano para poner todo con la mayor claridad.

No se puede dejar de recordar una ventaja más, que, aunque se basa solo en causas accidentales, no debe apreciarse, y que pretende extraer de este método. Todo el mundo sabe con qué entusiasmo los jóvenes brillantes y volubles hacen el comienzo de las

universidades, y cómo después de eso las salas de conferencias se vuelven gradualmente un poco más espaciosas. Si ahora se asume que lo que no va a suceder seguirá sucediendo en el futuro, independientemente de todo lo que se haya recordado, así, el método de enseñanza del pensamiento conserva su propio uso. Porque el oyente, cuyo celo se habría evaporado incluso hacia el final de la psicología empírica (que difícilmente se puede sospechar con tal tipo de procedimiento), habría escuchado sin embargo algo que le sería comprensible por su ligereza, agradable por lo interesante y útil por los frecuentes casos de aplicación en la vida.

En su anuncio de la conferencia de lógica y ética, las referencias a su concepción según el método didáctico que la precede son menos pronunciadas. En la sección de lógica, por un lado, cabe mencionar la observación de Kant, en la que distingue dos tipos de lógica, a saber, en primer lugar, la lógica como una crítica y prescripción de la mente sana, es decir, un análisis de lo que constituye la verdad, abstraída de ciertos objetos de conocimiento, y cuáles son las características generales del concepto, el juicio y crítica y regulación de la erudición real, es decir, una metodología filosófica. Kant quiere presentar este último en el contexto de la metafísica, y de hecho al final de la misma, porque los estudiantes solo pueden entender esta reflexión sobre los métodos peculiares de la filosofía si están familiarizados con el material al que se aplican y si la aplicación de estos métodos se les ha hecho evidente, aunque no explícitamente, por la descomposición de este material. Por otro lado, es necesario sumar a los esfuerzos de Kant para relacionar el tema a tratar en la conferencia de lógica con el horizonte de experiencia de los estudiantes en aras de una comprensión más fácil, complementando la lógica real con un análisis del sentido común y reflexiones sobre juicios estéticos.

En sus análisis de la ética, en cambio, Kant no hace referencia directa a sus consideraciones didácticas. Quizás dos indicios podrían estar relacionados con esto, por un lado, Kant señala que en la sabiduría del mundo moral, que se ocupa del establecimiento y la justificación de los principios morales fundamentales, existe el peligro de aceptar demasiado apresuradamente argumentos que simplemente tienen una apariencia de eficiencia, en lugar de examinarlos a fondo, y que este peligro radica en el objeto de esta ciencia misma, es decir, en la distinción del bien y el mal en el mundo moral, que todos pueden y hacen sin clarificación conceptual. Kant enfatiza en la breve presentación de la doctrina de la virtud que depende del método de investigación moral al considerar histórica y filosóficamente lo que está sucediendo en la doctrina de la virtud en todo momento antes de indicar lo que va a suceder, el método por el cual debe estudiar al hombre, no solo a aquel que, por la forma cambiante que le imprime su estado accidental, lo hace aparecer, y como tal ha sido incomprendido por los filósofos; por otro lado, la naturaleza del hombre, que siempre permanece, y su lugar peculiar en la creación, para que uno pueda saber qué perfección es apropiada para él y cuál en el estado de la simplicidad sabia, que, por otro lado, es la regla de su comportamiento cuando, saliendo de ambos límites, busca tocar el

más alto nivel de excelencia física o moral, pero se desvía más o menos de ambos. Este método de investigación moral es un hermoso descubrimiento de nuestro tiempo.

Estos dos indicios muestran que Kant no se trata solo de mostrar a los estudiantes un material de clase, sino también de la forma en que se piensa en los temas en sus conferencias, y que es importante para él que no solo adquieran conocimientos objetivos, sino que también adquieran una competencia de evaluación y una capacidad metodológica para reflexionar.

Es cierto que la sección de geografía física no contiene referencias metodológicas a un tipo especial de enseñanza. Sin embargo, se puede inferir de él que, sobre todo, el establecimiento de tal conferencia sigue las ideas didácticas de Kant, al darse cuenta, al comienzo de su instrucción académica, de que un gran descuido de los jóvenes que estudian consiste principalmente en el hecho de que aprenden a razonar temprano, sin poseer suficientes conocimientos históricos, que pueden representar el lugar de la experiencia, así se concibe el intento de hacer de la historia del estado actual de la Tierra o la geografía en el sentido más amplio, un epítome agradable y fácil de lo que la convierte en una experiencia práctica, podría servir para estimular el deseo de difundir cada vez más el conocimiento iniciado en él.

El propósito de esta conferencia es, por lo tanto, impartir conocimientos geográficos, antropológicos, culturales y político-económicos a los jóvenes, de modo que, por un lado, proporcione una base sólida para estudios posteriores en filosofía práctica, por otro lado, desarrolle un interés en llegar al fondo de los fenómenos abordados. Dado que la institución extremadamente innovadora de esta lectura debe considerarse como resultado de las ideas didácticas de Kant, y el filósofo de Königsberg pronunció esta conferencia desde el comienzo de su cátedra privada en 1755, hasta el final de su actividad docente en el verano de 1796, es probable que las consideraciones didácticas expuestas en el mensaje sean una posición pedagógica que continuará a lo largo de su actividad docente académica.

Capítulo III

La Educación: Reflexiones Antropológicas de Immanuel Kant

Los años setenta del siglo XVIII fueron el origen de las reflexiones de Kant, que abordan aspectos pedagógicos más estrechos y, además del desarrollo teórico de una metodología y enseñanza pedagógicas, también abordan la praxis educativa. En la segunda mitad de los años setenta, hizo campaña con palabras y hechos para la financiación de la filantropía de Dessau, recolectó donaciones y suscripciones para las negociaciones Pedagógicas, medió a los estudiantes y también a los maestros para la filantropía, presentó públicamente a través de dos ensayos para un apoyo financiero de esta institución educativa entre el público culto y prometió al editor Campe una contribución escrita para la revista Negociaciones Pedagógicas. En el semestre de invierno de 1776 y 1777 Kant también lee sobre pedagogía por primera vez. La importancia del interés teórico y práctico de Kant en los temas educativos está documentada por sus reflexiones sobre antropología, en las que aborda repetidamente el ámbito educativo.

3.1 La Necesidad de una Reforma Educativa

Con los dos ensayos sobre la filantropía de Dessau, Kant no perseguía un propósito teórico sino práctico, no quería explicar a la audiencia las innovaciones básicas en el campo de la educación, sino motivarlos en apoyar activamente la filantropía de Dessau. Por lo tanto, los ensayos se caracterizan no tanto por un estilo argumentativo como por un carácter apelativo, están dirigidos a un público interesado en temas pedagógicos para presentar los logros del Dessau Erziehungsanstalt como modelo de práctica educativa. La institución del filántropo tiene así, mucho más allá de los aspectos educativos, la filantropía puede provocar un orden completamente nuevo de las cosas humanas, una reforma en la vida privada y en el ser burgués, el bienestar y la mejora de las personas.

En la alabanza de Kant a la filantropía, su punto de referencia es la salvación de la raza humana; por lo tanto, toma una posición que trasciende la sociedad prusiana, que todavía estaba clasificada en su día, determina a los miembros de la comunidad como fundamentalmente iguales sobre la base de su humanidad universal, y declara que la libertad y la igualdad del hombre son el propósito y la tarea reales de la sociedad. Kant está de acuerdo con su audiencia en este punto de vista, que aún no tiene validez práctica en la comunidad, se dirige a ellos como amigos de la humanidad (es decir, como filántropos) y ciudadanos del mundo, a quienes no la promoción de intereses corporativos particulares, sino el desarrollo de la humanidad es una preocupación.

Según Kant, el medio para realizar este punto de vista es una educación razonable, porque, por un lado, las criaturas animales, nos hacemos humanos solo a través de la

educación, en cambio, una educación renovada, si se lleva a cabo solo de manera general, producirá una reforma tan grande y de gran alcance en la vida privada como en la naturaleza burguesa. Kant ve esta educación racional en la comprensión del filántropo de Dessau, que representa una institución educativa genuina apropiada para la naturaleza y para todos los propósitos burgueses, mientras que las instituciones educativas anteriores, a pesar de toda la diligencia bien intencionada de los maestros para estar al servicio de todos en esta pieza se han echado a perder por completo en el primer corte, porque todo en él obra contra la naturaleza, por lo que lejos de sacar el bien de las personas, para lo cual la naturaleza dio la facilidad. Kant atribuye esta diferencia a la forma opuesta en que surgió el método educativo, es decir, es el resultado de pensar en la naturaleza, la de las instituciones educativas anteriores proviene de la vieja costumbre de edades inexpertas.

Kant no explica en qué consiste el método de educación extraído de la naturaleza misma, o qué se incluye entre los datos naturales. Sin embargo, cabe señalar que Kant no utiliza la naturaleza como predicado (como, por ejemplo, en el concepto de naturaleza humana), sino como sujeto, y en un doble sentido, por un lado, la naturaleza da a los educadores la meta primordial, por otro lado, la naturaleza equipa a los alumnos con habilidades que la educación tiene que desarrollar en el sentido de la meta dada. En este sentido, para Kant, la naturaleza es la pauta y el requisito previo para la acción educativa, de modo que el método correcto de educación le corresponde y debe deducirse.

El hecho de que Kant se refiera a la naturaleza en la promoción del método educativo filantrópico puede explicarse no solo refiriéndose al lenguaje utilizado en ese momento. La clave parece estar en la sutil crítica de Kant a los maestros de su tiempo, habla de su diligencia bien intencionada, para estar al servicio de todos en esta pieza. Se critica así a los maestros por subordinar la educación a los fines particulares que les son aplicables, en lugar de situarse en la educación desde el punto de vista descrito anteriormente del desarrollo general de la humanidad. En este punto de vista, Kant expresa la misión de la naturaleza, que es superior a la voluntad subjetiva, no como un propósito que puede o no puede establecerse, sino como uno que debe establecerse y, por otro lado, como uno que corresponde a la característica más fundamental de las personas.

En este sentido, también se podría entender la referencia de Kant al método educativo específico de la naturaleza, solo un punto de vista comprometido con la humanidad misma puede tener en cuenta al alumno tal como es, no lo ubica bajo ideas de orden social o político, puede reflexionar sobre su necesidad de educación y sacar conclusiones sobre el método educativo a partir de él. No considera la reforma de la sociedad burguesa, que Kant se promete a sí mismo a través de una educación razonablemente establecida, como un efecto directo del filántropo, sino como un efecto indirecto. Tal escuela no es solo una semilla para aquellos que la educan, sino, lo que es infinitamente más importante, a través de aquellos a quienes les da la oportunidad de

formar gradualmente maestros en gran número con ella, de acuerdo con el verdadero método de educación, mediante el cuidado con el que una multitud de maestros bien instruidos pueden crecer en poco tiempo, que pronto cubrirán todo un país con buenas escuelas.

Según Kant, los futuros maestros deberían formarse en Dessau para la difusión general del tipo filantrópico de enseñanza, regresar a sus áreas nativas después de completar su formación y establecer escuelas allí de acuerdo con el concepto filantrópico. Kant espera que este principio de bola de nieve transforme también el sistema escolar en otros países europeos. Sin embargo, el requisito previo para la implementación de esta idea es la adquisición de recursos financieros. Sin embargo, dado que los gobiernos ahora parecen no tener dinero para mejoras escolares, este proyecto depende de donaciones de individuos privados ilustrados, para cuya publicidad Kant quería asegurarse con sus ensayos. Sin embargo, la necesidad de esta acción muestra una contradicción fundamental con el proyecto de mejorar las condiciones sociales a través de una transformación del sistema educativo, que Kant tratará teóricamente hasta finales de los noventa, una transformación general del sistema educativo siempre ha presupuesto un fuerte interés social en esta transformación, sin el cual cualquier interés en reformar y dar forma a un sistema educativo permanece relacionado únicamente con las ideas de individuos y expira con su muerte.

3.2 La Educación como Aporte al Desarrollo de la Humanidad

Las reflexiones tradicionales de Kant en el contexto de su conferencia de antropología constituyen una fuente rica para el estudio de sus pensamientos sobre la educación. El hecho de que Kant pretendiera que la educación tuviera un lugar propio y sistemático dentro de su antropología durante un cierto período de tiempo se evidencia aún más en sus reflexiones, que vino de principios de los años setenta. En los borradores universitarios de los años 80, al igual que en antropología en un sentido pragmático, no es posible probar un departamento separado de educación.

El hecho de que Kant solo se ocupara de un departamento separado de educación, en su conferencia de antropología celebrada cada dos semestres a mediados de los años setenta puede explicarse posiblemente por el hecho de que se ocupó de la pedagogía en su propia conferencia a partir del semestre de invierno de 1776 y 1777. Aunque Kant solo leyó sobre pedagogía cuatro veces, sin embargo, probablemente proporcionó un lugar separado para la enseñanza de la educación en el plan de estudios académico, de modo que no necesitaba enseñarlo ni siquiera dentro de su antropología, que aspiraba a hacer una disciplina académica adecuada.

En el presente estudio, las reflexiones de Kant sobre antropología se abordan de manera ordenada por décadas, centrándose en las reflexiones de los años 1770 y 1780, que

se refieren a las consideraciones educativas y pedagógico-didácticas esenciales de Kant. Las reflexiones de los años posteriores a 1780 consisten esencialmente en consideraciones que se reflejan en la antropología publicada en 1798 desde un punto de vista pragmático, que se examina por separado del presente trabajo. Kant sigue siendo responsable de la preparación de este manual para la conferencia y probablemente revisó sus notas y reflexiones sobre esto para la edición de su libro.

3.3 El Programa de una Antropología Pragmática

Kant agregó una conferencia sobre geografía física a su plan de estudios académico por razones didácticas. Esto debería ampliar el horizonte de experiencia de los estudiantes para una base sólida en estudios posteriores de ciencias prácticas como ética, economía, derecho, ciencias políticas y desarrollen un interés en tales estudios por sí mismos. En 1772, complementó este conocimiento del mundo, con el área temática de antropología y desde entonces, hasta el final de su actividad, impartió la conferencia sobre geografía física y en cada semestre de invierno, la conferencia sobre antropología. Kant consideraba ahora las materias de enseñanza presentadas en él no solo útiles para la formación universitaria de los estudiantes, sino también como una preparación adecuada para su posterior posición social y profesional.

Es este conocimiento del mundo el que sirve para dar pragmatismo a todas las ciencias y habilidades adquiridas de otra manera, de modo que sean útiles no solo para la escuela, sino para la vida, y por el cual el aprendiz terminado se introduce en la escena de su destino, es decir, en el mundo. Con esta atribución de los conocimientos y percepciones que se impartirán en la conferencia de geografía y antropología, Kant deja en claro que la universidad también tiene una misión educativa para él. No es solo un lugar donde los estudiantes tienen la oportunidad de formarse como académicos, sino que al mismo tiempo deben asegurarse de que sus egresados también puedan encontrar su camino más allá del mundo de la ciencia y hacer un uso práctico de la erudición adquirida en él.

En todo momento, se ha hecho una distinción entre dos tipos de estudios, antes de la escuela y antes de la vida. Adquirir conocimientos y hacer uso de ellos. El primer conocimiento es el derecho escolar, el segundo es la ciencia popular ante los académicos y ante el mundo. Con el fin de hacer que la educación sea accesible a los estudiantes de la universidad en este último sentido, Kant incluye principalmente la conferencia sobre antropología en su plan de estudios, y la concibe en consecuencia. En una carta a su alumno y amigo Marcus Herz, Kant explica cómo la conferencia de antropología puede ser una contribución a la sabiduría mundial de los estudiantes.

Con su conferencia sobre antropología, Kant no persigue una preocupación modesta. Su enseñanza sobre el hombre debe ser nada menos que sobre todas las ciencias, y todo lo práctico. Cuando Kant habla del hecho de que se ocupa de la apertura de las

fuentes, denota así su objetivo de investigación, aquel del que brotan todos los esfuerzos científicos y la vida práctica de las personas, sus orígenes y las primeras razones de la existencia, debe ser aclarada. Esta es la afirmación de Kant, de que casi todo, desde las ciencias hasta las costumbres, el arte de la educación y el gobierno tiene sus primeras razones en la naturaleza del hombre. Esto no significa que esta naturaleza del hombre predetermine también las manifestaciones concretas de la ciencia y la cultura de las personas. Más bien, esta afirmación debe entenderse metodológicamente, de tal manera que los problemas son inherentes a la estructura de la existencia humana, de la cual surgen las ciencias y los fenómenos culturales, a los que, por lo tanto, podrían considerarse como una respuesta. En este sentido, la consideración del hombre abre un horizonte de problemas que permite comprender mejor las ciencias, las costumbres y tradiciones, las habilidades, los modales, así como el arte de la educación y el gobierno.

Este problema relacionado, dirigido a la iluminación de la praxis humana, Kant llama al estudio del ser humano antropología pragmática. Debido a su objetivo de investigación, sus ideas son de relevancia práctica inmediata, todavía no se tiene una antropología pragmática. Uso de ella en todas las acciones de la vida, beneficios en el arte de la educación, en influir en las mentes de los subordinados en moralidad y religión. Para un examen de las reflexiones de Kant sobre pedagogía, no deja de ser interesante observar que en su reflexión Kant nombra el arte de la educación como la primera de las áreas de la práctica humana que se benefician de la antropología pragmática. El área de la problemática pedagógica parece ocupar un lugar destacado en su reflexión, sobre la antropología como medio para elevar el nivel de educación de los estudiantes con una intención práctica. Así que, en su carta a Marcus Herz, también señaló que el estudio del hombre promete una explicación del método de educar a las personas, quiere señalar qué es útil la antropología pragmática para el arte de la educación y los otros campos de la práctica humana mencionados, es decir, aborda principalmente las dificultades o problemas con los que estos campos tienen que ver y en los que se mueven.

Según Kant, este examen del hombre relacionado con problemas tiene su propio método, buscando más fenómenos y sus leyes como las primeras razones para la posibilidad de modificar la naturaleza humana en general. Por lo tanto, la investigación sutil, siempre inútil sobre la forma en que los órganos del cuerpo están conectados con los pensamientos desaparece por completo. En su antropología pragmática, Kant tiene en mente un método de investigación que podría describirse como fenomenológico, el punto de partida de la investigación, son los fenómenos de la vida humana, la conciencia y la práctica humana, que deben ser llevados al concepto a través del análisis, elaborando sus regularidades. Kant distingue este procedimiento de una investigación que sale de este nivel al preguntar qué debe estar debajo de ellos para que puedan ocurrir en absoluto; que por lo tanto tiene como tema las condiciones fundamentales de la posibilidad de la vida espiritual. En particular, Kant considera irrelevante un enfoque naturalista para el análisis de los

fenómenos mentales, que se ocupa del estudio de la relación entre fisiología y conciencia y que, en su variedad radical, declara que la vida mental es un mero proceso físico-químicos.

Con su investigación antropológica, Kant elaboró características básicas generales de los comportamientos humanos, para él, no se trata de las preguntas qué hace que las personas exhiban un determinado comportamiento, sino de analizar los comportamientos humanos con respecto a características estructurales más generales, determinar sus manifestaciones concretas e investigar las condiciones especiales de su ocurrencia. En resumen, la investigación fenomenológica-lógica del hombre de Kant tiene como objetivo hacer reconocible la lógica de los fenómenos de la vida humana, la conciencia y la práctica humana. De acuerdo con este carácter, Kant también se refiere a su antropología como una teoría de la observación.

Este tipo de examen del ser humano es al mismo tiempo ventajoso desde un punto de vista didáctico, constantemente en observación, incluso en la vida en común, que los oyentes de Kant, desde el principio hasta el final, nunca tienen indiferencia, por la razón que tienen incesantemente su experiencia ordinaria con sus comentarios, al mismo tiempo tienen una ocupación entretenida. Al presentar fenómenos de la conciencia humana y la práctica humana que son bien conocidos por los estudiantes en su análisis fenomenológico del hombre y mostrar características estructurales más generales de estos fenómenos, Kant, en primer lugar, hace que su investigación sea comprensible para los estudiantes, debido a su propio horizonte previo de experiencia, el objeto de investigación no es ajeno a ellos, saben de lo que menciona y tienen una idea de los momentos que se registran en el análisis. En segundo lugar, este tipo de enfoque lo alienta a pensar, al comparar con su experiencia ordinaria, aprende aislar mentalmente los fenómenos individuales y a encontrar características más generales sobre ellos. En tercer lugar, tanto el objeto de estudio como la naturaleza de su investigación atraen el interés de los estudiantes, debido a la orientación realista de la conferencia y la participación directa de los estudiantes, este análisis resulta ser un evento estimulante, vigorizante y al mismo tiempo instructivo, además, esto le ofrece la oportunidad de comprenderse mejor a sí mismo y a los demás.

Ya se ha demostrado anteriormente que Kant dio su conferencia de antropología, diseñada como una contribución a la educación de los estudiantes, les abre un horizonte de problemas que les permite comprender mejor los fenómenos de la vida y la práctica humanas, para que puedan dar forma a sus vidas de manera más consciente. El método fenomenológico de investigación, además de su valor didáctico, tiene un logro pedagógico en sí mismo, los estudiantes aprenden a observar y analizar. En este sentido, en la conferencia de antropología no solo adquiere conocimientos sobre las personas, también los procedimientos para obtener dichos conocimientos. En su carta a Marcus Herz, Kant explica que ve su programa de antropología pragmática como una especie de propedéutica para el estilo de vida posterior de los estudiantes.

Cuando Kant habla del hecho de su antropología, se supone que es un ejercicio preliminar de la prudencia e incluso de la sabiduría, entonces contiene dos momentos, por un lado, que los estudiantes obtienen al asistir y replicar la conferencia. Como resultado, solo recibirá preparación para estas habilidades prácticas, que solo se pueden realizar en acción. Esta preparación no es en absoluto una mera cuestión teórica, al entrenar su competencia, los estudiantes se entrenan a sí mismos para ser humanos. El programa de una antropología pragmática que se ha puesto en práctica para Kant representa ciertamente la realización del anuncio de este pasaje en la carta de que la teoría antropológica de la observación, debe ser un ejercicio preliminar de la historia de la prudencia e incluso de la sabiduría ante la juventud académica.

La antropología detallada, tiene tres componentes, una teórica, que es psicología empírica en el sentido convencional de la palabra, una teórico-práctica, que es antropología en términos técnicos y pragmáticos, una práctica, que es antropología moral. Arnoldt malinterpreta este pasaje cuando piensa que Kant, indica la necesidad de una extensión concreta de su teoría de la observación y señalaría otros departamentos de antropología que aún no se han elaborado. Kant se preocupó por la relevancia práctica de la antropología en términos de la educación de los estudiantes, con lo que puede hacer para esto. Y cuando Kant le escribe a Herz que está trabajando en convertir su teoría de la observación en un ejercicio preliminar, esto no significa que la teoría de la observación tenga que convertirse en algo completamente diferente, es decir, además de la teoría del alma, una teoría de la habilidad y la prudencia, así como una doctrina de la sabiduría, pero solo eso, tal como existe hasta ahora y fue presentado por Kant.

3.4 La Educación Como Contribución al Desarrollo del Ser Humano

En sus reflexiones sobre antropología, Kant se refiere a la educación en un triple contexto: en primer lugar, en relación con el análisis de la mente humana, sus capacidades, habilidades y fuerzas, en el que registra características estructurales de la conciencia, la sensualidad, el intelecto, el sentimiento, los deseos y las inclinaciones, también explica aspectos de la formación de estas disposiciones. En segundo lugar, en la que reflexiona sobre las disposiciones con respecto a las cuales los individuos humanos, el hombre, la mujer, los pueblos y también las razas humanas pueden distinguirse entre sí, así como el hombre de todos los demás seres vivos en términos de sus fuerzas motrices y disposiciones espirituales, Kant proporciona un subtema designado por el carácter, la edad, en el que se discuten, la educación del niño y del joven. En tercer lugar, durante su reflexión sobre el carácter del género, es decir, sobre lo que constituye el concepto de hombre en contraste con otros seres vivos, Kant llega repetidamente al punto de la educación. Dado que estas consideraciones abren el horizonte del problema antropológico fundamental en el que Kant ve la educación, el presente análisis de las reflexiones sobre antropología comienza con esta tercera área temática.

Posteriormente, el resumen de Kant sobre la educación se discute dentro de la reflexión, para acercarse a lo que constituye al hombre como ser humano, toma el análisis escrito a mediados de los años setenta, donde introduce una perspectiva sobre la historia del desarrollo y determina los momentos individuales del desarrollo humano. Primero, el hombre aprendió a hablar, conoció el canto de los pájaros, conoció el fuego, el agua hirviendo, el grano, el ganado, el pan, la cerveza, el vino, el hierro, el acero, los metales, la religión y el arte de gobernar. Ciertas artes solo podían inventarse una vez, y todos los demás pueblos aprendían de una, como la escritura, el conteo, el hierro, la pólvora, el vidrio.

En esta reflexión, Kant afirma que los logros culturales establecidos el día de hoy, como la agricultura, la metalurgia y también la escritura, son cosas que la gente inventó según necesidades. En la lista de Kant, estos logros culturales se complementan entre sí, por ejemplo, el uso del fuego es un requisito previo para la producción de alimentos como el pan, este procesamiento de productos naturales en alimentos es a su vez un incentivo para la agricultura y esto para el procesamiento de metales. Además, la adquisición de estas artes y técnicas marca etapas importantes en el desarrollo de la humanidad. La aparición del lenguaje, el manejo del fuego, la agricultura y la metalurgia, el desarrollo de la escritura, el florecimiento del comercio y las ciencias, así como la formación consciente de la comunidad y el desarrollo de las ciencias sociales necesarias (incluida la educación). Estos logros culturales son de naturaleza general, una vez inventados o descubiertos, las artes y técnicas subyacentes son accesibles a otras personas por el hecho de que las aprenden. Así, Kant señala que algunas técnicas se inventaron originalmente solo en un círculo cultural y se han generalizado a través del aprendizaje y la copia de otros pueblos. Este patrimonio cultural de la humanidad depende de su transmisión a las generaciones venideras para que continúe existiendo.

Esta necesidad constituye el primer horizonte del problema, en cuyo centro Kant sitúa la educación en sus reflexiones, el hombre es un animal que necesita educación. Debe hablar, caminar, aprender, y no puede tener instintos artificiales abiertos. Según Kant, el fenómeno de la educación es una parte esencial de la existencia humana. Porque es la respuesta a un problema al que se enfrenta el hombre como ser humano, dado que la vida humana está determinada por la cultura y la civilización, y éstas deben apropiarse una y otra vez mediante el aprendizaje, el hombre depende de una educación en la que se le enseñen las respectivas técnicas y habilidades culturales. Desde esta perspectiva antropológica, la educación aparece como una relación social no solo en términos de su área temática y apropiación del patrimonio cultural, sino también en términos de los sujetos involucrados.

Una generación debe educar a la otra, y solo el género, no el individuo, alcanza su destino. La educación como mediación y apropiación de las técnicas y disposiciones culturales necesarias para la vida social es definida por Kant aquí como una relación de las generaciones, la generación mayor como la personificación del conocimiento, la habilidad y también la voluntad de la civilización tiene un efecto educativo en la más joven. Esto permitirá a la generación más joven participar en la vida social y, al mismo tiempo, garantizará la continuación de los logros culturales y la posibilidad de su desarrollo posterior. En este sentido, la educación también contribuye al desarrollo de la humanidad. Kant tiene esto último en mente cuando contrasta la determinación del género con la del individuo, el cual logra su destino a través de la educación, la religión y la constitución del Estado.

Así, según Kant, la educación no es la única relación social que contribuye al desarrollo de la humanidad, la religión y la constitución estatal de la comunidad también contribuyen a esto. Pero, qué opina Kant de este destino de la humanidad, una pista importante es que el hombre no está dotado por la naturaleza de toda la perfección de la que es capaz, sino que se supone que él mismo la produce, la naturaleza no desarrolla al hombre, sino la libertad. Debería tener humanidad que agradecer por sí mismo.

Según Kant, el hombre mismo es el sujeto de su destino. Lo que constituye un ser humano que no está determinado por su existencia, sino por el acto del ser humano mismo, él mismo determina su esencia. A este respecto, la perfección de la que es capaz el hombre no es un supuesto estado final externo al hombre y a su desarrollo, sino un concepto de humanidad, que el hombre desarrolla solo en el curso de su historia. El desarrollo de su humanidad es, por lo tanto, una acción histórica del hombre. Así, ya a principios de los años setenta, Kant afirma que el hombre debe convertirse en su propia obra, donde la naturaleza ha querido dejarnos el mérito de educarnos, para que nos convirtiéramos en nuestro propio trabajo a tal distancia.

Hasta ahora, el destino del hombre se ha considerado en una perspectiva relacionada con toda la humanidad. En esto, el ser humano aparece como un ser que se diseña a sí mismo en un proceso histórico y solo produce su humanidad en primer lugar. En este proceso, la educación como mediación y apropiación del patrimonio cultural es un momento necesario, ya que solo a través de ella se puede asegurar la continuidad de la cultura y la civilización y la posibilidad de su desarrollo posterior a lo largo de las generaciones. Sin embargo, según Kant, esta perspectiva histórica genérica aún no puede ser toda la verdad sobre el destino del hombre, es decir, sobre lo que constituye al hombre como ser humano. Porque si Kant, en su explicación anterior de la educación como relación generacional, afirma que solo el género, no el individuo llega a su destino, luego con esta negación señala también que la educación, como esta relación de generaciones, no es una relación del género consigo mismo, sino una relación de personas individuales entre sí, aquí

los mayores con los más jóvenes. Y es solo porque la educación es una relación de individuos, que el pensamiento de que no es el individuo sino la especie la que logra su destino adquiere su significado real. Lo mismo se aplica al desarrollo histórico, incluso si la humanidad se desarrolla en él, los sujetos reales de este proceso histórico son los humanos.

A este respecto, el individuo también debe ser considerado en términos de lo que se considera ser, es decir, la determinación del hombre con respecto al animal, con respecto a la humanidad. Para el ser humano individual, como sujeto real del desarrollo de la humanidad, la participación en el proceso histórico del desarrollo de la humanidad es solo un aspecto de su existencia. Otro momento igualmente constitutivo es el ser humano individual, no solo lo que hace de sí mismo, sino que está determinado por disposiciones, impulsos y necesidades naturales que él y sus acciones presuponen. Como ser cultural, también es siempre un ser de la naturaleza. Kant señala explícitamente esta doble naturaleza del hombre al comienzo de los borradores universitarios de los años, donde el hombre es un sujeto doble, como animal y como inteligente.

Cuando Kant habla de un doble sujeto, está dejando claro que un lado del hombre no puede disolverse en el otro. Ambas partes tienen disposiciones independientes entre sí y también sus propios propósitos inmanentes. Según Kant, el lado animal del hombre coincide con la existencia física del individuo, sus necesidades, estado mental y aspiraciones, mientras que el lado cultural coincide con su existencia como inteligencia. Como animal, posee cuerpo, en la medida se ve afectado por este cuerpo, alma; en la medida en que lo maneja, por lo tanto, juzgar algo como un ser humano de acuerdo con el animal o como una inteligencia.

Como inteligencia, una persona puede elevarse por encima de su determinación física inmediata, desarrollar ideas abstractas y darse reglas para su comportamiento. Como inteligencia, el hombre también puede usar su cuerpo como instrumento para sus propósitos. Sin embargo, la existencia dual del hombre como ser físico-espiritual a menudo conduce a evaluaciones contradictorias de la situación y, como resultado, a impulsos contradictorios para la acción, como Kant deja en claro con el ejemplo de grandes alturas y placeres lujosos. El lado corpóreo-sensual del hombre tiene sus propias demandas dentro de la subjetividad humana y no puede reducirse al espíritu, la mente y la razón. Esta indisoluble estructura dual de la subjetividad humana también debe tenerse en cuenta al considerar al ser humano individual, como el sujeto real del proceso histórico de desarrollo de la humanidad. En consecuencia, Kant menciona en relación con las especies de animales, no se ha supuesto que será gobernado por la razón; en lo que respecta a la humanidad, es decir, a la perfección de acuerdo con las leyes de la razón, el animal ha sido completamente entregado a la razón.

Kant deja claro aquí que si uno considera el lado animal del hombre por sí mismo, primero rechaza su lado espiritualmente racional. De acuerdo con el uso del lenguaje de su tiempo, la esencia del hombre, es decir, lo que constituye al hombre como ser humano debe hacerlo. En la explicación de lo animal en los humanos, no importa por un tiempo que el hombre, como inteligencia, pueda tomar conciencia de su corporeidad, elevarse por encima de ella y cultivar un manejo consciente de ella de acuerdo con los propósitos establecidos. Sin embargo, cuando se trata de discutir la humanidad del hombre, este es precisamente el punto de vista decisivo, según Kant, la humanidad del hombre consiste en el hecho de que se guía por su razón y en su esfuerzo y acciones sigue solo las reglas que se originan en su razón.

Cuando Kant equipara lo humano con la perfección según las leyes de la razón, deja claro que para la humanidad consiste en una correspondencia del hombre con un reino de la razón, en el que el hombre se permite a sí mismo, querer ser y hacer y, sobre todo, su lado animal estar completamente determinado por la razón. Para la persona individual, este reino de la razón es un ideal, es decir, la idea de un estado perfecto, que para él representa un orden de su razón. Este ideal une a las personas no solo en el hecho de que es común a todas las personas como un ser de razón, sino también en el hecho de que les atrae como partes de una comunidad, cuya interacción debe guiarse exclusivamente por los puntos de vista de la razón. En este sentido, lo que constituye la humanidad del ser humano individual contiene una referencia directa a la humanidad entera o, como se expresa Kant a la "raza humana".

Así, se cierra la perspectiva género-histórica, según la cual la humanidad en su historia solo produce su humanidad misma, con la determinación del ser humano individual como sujeto real del proceso de desarrollo humano en conjunto, su razón contiene la tarea de que el ser humano individual trascienda su existencia individual y trabaje en el establecimiento de un reino de la razón relacionado con toda la humanidad. Kant señala esta conexión en una adición posterior, probablemente originaria de los años ochenta, a su reflexión sobre la determinación del ser humano al comienzo de la reflexión en 1499 expresa que cada animal llega a su destino individualmente. Con los seres humanos, la especie solo logra su destino como criatura racional en una serie de procreaciones.

Por un lado, Kant enfatiza una vez más aquí que, a diferencia del animal, que despliega las posibilidades inherentes a su especie en su existencia individual y, por lo tanto, corresponde al concepto de su género, el hombre desde el principio realiza su humanidad solo en la secuencia de generaciones, que, por lo tanto, su humanidad solo puede concebirse como un proceso de desarrollo en la historia del género. Por otro lado, señala que este proceso de desarrollo de la humanidad concierne al hombre como criatura racional. Por el contrario, esto significa que la caracterización del hombre como racional no se limita al hecho de que el hombre puede elevarse por encima de sus circunstancias y de su

propia naturaleza y es capaz de darse a sí mismo la ley de sus acciones, sino que esta caracterización también significa un proceso generacional de realización de la razón en el género, es decir, en la interacción de las personas. A este respecto, según Kant, es precisamente la razón, que establece la segunda naturaleza del hombre, la que impide que el individuo pueda realizar en su existencia lo que constituye su humanidad; esta es una cuestión de la comunidad humana.

Entonces, cómo capta Kant esta humanidad, que abarca a toda esta y que se realizará en la historia, en la que el hombre está llamado por su razón a cooperar; Kant caracteriza esta tarea, que coloca al individuo en un contexto con todo el género, con más detalle en el curso de sus reflexiones sobre la determinación del ser humano. La determinación del animal es la reproducción y la propagación, porque se determinó antes que todas las partes del mundo. La de la humanidad, el desarrollo de todos los talentos, el uso de toda la naturaleza y el mayor respeto por la armonía y las reglas. Kant, afirma que el lado animal del hombre también tiene una relación con todo el género, sus requisitos previos, impulsos y necesidades naturales tienen el propósito de preservar la especie y difundirla por todo el mundo. Sin embargo, esta determinación no es por la razón, sino que es una relación funcional natural entre el individuo y su género, un propósito natural que está en un orden de la naturaleza.

El destino de la humanidad es un fin de la razón, el hombre debe desarrollar todos sus talentos y habilidades artísticas de las que es capaz, usar toda la naturaleza como medio y superar su egoísmo en sus acciones y aspiraciones, adoptar un punto de vista comunitario y mostrar respeto por una organización armoniosa y comunitaria de la convivencia. Este propósito solo puede realizarse como una tarea conjunta de las personas, ya que excede las capacidades y posibilidades de las personas individuales. Kant lo deja claro no solo a través de sus atribuciones: Desarrollo de todos los talentos; el uso de toda la naturaleza, el mayor respeto. El desarrollo finito de todas las habilidades, de talentos como tipo de pensamiento.

Para Kant, el proceso de desarrollo (histórico) de la humanidad, en el que el hombre despliega las disposiciones que le son posibles y cuyo punto de partida es la dotación natural básicamente igual de las personas, culmina en una comunidad moral cuyos miembros adoptan un punto de vista moral de la misma manera y que está compuesta de acuerdo con principios morales. En esta comunidad moral, Kant ve el fin último de la historia, del progreso cultural que la razón concibe como una tarea para el hombre. La educación juega un papel esencial para Kant en este proceso de desarrollo histórico de la humanidad, asegura la transferencia de las habilidades artísticas ya desarrolladas de una generación a la siguiente. Sin embargo, su papel aún no se comprende completamente. Después de todo, según Kant, el proceso de desarrollo de la humanidad no es de ninguna manera perfecto.

La transición del estado salvaje al estado burgués, del estado crudo al refinado, del gusto y el arte, de la ignorancia al iluminado de la ciencia, en resumen, de la inmadurez a la madurez. El hombre seguirá alcanzando su destino en la educación, la religión, el modo de vida y el entendimiento burgués, de la misma manera que la ley popular. Kant opinaba, iniciado por la crítica cultural de Rousseau, que el progreso de la civilización también ocurren desarrollos problemáticos; los logros culturales como la división del trabajo, la urbanización, la mecanización y el desarrollo del arte y la ciencia significan una emancipación creciente de las personas de depender de las condiciones naturales; esto coloca a las personas en nuevas relaciones sociales de dependencia, dentro de las cuales surgen tanto la necesidad de riqueza y poder como los medios para instrumentalizar a los demás. Aunque Kant mantiene esta visión en principio, sin embargo, tiene en cuenta el contexto de sus reflexiones, le preocupa determinar cómo el progreso de la civilización causa al mismo tiempo nuevos males sociales, sino más bien una oposición conceptual concisa del estado de naturaleza con el reino de la razón, y una aclaración del hecho de que los males sociales son simplemente un fenómeno de transición; en los años setenta piensa en la historia de la civilización de la humanidad desde su fin. Por lo tanto, caracteriza el punto de partida del desarrollo humano como salvaje, crudo e ignorante, resumido como inmaduro.

El punto de destino por otro lado, en contraste con la historia como burguesa, refinada, ilustrada y madura. Kant expresa su convicción de que la humanidad finalmente solo alcanzará este punto objetivo, en la edad de la madurez. Enfatiza además que este desarrollo de la humanidad es idéntico al hecho de que logra su destino en la educación, la religión, el modo de vida y la constitución civil, de la misma manera que la ley popular. Aquí, Kant no aborda la educación como un medio del proceso de desarrollo de la humanidad en la historia de la humanidad, sino como una parte y un objetivo del proceso mismo. Esto significa que la educación misma tiene una dimensión histórica directamente evolutiva, además de la religión, la civilización de todas las relaciones de vida, el orden jurídico interno y externo de la comunidad, es una subárea de la práctica humana en la que la mayoría de edad de la humanidad se demuestra por la razón humana que penetra cada vez más en esta área y toma posesión de ella. Por lo tanto, la educación no es solo una condición para el progreso civilizado de la humanidad, ya que asegura la transmisión del patrimonio cultural entre generaciones, sino que está condicionada por el proceso histórico del desarrollo de la razón en su carácter, en sus métodos y objetivos. La educación, por lo tanto, solo se adapta a su concepto en el curso del desarrollo humano.

Aunque Kant cree que los males de la civilización es un mero fenómeno de transición, que aún se superará en el proceso de desarrollo de la humanidad, ya que le interesan más reflexiones sobre una determinación más cercana de este problema de transición, de la determinación de la naturaleza del individuo y la del género, que son diferentes en el hombre. Este último se opone al primero en que siempre se perfecciona por

la razón, mientras que la naturaleza siempre permanece igual. El mayor conflicto está siempre en el momento de la transición de la necesidad natural a través del lujo a la institución de la razón, de ahí todos los vicios en la disputa del animal con la humanidad. Solo el arte perfecto vuelve a ser naturaleza. Rousseau tiene toda la razón sobre el daño de las ciencias y la desigualdad de las personas, pero no está determinado como regulaciones, y que el intercambio de personas se caracteriza por el arte, la tecnología y la comprensión científica, de modo que la dependencia de la naturaleza, la tutela por la naturaleza es reemplazada por la razón común y se convierte en la razón determinante de las condiciones de vida social.

Según Kant, la última razón por la cual el progreso de la civilización de la humanidad implica muchos peligros para las personas radica en la naturaleza dual del hombre, por un lado, el hombre, como ser animal, está determinado por disposiciones, impulsos y necesidades naturales. Por otro lado, es un ser culturalmente creativo por su propia razón y (en interacción con sus semejantes) produce su propio entorno, su forma de vida, sus relaciones económicas y sociales, sus habilidades y costumbres. Con la multiplicación y diferenciación de los medios de disfrute a través del arte y la tecnología, la emancipación de estar directamente a merced de las circunstancias naturales con la ayuda de las ciencias, así como el desarrollo y cultivo de las relaciones sociales, las necesidades originales del hombre adquiere nuevos objetos y también formas de satisfacerlas.

Al hacer suyos estos objetos y caminos, las personas forman intereses que ya no tienen su significado y propósito en la estructura de las necesidades humanas y aún no se subordinan a los requisitos de la razón relacionados con el público en general, sino que están determinados solo por su área temática y se persiguen por su propio bien. Para Kant, el principal ejemplo de tal interés es la necesidad de lujo, que tiene como objetivo apropiarse de la abundancia y hacer alarde de exclusividad. Al perseguir tales intereses, las personas se dividen consigo mismas y también entre sí, por un lado, estos intereses culturalmente desarrollados a menudo están en conflicto con los impulsos naturales del hombre, como la autoconservación, pero también la búsqueda de la liberación; por otro lado, estos aparecen en una forma en la que demuestran ser egoístas y dañinos para el bien común, como señala Kant en la Reflexión.

Todos los vicios tienen una inclinación naturalmente buena frente a ellos. La persona envidiosa odia la desigualdad o también teme el orgullo de los demás, lo que lo limita. La persona que busca la dominación quiere adelantarse a los demás. La pobreza, la enfermedad, la debilidad son despreciadas. Así que tenemos una mala voluntad, no porque estemos tentados a ello (porque este estímulo es bueno), sino porque lo hacemos. Cuando Kant habla del hecho de que todos los vicios surgen en la disputa de los animales con la humanidad, esto no debe entenderse en el sentido de que la razón del mal reside en el lado animal del hombre, por otro lado, ya se expresó que se refiere a un estado condicionado por

el desarrollo de la civilización, en el que las personas cultivan un manejo problemático de sus equipos naturales y, al mismo tiempo, ponen en riesgo su humanidad. Kant se opone a este estado de cosas con el lema el arte perfecto vuelve a ser naturaleza, una reconciliación de la naturaleza y el desarrollo cultural, y se refiere explícitamente a los análisis de Rousseau en el Primer y Segundo Discurso, no debe entenderse como un llamado al retorno de un estado de naturaleza, sino como una prueba de la necesidad de que las personas, a pesar de toda la evolución cultural, tomen conciencia de los propósitos originales de necesidad y los tengan en cuenta en sus relaciones sociales.

Sin embargo, según Kant, esta configuración consciente de las relaciones sociales y la necesaria alineación de los propios intereses desde el punto de vista del bien común contienen un problema fundamental, los sujetos de esta transformación son las personas individuales, el cambio de sus relaciones debe ser su propio acto. El individuo no tiene el poder de determinar el desarrollo de la civilización en absoluto; sus esfuerzos se esfuman y parecen carecer de sentido si no se toma la misma acción en general. Por lo tanto, surge la paradoja de que para que las personas puedan y estén dispuestas a realizar un punto de vista de consideración por los intereses generales de la humanidad en su convivencia, tal punto de vista tendría que haber tenido validez universal en su convivencia hace mucho tiempo. Kant captura este círculo práctico en una reflexión probablemente escrita a mediados de los años setenta, donde el primer incentivo para el mal es que, incluso si uno desea ser bueno, no puede esperar tal promesa de los demás. Nadie quiere ser bueno solo. Entre todas las personas amables y honestas, el villano dejaría de lado su maldad tan pronto como estuviera convencido de que podía obtener muchas buenas promesas de otras personas de buena voluntad.

Vale la pena enfatizar que Kant muestra mucha comprensión por las acciones inmorales en esta consideración. Aquí intenta responder a la pregunta de por qué las personas violan los principios morales, cuando su observancia garantiza una convivencia armoniosa que promueve el bien común, para responder a una cierta tendencia a evadir la orientación del orden prescrito por la razón. Señala mucho más que tal acción se basa en el miedo a demostrar ser el "bufón" a través del comportamiento moral, si es el único que alinea sus acciones con los principios morales, los demás que no lo hacen se aprovecharán de él. Según Kant, este miedo se vería privado de la base si se asegurara que los demás también actuaran moralmente. Porque entonces quien actúa inmoralmente, violando el orden general destinado a promover el bien común, al mismo tiempo perturbaría su sustento y correría el riesgo de ser excluido de la comunidad como alborotador. Con estas consideraciones, Kant deja en claro que entiende la moral no solo como una cuestión de comportamiento individual y la decisión de qué punto de vista se debe tomar en las acciones, sino también como una cuestión que concierne a toda la constitución de la comunidad, los principios morales son concebidos aquí por Kant como principios constitucionales de una sociedad razonablemente establecida, tanto como un orden de razón

para que la persona individual supere su punto de vista egoísta en sus acciones y adopte un punto de vista del público en general.

Así, Kant quizás después de plantear el problema de la moralidad, la realización de un punto de vista moral en el comportamiento de los individuos presupone la efectividad general de la moralidad, y viceversa, la efectividad general de la moralidad presupone la adopción de un punto de vista moral de los individuos, todo parece depender del hecho de que lo que tiene una influencia general, es parte de la regla. Aquí es necesario pedir a filósofos, historiadores, poetas, especialmente clérigos, que tengan en mente esta idea. La sociedad es la caja de Pandora, donde todos los talentos y al mismo tiempo las inclinaciones vuelan de manera desarrollada.

Como una salida de la validez general de la moralidad, Kant se refiere a la administración política de la comunidad. Porque el gobierno tiene el poder de influir en las condiciones sociales y de cambiarlas en su significado. Sin embargo, este poder también debe ir acompañado de la voluntad de utilizarla con respecto a una constitución moral de la comunidad. Sin embargo, esta voluntad aún no está por parte de los gobernantes, de lo contrario, el problema de cómo se podría realizar la moralidad no surgiría de esta manera. Por lo tanto, Kant inmediatamente piensa en cómo se podría influir en la formación de la voluntad del gobierno, y ve el estado aprendido como una solución a este problema, aquellos entre los eruditos y artistas que se ocupan profesionalmente de aspectos morales deben usar su posición pública para convencer al gobierno de que ven la transformación de la comunidad hacia un estado armonioso dirigido a promover el bienestar de todos como su tarea.

Mejora de toda la comunidad, la sociedad o la forma de convivencia misma. Después de todo, según Kant, la sociedad tiene un doble carácter. Así, se dirige a ella como a una caja de Pandora, de la que, cuando se abre, por un lado se escapan todos los males y así entran en el mundo, pero por otro lado, también se encierra la esperanza para las personas. Como la esperanza de una mejora moral de la humanidad radica en última instancia en el desarrollo de la civilización, Kant explica que la compulsión legal (superior) exige el desarrollo de los talentos; pero en el carácter no mejora, sino que refina, por lo tanto, la virtud y el vicio aumentan. La compulsión moral pertenecerá a la determinación final de las personas. Después de todo, nadie ganará honor, compañía, oficina, incluso una esposa sin justicia y características de buenas intenciones. Este cambio está de acuerdo con la naturaleza humana, y el germen de él radica en él. Porque ya estamos tan inclinados a desear que se ponga más en el camino del vicio. Pero la compulsión superior y otra externa serían dañinas antes de que se mejorara la forma de pensar en general.

Kant había enfatizado más la constitución moral objetiva de la comunidad y los medios para su mejora, el poder del gobierno aquí enfatiza la actitud de los miembros de la comunidad, su disposición moral. Advierte confiar directamente en la violencia política y su legislación para lograr una forma de pensar moral. Según Kant, esto es inicialmente solo un motor para el desarrollo de las habilidades técnicas, artísticas y sociales de las personas. Según las observaciones de Kant, la relación entre compulsión legal y desarrollo de talentos está mediada, el propósito de la legislación es garantizar un orden general mediante el cual se codifican las relaciones sociales, en el que las personas están en innumerables relaciones dependientes entre sí y, por lo tanto, entran en conflicto entre sí. Según Kant, estas relaciones de dependencia también desafían la propia iniciativa de las personas y son un incentivo para que desarrollen habilidades artísticas artesanales, artísticas y sociales.

Kant piensa en las necesidades y los efectos de la competencia, como se puede ver en su comparación pictórica del crecimiento de árboles aislados en el bosque, a menudo utilizada por el hecho de que los árboles que se encuentran cerca uno del otro en el bosque, en contraste con los que están aislados, se niegan mutuamente sus condiciones de crecimiento, por otro lado, están allí el uno para el otro, al ofrecerse mutuamente protección contra el viento y proporcionarse sombra, optimizan su crecimiento. Del mismo modo, en aras de su propio beneficio, los individuos se ven obligados a desarrollar habilidades artísticas que les permitan utilizar las necesidades de otros miembros de la sociedad como fuente de ingresos, y pueden otorgarles prestigio social en la interacción social. Al hacerlo, deben someterse a una comparación con los esfuerzos de otros dirigidos a lo mismo y demostrar su valía en ello.

Dado que, por lo tanto, en tal rivalidad, el propio éxito de afirmarse contra los demás, una especie de crueldad es inherente a ella por parte de los individuos, esto es lo que Kant tiene en mente cuando habla de libertad bruta en la reflexión anterior, que solo puede ser moderada por una fuerza superior a los individuos competidores en forma de regulaciones legales de una manera que sea compatible con el bien general. Para Kant, la violencia política resulta ser un motor para el desarrollo de las habilidades técnicas, artísticas y sociales de las personas que desarrollan modos civiles sobre la base de las múltiples relaciones de dependencia y las relaciones sociales resultantes; sin embargo, no los lleva a formar en general una manera de pensar moral, ya que es precisamente su interés propio el que se libera en la competencia. La doble determinación de la relación humana por un lado, la moral, por otro lado, una relación egoísta y calculadora, tiene la consecuencia para Kant de que tanto la virtud como el vicio están aumentando.

Para que las personas generalmente adquieran una actitud moral, además de la compulsión legal, es necesaria una compulsión moral, para actuar de acuerdo con los mandamientos de su razón, dirigidos al bien común y realizar en él su humanidad. La compulsión moral, consiste en una combinación de moralidad y la búsqueda de las propias

preocupaciones en la sociedad, un requisito previo para el hecho de que una persona que gana prestigio es admitida en la sociedad, se le permite ocupar cargos públicos e incluso puede casarse, deben ser sus acciones justas y su forma moral de pensar. Esto se le niega si su comportamiento no resiste una prueba moral. Bajo tal compulsión moral impuesta a uno por los demás, ser moral se convertiría en una preocupación propia, ya que la rectitud sería la única forma de perseguir los propios intereses. Según Kant, hay un punto de partida en el ser humano para la introducción de tal compulsión moral en las costumbres y comportamientos de la sociedad. Porque esta compulsión puede considerarse como una respuesta a una necesidad que las personas desarrollan en un cierto nivel de civilización, encontrar formas que eviten el comportamiento similar al vicio tenga éxito. Esta necesidad existe además de los incentivos al mal, precisamente porque los individuos no pueden presuponer en sus acciones que los demás también se comporten moralmente. La compulsión moral contrarrestaría estos incentivos, ya que aseguraría que el vicio no valga la pena.

Ahora, cómo se puede introducir tal compulsión moral en las costumbres y la sociedad, Kant advierte contra considerar esto como una tarea de Estado. En su opinión, la coacción de las autoridades sería contraproducente para ello. Kant pensó obviamente aquí, que los ciudadanos encontrarían una interferencia irrazonable en su forma de vida si las leyes les dictaran con quién puede y no pueden comunicarse. Este tipo de coerción sería percibida por los miembros de la sociedad en contraste con la que se imponen mutuamente, como una pura negación de sus intereses y, por lo tanto, precisamente les impediría hacer de la rectitud su propia preocupación. Sin embargo, Kant tampoco quiere descartar por completo que la coerción por parte de las autoridades, pueda ser un medio para poner más en el camino del vicio; es decir, entonces y solo si un punto de vista moral ya está generalmente extendido en la sociedad en principio. El Estado podría poner su poder detrás de la protección social de los comportamientos inmorales y así apoyarlos. Según Kant, la introducción de una compulsión moral debe ser realizada por los propios ciudadanos.

La compulsión moral no requiere en absoluto que todos los hombres sean virtuosos, solo es necesario que prevalezca el hábito de demostrar respeto público solo por la virtud. Esto no se hace mejorando el corazón, sino el sentimiento pero el corazón también mejora con esto. Kant enfatiza aquí que es suficiente para el establecimiento de una compulsión moral que el hábito de demostrar el respeto público por la virtud solo prevalezca en la sociedad. Por un lado, esto significa que la formación de tal compulsión puede basarse en una práctica social ya existente, porque se supone que el hábito mencionado simplemente toma el control. En este sentido, Kant ha afirmado en la reflexión anterior que existe un punto de conexión en el ser humano para la compulsión moral, a saber, el deseo de que las personas depravadas no tengan éxito en sus acciones en la sociedad. En segundo lugar, se deduce de esto que para establecer la compulsión moral, se trata de promover el hábito de

demostrar respeto público solo por la virtud, y ayudar a hacerlo dominante sobre otros hábitos de testimonio público.

Según Kant, esta promoción ahora no está dirigida directamente a la mejora del corazón, es decir, a las razones morales que afectan al individuo directamente y las toman por sí mismas, sino de realizar la evaluación de acuerdo con los estándares morales un hábito. Al adoptar tal hábito de juicio moral, los impulsos morales inmediatos también se fortalecen. Si la forma moral de ver y juzgar se convierte en una costumbre generalmente predominante, como resultado, el respeto que se disfruta o que se paga a los demás, se basa en criterios y esta apreciación morales recibe relevancia práctica por compulsión moral, porque al aprender en las relaciones sociales que se comparte en sus propias ideas morales con los demás, se convence del significado práctico de la moralidad y desarrolla un interés en actuar moralmente.

Kant considera esto como un resumen del final de sus reflexiones sobre la moralidad, después de que se hayan presentado los puntos de vista de Kant sobre esto, como resultado de lo cual la compulsión moral puede encontrar su camino en la práctica social, ahora es más importante para el uso de sentimiento, sentir ante lo que es aprobado o desaprobado de acuerdo con los principios se llama sentimiento. El juicio basado en principios que no puede aclararse a sí mismo es sentimiento. El sentimiento pertenece solo a la mente y es en realidad la razón sana en la moral, investigar lo que, según Kant, se requiere para promover un sentimiento moral social y para que una forma moral de ver y juzgar se generalice en la sociedad en general. Kant aborda esto, mencionando que los filósofos ya son los más independientes de los estados por su negocio. Necesitas generalizar los verdaderos principios. El clero, sus discípulos, deben modelar la religión de acuerdo con esto.

La atribución de Kant de la tarea a los filósofos puede verse como una crítica implícita de los conceptos morales, que han sido válidos en la sociedad hasta ahora, estos tienen principios como contenido, que no se aplican por su razonabilidad, sino porque están establecidos por las autoridades. Las autoridades se entienden, puede deducirse de la exigencia de Kant al clero de cambiar de religión; son las iglesias cristianas las que determinan decisivamente la moralidad en la sociedad y la configuran de acuerdo con sus doctrinas. Los filósofos deben oponerse a este dominio de las iglesias en la moralidad descubriendo los verdaderos principios y tratando de iluminar a la sociedad sobre ellos.

Según Kant, esta tarea recae en los filósofos, ya que en su investigación y enseñanza no se guían por estatutos, sino por la razón. El clero, por el contrario, debe verse a sí mismo como alumno de los filósofos, que entienden los principios de la moral dirigidos a la convivencia armoniosa como la sustancia real de la religión y dan forma a sus enseñanzas y prácticas religiosas de acuerdo con una moral iluminada. En el contexto de las propuestas de Kant sobre cómo se puede difundir en la sociedad un modo moral de ver y juzgar, es

importante para los clérigos porque, a diferencia de los filósofos que se dirigen a un público culto en público, están en contacto directo con la gente común, para que también ellos conozcan los verdaderos principios de la moral. Kant asigna otra función importante al clero; según él, desempeñan un papel importante en la mejora de la condición moral objetiva de la comunidad, y la educación de los regentes. Los regentes buscarán establecer la paz mundial. Después de eso, la institución interna de la libertad, la ley y el poder y porque las educaciones también tendrán lugar bajo los ojos del ser común.

Dado que, según Kant, el clero tiene una influencia significativa en la educación de los futuros gobernantes, deben moldear su educación de acuerdo con los principios de la moral iluminada y, por lo tanto, despertar en los futuros gobernantes el interés en la realización de la moral en el mundo. Según Kant, los regentes educados de esta manera primero harían de la armonización de las relaciones externas en las que se encuentra con otros Estados, de su preocupación y buscarían establecer la paz mundial. Luego, cuando la relación bélica de los pueblos se haya transformado en una coexistencia pacífica, tales gobernantes comenzarían a remodelar las relaciones internas hacia un orden liberal y de estado de derecho. Con tal orden, la moral se realizaría entonces según su lado objetivo, es decir, con respecto a una constitución de la comunidad que obedezca a las exigencias de la razón, en esto, la libertad de uno no excluiría la libertad del otro, pero podrían existir juntos y, como parte integrante de un orden, apuntar a la promoción del bien común.

Tal Estado liberal y constitucional de la comunidad, para Kant, es el requisito previo para las educaciones, a tener lugar bajo los ojos del ser común. El hecho de que la educación de la prole se entienda y se asuma también como una tarea social y no se deje al esfuerzo de los padres y de los particulares encargados y pagados por ellos solos, requiere, por lo tanto, que el punto de vista del bien general se realice en el Estado mismo. Porque entonces hay un interés público efectivo para establecer la educación de la próxima generación de tal manera que no solo sirva al avance privado de los individuos, sino que al mismo tiempo tenga en cuenta los intereses de la comunidad y la controle en este sentido. La educación se convierte así en un asunto público a través y con el cambio del estado.

El hecho de que Kant se refiera a la educación pública en absoluto, en el contexto de sus reflexiones sobre cómo se puede promover un sentimiento moral en la sociedad permite una conclusión adicional, sus reflexiones sobre cómo se puede ejercer influencia sobre los gobernantes a través del clero, para que establezcan un orden estatal interno y externo más razonable como su objetivo, no solo establecen una condición para la validez general de un punto de vista moral en la sociedad, la constitución moral objetiva de la comunidad abordan un medio para promover un sentimiento moral: la educación pública. Aunque Kant advierte que la administración política de la comunidad prescribe una actitud moral por medio de leyes, esto no significa que el Estado no deba interferir en la moralidad de la sociedad. Como guardián del bien común, el Estado debe hacer de un sistema educativo su

preocupación, que también se ocupe de la educación moral de los niños. Por medio de tal educación, promueve el sentimiento moral en la sociedad y, por lo tanto, contribuye al establecimiento de una compulsión moral en la sociedad y, como resultado, un punto de vista moral prácticamente relevante, se propaga entre los miembros de la sociedad. Desde el estado ahora alcanzado de la interpretación de las reflexiones de Kant, sobre el desarrollo de la humanidad en la historia de la humanidad, vale la pena una vez más echar un vistazo a su resumen de los medios que contribuyen significativamente a este proceso de desarrollo.

Por ahora queda claro por qué Kant, además de la educación, cita la religión y la constitución del Estado como un medio, es precisamente para el objetivo más elevado en el desarrollo humano, la realización de un punto de vista moral en la sociedad, que considera necesaria una religión iluminada y un orden legalmente anclado del ser común. Una vez que había transformado la religión de acuerdo con su sustancia moral, la tarea del clérigo era presentar los principios morales verdaderos al pueblo, por un lado, y a los gobernantes, por el otro, y así formar moralmente la conciencia de ambos. Con la formación moral de los regentes, el clero también contribuyó al establecimiento de una constitución estatal adecuada al destino del hombre. Porque los regentes, educados por clérigos ilustrados, se esforzarán por garantizar los derechos de libertad de sus ciudadanos, protegerlos y organizar la administración política de la comunidad de acuerdo con los principios del estado de derecho. Este orden armonioso entre la dominación absoluta y la subyugación misma constituye el marco objetivo para el hecho de que un punto de vista moral dirigido hacia el bien común pueda extenderse a toda la sociedad. Es el requisito previo para el establecimiento de un sistema de educación pública. Esto, a su vez, incluye sobre todo la educación moral de los niños como su tarea. En este sentido, la educación según Kant contribuye al progreso de la humanidad no solo asegurando la transmisión de las técnicas culturales necesarias para la vida social a lo largo de las generaciones, como se describe al comienzo de esta sección, sino también familiarizando a los descendientes con el punto de vista de la razón, una convivencia armoniosa, una consideración de las preocupaciones generales y una forma de vida recta.

Sin embargo, existe otro requisito previo para el establecimiento de dicho sistema de educación pública además del orden razonable de construcción del Estado, todavía existe algo bárbaro en los Estados que no quieren someterse a ninguna coacción de una ley con respecto a sus vecinos. Conceptos más iluminados, que los filósofos y clérigos tienen que soportar, pueden lograr esto por sí solos. El arte de la educación, los conceptos de costumbres y religión todavía están en su infancia. No hay monarca que quiera hacer algo por el bien de la raza humana, ni siquiera por el bien del pueblo, sino solo, por el prestigio del Estado, es decir, solo por lo externo.

Aquí Kant expone su punto de vista ya analizado de que un cambio en las relaciones estatales y en la propia constitución del Estado hacia un orden dirigido hacia el bien común,

solo puede producirse a través de una iluminación sobre los principios de convivencia y que los principales protagonistas de esta iluminación son los filósofos y el clero. Es digno de mención en su consideración que, además de la moral y la religión, menciona la educación como una práctica social que necesita iluminación. Ya se ha demostrado que la educación se vuelve adecuada a su concepto solo en el curso del desarrollo histórico de la humanidad. En el contexto de la consideración aquí, queda claro que esta perfección de la educación depende de llevar la educación analíticamente a su concepto y moldear conscientemente la práctica educativa en consecuencia. En este sentido, el establecimiento de un sistema educativo público en el que la próxima generación se forme, no con respecto a intereses particulares, sino con respecto al bien común, presupone un enfoque científico de la educación. Así, para Kant, una teoría de la educación es una práctica educativa racional relacionada con los objetivos últimos de la humanidad.

La naturaleza estableció la madurez del hombre tan temprano que las especies se producirían rápidamente y en grandes cantidades. Esta edad también era probablemente apropiada para el estado de naturaleza ingenua. Pero esta reproducción debe ser escasa en la dificultad de esta condición. En el estado burgués, el momento de la procreación llega más tarde, pero los medios para obtenerlo son mejores. Por lo tanto, aunque se hace violencia a la naturaleza con respecto a los medios, todavía hay una satisfacción con respecto al fin. Rousseau muestra que la sociedad burguesa se desvía de la determinación de la naturaleza; pero la institución animal pertenece a la determinación de la naturaleza tanto como el arte, que la ha obligado a hacerlo teniendo en cuenta los dos superiores de la humanidad. Por lo tanto, la educación tiene como objetivo unir el destino de la naturaleza con el destino burgués de la mejor manera posible.

Kant se dedica al problema de la reproducción humana en el contexto de la doble determinación del hombre como ser animal y cultural. Si la posibilidad de procrear coincide con la madurez sexual desde el punto de vista de la dotación natural del hombre, se trata de la extracción y disponibilidad de alimentos desde la perspectiva de la determinabilidad cultural de la existencia humana. Según Kant, estas dos disposiciones no están exentas de contradicción en el estado de una sociedad avanzada, ya que el desarrollo natural del hombre y su desarrollo social prevén diferentes puntos en el tiempo para que el individuo pueda reproducirse, mientras que el desarrollo natural del hombre y su desarrollo social prevén diferentes puntos en el tiempo para que el individuo pueda reproducirse, si la madurez sexual ocurre relativamente temprano debido a la formación de los órganos sexuales y con la aparición del deseo sexual, la capacidad real de procrear en la sociedad burguesa está determinada por el hecho de que el individuo puede ganarse la vida para sí mismo y su familia al contribuir al contexto de producción de la división del trabajo; es decir, el momento de la mayoría de edad depende de la finalización de la formación profesional y la duración de la adquisición de las calificaciones necesarias para la búsqueda de un empleo remunerado.

Según Kant, esto significa posponer la actividad del impulso sexual hasta el momento del autoempleo económico. En este sentido, crecer en la sociedad burguesa requiere no solo una formación profesional, sino también aprender a tratar conscientemente la propia sexualidad, que para Kant consiste sobre todo en la abstinencia sexual antes del matrimonio. De este problema Kant saca una conclusión sobre la educación, debe tener en cuenta tanto la condición animal del hombre como su determinabilidad social y permitir al individuo armonizar los requisitos diferentes, en algunos aspectos incluso contradictorios, de su existencia dual. Para el contexto aquí considerado, esto significa que los jóvenes deben estar familiarizados con el problema de la sexualidad en su educación y que se les deben enseñar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para formar una familia bajo las condiciones sociales dadas.

Capítulo IV

La Crítica de la Razón Pura y la Contribución a una Teoría Educativa

Kant se dedica a completar su universo crítico, que quiere transferir al desarrollo de una metafísica basada en principios analíticos. Además, en algunos ensayos desarrolla los rasgos básicos de una filosofía de la historia, en los que aborda también campos educativos en su función como aporte a la educación de la humanidad.

Puede parecer sorprendente que la investigación trascendental-lógica de Kant sobre la facultad de la cognición, que se suponía que llevaría a la metafísica, al curso seguro de una ciencia, se trate en un capítulo separado en un análisis de sus consideraciones sobre la educación en general. Esto parece aún más necesario de justificación, ya que el propio Kant advirtió que, por un lado, ningún concepto que contenga algo empírico en sí mismo necesita entrar en tal investigación y que, por otro lado, es una desfiguración de las ciencias si deja que sus límites se encuentren en uno. Solo desde este punto de vista programático, es casi obvio ver la contribución de Kant a la explicación del ámbito pedagógico en la crítica de la razón pura.

Sin embargo, más allá de los aspectos epistemológicos a las que se dedica la escritura de Kant en su preocupación real, varias interpretaciones abogan por leer la crítica de la razón pura como una contribución al esclarecimiento de posiciones y problemas pedagógicos. En esencia, estas interpretaciones se pueden dividir en tres grupos:

- Las referencias de Kant, a la enseñanza de la filosofía de la juventud en la teoría de los métodos, la crítica de la razón pura se lee como la esencia de una enseñanza de la educación.
- La epistemología de Kant busca la teoría científica o educativa de los fundamentos de la pedagogía.
- La filosofía y la pedagogía se consideran idénticas en su diferente orientación en términos de preocupaciones y propósitos.

Al presentar estas direcciones de interpretación, se busca, cuestionar la inclusión de la crítica de la razón pura o partes de ella en el canon de un desarrollo teórico educativo o, enumerando los argumentos de la literatura con interés pedagógico, sin emprender una presentación detallada de la crítica de la razón pura.

4.1 La Educación para una Actitud Crítica

En dos ensayos, Wolfgang Fischer presenta a Kant y su capacidad de la crítica, como un principio pedagógico, y el método escéptico no puede ser privado pedagógicamente de su punto de vista, que también aborda un principio pedagógico en la crítica de la razón pura. Fischer no quiere negar que el trabajo principal de Kant consista en hacer una contribución a la aclaración de

problemas filosóficos. Sin embargo, ve su interpretación pedagógica de la Escritura kantiana justificada por notarse que la pedagogía misma es filosófica en sus fundamentos, por otro lado, el propio Kant se ocupa de la instrucción académica de la juventud en la crítica de la razón pura. Basado en su interpretación de las discusiones de Kant, Fischer llega a la importancia del método escéptico en la filosofía trascendental, en la subsección Antitética de la Razón Pura, al revisar las observaciones de Kant sobre la enseñanza académica, en vista de su uso polémico en la teoría metodológica, sobre el hallazgo de que Kant, probablemente menos preocupado filosóficamente que pedagógicamente, expuso su opinión sobre el método. Fischer explica esta sugerencia con más detalle, por el hecho de que debería haber sido bastante apropiado para Kant, incluir en toda educación una cierta polémica y oposición escéptica, o un cuestionamiento sincero que básicamente no deja nada fuera, para contribuir a todo alumno.

Según Fischer, una educación apoyada por el método escéptico lleva a los jóvenes al autoconocimiento de la razón, es decir, al hecho de que es completamente inútil encontrar una respuesta a los problemas de la vida de una manera fundada, discursiva, por lo tanto, conduce a una ignorancia enseñada, que somete todo dicho a la abstención de expectativas presuntuosas. Según Fischer, Kant debe ser criticado por haber relacionado esta visión del límite de la razón, solo con el campo de la formación de la teoría metafísica y por una ingenuidad con respecto a la razonabilidad de la suposición de leyes morales puras. En la interpretación pedagógica de Fischer de la crítica de la razón pura, todas las personas, que utilizan a Immanuel Kant como testigo clave de un principio en la educación de la juventud que conduce a un percepción de la condicionalidad y las limitaciones de todos los esfuerzos cognitivos. Si Kant hubiera considerado un escándalo que la metafísica, en contraste con las ciencias naturales y las matemáticas, aún no se hubiera asentado en él, sintió que estaba en el camino seguro de la ciencia, y sin embargo, quería eliminar este escándalo de una vez por todas, mediante su análisis lógico trascendental de la capacidad cognitiva humana.

Como resultado de este análisis, resultó para Kant que efectivamente existía una barrera infranqueable para el poder humano de la cognición, a saber, que se limitaba al área temática de la experiencia posible o al conocimiento de las cosas como fenómenos y que se debía afirmar una ignorancia inevitable con respecto a las cosas en sí mismas. Sin embargo, Kant no quería que este resultado se entendiera de ninguna manera como una afirmación de escepticismo, para el cual, en última instancia, ningún conocimiento es capaz de una prueba estricta y, por lo tanto, puede reclamar una validez generalmente vinculante, pero señaló explícitamente que incluso su crítica no se opone al procedimiento dogmático de la razón en su cognición pura, como ciencia (porque ésta debe ser siempre dogmática, de ciertos principios, demostrando rigor a priori, y que es el evento preliminar necesario para la promoción de una metafísica completa como ciencia, que es necesariamente dogmática y de acuerdo con el requisito más estricto sistemáticamente,

A este respecto, Kant es poco adecuado como autoridad de apelación para un punto de vista que está en una ignorancia enseñada, que todo lo dicen a la abstención de presuntuosos. Al

examinar más de cerca el punto de la metodología de la crítica de la razón pura, en el que, según la opinión de Fischer, Kant sostiene un principio pedagógico de la educación de los jóvenes, se puede notar que no está hablando de un método escéptico o crítico allí, los jóvenes confiados a la enseñanza académica deberían al menos ser advertidos contra tales escritos que afirman haber demostrado la libertad de la voluntad humana, la esperanza de una vida futura y la existencia de Dios, y desalentarse del conocimiento temprano de tales frases peligrosas, antes de que su poder de juicio haya madurado, o más bien, la enseñanza que se quiere establecer en ellos está firmemente arraigada para persuadir a todos

Tendría que atenerse al procedimiento dogmático en asuntos de razón pura, y el manejo de los oponentes es en realidad polémico, es decir, nada sería más aconsejable a largo plazo, pero al mismo tiempo nada más vano e infructuoso, que poner la razón de la juventud bajo tutela por un tiempo y mantenerla al menos tanto tiempo fuera. Lo contrario de lo que se sugiere aquí debe hacerse en la instrucción académica, pero, por supuesto, solo a condición de una instrucción exhaustiva en la Crítica de la Razón Pura. Porque para poner en práctica los principios de los mismos lo antes posible y mostrar su suficiencia con la mayor apariencia dialéctica, es absolutamente necesario dirigir los ataques, que son tan terribles para el dogmático, contra su razón, aunque todavía débil, pero iluminada por la crítica, y permitirle hacer un intento de probar las afirmaciones infundadas del oponente poco a poco sobre esos principios.

En este punto, Kant se opone a los temores de parte del público educado de su tiempo de que los estudiantes sean llevados a puntos de vista teóricos peligrosos y corrompidos en sus principios morales al leer filósofos y espíritus libres, que fueron acusados de ateísmo, materialismo o crítica de la religión. Contra esta preocupación y la demanda resultante de retener tales escritos de la juventud académica en la medida de lo posible, Kant aboga por que estos y los argumentos contenidos en ellos definitivamente se presenten a los estudiantes para su evaluación, por supuesto, solo bajo la condición de una enseñanza profunda en la crítica de la razón pura.

Si insiste aquí en que los estudiantes, antes de hablar a favor o en contra de la existencia de Dios, a favor o en contra de la posibilidad del libre albedrío o a favor o en contra de la sustancialidad del alma, en primer lugar dar cuenta de qué objetos son algún tipo de cognición, y la lógica, si examina las condiciones de la capacidad cognitiva humana, entonces no aboga por un método pedagógico de enseñanza en absoluto, sino por un objeto específico de enseñanza, a saber, la transmisión de los conocimientos que ha adquirido en su examen de la eficiencia de la razón en términos de experiencia, conocimientos previos en su crítica de la razón pura. Y es precisamente para la apropiación de este tema de instrucción que Kant considera oportuno un examen de la juventud académica con las tesis de los espíritus libres, porque de esta manera aprenderían a aplicar los argumentos que se les presentan por su cuenta y desde el principio sentirían su propia fuerza para asegurarse completamente contra tales obras dañinas de engaño, que finalmente deben perder toda apariencia.

En este punto, Kant no está en absoluto a favor de alentar a los estudiantes a cuestionar todas las afirmaciones de validez, de los juicios teóricos o prácticos que se les hacen y rechazarlos como insostenibles, sino de enseñarles un conocimiento sólido sobre las condiciones de la posibilidad de conocimiento y, por lo tanto, permitirles examinar científicamente las teorías sobre cuestiones metafísicas, es decir, distinguir entre ellas y los argumentos presentados en ellas, que con razón exigen validez y qué no. Fischer ciertamente ve que Kant recomendó una lección completa en la crítica de la razón pura para la juventud académica antes de que trataran con teorías metafísicas, pero interpreta esta recomendación como un mero problema de secuencia entre disciplinar la razón contra su tendencia a vagar y descansar perezosamente en altas torres, que, según Fischer, proporciona la crítica y una polémica escéptica contra todos los trascendentes y habrá invertido el orden contra Kant, no la crítica primero, luego el escepticismo, sino viceversa: el escepticismo primero, luego la crítica. Al percibir las consideraciones de Kant como un problema de secuencia, Fischer se abstrae de su contexto relacionado con el contenido: solo el análisis lógico de la facultad cognitiva en sí garantiza un examen científico de las teorías metafísicas y lo desglosa en términos de contenido en dos posiciones sobre teorías, por un lado el escepticismo en el sentido de una duda radical de toda pretensión de verdad, la crítica por parte de los demás en el sentido de una doctrina, una abstención de expectativas medidas. Resuelve así la demanda de Kant de una instrucción de la juventud académica en la crítica de la razón pura en una apelación, de reconocer la capacidad crítica de la juventud como principio pedagógico.

Si Fischer interpreta las observaciones anteriores de Kant sobre la enseñanza académica como la elaboración de un principio pedagógico, entonces se cree que estos generalmente se relacionan con la educación de los jóvenes. Ahora también utiliza algunos esfuerzos interpretativos para mostrar que cuando habla de la instrucción académica de los jóvenes, Kant generalmente significa la instrucción escolar de los jóvenes. Sin embargo, este esfuerzo de interpretación se vuelve obsoleto si se considera claramente la convicción de Kant, que creía que con su crítica de la razón pura había proporcionado un poderoso instrumento que permitía colocar la disputa de las escuelas de pensamiento metafísicas sobre una base científica, y coloca sus comentarios sobre la enseñanza académica en este contexto. Kant aboga por anclar la apropiación de este instrumento en una etapa temprana en el estudio científico de la filosofía. Si a los jóvenes ya se les enseña filosofía en la escuela, no debe haber objeción para Kant de que se les familiaricen con los principios de la crítica de la razón pura, siempre que la cuestión epistemológica y su significado se les transmitan dentro de la reflexión filosófica sobre el hombre y el mundo. Sin embargo, queda por señalar contra Fischer que Kant, con su demanda de una enseñanza exhaustiva en la crítica de la razón pura, no tiene en mente ninguna contribución a la educación de los jóvenes, sino a una sólida lección de filosofía.

Cabe señalar que con la subsección de La Crítica de la Razón Pura, en vista de su uso polémico, de ninguna manera apunta a la presentación de un principio pedagógico. Más bien, Kant argumenta en él que no se deben afirmar límites externos en la disputa de la razón sobre afirmaciones dogmáticamente aceptadas como la existencia de Dios o la inmortalidad del alma,

por ejemplo, por el hecho de que las autoridades prohíben el cuestionamiento de tales afirmaciones en defensa de lo mejor común, sino que la conducta de tales disputas debe basarse enteramente en la razón, es decir, el razonamiento racional, debe dejarse solo. Según Kant, esto incluso contribuirá a un mayor desarrollo de la razón, ya que tales disputas plantean un desafío para examinar críticamente la capacidad de alcanzar ideas que trascienden cualquier experiencia. Como resultado, para la discusión argumentativa de posiciones que tienen como contenido la autoconcepción del hombre con respecto a su posición en el mundo, se llegaría a una demarcación cercana a la razón. Entonces, si Kant aboga por un principio en esta subsección de su crítica, consiste en el hecho de que el razonamiento racional debe tener lugar libremente y no debe guiarse por la censura u otras restricciones externas, en caminos predeterminados. Y desde el punto de vista de este principio, también viene a hablar de la enseñanza académica.

4.2 Reconocer, Crear y Aprender

Una Revolución contiene el potencial de una profunda transformación de la pedagogía. Con este fin, presenta la inversión de Kant de las ideas sobre lo que pretendemos a llamar el sujeto y trata de mostrar cómo esta inversión, está asociada con una revolución en las ideas sobre el tema de la educación y el aprendizaje. Según Koch, la revolución de Kant del pensamiento sobre el sujeto tiene tres dimensiones: una teórica, una ética y una estética; la primera dimensión es tratada por Kant en la crítica de la razón pura, la segunda en la crítica de la razón práctica y la tercera en la crítica del poder de juicio. Según Koch y Kant, estas tres dimensiones de la del pensamiento sobre el sujeto también forman el material para una cuarta dimensión que incluye todas las otras tres, a saber, una educativa, así, en términos teóricos, prácticos y estéticos, el sujeto demuestra ser no solo receptivo, sino también autónomo, lo que tiene la consecuencia para la pedagogía de que no solo se adapta, se debe permitir que satisfaga las expectativas académicas y los requisitos políticos, pero al mismo tiempo debe desarrollarse como un arte de liberación, que se esfuerza por liberar el sentido múltiple de autonomía en el adolescente como sujeto, como persona que actúa y simplemente como persona en su humanidad.

Aunque Koch deja abierto si el propio Kant había dibujado y quería haber dibujado la consecuencia pedagógica de su revolución. Sin embargo, Koch sugiere exactamente esto cuando, en su discusión de las tres dimensiones de la comprensión de la subjetividad y en su presentación de las implicaciones pedagógicas contenidas en estas tres dimensiones, se refiere a pasajes de las conferencias o escritos de Kant en los que aborda problemas pedagógicos. Por esta razón, lo siguiente examinará críticamente brevemente cómo Koch interpreta pedagógicamente las ideas centrales de Kant en la crítica de la razón pura.

En una primera sección de su interpretación pedagógica de la crítica de la razón pura, Koch presenta el contenido de la revolución o el cambio en la forma de pensar, que Kant recomienda a la metafísica, de modo que la posibilidad de la cognición a priori también puede explicarse en esta ciencia. La propuesta de Kant es abandonar la idea de que todo nuestro conocimiento debe ser guiado por objetos y asumir, por otro lado, que los objetos deben ser

guiados por nuestro conocimiento. Koch se adhiere a esta convicción de la revolución del pensamiento sobre la subjetividad de Kant, aquí, entonces, la actividad productiva del sujeto pensante se muestra de una primera manera meramente receptiva, es decir, la razón de objetividad, origen de los objetos como tales. Koch destaca el significado pedagógico de la revolución teórica de Kant, si la cognición no es solo un mapeo pasivo y receptivo de un mundo encontrado, sino una generación activa de objetos como tales de acuerdo con nuestros preconceptos de objetividad (las categorías), entonces el aprendizaje también debe pensarse de manera adecuada. No debe subestimarse como una mera cara opuesta de la enseñanza, no como ser enseñado, no como una recepción pasiva de un contenido dado, con el que el alumno se llena como un cubo vacío. Más bien, debe interpretarse como una actividad específica, que también tiene algo así como una estructura preliminar lógica, de la cual todo lo que tenemos que aprender es comprendida y con el cual hacemos que todo lo que se aprende sea apropiado. Por esta razón, la tradición de la pedagogía inspirada en Kant se ha centrado en el hecho de que el aprendizaje es una generación del alumno y la enseñanza es el estímulo para la autogeneración de conocimiento por parte del alumno.

En lo que respecta a la enseñanza, se deduce de esto que, en el fondo, ni siquiera puede entenderse como una comunicación, sin embargo, entonces se hace difícil no solo determinar correctamente la enseñanza, sino también designarla como lingüísticamente apropiada. Negativamente, se puede expresar con relativa facilidad como la imposibilidad de transferencia (transferencia directa), transmisión. Positivamente, solo puede consistir en explicar al aprendiz, fingir y mostrar lo que él mismo puede hacer para aprender, es decir, para llegar al conocimiento. La interpretación pedagógica de Koch de la crítica de la razón pura se basa en su conclusión de la peculiaridad del proceso de cognición a la definición del proceso de aprendizaje. Ahora, en principio, no hay nada que objetar al hecho de que, en lo que respecta al aprendizaje sobre la adquisición de conocimientos, los requisitos para el proceso de aprendizaje se desarrollan a partir de la estructura lógica del proceso de conocimiento, el propio Kant, en su mensaje, abrió los principios didácticos del diseño de lecciones escolares (superiores) a partir de la estructura lógica del proceso de surgimiento del conocimiento científico.

Todo lo que se requiere para la plausibilidad de una conclusión de los resultados de un análisis del proceso de cognición, sobre los rasgos característicos del proceso de aprendizaje es una premisa que identifica un problema pedagógico para el cual el estudio del proceso de cognición es una contribución necesaria a la aclaración. De lo contrario, la transición de una teoría de la cognición a una teoría del aprendizaje parece estar desmotivada y existe el riesgo de identificar la formación de la teoría pedagógica, con la filosófica sin más preámbulos. A este respecto, la cognición al aprendizaje debe parecer extraño en el aire, no está claro por qué la estructuración trascendental de la cognición debería ser decisiva para la comprensión del proceso de aprendizaje.

Para la interpretación de Koch, el puente entre el discurso epistemológico y el pedagógico parece ser el término sujeto. Solo es necesario distinguir en qué sentido se habla del sujeto y en qué contexto se determinan las actuaciones del sujeto, en el análisis trascendental del proceso de cognición de Kant, el objetivo es mostrar cómo el sujeto puede ser el autor de la experiencia en la que se encuentran sus objetos, es decir, comprender conceptualmente qué actuaciones del sujeto que preceden a toda experiencia, son necesarias para que las sensaciones sensoriales se lleven a una forma en la que su contenido sea la percepción y el concepto.

En consecuencia, Kant habla del sujeto como una autoconciencia pura a priori y distingue esta autoconciencia de la conciencia empírica. Ahora bien, el tema debe considerarse de una manera completamente diferente cuando se trata de la versión conceptual de los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, no puede abstraerse de las habilidades mentales en las que el aprendiz ya está entrenado y del conocimiento previo objetivo que tiene, para una teoría del aprendizaje, el alerta de cuando el aprendiz hace un juicio, ha realizado una síntesis trascendental no es una contribución para llegar al fondo de las actividades y procesos específicos del aprendizaje. A este respecto, la transferencia de conocimiento de Koch, que Kant ha obtenido del análisis trascendental del proceso de cognición, al proceso de aprendizaje no es ni en su sentido ni objetivamente conveniente. Pero si a Koch no le preocupa en absoluto la transferencia de ciertos resultados de la epistemología kantiana a una teoría del aprendizaje, sino que solo está tratando de enfatizar la crítica de la razón pura, para enfatizar que el aprendizaje, como la cognición, no debe entenderse como una recepción pasiva, sino como una actividad específica, entonces parece al menos cuestionable si su logro específico no se pierde en tal examen de la obra principal de Kant.

4.3 Filosofía Crítica y Pedagogía

En su ensayo *Antropología y la Función Pedagógica de la Filosofía Crítica*, Gisela Felicitas Munzel presenta su tesis, que el propio Kant de hecho construyó la filosofía crítica como pedagogía. Según ella, la esencia de la filosofía kantiana consiste en una actividad que cultiva el pensamiento, el autogobierno y, por lo tanto, la conducta moral de la vida. Con respecto a la crítica de la razón pura, basa este punto de vista, por un lado, en las observaciones de Kant en su prefacio a la segunda edición, en el que señala la utilidad de su investigación de la capacidad de la razón para llegar al conocimiento metafísico, a saber, que precisamente restringiendo el uso teórico puro de la razón a la esfera de la experiencia posible, su propio campo de actividad está asegurado al uso práctico puro de la razón, en el que la razón se expande inevitablemente más allá de los límites de la sensualidad, en términos moral-prácticos.

Esta demarcación científica de los límites para la formación de teorías metafísicas también permite a la juventud inquisitiva, un mejor uso del tiempo, que con el dogmatismo ordinario. Por otro lado, Munzel señala en apoyo de su tesis que Kant habla de la razón en términos de actividad y en particular describe la metafísica como la indispensable finalización de

toda la cultura de la razón humana, por lo que debe notarse que la filosofía crítica no se trata solo de la razón, es un disciplinario e instructor de la razón.

Munzel también parece prestar poca atención a la advertencia de Kant, no es un aumento, sino una desfiguración de las ciencias, si se deja que sus límites se topen entre sí, si identifica su filosofía crítica con una pedagogía. Sus argumentos para tal ecuación no son muy plausibles:

1. Difícilmente se puede negar que Kant atribuyó un beneficio moralmente práctico a su investigación de la base sobre la cual la razón humana podría llegar al conocimiento, que precede a toda experiencia sensual, y vio en ella el significado último de su negocio crítico; esto es exactamente lo que afirma en su famoso dicho, por lo tanto, fue necesario abolir el conocimiento para obtener un lugar para la fe. Solo Kant opinaba que el efecto beneficioso de la crítica de la razón pura en la práctica moral era muy mediado, al colocar la reflexión metafísica sobre una base científica, puso fin a la disputa de las escuelas sobre la prueba de la continuación de nuestra alma después de la muerte, o sobre la libertad de la voluntad contra el mecanismo general o sobre la existencia de Dios, y así trabajó para el materialismo, el fatalismo, el ateísmo, la incredulidad de espíritu libre, las supersticiones que generalmente son dañinas, al socavar los principios morales de las personas.

A este respecto, Kant no opinaba de ninguna manera que su texto principal debiera equipararse con una enseñanza moral de la educación. Además, es un procedimiento a corto plazo, desde el hecho de que la investigación de Kant tiene un efecto útil en la práctica moral, determinar el carácter de esta investigación, como lo hace Munzel cuando se refiere a la filosofía crítica de Kant. Porque es precisamente de esta manera que la independencia de esta investigación, que solo puede ser útil para la práctica moral al llegar al fondo de su propio enunciado del problema epistemológico, se borra teóricamente. Por el contrario, esto significa que la estructura, el método y el curso de la argumentación de la crítica de la razón pura no resultan, por ejemplo, del hecho de que Kant quisiera escribir una cantidad sobre una teoría educativa, sino del objeto examinado.

2. Incluso la referencia de Munzel sobre Kant, al asumir que su filosofía crítica sería necesariamente parte de una educación universitaria mejorada, no es una prueba de que Kant construyó su filosofía como pedagogía. Porque si Kant viene a hablar en su prefacio a la segunda edición o en la metodología sobre una lección de filosofía universitaria mejorada por su filosofía crítica, entonces no está argumentando como un pedagogo que tiene una cierta estafa, para asegurar que la enseñanza de la filosofía sea adecuada para la formación de la razón en desarrollo de los adolescentes, pero como filósofo que ve su disciplina colocada sobre una base científica novedosa y aboga por una enseñanza diseñada correspondientemente, de modo que en el estudio de la filosofía desde el principio, se puede combatir una forma incorrecta de pensar sobre los objetos que trascienden cualquier experiencia y se imparte una sólida educación científica. Al requerir una lección de filosofía adecuada, la filosofía crítica de Kant naturalmente tiene una implicación pedagógica. Solo por esta razón es tan poco idéntico a una pedagogía como, por

ejemplo, la base de la física mecánica de Newton se considera una pedagogía, ya que también cambió fundamentalmente el pensamiento sobre los fenómenos físicos.

3. El último argumento de Munzel para equiparar la filosofía crítica de Kant con una pedagogía, la filosofía crítica no se trata solo de la razón, es un disciplinario e instructor de la razón no puede descartarse de inmediato. También su referencia al hecho de que Kant habla de la razón en términos de actividad es bastante cierta. Sin embargo, ambos no se deben a la intención de Kant de conceptualizar la crítica de la razón pura como doctrina educativa, sino al objeto que se investiga la capacidad de la razón humana para llegar al conocimiento a priori. Por esta razón, Kant presenta en una primera parte los logros intelectuales que son constructivos para la cognición en general, determina en una segunda parte el estado del uso de la razón que trasciende toda experiencia, y finalmente presenta las condiciones formales de un sistema completo de razón pura. En la medida en que la crítica de la razón pura aclara la capacidad, el alcance y los métodos de la facultad cognitiva que precede a toda experiencia, aclara la razón sobre sí misma, sobre sus propios principios y logros, y por lo tanto proporciona un conjunto de instrumentos que cultivan y disciplinan el uso de la razón.

En este sentido, se puede decir que la recreación de la filosofía crítica de Kant es una actividad que cultiva el rey delgado. Sin embargo, esta circunstancia no justifica equipararla con la pedagogía, ya que el análisis trascendental de Kant se abstrae precisamente del problema de una razón en desarrollo y tampoco explora los procesos educativos, sino la viabilidad de las afirmaciones metafísicas. El hecho de que Kant quisiera haber hecho una contribución significativa al desarrollo posterior de la filosofía, a saber, la base científica de la metafísica, con su crítica de la razón pura no se toma en serio, si se decide considerar su trabajo principal como una contribución a la pedagogía y cita consideraciones individuales sacadas de contexto como evidencia, esto también es contrario a la intención explícita de Kant, quien insistió en que la audiencia profesional debería examinar su análisis en su sistemática y no tomar una mirada crítica a los argumentos individuales por separado del contexto sistemático.

4.4 El Problema de la Metodología

Al comienzo de la metodología, Kant deja claro que su objeto no es una sistemática científica del conocimiento a priori, como en la metodología de la crítica de la razón pura, sino los métodos que pueden dar validez práctica a los principios de acción determinada racionalmente analizados en la teoría elemental, es decir, encontrar un reconocimiento activo por parte de los sujetos de acción, más bien, se entiende que esta doctrina metodológica significa la forma en que las leyes de la razón práctica pura pueden introducirse en la mente humana, influir en sus máximas, es decir, la razón objetivamente práctica también puede hacerse subjetivamente práctica.

Esta tarea abstracta, de la metodología contiene dos puntos, el objeto de investigación está formado por los correspondientes a la razón práctica, los métodos que pretenden asegurar la

influencia de la ley moral en la elección de máximas del sujeto. En primer lugar, se debe considerar este último, ya que indica el enunciado del problema, para cuya solución Kant diseña un determinado procedimiento. Cuando Kant habla del hecho de que ahora se trata del camino, como la ley moral, luego aclara que esta pregunta está relacionada sobre las fuerzas motrices de la razón práctica pura y el sentimiento de respeto, que se analiza en él y se produce por pura razón práctica.

En su última formulación del problema, da una razón para esto, en la doctrina elemental, solo se consideraba la objetividad de la razón práctica pura, es decir, se consideraba el hecho de que contenía una ley de determinación de la voluntad, actúa de tal manera que la máxima de tu voluntad pueda en cualquier momento al mismo tiempo considerarse como el principio de una legislación general y que esta misma ley puede actuar como fuerza motriz para la determinación de la voluntad a través del sentimiento de respeto. En la teoría metodológica, en cambio, es necesario investigar si y cómo la ley moral es subjetivamente práctica, es decir, aceptada por los verdaderos sujetos de acción como razón suficiente para determinar su voluntad.

A este respecto, el enunciado del problema de Kant también indica una relación entre el estado de la doctrina elemental y el estado de la doctrina metodológica, el primero trataba de analizar las afirmaciones que se hacen a la voluntad del hombre como ser racional por su razón o desde el punto de vista de un orden racional general, autodeterminado, y mostrar que estas afirmaciones; a este respecto, la razón práctica se presenta aquí como un objetivo objetivamente válido, es decir, como un objetivo que la conciencia moral percibe como su propia voluntad superior. En la teoría metodológica, por otro lado, Kant intenta mostrar cómo este objetivo puede realizarse prácticamente en la determinación de la voluntad de los sujetos. El tema ahora es la mediación de la voluntad real, o en otras palabras, la realización de un ideal, presentado como vinculante.

Kant deja en claro con palabras drásticas que el principio de moralidad se mantiene y cae con esta mediación, ahora bien, está claro que las razones determinantes de la voluntad que son las únicas que realmente hacen morales las máximas y les dan un valor moral, la presentación inmediata de la ley y la observancia objetivamente necesaria de ella como un deber, deben presentarse como las fuerzas motrices reales de las acciones, porque de lo contrario se afectaría la legalidad de las acciones, pero no la moralidad de los sentimientos. Pero no está tan claro, por el contrario, a primera vista debe parecer bastante improbable para todos que, incluso subjetivamente, esta representación de la virtud pura pueda tener más poder sobre la mente humana y dar un impulso mucho más fuerte para lograr incluso esa legalidad de las acciones y para producir resoluciones más fuertes, para preferir la ley a cualquier otra consideración por puro respeto a ella, que todos los atractivos, que por pretensiones de placer y en general todo lo demás, no pueden ser más que la ley, o incluso todas las amenazas de dolor y maldad pueden funcionar. Sin embargo, es realmente tan inteligente, y si no fuera así con la naturaleza humana, entonces ninguna forma de imaginar la ley a través de la circunspección y la recomendación de

medios produciría moralidad de disposición. Todo sería puro júbilo, la ley sería odiada, o probablemente incluso despreciada, depende de la pedagogía moral si la razón práctica puede ofrecer un procedimiento para ganar validez práctica en el sujeto, por otro lado, excluye explícitamente esta declaración del problema en sus comentarios sobre la metodología de la crítica de la razón práctica de Kant.

En sus observaciones, Kant señala una versión más definida del problema de la mediación en términos de contenido, es necesario mostrar que incluso en la formación real de la voluntad del sujeto, el respeto por la ley moral puede ser mucho más poderoso que todos los demás motivos sensuales. Por lo tanto, un objetivo de la metodología es la prueba de la efectividad de las ideas morales y, por lo tanto, las sensaciones morales causadas en la conciencia de los sujetos que actúan, por lo tanto, se quiere demostrar esta cualidad de la mente, esta receptividad de un interés moral puro, y por lo tanto el poder conmovedor de la idea pura de la virtud, cuando se lleva adecuadamente al corazón humano, como la más poderosa y, cuando se trata de duración y puntualidad en cumplimiento de las máximas morales, la única fuerza motriz para el bien mediante observaciones que todos pueden hacer.

Sin embargo, la prueba de la efectividad de una fuerza impulsora puramente moral en la formación de la voluntad de los sujetos es solo un objetivo parcial de la metodología. Porque si la transición del deber moral no debe dejarse al azar, se necesita un procedimiento que promueva esta transición en el sentido de las demandas de la razón práctica. Dado que esta transición representa un alejamiento de las máximas habituales de acción determinadas por inclinaciones y una apropiación de motivos puramente morales, y en la medida en que consiste en un proceso educativo moral, el procedimiento necesario para la validez subjetiva de la razón práctica es un método de educación moral. De entrada, es evidente que este método, a partir del problema que lo subyace, supone dos subjetividades separadas, por un lado, un usuario del método como encarnación de las reivindicaciones objetivas de la razón, por otro lado, una persona a formar por este método que debe razonar, es decir, dejarse guiar en su formación de la voluntad solo desde el punto de vista de un orden general que se considera significativo.

Así, el problema moral-filosófico resulta ser cómo se puede que la razón objetivamente práctica sea subjetivamente práctica también, al mismo tiempo que un problema moral-pedagógico, busca un método que promueva la fuerza motriz moral en la formación de la voluntad del alumno y le permita ganar supremacía sobre todos los motivos sensorialmente condicionados. En este sentido, la prueba de la efectividad de la razón práctica en el sujeto está incrustada en la presentación y caracterización del método pedagógico moral, cómo se puede promover esta efectividad

Pero al mismo tiempo debe recordarse que si estas observaciones solo prueban la realidad de tal sentimiento, pero no la mejora moral provocada por él, esto no resta valor al único método de hacer subjetivamente prácticas las leyes objetivamente prácticas de la razón pura subjetivamente prácticas por una mera idea pura del deber, sin importar si fuera una fantasía.

Puesto que este método no se ha puesto todavía en práctica, la experiencia no puede demostrar todavía nada de su éxito, sino que solo se puede exigir una prueba de la receptividad de tales motivaciones, y según las cuales el método de establecer y cultivar sentimientos morales genuinos se diseñará con poco. En su advertencia de avergonzar, la eficacia de su método pedagógico moral, que aún está por desarrollarse, por el hecho de que aún no se ha probado en la práctica, Kant señala que este método es solo uno único.

Ha mencionado la razón de esta afirmación unas líneas antes, es cierto que no se puede negar que, para llevar primero a una mente aún sin educación o incluso demasiado desarrollada al camino de lo moralmente bueno, requeriría algunas instrucciones preliminares para atraerla por su propia ventaja o para asustarla por el daño; pero tan pronto como esta máquina funciona, este vínculo común ha tenido solo algún efecto, la razón moral pura para el movimiento debe ser llevada al alma, que no es solo porque es la única que establece un carácter, sino también porque enseña a las personas a sentir su propia dignidad, le da a la mente un poder propio inesperado, para romper con todo apego sensual, en la medida en que quiera volverse dominante, y en la dependencia de su naturaleza inteligible y la grandeza de su alma, por la cual se ve destinado a encontrar una amplia compensación por los sacrificios.

Para Kant, solo puede existir un método pedagógico moral, para anclar una actitud moral en el alumno, porque solo puede consistir en llevar al alma una razón moral pura para el movimiento, es decir, la conciencia de la propia obligación por la ley moral o el respeto de la misma. Debe enfatizarse que Kant no argumenta de una manera moral-filosófica en este punto, la moralidad significa por deber, por respeto a la moral, esto es evidente no solo en el hecho de que asigna una relevancia propedéutica a la perspectiva del castigo por el comportamiento inmoral y la recompensa por el comportamiento decente, sino también en el hecho de que argumenta con los efectos de la razón moral pura para el movimiento, en el modo de pensar y la mente del alumno, solo la conciencia de estar directamente obligado, y sobre todo hacen posible que el hombre experimente su propio destino moral superior en la carne.

Por lo tanto, Kant enfatiza en este punto que el efecto de la razón moral pura para el movimiento, en la vida sensible del sujeto es particularmente importante en su método pedagógico moral, el alumno debe sentir su propia dignidad y su mente debe recibir un poder inesperado para sí mismo, para elevarse por encima de sus impulsos sensuales y ver su realización en la adopción de un punto de vista moral. Precisamente por este efecto de la idea de motivación puramente moral sobre la unidad de pensamiento y sentimiento, el método pedagógico moral de Kant presupone la receptividad del sujeto a las fuerzas motrices morales. Se basa decisivamente en la disposición del sujeto a poder adoptar un punto de vista moral, a participar en cuestiones morales y a ser movido por motivos morales, en resumen, en el sentimiento moral del alumno o en su capacidad de captar un interés moral. Esta es también la razón por la que Kant, antes de explicar con más detalle su método pedagógico moral, se ve

desafiado a presentar pruebas de la receptividad de tales fuerzas motrices, con las que también quiere probar la efectividad de su método.

4.5 La Evidencia de la Receptividad: Del Sujeto a la Moral Pura

La demostración de Kant se divide en tres etapas, primero, señala un interés que mueve el sujeto al tratar teóricamente cuestiones de comportamiento moralmente correcto, luego muestra que el estándar de juicio moral ya sea que la acción tenga lugar fuera de la conciencia de la obligación de la ley moral o no, tiene una fuerza de agarre y movimiento directa sobre el tema, y de hecho una más fuerte, cuanto más no adulterada es la ley moral. Finalmente, demuestra que el mero entusiasmo por las acciones abnegadas, que se consideran moralmente valiosas y al mismo tiempo excepcional, no tiene tal fuerza, de modo que es solo el reconocimiento de la ley moral como un deber absolutamente vinculante, lo que puede actuar subjetivamente como una fuerza motriz moral.

La capacidad subjetiva de adoptar un punto de vista moral y de interesarse por la evaluación de las acciones se evidencia en la referencia de Kant a las discusiones de mesa, que a menudo tratan la cuestión de qué valor moral debe atribuirse a las personas en su mayoría ausentes y sus acciones, y luego generalmente se discuten. Según Kant, estas mesas de discusión también pueden proporcionar un modelo pedagógico. Propone hacer uso de la tendencia de la razón a tomar con agrado incluso el examen más sutil de las cuestiones prácticas planteadas, también en la educación, se presentan ejemplos de acciones obedientes de biografías de los viejos y nuevos tiempos a los jóvenes, después de haberles hecho conocer un catecismo meramente moral, y de haberlos discutido por ella con respecto a su menor o mayor contenido moral.

Este ejercicio conduce a un cultivo del punto de vista moral en términos teóricos, es decir, a una certeza en el juicio moral y a una agudización del juicio, por otro lado, también promueve el desarrollo de un interés en este punto de vista y la formación del sentimiento moral, el primero se debe al hecho de que los propios alumnos sienten el progreso de su poder de juicio y, por lo tanto, encuentran emocionante el juicio moral estricto de las acciones, la segunda etapa se debe al contenido de la valoración, es decir, que a través de la práctica frecuente de conocer el buen comportamiento en toda su pureza y aplaudirlo, por otro lado, notando incluso la más mínima desviación de él con pesar o desprecio, la estima por un lado y el disgusto por otro lado, hacia el contenido moral o no moral de las acciones pasan a la carne y la sangre.

El sujeto es la prueba de que el criterio de moralidad, la alineación de los propios principios de acción con la ley moral, porque se reconoce como directamente obligatorio, puede ser percibido por el sujeto como una fuerza que determina su vida emocional. Para esta prueba, Kant quiere mostrar, que el sujeto aplica realmente este criterio en la evaluación moral, incluso si cree que la prueba característica de la virtud pura, de la razón humana común no es un secreto, sino que sabe cómo usarla como la diferencia entre la mano derecha y la izquierda, por otra parte, señalar el poder que este criterio ejerce sobre el corazón humano. Él proporciona su prueba en la

forma de un experimento de pensamiento, en el que deja que el lector participe en una situación de enseñanza ejemplar, un maestro le cuenta a un estudiante la historia de un hombre que debe ser incitado a calumniar a una persona inocente que es impotente contra la calumnia, primero por medio de un soborno, luego por más y más presión de los calumniadores, pero que no puede ser disuadido de su principio de permanecer honesto.

El curso de la narración está estructurado de tal manera que se deja claro al estudiante que el hombre honesto considera que apearse al derecho moral es su deber absoluto y que, en aras de esta firmeza, está dispuesto a sacrificar todo lo demás que de otro modo sería importante para él: dinero, estatus social, amistad, parentesco, seguridad existencial, honor, libertad, la propia vida y la aversión a las dificultades y la miseria de la propia familia. En la presentación del hecho de que se exigen sacrificios cada vez mayores del hombre por su adhesión a su principio moral, según Kant, se debe prestar especial atención al hecho de que su sufrimiento cada vez mayor, que al final bordea la desesperación, se vuelve claro para el estudiante. Este último se sentiría profundamente conmovido por tal narrativa. Él viajará gradualmente de la mera aprobación a la admiración, de ahí al asombro, finalmente a la mayor veneración y un vivo deseo de poder ser él mismo un hombre así será levantado.

Esta reacción presentada del estudiante muestra una doble cosa para Kant: por un lado, que la idea de un comportamiento puramente virtuoso no es solo un objeto de apreciación teórica, como fue el caso en el primer paso de la prueba, sino también un objeto de estima prácticamente relevante, a saber, que el revisor deja que tal idea determine todo su sentimiento y aspiraciones; en segundo lugar, que esta idea se basa en la conciencia de la pureza del principio moral, garantizada por la forma de la representación negativa, que excluye gradualmente todos los demás motivos, de modo que es este criterio de acción moral y nada más lo que ejerce una fuerza conmovedora sobre el espectador. A partir de los resultados de su experimento mental, Kant saca conclusiones para el método pedagógico moral deseado, así que la moralidad debe tener más poder en el corazón humano, cuanto más pura se presenta, más poder tiene. De lo cual se deduce que si la ley de la moral, la imagen de la santidad y la virtud han de ejercer alguna influencia en nuestra alma en todas partes, solo puede ejercerla tan lejos como se ponga en el corazón como una fuerza motriz, sin mezclar con intenciones para su bienestar, porque se muestra más gloriosamente en el sufrimiento. Pero aquel cuya limpieza intensifica el efecto de una fuerza en movimiento debe haber sido un obstáculo. En consecuencia, toda la mezcla de los impulsos, que se toman de la propia felicidad, es un obstáculo para dar a la ley moral una influencia en el corazón humano.

Kant concluye, si es la idea de la pureza del principio moral, la que determina al oyente en sus sentimientos y aspiraciones, como lo ha demostrado el experimento mental, entonces el método pedagógico moral depende de mostrar al alumno lo más puro posible el motivo de la acción moral, la observancia de lo que se requiere moralmente, porque está absolutamente comprometido con la ley moral, porque es precisamente la moral la que tiene su ejercicio de

poder atractivo. Esto también significa que en la presentación pedagógica de acciones puramente motivadas moralmente, deben excluirse todos los motivos para tales acciones que se deban al punto de vista del propio materialismo; la demostración del abandono de este punto de vista en favor de la moral es incluso en sí misma parte del método pedagógico moral, porque en esta tarea se puede ilustrar mejor el motivo puramente moral. Además, es incluso contraproducente despertar en el alumno un interés práctico por la moralidad al darse cuenta también de las propias necesidades e inclinaciones de acuerdo con la ley. Porque al poner en juego motivos de acción que se interponen en el camino de la efectividad de la idea de una motivación exclusivamente moral para la acción, se produce un obstáculo para la efectividad del método pedagógico moral.

Las conclusiones de Kant pueden inferirse que para él la situación de enseñanza presentada en el experimento, es al mismo tiempo una situación de modelo moral-pedagógico. Debido a que la estructura central y el modo de acción de la representación negativa, en aras de la intuición, que está en el centro de su método pedagógico moral, porque esta forma de representación permite al alumno comprender lo que significa actuar a partir de motivos puramente morales, por otro lado, al separar los motivos no morales, despliega el efecto del motivo puramente moral en el corazón del alumno.

Los dos primeros pasos de la prueba logran que el motivo para querer y actuar, que caracteriza objetivamente el punto de vista moral, puede causar un interés en el sujeto real de la acción, y al mismo tiempo mostrar la posibilidad de la efectividad de un método pedagógico que promueve la formación de tal interés. El tercer paso de la prueba no agrega nada positivo, pero sirve a Kant como una demarcación de una práctica de educación que era común en su época, en la que la descripción del heroísmo y el énfasis en la extraordinaria de los hechos deberían inspirar a la audiencia a la acción moral. Por razones sistemáticas, Kant considera que esta demarcación es necesaria para infundir entusiasmo, por las acciones morales nobles, ya que incluso en su segundo paso de probar la receptividad del sujeto para adoptar el motivo moral objetivo como propio, y en el método pedagógico moral desarrollado a partir de él, ha colocado el efecto de la representación vívida de las acciones en la vida emocional del espectador en él. Por eso se ve desafiado a mostrar que es la idea del respeto a la ley y no es un reclamo a la opinión interna de una gran mentalidad y una forma de pensar noble y oficial, eso es lo que tiene el mayor poder en la mente del espectador.

Kant utiliza un primer argumento pedagógico, de si la moralidad se presenta al alumno en forma de hechos heroicos que exceden todos los estándares morales para inspirarlo, entonces también se le enseña a identificar la acción moral con el heroísmo. La moralidad se le presenta así como algo extraordinario, que no tiene cabida en su vida cotidiana. Por el contrario, la vida cotidiana aparece como algo banal, de lo que es necesario huir a un mundo de pruebas morales plenas y oportunidades para demostrar la propia excelencia. Por lo tanto, dado que los niños todavía están muy rezagados en la observación del deber más insignificante e incluso en la evaluación correcta del mismo, a veces están hechos para ser fantasiosos.

El segundo argumento de Kant es de naturaleza psicológica, la representación de personajes heroicos tiene como objetivo garantizar que su generosidad y nobleza demostradas, así como su extraordinaria valentía, despierten de inmediato un vivo sentimiento de entusiasmo en el espectador. Kant no quiere negar en absoluto que tales representaciones evocan una excitación emocional violenta. Su objeción es que el sentimiento de entusiasmo por este tipo de representación de la moralidad no tiene un efecto duradero en el espectador. Para inducir más que una mera ola de emociones en el espectador, la mediación presupone la comprensión de lo que constituye la moralidad y en qué medida es siempre real en las acciones del actor imaginado. A este respecto, incluso en la cuestión de qué medios puede adoptar el sujeto una actitud moral, la comprensión conceptual de la naturaleza y el contenido de la acción moral presupone, los principios deben basarse en conceptos; solo se pueden hacer cambios a todos los demás fundamentos.

Según Kant, es entonces esta visión la que, puesta a la vista por un ejemplo, impresiona al espectador y despierta admiración. Al mismo tiempo, sin embargo, es importante que este último no solo se coloque teóricamente sobre el principio de la moralidad, sino que también comprenda su significado práctico para sí mismo y lo entienda como una ley vinculante para él. Ahora bien, estos conceptos, para llegar a ser subjetivamente prácticos, no tienen que detenerse en las leyes objetivas de la moral para admirarlos y valorarlos en relación con la humanidad, sino para considerar su concepción en relación con el hombre y con su individuo.

Si el observador dirige su atención a sí mismo a la luz de la ley moral, entonces aprende que esta ley le exige cambiar su punto de vista, en el que tiene que renunciar a los estándares habituales de placer o disgusto, que provienen de sus preferencias, en favor de una evaluación moral y determinación de la voluntad, y que este cambio de punto de vista, aunque es objeto del más alto respeto, solo puede llevarse a cabo por medio de una lucha constante contra sí mismo. En este sentido, es completamente incorrecto querer tomar a la audiencia por moralidad mostrándosela en una forma agradable. En una palabra, la ley moral exige la observancia por deber, no por preferencia, que no puede ni debe asumirse en absoluto.

El tercer argumento de Kant se basa en la pedagogía moral, confiar en las representaciones de hechos heroicos para generar un entusiasmo por la acción moral no fortalece el poder de las motivaciones morales que atrapa al alumno, sino que incluso las debilita. Kant también aclara esta idea mediante un experimento mental, en el que utiliza varios ejemplos de sacrificio de la propia vida en favor de valores moralmente reconocidos para comprobar hasta qué punto está dispuesto a considerar esta acción como un patrón vinculante, y señala cómo está condicionada esta voluntad de asumir o distanciarse de tal acción. Su primer ejemplo es el sacrificio de la propia vida para salvar a otros de un naufragio. Ahora, según Kant, por un lado se considera un deber moral salvar a los demás de la necesidad; por otro lado, sin embargo, un cierto deber de cuidado hacia la propia vida también se reconoce como moralmente imperativo.

Por lo tanto, es precisamente lo que distingue la acción como heroica, es decir, la imprudencia hacia la propia vida, y la hace meritoria, es decir, en la que alguien cumple más que su deber moral, incluso una razón que es de la voluntad de actuar de esta manera como una acción para hacerse cargo de la norma por sí mismos, contrarrestar, como resultado de lo cual incluso en la alta estima por tal acción sería debilitada. El segundo ejemplo de Kant es el generoso sacrificio de su vida por la preservación de la Patria. Aunque, según él, todos estarán de acuerdo en que hay predicamentos en los que se debe hacer este sacrificio, todavía quedan algunos escrúpulos para consagrarse a esta intención por sí mismo y sin órdenes, de modo que incluso esta acción no tiene todo el poder de un patrón y el impulso para la imitación en sí mismo.

La situación es diferente con las acciones cuya omisión o ejecución es requerida directamente por la ley moral, sobre la base de la solicitud que preferiría ser torturado hasta la muerte que jurar perjurio, Kant deja en claro que el sentido común moral en tales situaciones ciertamente requiere sacrificar la propia vida para mantener la propia moralidad, ya que está convencido de que una vida deshonrosa no tiene valor. La vívida representación de tales acciones llama la atención del espectador sobre su propia capacidad para tratar todos los impulsos sensualmente condicionados y las necesidades naturales como irrelevantes a favor de su propia obligación con la ley moral. Hacerse responsable de esta propiedad es en sí mismo una forma de ejercer esta propiedad, fortaleciendo así al mismo tiempo su poder y, junto con pequeños intentos de elevarse prácticamente por encima de sus impulsos sensorialmente condicionados, engendra gradualmente el mayor, pero puro interés moral en su asertividad. La voluntad de reconocer las normas morales de acción como prácticamente vinculantes para sí mismas, por lo tanto, depende del hecho de que ningún otro motivo para seguirlas se considera deber a la ley moral. Según Kant, esto es exactamente lo que habla en contra de la representación de los hechos heroicos como modelo de acción moral, además de los escrúpulos morales sobre si tales acciones realmente pueden ser exigidas por cualquiera, porque debido a que los héroes hacen más que su deber, algo halagador de mérito, es decir, honor y reputación, está entretejido en este patrón de acción, y por lo tanto la fuerza motriz está algo mezclada con el amor propio.

4.6 El Método Para Establecer un Interés Moral

De sus tres pasos de prueba para probar la receptividad de las fuerzas impulsoras, puramente morales y las conclusiones contenidas en él para un método pedagógico moral para apoyar esta receptividad, Kant desarrolla su marcha sistemática. De sus dos primeros argumentos del último paso de la prueba se deduce que antes de proceder a cómo se puede dar entrada a las leyes de la razón práctica pura en la mente humana, influir en la misma, la comprensión por parte del alumno de lo que constituye la moral y de lo que ésta exige específicamente del actor debe garantizarse pedagógicamente, la mediación de la motivación moral, y está precedida por la mediación del juicio moral.

Dado que las conclusiones pedagógicas del primer paso de la prueba se centran en la formación de un interés teórico en la moralidad, mientras que las consideraciones pedagógicas del segundo paso de la prueba se centran en el cultivo de un interés moral práctico, estos dos pasos de la prueba también proporcionan una secuencia metodológica para probar la efectividad subjetiva de la ley moral. En consecuencia, Kant divide su método pedagógico moral en pasos sucesivos. En el primer paso de la prueba, las mesas de discusión, en las que se llevan a cabo animadas discusiones sobre qué valor moral se debe atribuir a las personas y sus acciones, actuaron como modelo pedagógico para Kant. De acuerdo con este modelo, Kant afirma que el primer momento de la formación de un interés teórico en la moral es simplemente la formación de los estudiantes, en la forma moral de juzgar, deben evaluar las acciones extranjeras y también las propias de acuerdo con su calidad moral, de modo que juzgar de acuerdo con las leyes morales se convierte, por así decirlo, en un hábito.

Cuando el maestro pide a los alumnos que averigüen si la acción respectiva corresponde a un principio moral e indiquen de qué principio se trata, su distinción se agudiza al mismo tiempo con esta práctica. El educador tenía que llamar la atención de los alumnos sobre dos puntos, si el principio moral consistía en una ley que simplemente proporciona una razón para obligar, o en una que de hecho es vinculante. Estos convierten inmediatamente una acción en un deber, mientras que aquellos contienen solo una razón de compromiso, que, si bien especifica una razón de movimiento moral, no convierte una acción específica en un deber y solo obliga a actuar bajo restricciones. En la conferencia sobre filosofía moral, Kant explica esta diferencia utilizando un ejemplo, dos motivos morales entran en conflicto, que se basan en los siguientes principios: ayudar a los amigos necesitados y pagar sus deudas.

Estos principios difieren en que no se puede derivar ninguna acción específica de los primeros, porque la naturaleza y el alcance de la ayuda dependen de las circunstancias en las que se encuentra el amigo y de los medios a su disposición, mientras que en el segundo la acción está claramente definida por la culpa respectiva. Sin embargo, sigue existiendo una diferencia en la naturaleza de la obligación. Ayudar a los amigos necesitados es un auto compromiso voluntario, mientras que el principio de pagar sus deudas es una obligación de deuda en el sentido de un reclamo legal. Mientras que en el primer caso es su propio acto hacer suya la necesidad del amigo, en el segundo caso ya está sujeto a la obligación de pagar la deuda: está obligado. Por eso, también prevalece la segunda obligación: en esta situación, no se es libre de ayudar al amigo.

Al discutir con los alumnos tales ejemplos de situaciones de conflicto moral, el educador les enseña varios deberes que se unen en una sola acción. Aunque esto les da una certeza en el juicio moral, la evaluación del contenido moral de las acciones requiere aún más. El otro punto al que se debe dirigir la atención es si la acción también tenía lugar (subjetivamente) en aras de la ley moral, y por lo tanto si no solo tenía corrección moral como acto, sino también valor moral como sentimiento. Según Kant, la moralidad de una acción no está determinada por la mera conformidad con la ley moral, sino esencialmente por si su observancia misma fue el motivo y la

fuerza motriz de la acción. Esto es una parte indispensable del cultivo del juicio moral que los alumnos sean guiados a examinar críticamente la actitud del actor al practicar el juicio moral de los demás y sus propias acciones. De esta manera, discutir el contenido moral de las acciones con los alumnos y permitirles descubrir a qué deber corresponde la acción y si la actitud del actor también era de valor moral, al mismo tiempo, se despertará en ellos el interés por la moralidad, porque por fin nos estamos aficionando a eso, cuya contemplación nos hace sentir el uso extendido de nuestros poderes de conocimiento.

De crucial importancia para la formación de tal interés, en acciones moralmente buenas, es que los alumnos pueden probar sus poderes de conocimiento, por sí mismos en la evaluación moral y experimentar su propia competencia creciente para sí mismos. Porque esto hará que el examen del contenido moral de las acciones sea un asunto que les guste tratar y al que se dediquen con celo. Sin embargo, este interés por la moralidad es solo teórico y todavía no el interés por las acciones y su moralidad misma. Kant compara este interés teórico con un interés estético, el objeto de consideración se percibe como bello, es decir, agrada y es admirado, pero por lo tanto aún no buscado, esto se debe al hecho de que, según la materia, el sentimiento de placer en el juicio del gusto no se aplica al objeto de consideración en absoluto, sino al estado de ánimo, ya que tiene su razón en un libre, el juego armonioso de los poderes cognitivos tiene un efecto vigorizante sobre ellos. A este respecto, el objeto de consideración puede considerarse como una mera ocasión para llegar a ser en nosotros la disposición animal superior de los talentos.

Desde un punto de vista pedagógico moral, esto significa que confiar en que a los estudiantes les guste la preocupación por los juicios morales de las acciones o que estén estéticamente ocupados por los juicios morales, permanece, según Kant, en el ámbito de lo meramente contemplativo y no es suficiente para que también desarrollen un interés en adoptar una posición moral en la práctica. Por lo tanto, este primer paso del método pedagógico moral de Kant, análogo al progreso del primer paso de prueba, al segundo paso de prueba para probar la efectividad subjetiva de la ley moral como fuerza motriz, debe ser seguido por un segundo, que tiene como objetivo el desarrollo de un interés práctico en la moralidad.

En el centro de este segundo paso está la representación viva de la actitud moral basada en ejemplos, que sirve para hacer notoria la pureza de la voluntad. Cómo piensa Kant de tal representación, lo demostró en el experimento mental del segundo paso de la prueba, ahora su objetivo es caracterizar con más detalle cómo esta representación afecta al aprendiz, de modo que descubra en sí mismo la disposición moral o la voz moralmente dominante de su razón. En la presentación de un caso de firmeza moral contra todo tipo de desafío, según Kant, es importante que esta presentación sea vivificante. Porque de esta manera, el alumno se introduce en la dramaturgia de lo narrativo, por así decirlo, a través de la narración. De este modo, puede presenciar imaginativamente los acontecimientos, simpatizar y animar al protagonista y así, por

un lado, sentir el encanto de las tentaciones y la aversión de la amenaza contra él y sus seres queridos, y por otro lado sentir su firmeza hacia estos seductores.

El educador en su representación viva se centró en la perfección negativa de la determinación moral de la voluntad del protagonista, es decir, que rechaza todas las necesidades sensuales, por dolorosas que sean para él, como irrelevantes en última instancia para la decisión. Al comprender imaginativamente su desempeño práctico de la abstracción, el alumno siente en sí mismo una habilidad hasta ahora no muy notada, a saber, poder rechazar todo lo que de otro modo considera importante y que constituye el perímetro de sus intereses e inclinaciones, si solo quiere hacerlo. Aunque esta conciencia de su libertad, que está presente en forma de sentimiento de sí mismo, se manifiesta en una sensación inicial de dolor, ya que al empatizar con la situación presentada, se espera de él que se distancie de lo que es querido para él, pero luego se convierte en la sensación de una liberación de la insatisfacción múltiple en la que todas estas necesidades lo entrelazan. Si, en su narración, el educador llama ahora la atención del alumno sobre qué es esto, en beneficio de lo cual el protagonista se distancia de todos sus intereses y de los cuales deja gobernar su voluntad, es decir, la adhesión a su propósito de honestidad, porque reconoce esto como un mandamiento moral de su razón, el alumno sentirá su libertad no solo en la forma en que es capaz de elevarse por encima de todos los impulsos sensuales, sino también en la forma en que le es posible decidir sobre algo que está determinado para él únicamente por su. De este modo, se le revela una capacidad interior, una libertad interior, que de otro modo ni siquiera conoce.

Kant señaló que la percepción de la actuación de esta libertad por parte del protagonista de la narración es el sentimiento de suscitar admiración y adoración en el alumno, e infundirle el deseo vivo de poder ser él mismo. Dejó claro que, estrictamente hablando, esta veneración se aplica a la capacidad, en su determinación de la voluntad, de ser indiferente a todos los impulsos sensuales y de adoptar un punto de vista moral y que el descubrimiento de esta capacidad también causa el sentimiento de sublimidad. Señaló además que la conciencia de esta propiedad se convierte gradualmente en un interés moral puro práctico. En el curso de sus reflexiones sobre las características del segundo paso de su método pedagógico moral, ahora emprende una trampa en la que solo el mal está de su lado, está claro que el interés moral causado por la conciencia de la libertad está activo en primer lugar en el alumno de tal manera, que considera sus acciones a la luz de esta libertad, luego se comprueba a sí mismo para ver si él mismo sigue la voz de su razón contra sus inclinaciones, y de esto, si es realmente capaz de seguir el mandamiento moral o no, extrae un sentimiento de respeto o desprecio por sí mismo. Así es como pasa por el segundo paso de la pedagogía moral, el punto de vista de la propia libertad también fue impulsado por este método para afirmar en las resoluciones del alumno fuera de la situación educativa de tal manera que él comprueba su moralidad, se siente portador de una fortuna respetable en este autoexamen, ya que contiene una conciencia de independencia de las inclinaciones y de las circunstancias de la felicidad, y la posibilidad de ser suficiente de sí mismo, y hacer que su autoestima dependa de si actúa de acuerdo con esta fortuna o no.

Esta auto aplicación del poder a la autodeterminación moral, que se ha vuelto consciente por el ejemplo vívidamente ilustrado, ahora no es un efecto directo de la representación construida metódicamente de la acción moral, sino una autorreflexión del alumno, que puede hacer a raíz de su emoción a través de la representación, pero debe llevar a cabo por separado de ella, porque el objeto de su consideración es ahora su propia acción, es decir, en situaciones de acción completamente diferentes a aquellas en las que se encuentra el protagonista de la historia. Del mismo modo, el sentimiento de autoestima no es el resultado del hecho de que el alumno se deje llevar por los acontecimientos de la narración y, por lo tanto, también tome conciencia del poder de la libertad dentro de sí mismo, sino el resultado de una autoevaluación en la que las propias decisiones se ven desde el punto de vista de la propia libertad. A este respecto, este autoexamen ya no es el objeto directo del método pedagógico moral de Kant, que solo puede prepararse para él mostrando al alumno el punto de vista desde el cual puede emitir un juicio sobre sí mismo. Hacer esto es asunto suyo y ya no del educador y de sus métodos, Kant parece tenerlo en cuenta cuando, al presentar esta auto aplicación.

Con el sentimiento de autoestima inherente a la aceptación del punto de vista de la libertad en relación con las propias acciones, el que hace al alumno receptivo a los preceptos y prohibiciones de la ley moral, y ahora la ley del deber, a través del valor positivo que su observancia hace sentir, encuentra una entrada más fácil a través del respeto por nosotros mismos en la conciencia de nuestra libertad. Sobre esto, si está bien fundado, si el hombre no huye nada más que encontrarse despreciable y reprobable a sus propios ojos en el autoexamen interior, ahora se puede injertar toda buena actitud moral, porque este es el mejor, de hecho el único guardián, para evitar la penetración de impulsos viles y corruptores de la mente.

El argumento de Kant es el siguiente, si el alumno vincula su autoestima a si ha seguido sus inclinaciones en sus resoluciones o si se ha dejado determinar por lo que su razón le ordena, entonces, también por el bien de su autoestima, estará más dispuesto en asignar el peso decisivo para su determinación de la voluntad a la persona al tomar sus decisiones, que la ley de su razón, la ley moral, le impone como un deber, y rechazar tales deseos empujando. Al mismo tiempo, Kant deja claro en sus formulaciones que no es lo mismo ponerse como juez sobre y por encima de las propias decisiones y luego tomar decisiones determinadas por una buena disposición moral. Aunque el sentimiento de autoestima es una buena base para transmitir la diferencia entre el autoexamen y la decisión real, no es suficiente solo para esto.

Así, con la imagen de injerto, también sugiere que con las máximas más generales de la metodología de educación y práctica moral, presentadas hasta ahora se abre la cuestión moral-pedagógica sobre si existen métodos para promover el hecho de que el alumno se adhiera al principio, que se considera bueno y correcto en principio, de dejarse guiar por la voluntad, que su razón le impone como un deber, también en la acción real. Sin embargo, además del problema moral-pedagógico relacionado de cómo transmitir lo que ahora sigue concretamente en términos de deberes de la ley moral, que Kant aborda al final de sus reflexiones sobre la pedagogía moral

en la metodología, Ser objeto de otra metodología, a saber, la metodología ética en la metafísica de la moral o, más precisamente: en los fundamentos iniciales metafísicos de la doctrina de la virtud.

4.7 La Formación del Juicio

En atención de la discusión de la formación del juicio, que se basa en nada más que la forma de la conveniencia de un objeto, Kant se pregunta en qué medida de estímulo y emoción, es decir, las ideas relativas a inclinaciones y sentimientos pueden considerarse como vehículos de la cultura del gusto en la representación del objeto bello. Kant aclara primero que el juicio debe ser independiente del estímulo y la emoción según su estructura, ya que el placer estético asociado a él se refiere solo a la forma del objeto representado, para que la vista, la belleza unida al objeto por su forma probablemente podría incluso ser aumentado por el encanto, demostrando ser un error común, sagrado para el gusto genuino, discreto y minucioso. Sin embargo, admite que tiene sentido, con una intención propedéutica, vincular la representación de una figura hermosa con estímulos para despertar un interés en la evaluación de objetos hermosos, en los estéticamente incultos en primer lugar y, por así decirlo, anunciar la entrada en el discurso estético.

Por eso es apropiado, además de la belleza, también hay encantos para interesar la mente a través de la presentación del objeto, además del placer seco, y así servir al gusto y su cultura, para la promoción, especialmente si todavía está sin entrenamiento. De esta insinuación de Kant se puede deducir su convicción de que el juicio del gusto, aunque contiene un estándar a priori en su estructura lógica, análogamente al juicio moral, necesita muy bien un cultivo en el que se ejercite en la actividad de esta forma de juicio y primero se dé cuenta de su estándar. En este sentido, Kant señala en la deducción de los juicios estéticos en general que el uso de las capacidades cognitivas humanas, aunque pertenezcan a la dotación natural del hombre como disposiciones, es un punto de aprendizaje.

De nada sirven los poderes, por muy libres que sean, e incluso la razón, que debe extraer todos sus juicios de la fuente común, que, si cada sujeto comenzara siempre por completo a partir de la disposición cruda de su naturaleza, no caería en intentos erróneos, si otros no hubieran procedido con los suyos, no para hacer ciegos a los imitadores posteriores, sino para guiar a otros por el camino mediante su procedimiento, para buscar los principios en sí mismos y así tomar su propio curso, a menudo mejor. Kant enfatiza aquí que uno puede usar el sistema cognitivo, las fuerzas se aprenden principalmente por el ejemplo de otras personas que lo han engañado en forma de tradiciones, como estas se pueden accionar fuerzas. Estos predecesores no actúan como un modelo a seguir de tal manera que simplemente copia y adopta sus juicios, sino que llama la atención sobre el procedimiento que han utilizado en su formación de juicios, para que uno pueda descubrir los estándares que son constitutivos de tales juicios.

Los juicios de otros son, por lo tanto, ejemplares en el sentido de que muestran el camino para entrar en el discurso filosófico, ético o estético y desarrollar los criterios de formación, que son adecuados para el discurso respectivo, al comprender de una manera metódicamente reflexiva. Kant llama a esta forma de aprender de los demás una sucesión, que se refiere a un proceso, no a la imitación, es la expresión correcta de toda la influencia que los productos de un autor ejemplar pueden tener sobre otros; lo que significa solo tanto como extraer de las mismas fuentes, que extrajo de sí mismo, y aprender de su predecesor solo la forma de comportarse en el proceso. Señala además que, en particular, el juicio del gusto requiere cultivación a través del aprendizaje mediante el ejemplo en forma de sucesión. Pero entre todas las habilidades y talentos, el gusto es precisamente el que, no puede ser determinado por conceptos y preceptos, tiene más necesidad de los ejemplos de lo que ha recibido el aplauso más largo en el curso de la cultura, para no ser masacrado de nuevo pronto y quedarse atrás en la rudeza de los primeros intentos.

Kant da aquí una razón por la cual el juicio estético necesita ser entrenado por ejemplos más que por otras formas de juicio, de acuerdo con su estructura, no se basa en conceptos, sino en la sensación de un juego libre de las fuerzas de la cognición, que es causada por el hecho de que la idea vívida del objeto hermoso contiene diseños que por sí mismos, presentan una estructura formal, el resultado de principios de ordenamiento generales, pero conceptualmente incomprensibles. La concepción y visualización de esta estructura formal requiere una abstracción de los intereses e inclinaciones asociadas con el objeto. Por lo tanto, el juicio estético se basa en un sentimiento, es decir, en cómo distinguirse de la ocupación libre evocada por la contemplación del objeto.

La imaginación se ve afectada, y por lo tanto difiere del distanciamiento necesario para la comprensión conceptual del objeto y el distanciamiento necesario para esto de la propia preocupación emocional a través de la percepción. Sin embargo, este sentimiento en sí mismo implica distanciarse de cualquier interés práctico en el objeto. Por lo tanto, el juicio estético es a la vez, experiencia inmediata y contemplación reflexiva al mismo tiempo. Esta doble definición de un placer en el objeto mediado sensorialmente pero meramente contemplativo, lo hace necesario, es parte del método estético de evaluación, abstenerse de practicar lo que corresponde o contradice los propios intereses en el objeto de consideración a favor de prestar atención a su estructura formal utilizando ejemplos de representaciones que se han encontrado hermosas.

Porque sin tales ejercicios, el juicio no conceptual sobre objetos vívidamente dados amenaza con permanecer en el modo indefinido del mero placer. Y debido a que este poder de abstracción debe practicarse primero en los juicios gustativos, Kant insiste en que estímulo y emoción, deberían, a lo sumo, desempeñar un papel propedéutico en el cultivo del juicio estético. En cambio, recomienda ejemplos de lo que ha recibido el aplauso más largo en el curso de la cultura, como una herramienta educativa especial, por lo tanto, en una cultura considerada clásica, las realizaciones de hermosas estructuras son los medios de educación.

Sucesión, en términos generales, no en el hecho de que representan un estándar de evaluación, la única razón de esto es que su estructura formal, es adecuada para entrar en el discurso estético y llamar la atención sobre sus criterios para formar juicios. Además de estas observaciones sobre el cultivo del juicio estético, Kant también da algunas pistas sobre el entrenamiento de la capacidad de producir arte bello. En su definición de arte, señala primero que todo tipo de arte es objeto de una formación práctica especial, porque un tipo especial de habilidades es característico de su práctica, que debe adquirir primero, ya que solo aquello que, incluso si lo conoce de la manera más completa, sin embargo, todavía no tiene la habilidad inmediata para hacer, en tal medida pertenece al arte. Con motivo de la distinción del arte bello o libre de la artesanía, Kant se opone al hecho de que el predicado libre, se entienda en el sentido de que, a diferencia de la artesanía, las bellas artes no conocen reglas y tampoco necesidades internas.

Pero que en todas las artes liberales, sin embargo, es necesario algo forzado, un mecanismo sin el cual el espíritu, que debe ser libre en el arte y solo anima la obra, no tendría cuerpo en absoluto y se evaporaría por completo, no es poco razonable recordar por ejemplo, en poesía, la corrección del habla y la riqueza del habla, , ya que algunos educadores más nuevos creen que es mejor promover un arte libre si le quita y la convierte del trabajo en un mero juego. Kant advierte a los educadores, en particular, que no hagan abstracción del hecho de que cada una de las bellas artes se caracteriza por regularidades adecuadas a través de su medio respectivo y contiene un canon de reglas, a través del manejo creativo de las cuales las ideas artísticas se dan ante todo carne y sangre, y que piensen que la mejor manera de promover la actividad artística de los niños es dar rienda suelta a su creatividad y presentarles el arte como un mero juego de imaginación. De esta advertencia, se puede deducir que el propio Kant aboga por una lección de arte en la que los aprendices se familiaricen con el canon de reglas de la dirección de arte respectiva y debe practicar estas reglas, para que puedan dominarlas como su herramienta para la implementación de ideas artísticas y diseñarlas libremente. Si Kant cree que los niños ya deberían participar en tales lecciones de arte no se puede deducir de este punto.

También en su explicación del concepto de genio, Kant señala que incluso el genio, aunque debe considerarse como un talento (don natural) innato, que da la regla al arte, una instrucción en el canon del arte ya existente, y una formación práctica en la aplicación del mismo, el genio solo puede dar material rico para la producción de bellas artes, su procesamiento y su forma requieren un talento formado por la escuela para hacer uso de él, que pueda resistir el poder del juicio. Aquí Kant justifica la necesidad de entrenar al genio en las reglas de las bellas artes por el hecho de que solo puede proveerse a sí mismo el material o las ideas estéticas, para una obra de arte.

La disposición y composición benévola de estas ideas tiene un lado artesanal, para cuya apropiación el genio debe ir a la escuela, es decir, a estudiar con un artista. En este sentido, según Kant, es precisamente lo que el público aprecia como bello de una obra de arte lo que es una

pieza del trabajo duro del artista y no una producción instintiva. Para poder evaluar el progreso en su trabajo sobre el diseño de la obra de arte, el genio mismo requiere una competencia estética de juicio. El gusto, como el poder de juicio en general, es la disciplina del genio, recorta mucho sus alas y lo hace educado o pulido; pero al mismo tiempo le da una dirección sobre la cual y hasta dónde debe extenderse para seguir siendo conveniente; y al traer claridad y orden a la plenitud del pensamiento, hace que las ideas sean duraderas, capaces de un aplauso duradero, al mismo tiempo también general, de seguir a los demás y de una cultura en constante. Según Kant, el gusto del artista desempeña un triple papel en la producción de obras de arte, asegura la sencillez del artista al no permitir que sus ideas artísticas, a pesar de su originalidad, se alejen demasiado de los estándares de la audiencia. Ofrece al artista una orientación temática, e incluye una guía en la medida en que este tema puede presentarse sin perder su impacto estético. El juicio del gusto le da al artista la implementación de ideas estéticas, la consideración de principios estructurales que convierten sus ideas en una obra de arte, que es adecuada para presentar un patrón para juzgar y también para tener un efecto formador de estilo en un respeto productivo. Por lo tanto, en la metodología del gusto, Kant recomienda estudiar los clásicos de la literatura y el arte griego y romano antiguos, para la formación del discernimiento estético del artista.

La propedéutica para todas las bellas artes, siempre que esté diseñada al más alto grado de su perfección, no parece residir en preceptos, sino en el cultivo de las fuerzas mentales a través de esos conocimientos, en esta metodología también hay un breve resumen de sus observaciones sobre la formación de artistas, así que solo hay un camino para las bellas artes, no un método de enseñanza. El maestro debe mostrar qué y cómo es el alumno para lograrlo; y las reglas generales, bajo las cuales finalmente presenta su procedimiento, pueden ser más propensas a recordar ocasionalmente los momentos principales que a prescribirlos. En este caso, sin embargo, se debe tener en cuenta un cierto ideal, que el arte debe tener en cuenta, si nunca lo logra plenamente en su práctica. Solo despertando la imaginación del alumno a la idoneidad de un concepto dado, por la notoria inadmisibilidad de la expresión de la idea, que el concepto mismo no logra porque es estético, y por la crítica aguda, se puede evitar que los ejemplos que se le presentan no sean considerados inmediatamente por él, como arquetipos y, por patrones de imitación que aún no están sujetos a una norma superior y su propia evaluación.

Kant saca conclusiones aquí de las disposiciones de la producción artística y de la formación necesaria sobre cómo caracterizar la instrucción en el arte, dado que las obras de arte no pueden deducirse de principios, sino que solo pueden mostrarse en ellas características estructurales, no puede existir reglas de procedimiento generales para la producción de obras de arte que serían objeto de didáctica del arte, incluso por separado de la creación artística. No es posible que el profesor imparta tales normas generales de procedimiento al alumno durante las lecciones de producción artística o que guíe las acciones del alumno en la reflexión sobre ellas. Más bien, el profesor debe tratar de introducir al alumno en la producción de obras de arte dejándolo participar en el proceso creativo artístico y mostrándole así cómo se crea el arte. Para esto, el maestro mismo debe ser un maestro de arte. De esto se puede concluir que Kant

tradicionalmente imagina la formación como artista, es decir, en la forma en que las personas jóvenes y talentosas van a aprendizajes con artistas establecidos y adquieren las habilidades necesarias en sus talleres bajo su supervisión.

Si tal maestro demuestra a sus aprendices, cómo trabaja al crear una obra de arte, y le indica a qué atención especial se debe prestar, según Kant, debe al mismo tiempo hacerles entender que no deben entender sus manipulaciones y formas de tratar con el material que se diseñará como reglas vinculantes y, por lo tanto, copiadas para la producción de objetos estéticos, sino como una herramienta adecuada para que él presente ideas estéticas. La mejor manera de hacerlo es apareciendo como el crítico más agudo de sus propias obras, señalando deficiencias en ellas, mostrando posibles variantes en la presentación a sus aprendices y también señalando deficiencias en ellas. Al mismo tiempo, les deja claro que sus obras no deben considerarse de ninguna manera como el epítome del arte y no deben servirles de ejemplo de tal manera que las imiten tanto como sea posible. Porque si adoras a tu maestro de esta manera y trataras de copiar su forma de crear con exactitud, precisamente lo que te hace apto para la profesión del artista, tu originalidad, tu genio y el impulso de tu imaginación, no se promoverían, sino que gradualmente se sofocarían.

Según Kant, hay un juicio de reflexión estética, la valoración de algo como adecuado para la presentación de la sublimidad. Kant se expresa de una manera tan incómoda y evita deliberadamente la formulación de que algo se juzga como sublime, porque, a diferencia de lo bello, no es la forma del objeto lo que establece el sentimiento de lo sublime en el espectador. En el caso de lo sublime, solo hay una conexión indirecta entre el objeto o su forma y el sentimiento causado por el juicio reflexivo. Porque en lo sublime, el objeto de percepción se presenta como uno que, o bien de acuerdo con su forma, la imaginación no puede captar vívidamente el objeto como un todo, de acuerdo con su contenido, el objeto se enfrenta al espectador como un poder que puede destruir su existencia física, y así iniciar una reflexión en la que la conciencia de esta insuficiencia de la imaginación atrae la atención del espectador hacia una facultad dentro de él que le permite elevarse por encima de todas las condiciones de la sensualidad.

Es precisamente su propia incapacidad para afirmarse como sujeto del fenómeno en consideración en un sentido sensual, ya sea en la percepción sensual del objeto, que experimenta la propia subjetividad en un aspecto completamente diferente, a saber, que a su disposición, por la razón, la idea de un orden contra el cual todos los fenómenos que pueden ser experimentados por los sentidos resultan ser nulos y pequeños. Sin embargo, según Kant, este juicio de reflexión es necesario porque en él, la insuficiencia de la facultad sensorial de la imaginación se coloca mentalmente en relación con la facultad de la razón en general, el punto de vista de un orden razonable y el desarrollo de ideas asociadas, de modo que este juicio requiere un cultivo preliminar en forma de educación de la capacidad de adoptar tal punto de vista.

El estado de ánimo de la mente, para el sentimiento de lo sublime requiere una receptividad de este último a las ideas; de hecho, sin el desarrollo de las ideas morales, lo llamado

sublime, preparado por la cultura, solo parecerá disuasorio para el hombre burdo. Con esta observación sobre el cultivo del poder estético del juicio, Kant no quiere hacer una contribución a una pedagogía de lo sublime, sino solo señalar que este juicio de reflexión, incluso si contiene un estándar a priori, como el juicio del gusto, se basa en presupuestos histórico-culturales.

4.8 La Representación de la Moralidad en la Forma Humana

En la discusión de las reflexiones de Kant sobre lo bello, se origina la determinación del contenido del objeto, cuya forma, estructura o composición se juzga bella a juicio del gusto. Si exactamente esta abstracción se lleva a cabo en el juicio, es decir, se excluye de qué tipo de objeto es y cómo sus momentos individuales se relacionan entre sí, en una relación basada en el contenido, Kant habla de un juicio puro del gusto, y describe el objeto como la encarnación de una belleza libre. En contraste con esto, sin embargo, también hay objetos en los que, al evaluar la forma, no se puede abstraer de la relación en la que se encuentran las partes individuales en términos de contenido. Solo la belleza de un hombre, la belleza de un caballo, de un edificio, presupone un concepto del propósito, que determina lo que debe ser la cosa, un concepto de su perfección, y por lo tanto es belleza adhesiva.

Según Kant, este tipo de objetos, en los que la belleza está relacionada con su contenido, se caracteriza por el hecho de que tienen un propósito inmanente, con el que se relacionan sus momentos individuales. A este respecto, su consideración es un juicio lógico en el que el objeto se juzga como una encarnación más o menos exitosa de su propósito; además, existe un juicio estético en el que la forma del objeto se evalúa en función de si produce una sensación de placer; este último, sin embargo, con la condición limitante de que el bienestar del objeto no contradiga su propósito, sino que esté de acuerdo con él. Esta combinación de forma y contenido, y por lo tanto del juicio estético con uno teleológico, no solo permite el juicio del gusto, sino que también hace que lo bello sea adecuado para actuar como vehículo de ideas de razón y darles una apariencia agradable.

Es cierto que el gusto gana por esta combinación de placer estético, con el intelectual en que es fijo, y aunque no es general, sin embargo, se le puede prescribir en vista de ciertas reglas objetivas convenientemente determinadas. Pero estas tampoco son reglas del gusto, sino simplemente la concordancia del gusto con la razón, es decir, la razón de lo bello con lo bueno, por el cual eso se convierte en un instrumento de intención en consideración de este último, para subordinar ese estado de ánimo mental que se mantiene, y es de validez universal subjetiva a ese modo de pensar que solo puede obtenerse por intención laboriosa, pero es objetivamente válido universalmente. Kant enfatiza que la posibilidad de objetivar el juicio del gusto en el caso de la belleza adhesiva, no significa que el juicio del gusto pueda deducirse ahora de reglas universalmente válidas, lo que contradice su concepto de un juego libre de las fuerzas de la cognición, sino que estrictamente hablando solo significa que se pueden dar características generales para la correspondencia de forma y contenido con el objeto, por lo que el objeto demuestra ser una encarnación ideal o perfecta de su propósito inmanente.

Y es precisamente esta combinación de la forma que aparece con un propósito lo que, según Kant, hace que las representaciones de bellezas adhesivas sean adecuadas para traer ideas de razón desde el campo de la bondad moral a la vista. Al presentarlos estéticamente y confrontar al espectador de una forma agradable, la gravedad y la seriedad de la moraleja se combinan con la gracia y la ligereza de lo bello. Es posible para el observador rechazar todas las inclinaciones precisamente el punto de vista que se caracteriza por esto, y hacer que el objeto del disfrute contemplativo sea mirar solo lo que dicta la ley moral. Por el contrario, según Kant, el disfrute del arte también está animado por el hecho de que el objeto presentado no solo tiene una forma o composición agradable, sino que también aporta un contenido con un significado más profundo y moralmente significativo a la vista.

Pero en todo arte bello, lo esencial consiste en la forma que es conveniente para la observación y la evaluación, donde el placer es al mismo tiempo una cultura y sintoniza la mente con las ideas, haciéndola receptiva a varios de esos placeres y entretenimientos; no en la cuestión de la sensación (el estímulo o la emoción), donde solo tiene como objetivo el disfrute, que no deja nada en la idea, embota la mente, repugna gradualmente el objeto y hace que la mente un estado de ánimo contrario a la razón te haga insatisfecho y malhumorado.

Si las bellas artes no están estrecha o remotamente asociadas con las ideas morales, que son las únicas que tienen un placer independiente en sí mismas, entonces este último es su destino finito. Sirven entonces solo para la distracción, que se hace tanto más necesitada cuando se hace uso de ellas, para disipar la insatisfacción de la mente consigo misma, haciéndose cada vez más inútil e insatisfecha consigo misma. Es de destacar en este punto que Kant defiende la importancia de la representación de ideas morales en las obras de arte no por el hecho de que tengan que cumplir una función didáctica moral, sino por el hecho de que sin dicho contenido se volverían rápidamente aburridas. Después de todo, según él, es parte de una buena conversación que el espíritu se encuentre en lo que está hablando y, por lo tanto, también quiere que se represente en obras de arte lo que es importante para él. De lo contrario, se encuentra dividido consigo mismo en el disfrute del arte.

Aunque podría distraerse de esto con una conversación superficial adicional, esto solo lleva al hecho de que la insatisfacción de la mente consigo misma solo aumenta. Según Kant, la vinculación de lo bello con lo moral tiene otro significado. Permite imaginar la belleza perfecta, lo que se percibe como bello no puede derivarse de reglas generales. Sin embargo, el juicio del gusto no es solo de validez subjetiva, sino de validez común subjetiva. Por esta razón, la idea de un patrón supremo del gusto surge necesariamente, lo que forma un criterio común para la evaluación de objetos hermosos. Con esta idea de belleza perfecta, no podría ser un concepto, sino solo una vívida representación de la imaginación, que, sin embargo, no existe como una intuición real, sino solo como un ideal.

Imaginar la belleza fijada por un concepto de conveniencia objetiva, porque es, como ideal, una combinación del juicio del gusto con la idea de perfección que proviene de la razón.

Ahora bien, según Kant, solo el hombre es adecuado como objeto sobre el que se puede representar la belleza perfecta, ya que solo él tiene el propósito de su existencia en sí mismo. El ideal de belleza expresado en el hombre, en su apariencia o figura consta de ideas: incluye la idea estética normal, que es una sola intuición (del poder de la imaginación), que representa la medida estándar de su juicio, como una cosa perteneciente a una especie de animales; la idea racional, que hace que los propósitos de la humanidad, si no pueden presentarse sensualmente, sean el principio del juicio de su forma, por el cual se revelan como su efecto en apariencia.

Para Kant, la belleza de una persona como epítome de la belleza en general se juzga por dos estándares: por un lado, su figura y su condición física se evalúan para ver si desprenden una apariencia armoniosa y uniforme. Esta forma de ver la belleza del hombre está dirigida al lado natural del hombre y, por lo tanto, solo tiene como contenido la disposición y el diseño apropiados y bien proporcionados de sus características biológicas. Esta idea está formada por una comparación. Ahora, si la cabeza, la nariz, se busca de manera similar para este intermediario, entonces esta figura es la base de la idea normal del hombre guapo en el país donde se hace esta comparación; por lo tanto, un negro debe tener necesariamente, en estas condiciones empíricas, una idea normal diferente de la belleza de la figura que un hombre blanco, el chino otro que el europeo.

Kant señala aquí que la idea normal de belleza, precisamente porque se debe a una comparación, depende de la cultura respectiva y de las características específicas del grupo étnico de apariencia y formaciones físicas que prevalecen en ella. Sin embargo, el ideal real, la relación con una concepción de la razón, aún no se expresa en este estándar de belleza puramente externo, por lo que resulta insuficiente. Su representación también es agradable, no por la belleza, sino simplemente porque no contradice ninguna condición bajo la cual una cosa de este tipo puede ser bella. La presentación solo es apropiada para la escuela. Cuando Kant habla del hecho de que una representación de la belleza humana que corresponde a la idea normal es solo adecuada para la escuela, señala que este componente de la idea del hombre como encarnación de la belleza por excelencia ciertamente puede ser llevado a reglas y también puede ser objeto de una educación.

Después de todo, el juicio sobre el bienestar en términos de proporciones físicas se basa en una comparación empírica, cuyo resultado puede, por lo tanto, llevarse a una representación vívida real y objetivarse en una imagen o diseño ejemplar. Pero, al mismo tiempo, subraya que tal representación de la belleza humana todavía no la capta en absoluto: carece del espíritu y del elixir de la vida, que mantienen lo verdaderamente humano en la forma humana y, por lo tanto, expresan lo verdaderamente bello en primer lugar. Por esta razón, la belleza del hombre se evalúa de acuerdo con la medida en que la humanidad del hombre o los propósitos de la humanidad se revelan en la forma o manifestación de un hombre. Dado que el hombre realiza así el propósito de su existencia en sí mismo, que dejó que sus acciones fueran guiadas por su razón y así se constituyó como un ser moral, este segundo estándar de la evaluación de la belleza humana consiste en la moralidad misma

Después de todo, el ideal de lo bello sigue siendo diferente de la idea normal de lo bello, que solo se puede esperar de la forma humana por las razones ya mencionadas. En este punto, el ideal consiste en la expresión de la moral, sin la cual el objeto no agradaría general y positivamente (no solo negativamente en una representación de derecho escolar). Por lo tanto, la belleza real de una persona consiste en el hecho de que su apariencia aparece como una actitud moral y expresa virtud en su figura, su actitud física y en toda su apariencia. Esta relación de apariencia externa y actitud habitual, que forma el estándar para evaluar la belleza de la forma humana, es también la razón por la cual lo bello en sí mismo puede asociarse con la idea racional de perfección y es capaz de una concepción ideal, que se considera el patrón más elevado del gusto. Tal idea se puede lograr, con la expresión visible de las ideas morales, que dominan interiormente al hombre, solo puede tomarse de la experiencia; pero su conexión con todo lo que une nuestra razón con el bien moral en la idea de la mayor conveniencia, para hacer la bondad del alma, la pureza, la fuerza, la calma, por decirlo así, visible en la manifestación física (como efecto de lo interno), estos incluyen ideas puras de razón y un gran poder de imaginación unidos en el uno, que solo juzgan más bien, quien quiera retratarlos.

Kant enfatiza aquí que el conocimiento de la forma en que la virtud de una persona se manifiesta en su apariencia externa es una cuestión de experiencia. Esto significa que debe observar de cerca a sus semejantes para tener una idea de cómo se expresan las actitudes morales en los rasgos faciales, los gestos, las posiciones corporales. Sin embargo, la mera experiencia no es suficiente para la formación de la concepción ideal, en la que la manifestación externa se presenta vívidamente en perfecta armonía con las cualidades esenciales de la virtud. La formación de tal idea presupone que la persona que se imagina a sí misma tiene una clara conciencia de lo que la virtud constituye realmente o de lo que es, de lo que su razón le dicta en actitudes morales. Sin embargo, esto todavía no es suficiente. Porque al ser una idea estética, es indispensable para la formación de una idea que la persona que imagina tenga una imaginación poderosa que se eleve por encima de las experiencias inmediatas, por medio de la cual encuentre la expresión física adecuada para la representación de las propiedades esenciales de la virtud. En este sentido, la capacidad de imaginar un ideal de lo bello pertenece, por un lado, a una razón práctica culta, por otro lado, a una imaginación expresiva, que Kant discute más tarde como un talento innato de genio.

La discusión previa de la relación de lo bello con lo moral ha demostrado que, según Kant, lo bello ciertamente puede funcionar como una manifestación sensual de lo moral. También se ha demostrado que la representación estética de la moraleja es adecuada para presentar el punto de vista moral al espectador en forma de disfrute contemplativo. Sin embargo, de esto no se puede concluir que Kant considere la estética como un preescolar de la moral. De acuerdo con los argumentos presentados hasta ahora sobre la relación con el contenido entre el juicio del gusto y un punto de vista moral de la razón, debe quedar abierto si la moralidad se promueve en el

espectador mediante la consideración estética de las acciones y actitudes morales. Sin embargo, del análisis anterior se deduce que, a la inversa, la representación estética de la moral presupone una razón práctica ya cultivada. A este respecto, se puede decir que, según Kant, el cultivo de la moral es un preescolar de la estética. Y Kant dibuja tal resumen explícitamente en la crítica del poder de juicio, pero dado que el gusto es básicamente una capacidad para juzgar la sensualidad de las ideas morales, está claro que la verdadera propedéutica para el fundamento del gusto es el desarrollo de las ideas morales y la cultura del sentimiento moral; ya que solo cuando la sensualidad se pone en armonía con esto, el verdadero gusto puede tomar una forma cierta e inmutable.

Conclusión

El presente trabajo impulsó reflejar hermenéuticamente las reflexiones de Kant sobre la educación y la teoría educativa, campos que son bastante amplios, al punto, que aún no proporciona una imagen de una ciencia y enseñanza educativa unificada. Además de la demanda hecha por el propio Kant de una unificación científica de una pedagogía independiente y una teoría educativa en su carácter sistemático, las diversas discusiones sobre educación, teoría educativa y ciencia, en sus enfoques diferentes y también opuestos se niegan a ser sistematizadas en una fórmula simple que identifique a Kant como pedagogo.

La existencia de una selección de los escritos auténticos de Kant, en los que aborda explícitamente aspectos educativos, no podría, por lo tanto, llevarse a cabo de acuerdo con una clara sistemática pedagógica, ni el desarrollo de las reflexiones pedagógicas de Kant puede basarse en un principio de su teoría moral, histórica o epistemológica, que podría afirmarse como un núcleo para el desarrollo de una teoría de la educación con propósito.

Especialmente el debate a menudo renovado sobre el origen de la teoría de la educación de Kant desde la filosofía moral o incluso desde un enfoque filosófico trascendental, en una reducción formulista a los aspectos de la filosofía moral y la epistemología, no surge como una determinación de la filosofía de la educación de Kant, incluso si las preguntas más estrechas del filósofo sobre educación es inconcebible combinar el método lógico y el propósito, o el fundamento de una práctica ética de la educación sin la separación teórica entre el desarrollo teórico de la mente y las leyes de la razón práctica, que fue fundada por Kant.

Debido a la inclusión de las consideraciones kantianas de principios de los años sesenta del siglo XVIII, el lenguaje kantiano ahora se usa ampliamente. A principios del siglo XX, es decir, incluso antes del desarrollo y la implementación de las principales obras críticas, que también formulan los principios de la filosofía moral kantiana, en el complejo de cuestiones educativas, también se debe mostrar qué y cómo los pilares esenciales de la teoría y la práctica educativas ya estaban antes del desarrollo de la gran filosofía.

En el desarrollo filosófico posterior de Kant sobre ética, la enseñanza moral, la antropología y la epistemología se ampliaron o también cambiaron, como resultado de lo cual las disposiciones respectivas de la educación también parecen contradictorias en sí mismas. A este respecto, se destaca el cambio de Kant del programa bastante entusiasta de un programa educativo para el mejoramiento del individuo en los años setenta, al escepticismo sobre el efecto de la influencia educativa en el mejoramiento moral de la raza humana en los años ochenta y noventa.

En la presentación de estos diferentes enfoques, funciones de la educación, la teoría educativa, la educación y la enseñanza, el análisis de los textos dispares ha llevado al

resultado de que, aunque Kant no ha desarrollado una pedagogía sistemática, sin embargo, aborda complejos temáticos individuales y problemas básicos de la educación en las diferentes áreas de la ética, la antropología, la epistemología y la enseñanza moral, que fueron abordados de manera crítica o aprobatoria en el desarrollo posterior de una pedagogía independiente, especialmente en la sucesión de Kant.

En este sentido, las reflexiones esenciales de Kant sobre la educación y la teoría educativa solo pueden presentarse como una visión general de los complejos temáticos, que el presente trabajo ha tratado de capturar en los escritos kantianos en el desarrollo cronológico y la secuencia de aspectos individuales. El punto de partida de la tarea de educación y formación se revela a Kant por la determinación antropológica de la naturaleza humana, cuya investigación científica debería tener lugar en la introducción de esta disciplina científica en la universidad, que fue significativamente influenciada por Kant. Las conferencias de Kant sobre el tema de la "Pedagogía" plantean la determinación de la esencia del hombre entre los puntos de vista pragmáticos, que la naturaleza humana y sus leyes se abren desde la práctica de observar su contribución empírica y en esto quieren separarse de una concepción biológico-determinista de la naturaleza humana.

La esencia del hombre, según el supuesto básico de Kant basado en Rousseau, no resulta de una predeterminación genético-natural, sino que es un producto de su acto individual e histórico-social real. Según Kant, la peculiaridad y especificidad de una determinación humana de la naturaleza, en contraste con el instinto animal, se basa en una doble estructura de la subjetividad humana: su lado animal, sensual e inteligible. Determinado como un sujeto doble de animal y de inteligencia, requiere necesariamente educación en un sentido fundamental. Esto se concibe inicialmente como un instrumento esencial para la transferencia de una naturaleza humana "cruda" y "salvaje" a su forma superior de uso racional, que transforma el carácter empírico del ser humano empírico sensual en la libertad, la razón y la humanidad de lo real

La naturaleza se transfiere a la categoría de humano. En el corazón del concepto kantiano de educación está el desarrollo del hombre, como representante de una especie que debe guiarse por diversas medidas y procesos de educación para el desarrollo de todos sus poderes y habilidades, que le garantizan una vida y madurez autónomas. La educación se concibe inicialmente en su función de instrumento para el proceso educativo individual de la subjetividad humana. De los presupuestos de la determinación antropológica de la esencia del hombre, se deducen técnicas y métodos de una teoría educativa en el sentido más estricto.

La educación en su función primera y elemental asegura las condiciones de vida y supervivencia del niño, asegura y proporciona nutrición y protege contra el daño externo y autoinfligido, al que el niño está expuesto en su impotencia natural. La inmadurez natural y la impotencia del niño, que depende del cuidado de los padres, requieren estrategias de

acción pedagógica para superar las formas inmediatas de inmadurez natural, salvajismo, rudeza y eliminar la falta de disposición moral. El objetivo educativo es la transferencia del niño inmaduro e indefenso al sujeto independiente, que actúa de manera razonablemente autónoma, que aprende y entrena la actividad de su razón incluso en su biografía individual para determinar de manera independiente y activa la carrera individual y su propio desarrollo.

Si la educación, con la primera función que le atribuye Kant, se hace cargo de la disciplina, la liberación gradual del hombre de la crudeza y la dependencia del estado inmediato de la naturaleza utiliza y anima una naturaleza inicialmente indeterminada para el uso, la orientación de las habilidades naturales, el proceso educativo se orienta cada vez más de acuerdo con su función social a través de los pasos posteriores de cultivo y civilización.

El ser humano se desarrolla mediante la cultivación como método de educación guiado en la aplicación de técnicas elementales y habilidades artísticas, para aprender y ampliar conocimientos en uso mecánico, con el fin de utilizar la destreza aprendida para el propio avance por medio del trabajo en una sociedad. Por medio de la civilización, la disposición pragmática del joven se extiende también por la prudencia para comparar y utilizar las habilidades y conocimientos individuales en el trato con los demás, no solo para participar en la convivencia de acuerdo con las leyes y principios burgueses y cosmopolitas, pero también para darle forma activa. El último y más importante método de educación es la moralización del alumno, que conduce a la superación de su egoísmo de amor propio, que se debe al lado animal, activando el lado racional del individuo.

Sin embargo, la libertad del sujeto para anular y controlar sus instintos requiere un recordatorio constante de la naturaleza propia, esencial y racional de su existencia. La educación se concibe como un proceso permanente para superar una dicotomía de base antropológica entre naturaleza y razón, que explica el método de educación en sí mismo como una preocupación y un propósito perpetuos de la mejora moral del individuo. Los elementos centrales esenciales de un objetivo educativo radican en el desarrollo constante y continuo de las disposiciones y habilidades internas como requisitos previos para una coexistencia armoniosa de los individuos.

La línea de desarrollo de sus pensamientos sobre la educación está dirigida por Kant, esto se aplica explícitamente por los escritos y reflexiones dentro de los borradores de su conferencia de antropología, al principio sobre la inclusión de momentos psicológicos del desarrollo para un programa de educación del niño y el adolescente, que extienden las formas generales de acción educativa: disciplina, cultivo, civilización y moralización, más tarde también a la totalidad de las etapas de desarrollo humano entre la infancia y la vejez. La infancia, la adolescencia y la vejez requieren objetivos educativos formulados de acuerdo con la edad en la diferenciación como etapas de desarrollo de la individualidad

humana, que deben corresponder a la etapa respectiva de desarrollo de la subjetividad humana. El concepto de educación de Kant describe así un proceso educativo permanente de la individualidad humana, como un proceso educativo dentro y entre las diferentes etapas de edad, ya que las etapas de desarrollo de la vejez están incluidas en el proceso educativo en el adulto en la medida en que el adulto, como un carácter y una personalidad completos, es responsable de impartir un propósito moral esencial en la función de educador y maestro de la virtud.

Un borrador preliminar detallado para un programa de educación relacionado con la edad, la medida se basa en las capacidades y habilidades del individuo a desarrollar, pero solo está disponible para los grupos de edad del niño y el adolescente. Los pasos individuales de la crianza de los hijos incluyen:

- La formación del físico.
- La capacidad de autocontrol.
- Entrenamiento de habilidades intelectuales.
- El aprendizaje de un comportamiento socialmente aceptable.
- La promoción de la capacidad de comprender los principios.
- La promoción de la capacidad de aplicar principios en la acción práctica.

Las técnicas de influencia pedagógica citadas por Kant y los respectivos objetivos educativos para la infancia tienen como objetivo superar las formas de inmadurez natural y aprovechar la crudeza animal y la orientación a la naturaleza del hombre, un hallazgo que constituye el punto de partida de su programa pedagógico antropológicamente determinado. El principio de división que estructura la educación de los jóvenes parece tener un carácter diferente, pero Kant solo lo insinúa: mientras que la educación infantil se trataba de la formación de las habilidades básicas del alumno, y la estructura de la educación infantil resulta de la lógica de desarrollo inmanente del niño debido a su sesgo natural.

La educación de los jóvenes se representa como instrucción en varias áreas obligatorias que deben tenerse en cuenta desde el punto de vista educativo una vez que se ha completado el desarrollo del niño. Si la educación de los niños se relaciona con el establecimiento de los requisitos previos para el uso de la libertad, para la acción independiente, el mandato educativo en la educación de los jóvenes se extiende para incluir la instrucción para el uso práctico real de la libertad, la asunción de deberes en la responsabilidad social. El objetivo educativo es la formación del carácter y la personalidad', que quiere desarrollar un hombre de principios desde el adolescente.

En sus reflexiones sobre la antropología de los años setenta, Kant también desarrolla los rasgos básicos esenciales de su concepción de la historia humana como proceso

educativo cultural y esboza los rasgos básicos del desarrollo histórico y cultural de la humanidad en relación con la educación y el desarrollo del individuo. Así, la perspectiva genérico-histórica de la humanidad como objetivo de la educación humana se combina con la perspectiva educativa de la persona individual, como sujeto real del proceso de desarrollo humano, la razón contiene la tarea de que la persona individual trascienda su existencia individual y trabaje en el establecimiento de un reino de la razón, relacionado con la humanidad. Para Kant, al menos en los borradores de los años setenta, el proceso de desarrollo histórico de la humanidad, en el que el hombre despliega las disposiciones que le son posibles y cuyo punto de partida es la dotación natural básicamente igual de las personas, culmina en una comunidad moral cuyos miembros adoptan un punto de vista moral de la misma manera, y así reconcilian la voluntad individual y el propósito comunitario.

Con esta comunidad moral, un fin de la historia es en última instancia previsible para Kant, que emergerá como una edad de madurez de los individuos en el progreso cultural y civilizado. La educación en su forma individual de desarrollo se convierte en un medio necesario para el progreso internacional, que transmite los propósitos educativos individuales a través de la mediación de conocimientos y habilidades al individuo, incluso entre generaciones, de modo que asegure el desarrollo social posterior de una forma de vida humana, razonable y familiarice a la descendencia con los principios de convivencia armoniosa, consideración de las preocupaciones generales y una forma de vida recta. La humanidad se despliega en un doble sentido, como un progreso social de la totalidad de los individuos y como propósito del desarrollo humano-individual a través de la educación.

Aunque el campo social de la humanidad está constituido por el acto histórico del hombre mismo, no surge como una interacción planificada de los individuos y, como punto final histórico de la historia humana, no puede concebirse y completarse como el cumplimiento final de una intención. Debido a la doble naturaleza antropológicamente determinada del hombre como ser animal y racional, es precisamente esta dicotomía, cuya superación final se considera el objetivo del desarrollo humano, la que se presenta como la ley real del movimiento de la historia humana y también permanece insoluble en su oposición para el ser humano individual.

Kant solo está explicando el proceso de superación de inclinaciones, impulsos y sentimientos individuales a la línea evolutivo-histórica de la humanidad, en la que el individuo continúa cultivando, civilizando y moralizando activamente, y la historia de la humanidad se presenta en este progreso infinito de superación de su propia dicotomía de naturaleza y razón. La edad de la madurez, en la que la humanidad del ser humano puede desarrollarse plenamente, está reservada solo para una generación futura, para cuyo desarrollo Kant exige del individuo el difícil proceso de autorreflexión, para elaborar el propósito individual y la consideración inmediata de la utilidad en favor de su destino

genérico, que se desarrolla justo más allá de su biografía individual como historia de desarrollo de una razón objetiva.

Además del proceso de desarrollo humano-individual, que se inicia y se lleva a cabo a través de la educación, existe una clasificación del proceso educativo en términos de historia de género, que se extiende más allá del desarrollo y la educación individuales, la razón contiene la tarea de que el individuo comprenda su existencia individual también como el cumplimiento de una ley objetiva con la que encarna y realiza el propósito de la humanidad relacionado como el individuo, sin tener en cuenta los intereses de la humanidad de la misma manera, continúa con su destino genérico de humanidad en el reino de la razón.

El verdadero objetivo de la actividad educativa radica en el acompañamiento y la formación de una moral, es decir, en la expansión de la capacidad del sujeto para conciliar la voluntad individual y el deber moral. El objetivo de la educación es el desarrollo de las disposiciones morales del individuo, que puede convertirse en dueño de sí mismo y de sus acciones ejerciendo su autonomía de intenciones libremente establecidas si no es previsible en ella una violación de los propósitos morales de una cooperación armoniosa de la humanidad.

El proceso educativo se desarrolla esencialmente en el rechazo permanente del aprovechamiento privado, y arbitrario de un conglomerado de instintos, inclinaciones y motivos egoístas naturalmente dados por la búsqueda de la felicidad a favor de la subordinación consciente de los motivos e impulsos privados a un deber moral, que es el impulso real y esencial de la motivación humana para la acción. El deber y la ley morales son formalmente idénticos, la voluntad individual se somete a la obediencia al deber moral, y pierde el carácter de propósito a través de la voluntad voluntaria y autónomamente justificada a la subordinación.

Se ha demostrado que en el curso del desarrollo filosófico de Kant hay un cambio en el significado de la educación para la formación de la conciencia moral, si la educación se concibe inicialmente como un instrumento independiente de un desarrollo del individuo orientado a la razón, se convierte en una instancia intermedia con el desarrollo teórico de la ley moral, lo que demuestra la validez de la ley moral que existe más allá del propósito educativo y en consecuencia contradictoria, primero debe producir. La educación documenta así, como se explica en la parte metodológica de la razón práctica, la posibilidad de una instancia moral en el individuo para promover al mismo tiempo esta forma de acción ética o incluso para generarla en primer lugar.

La posibilidad de la actitud moral, identificada por Kant como el componente central de la razón humana, permanece limitada en su práctica más estrecha a la aplicación de la formalidad de la ley moral kantiana. La educación prueba la acción de la razón, sin

que pueda contribuir como práctica educativa al desarrollo de actos morales concretos. A este respecto, sin embargo, este cambio de énfasis en las etapas de argumentación de Kant no se refiere a una desviación del punto de partida de un desarrollo del sujeto orientado a la razón a través de la educación, sino que solo despliega consistentemente lo que estaba implícito en los intentos teóricos de Kant de desarrollar la razón práctica. Por lo tanto, no se trata de una degradación o devaluación de la calidad si la educación funciona como una autoridad auxiliar en el marco de esta carrera moral, la educación se convierte más bien en un modo de apoyo en el que debe tener lugar el curso del desarrollo de la razón práctica.

Al anclar el proceso educativo en el desarrollo de la autonomía del sujeto, la autoridad mediadora de los sistemas educativos se convierte en el foco de un proceso. En los diseños de Kant, el educador pierde el papel de predicador e instructor. Más allá de la validez dogmática de los propósitos educativos, se requiere el enfoque de la enseñanza en la visión del estudiante, cuyos requisitos previos de desarrollo también requieren métodos de enseñanza específicos. El alumno mismo debe ser guiado bajo la estipulación decisiva de que todo lo que se le presente en el proceso de educación como el deber de un catálogo moral de deberes y hecho atractivo debe entenderse como el desarrollo de su propia formación de la razón.

El propio Kant también explica esta forma de mediación como el propósito esencial de la educación, la validez de los propósitos morales no termina en la obediencia a la mera sumisión, sino que requiere la identificación segura de los propósitos morales como una preocupación individual. De esta manera, sin embargo, Kant coloca el papel del educador por debajo de la pretensión de tener un efecto educativo como la realización de la razón humana por excelencia, una pretensión de la que el propio Kant se aparta en el curso de la descripción más detallada del maestro de la virtud, para finalmente declarar en antropología, desde un punto de vista pragmático, que cualquier forma de educación del hombre por el hombre es inútil, ya que en su desarrollo humano específico él mismo nunca es inmune a una recaída en la naturaleza malvada de las intenciones y propósitos humanos.

En la metodología ética de la metafísica de la moral y la parte metodológica de la razón práctica, el proceso educativo sigue estando representado esencialmente en una estructura dialógica entre maestro de virtud y alumno, en la que el proceso educativo tiene lugar como una transferencia intergeneracional de conocimientos y habilidades entre la vejez y la juventud, y la sabiduría de la vejez guía el desarrollo del adolescente hacia su propósito racional real, ver el desarrollo tardío de Kant retrasa una autoridad vinculante de propósito moral, que institucionaliza la coerción y la disciplina en forma de una constitución burguesa-republicana y, por lo tanto, reemplaza el acoplamiento del proceso educativo con el discernimiento del individuo individual y la virtuosidad del maestro por la institucionalización de la coerción estatal.

Las posibilidades y los requisitos previos para la formación individual de la razón, que deben diferenciarse según la edad, el género y el origen social, requieren los fundamentos científicos de una teoría educativa que también debe reorganizar la formación de los instructores o incluso quiere reverdecerla científicamente en primer lugar. La demanda de una pedagogía sistemática, que Kant plantea repetidamente y que él mismo no logra implementar, se refiere a la demanda de una sistemática teórica independiente de propósito pedagógico.

Kant exige el establecimiento de una teoría y práctica educativa que, además de la individualidad de un maestro de virtud causada por la naturaleza humana, esté orientada hacia los principios generalmente válidos de la formación de la razón humana. El propósito pedagógico no puede basarse en la aleatoriedad de la opinión doctrinal subjetiva arbitraria del individuo, sino que debe corresponder a los principios de la formación del razonamiento humano.

Al reclamar una sistemática teórica independiente de propósito pedagógico, que en la época de Kant aún no había surgido de la ética del catálogo clásico de la filosofía, Kant quiere elevarla al rango de una ciencia independiente, declarando que la educación en sí misma es el tema de la formación de conceptos científicos, cuyo desarrollo real desde sus enfoques filosóficos, sin embargo, solo se abordará en la sucesión pedagógica de Kant por Herbart, Schleiermacher y otros.

El tratamiento y la presentación dentro de los escritos kantianos se basa en un orden cronológico del material, que se extiende desde los años sesenta hasta los últimos escritos de los años noventa del siglo XVIII. Con esta disposición cronológica de los escritos, se aclara el trazado de una línea teórica de desarrollo de las cuestiones educativas, que se extiende desde las primeras reflexiones de Kant sobre una doctrina educativa arraigada en la sensibilidad hasta la demanda de una doctrina de la virtud con fundamento científico y la demanda de un anclaje político-estatal de la educación de la raza humana.

Después de la presentación de los complejos temáticos sobre temas educativos de los diversos escritos de Kant, una compilación diacrónica final de los diversos escritos de Kant, de la cual se tomaron las respectivas reflexiones sobre temas educativos, tiene la intención de crear una especie de lista de lectura con la que se puedan abrir tanto las preguntas teóricas educativas individuales como el desarrollo de las posiciones teóricas educativas de Kant.

La cronología de los escritos creados se refiere a la respectiva versión escrita, que no necesariamente refleja el período de tiempo de la creación o escritura de reflexiones individuales de manera oportuna. Es precisamente el período de tiempo para escribir las llamadas reflexiones sobre antropología que no se puede registrar con precisión en el punto inicial y final y solo puede conducir a una indicación aproximada del momento de su

escritura, al igual que la aparición tardía del manual de antropología pragmática no representa el momento exacto de la preparación de las partes, secciones y reflexiones individuales.

Con la versión del libro antropología desde un punto de vista pragmático y la sección sobre el carácter del género, Kant, sin dedicar un capítulo separado al tema de la pedagogía, presenta una interpretación resumida de su filosofía educativa. La educación, la religión y la constitución del Estado se unen en una imagen de determinación genérica humana, si la existencia empírica humana se presenta como dicotomía entre bien y mal, es al mismo tiempo un medio de una sabiduría suprema e inexplorada la perfección del hombre a través de la cultura progresiva causa.

Donde la ley antropológica de la determinación humana se constituye también como un proceso social de discordia, no es posible un desarrollo individual de la razón hacia la universalidad de los propósitos moralmente válidos a través de un proceso educativo, siempre que se deje a la subjetividad humana del alumno y del maestro de la virtud. El problema de la educación moral permanece sin resolver, mientras la organización de una educación humana no se organice como la tarea de una constitución republicana, en la que solo el sentido privado pueda subordinarse al sentido común y la disciplina de una compulsión burguesa se proclame como un principio educativo y se complemente con una educación de los gobernantes, que se supone que garantizan la aplicación de un bienestar general.

En la línea de desarrollo de las áreas temáticas kantianas en torno al complejo de la educación, la ciencia de la educación debe documentarse que y de qué manera las reflexiones de Kant sobre la demanda de una pedagogía sistemática con base científica son una consecuencia de su desarrollo filosófico-teórico, que aún busca su concepto unificado de un desarrollo teórico de la pedagogía en una variedad de consideraciones preliminares temáticas. Si las primeras reflexiones de Kant sobre cuestiones de teoría educativa documentan su intención de establecer una enseñanza independiente de la educación, entonces, en el curso del desarrollo posterior de su filosofía moral, Kant ve la tarea urgente de desarrollar primero sistemáticamente los esfuerzos educativos frente a él y determinar una perfección moral del género. Esto explica la diferente ponderación de los aspectos de educación en la filosofía de Kant.

Hasta mediados de los años setenta del siglo XVIII, el interés de Kant por el campo pedagógico se dirigió al desarrollo de principios de una doctrina educativa independiente que, además del Estado y la religión, como esfera de educación moral individual, debería contribuir al desarrollo y educación del ser humano. En los primeros enfoques, formula consideraciones sobre la necesidad de desarrollar un método, una técnica pedagógica con los que se desarrolle la autonomía de la razón en el individuo para lograr el objetivo humano general de un orden racional de humanización de todas las áreas de la vida.

El procedimiento para la organización y el desarrollo de la razón humana, el contenido y el método de una nueva enseñanza de la educación, se convierte así también en un nuevo objeto de investigación, la teoría educativa en el sentido de promover su propia forma autónoma del proceso educativo en el sujeto necesita su fundamento científico y debe establecer momentos y criterios esenciales del proceso educativo en primer lugar. Como resultado, los requisitos previos para el desarrollo humano en las diferentes diferenciaciones de niveles de edad, roles de género y origen social requieren una diferenciación coordinada de los contenidos y objetivos de aprendizaje.

El orden jerárquico tradicionalmente establecido de maestro y alumno está acompañado por la demanda de una educación que tienen que organizar la orientación de la enseñanza de acuerdo; el dominio del contenido de aprendizaje influenciado teológicamente, que está garantizado por las instituciones educativas eclesiásticas como la única institución educativa, debe ser reemplazado por la organización de un sistema de enseñanza público que requiere la educación universal de la burguesía recién emergente en la enseñanza de habilidades y conocimiento.

Con el giro de Kant hacia el desarrollo de la ley moral, que con la base de la metafísica de la moral, las cuestiones relativas a la necesidad de la educación y la práctica de una enseñanza de la educación retroceden a un segundo plano en su obra, debido a que Kant descubre el camino del compromiso autónomo de la razón con la afirmación de propósitos morales buenos en un principio de estar anclado constitutivamente en la razón, que aparentemente documenta el giro de la razón humana hacia la realización del bien fuera de sí mismo, la importancia de la razón en la afirmación de propósitos morales buenos.

Con el establecimiento de los principios de la ley moral, este yo se convierte en la constitución de la educación humana, que, como proceso abstracto del hallazgo autónomo de la razón, difícilmente desarrolla más de cerca una diferenciación científica educativa entre maestro y alumno, propósito y contenido de aprendizaje. La razón se forma guiándose por la ley ética y, sin embargo, tiene que ser entregada a un proceso educativo en el que tiene que obtener repetidamente la orientación concreta de una imposición subjetiva de deberes sobre la base de una actitud moral y tiene que transformar el deber de la moral en un contenido virtuoso de la voluntad. Se considera educación, Doctrina de la virtud, sinónimo del proceso educativo de una razón, que en la ética-la ley de la acción humana se convierte simultáneamente en el punto de partida y la meta de la educación. El proceso educativo en sí mismo se utiliza como una forma de actividad educativa con el propósito de la educación, sin que la naturaleza vinculante de los propósitos morales se presente al individuo desde el exterior.

Bibliografía

Bustamante, G. (2012). Pedagogía de Kant: ¿Una filosofía de la educación? *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 155-171. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896009.pdf>

Cassirer, E. (1993). *Kant, vida y doctrina*. Fondo de Cultura Económica. España.

Chomsky, N. (1966, 1969). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.

George, R. The Lives of Kant, discussion of the biographies of Vorländer, Stuckenberg, Gulyga, Cassirer, and Ritzel. *Philosophy and Phenomenological Research*, 57(1987), 385-400.

Gregor, M. (1991). *Introduction In Kant, Metaphysics of Morals*, introduction, translation, and notes by Mary Gregor. Cambridge: Cambridge University Press.

Kanz, H. (1993). *Immanuel Kant (1724-1804)*. www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kants.pdf.

Kant, I. (1781/2000). *Crítica de la razón pura*. (P. Ribas, Trad.) Madrid: Alfaguara.

Kant, I. (1785, 1788, 1795/1983). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*. México: Porrúa.

Kant, I. (1803/2003). *Pedagogía*. (L. Luzuriaga, & J. L. Pascual, Trads.) Madrid: Akal.

Kant, I. (1985). *Tratado de pedagogía*. (C. E. Maldonado, Trad.) Bogotá: Ediciones rosaristas.

Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza.

Kant, I. (1991). Sobre la paz perpetua. Madrid: Tecnos.

Kant, I. (2003). Über pädagogik. Heidelberg: Universidad de Heidelberg.
http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/V-Kant_Ueber_Paedagogik.pdf.

Kant, I. (2004). Filosofía de la historia. ¿Qué es la ilustración? (E. E. Novacassa, Trad.). La plata: Terramar.

Kuehn, M. (2001). Kant a Biography. Cambridge University Press. United Kingdom.

La Fuente, M (2009). El proyecto educativo ilustrado de Kant. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 13(1), 241-264.
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86912384013.pdf>

Magee, B. (1995). Los grandes filósofos. Ediciones Cátedra. Madrid.

Moya, E. (2003) ¿Naturalizar a Kant? Criticismo y modularidad de la mente. Madrid: Biblioteca Nueva.

Palacios, M. (1979). El idealismo trascendental: teoría de la verdad. Madrid, Greda.

Piaget, J. (1988). Sabiduría e ilusiones de la filosofía. Barcelona: Península.

Reyes, J. (2013). Pedagogía Kantiana: antropología, conocimiento y moralidad. Revista Academia & Derecho, 5(9), 209-248. <https://doi.org/10.18041/2215-8944/academia.9.383>.

Rodriguez, R. (1983). La fundamentación formal de la ética. Madrid, Universidad Complutense.

Silva, A. (2003). I. Kant: educación y emancipación. Bucaramanga: UIS.

Teruel, P. (2008). Mente, cerebro y antropología en Kant. Madrid, Tecnos

Torreti, R. (1967). Immanuel Kant. Estudios sobre los fundamentos de la filosofía crítica. Santiago de Chile, Universidad de Chile.

Vargas, G. (2003). Kant y la pedagogía. Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral. Pedagogía y saberes, 5(19), 63-74.
http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab19_09reflex.pdf.

Depósito Legal N°: 202303682

ISBN: 978-612-49271-9-5



Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Jr. Leoncio Prado, 1355. Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Contacto: +51932557744 / +51932604538 / contacto@editorialmarcaribe.es

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA DE KANT EN LA EDUCACIÓN Y PROGRESO

Libro de Investigación

Depósito Legal N°: 202303682
ISBN: 978-612-49271-9-5