

HOMBRE, RAZÓN Y MUNDO:
UN TRABAJO SOBRE LAS *LECCIONES DE PEDAGOGÍA* DE KANT*

María Pardo Arenas

En las siguientes páginas nos proponemos llevar a cabo un estudio de las *Lecciones de Pedagogía* de Kant, al hilo de ciertos conceptos indispensables para comprender dicha obra.

Así, la noción de hombre ha de ser tomada en cuenta por el mero hecho de que, como veremos en la primera parte, es el único animal que ha de ser educado. El problema de la articulación entre coacción y libertad habrá de ser asimismo abordado por la teoría de la educación, y, más concretamente dentro de ésta, por la disciplina. A ello dedicaremos la segunda parte. En tercer lugar nos ha parecido esencial destacar la correspondencia que existe entre la teoría de las disposiciones presentada en la *Antropología en sentido pragmático* y las fases de la educación tal y como la concibe Kant. Por último, el estudio de las partes anteriores nos obligó a considerar la gran problematicidad que entraña la pragmática y la multiplicidad de sentidos que presenta según el texto en que se encuentre. Por ello dedicamos la última parte a esta difícil cuestión, con más ánimo de señalar los problemas que presenta que de aclararlos. Lo que, por otra parte, quizá pueda ser aplicable a la totalidad del presente trabajo.

1.- La idealidad intrínseca a la pregunta “¿qué es el hombre?” y sus implicaciones para la formulación de una teoría de la educación.

La dificultad de dar con una definición concisa, clara y unificada de qué sea la pedagogía va ligada indefectiblemente a la de encontrar una respuesta de tales características a la pregunta “¿qué es el hombre?”. Señala Kant que las tres cuestiones a que debe intentar dar respuesta la filosofía pueden reducirse precisamente a ella:

«El campo de la filosofía en este sentido cosmopolita se puede reducir a las siguientes cuestiones:

- 1) ¿Qué puedo saber?
- 2) ¿Qué debo hacer?
- 3) ¿Qué me está permitido esperar?
- 4) ¿Qué es el hombre?

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto UCM «Lenguaje, Pedagogía y Derecho. Un problema de la Antropología moral de Kant» (CCG08-UCM/HUM-4166) y ha sido, asimismo, posible gracias a una beca de Formación de Personal Investigador de la UCM.

La *metafísica* responde a la primera cuestión, la *moral* a la segunda, la *religión* a la tercera y la *antropología* a la cuarta. En el fondo se podría considerar todo esto como perteneciente a la antropología, dado que las tres primeras cuestiones se refieren a la última.»¹

Si fuera fácil la respuesta a tal pregunta, si se pudiera contestar a ella de una manera esquemática o simple, nos hallaríamos ante una *Pedagogía* muy distinta de la que nos proponemos analizar. Sería una pedagogía casi mecánica, preocupada sólo de que a cada parte (que estaría, bajo esta suposición, bien hallada y concretada) constitutiva del hombre le correspondiera una etapa educativa específica en la que desarrollarse, formando la totalidad de etapas un sistema perfecto que estaría en absoluta consonancia con el esquema definitorio del hombre del que se había partido. En lugar de eso, nos encontramos ante un texto en el que parecen repetirse argumentos, donde las etapas nunca son sistematizadas de una vez por todas, sino que su sucesión se va reformulando de acuerdo con la pretensión de cada parte². Esta dispersión o falta de sistematicidad puede ser atribuida quizá al carácter recopilatorio de la obra, pero sin duda hay algo que responde a lo intrínsecamente contradictorio y paradójico del hombre, cuyo concepto no se deja apresarse de la manera antes supuesta. Es precisamente en este carácter inestable constitutivo de aquél donde queremos fijar la atención, interrogándonos por el origen de esa pretensión de la que venimos hablando de lograr una definición acabada de hombre aunque en la experiencia no se haya encontrado nada que pueda concordar con ella. Intentaremos mostrar que el desajuste entre experiencia y razón es esencial para la puesta en marcha de la tarea educativa, a la luz de los siguientes textos.

«Platón se sirvió del vocablo *idea* de tal suerte, que es evidente que él entendió por tal algo que no sólo no es extraído de los sentidos, sino que sobrepasa con mucho los mismos conceptos del entendimiento [...], ya que nunca se halla en la experiencia algo que concuerde con esa idea. [...] Platón observó perfectamente que nuestra capacidad cognoscitiva experimenta una necesidad muy superior a la consistente en un mero deletreo de la unidad sintética de los fenómenos, si queremos leerlos como una experiencia. Observó también que nuestra razón se eleva naturalmente hacia conocimientos tan altos, que ningún objeto ofrecido por la experiencia puede convenirles, a pesar de lo cual estos conocimientos no son meras ficciones, sino que poseen su realidad objetiva.»³

El cómo y en qué sentido el constituir una idea de este tipo (en este caso, del hombre) no implica que tal conocimiento sea una ficción puede ser analizado en paralelo con lo que ocurre con la educación. En la *Introducción a la Pedagogía* señala

¹ *Lógica*, Madrid, Akal, 2000, p. 92.

² Como ejemplo puede aducirse el hecho de que no aparezca, en la sistematización de las etapas que se hace en el primer párrafo de la *Introducción*, ninguna mención a la cultura física o cultura del alma, etapa positiva de la educación física (en contraposición a la disciplina, que será la negativa) a la que luego, en la primera parte (“*De la educación física*”) dedicará varios párrafos.

³ *Crítica de la razón pura*, Madrid, Alfaguara 2004, p. 310 (A313/314-B370/371).

Kant el carácter ideal de una teoría de la educación, advirtiéndole que no por ello ha de ser considerada como irrealizable.

«El proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización.

Una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia.»⁴

Ahora bien, cabe hacerse la pregunta de por qué no es posible encontrar en la experiencia aquello que la razón busca cuando se hace una idea de hombre⁵, o de educación. Como se ha señalado antes, la segunda irá unida a la primera, estará hecha a imagen y semejanza de ella. Por tanto, ¿qué es lo que hay en el hombre que hace imposible que le pueda ser aplicada sin más esa idea (al menos sin contradecir los datos que proporciona la experiencia)?

Apuntábamos antes que la respuesta a esta pregunta puede estar relacionada con el carácter heterogéneo o contradictorio constitutivo del hombre. No puede darse una respuesta unificada a la pregunta “¿qué es el hombre?” porque el hombre no es susceptible de unificación u homogeneización alguna. En todas partes se encuentran contradicciones, fallas, inestabilidades, excepciones y bifurcaciones que hacen imposible cualquier intento de trazar un mapa completo y detallado de qué sea el hombre. «[A] partir de una madera tan retorcida como de la que está hecho el hombre no puede tallarse nada enteramente recto»⁶, señala Kant al respecto del problema de cómo lograr un gobierno perfecto (tarea que, por cierto, junto con la de la educación, será considerada por Kant como la más difícil que el hombre puede acometer). Y esos retorcimientos o movimientos bruscos de la madera que impiden sacar de ella nada recto parecen tener que ver con el hecho de que en el hombre se encuentren impulsos tan contradictorios como el de la sociabilidad y la insociabilidad, es decir, lo que Kant llamará «la insociable sociabilidad de los hombres»:

«Entiendo aquí por antagonismo la insociable sociabilidad de los hombres, esto es, el que su inclinación a vivir en sociedad sea inseparable de una hostilidad que amenaza constantemente con disolver esa sociedad. Que **tal disposición subyace a la naturaleza humana** es algo bastante obvio. El hombre tiene una tendencia a *socializarse*, porque en tal estado siente más su condición de hombre al experimentar el desarrollo de sus disposiciones naturales. Pero también tiene una fuerte inclinación a *individualizarse*

⁴ *Pedagogía*, Madrid, Akal, 2003, pp. 32-33, negrita nuestra.

⁵ Afirmación que es tomada como un hecho en pasajes como el que sigue: «si bien ninguna criatura particular concuerda, por las condiciones singulares de su existencia, con la idea de lo más perfecto en su especie (**como tampoco lo hace el hombre con la idea de humanidad, idea que él lleva incluso en el alma como arquetipo de sus acciones**), tales ideas están individual, perfecta e invariablemente determinadas en el entendimiento supremo, siendo las causas originarias de las cosas» (*Crítica de la razón pura*, ed. cit., p. 312 [A318/B374], negrita nuestra).

⁶ *Idea para una historia universal en clave cosmopolita*, in *Idea para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre filosofía de la historia*, Madrid, Tecnos, 1987, p. 12.

(aislarse), porque **encuentra simultáneamente en sí mismo la insociable cualidad de doblegar todo a su mero capricho** y, como se sabe propenso a oponerse a los demás, espera hallar esa misma resistencia por doquier.»⁷

Nos encontramos, pues, tanto en lo que se refiere a la posibilidad de elaborar una teoría de la educación como a la de dar con un concepto verosímil de hombre, ante una criatura con una inclinación irrefrenable hacia la libertad “salvaje” o sin ataduras, inclinación que sólo podrá ser contenida (pues siempre subyacerá, en un ser racional, pero que a la vez es un animal) teniendo en cuenta a los otros, considerándolos como iguales y dotándose de leyes que regulen esa pretendida libertad sin trabas. Se necesita entonces instaurar una constitución civil que garantice la libertad (que, ahora sí, será una libertad regulada) mediante el control total de la fuerza coactiva. Conviene, a pesar de su extensión, citar el siguiente texto de Kant que clarifica precisamente cómo sólo a través de una asociación civil será posible una contención de las desordenadas aspiraciones hacia la libertad salvaje.

«Esta necesidad que constriñe al hombre —tan apasionado por la libertad sin ataduras— a ingresar en ese estado de coerción, es en verdad la mayor de todas, esto es, aquella que se infligen mutuamente los hombres, cuyas inclinaciones hacen que no puedan coexistir durante mucho tiempo en salvaje libertad. **Sólo en el terreno acotado de la asociación civil esas mismas inclinaciones producirán el mejor resultado:** tal y como los árboles logran en medio del bosque un bello y recto crecimiento, precisamente porque cada uno intenta privarle al otro del aire y el sol, obligándose mutuamente a buscar ambas cosas por encima de sí, en lugar de crecer atrofiados, torcidos y encorvados como aquellos que extienden caprichosamente sus ramas en libertad y apartados de los otros⁸; de modo semejante, toda la cultura y el arte que adornan a la humanidad, así como el más bello orden social, son frutos de la insociabilidad, en virtud de la cual la humanidad se ve obligada a autodisciplinarse y a desarrollar plenamente los gérmenes de la Naturaleza gracias a tan imperioso arte.»⁹

A partir de estos argumentos, es patente que será menester, para todo aquél que se proponga poner en marcha un plan de educación, tener en cuenta que ésta no puede consistir en un mero desarrollo de las disposiciones o capacidades naturales del hombre, pues en él se halla esa inclinación hacia una libertad insana que amenazará con dar al traste con todos los propósitos del educador. Es claro, comparando el texto de la *Antropología en sentido pragmático* referente al carácter del género con los pasajes de la *Pedagogía* donde se señalan las etapas en que se divide la educación, que hay una

⁷ *Ibíd.*, pp. 8-9, negrita nuestra.

⁸ Nótese que esta metáfora aparece también en la *Pedagogía*, aunque allí haciendo referencia a la educación del príncipe, a quien durante su juventud se ha contrariado poco (es decir, como pronto veremos, no ha pasado convenientemente por la etapa de la disciplina). Por ello no será él el más indicado para acometer la tarea de la educación del pueblo, pues «sólo podemos esperar que el bien venga de arriba, cuando su educación sea la mejor» (*Pedagogía*, ed. cit. p. 37). Será en este sentido en el que Kant nos desconcertará al hablar de educación pública y privada: la primera, financiada por el Estado, no le convence por lo arriba expuesto (se inmiscuyen los intereses del príncipe, que son egoístas, por no estar éste todavía educado de la manera más conveniente), pero tampoco propone que se eduque a los niños en casa. Al contrario, apostará por escuelas privadas, pero escuelas al fin y al cabo, es decir, lugares en los que el niño se encontrará con otros y gracias a ellos podrá experimentar las restricciones a su libertad que quizá nunca experimentaría en su propia casa, recibiendo mimos y cuidados de sus padres y tutores. Más adelante volveremos sobre esto mismo, en el siguiente párrafo, dedicado a la relación entre coacción y libertad en la *Pedagogía*.

⁹ *Idea para una historia universal en clave cosmopolita*, ed.cit., p. 11, negrita nuestra.

correspondencia entre las disposiciones del hombre y los pasos a seguir en caso de querer educarle. Ahora bien, en consonancia con lo antes dicho, en el caso del hombre no basta con una educación positiva, que añade instrucción, cultura, civilidad o moralización al hombre. Antes de todo ello será preciso, como se apuntaba, acometer una tarea de educación negativa o disciplina que contenga esa disposición a extender su libertad incluso por encima o más allá de la de los demás.

2.- Coacción y libertad en la *Pedagogía de Kant*.

El fin último de la educación es la moralización del individuo, o lo que en otras palabras puede explicarse como el intento de que el niño termine por saber hacer un buen uso de su libertad. La dificultad aquí estribará en cómo convertir una libertad insana, que tiende a extenderse más allá de los límites que la sociedad impone con la convivencia, en una libertad que se autorregule y que se imponga a sí misma los límites precisos, sin necesitar de nada externo que la detenga en sus propósitos porque éstos ya contemplen la existencia de los otros y el respeto que se les debe. Entre estos dos tipos de libertad, haciendo que el uno se convierta en el otro, hallaremos, por paradójico que pueda parecer a primera vista, la coacción.

En la *Pedagogía*, Kant formula esta cuestión de la siguiente manera:

«Uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación, no sabrá servirse de su libertad. Ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse a sí mismo, de estar privado y de adquirir para ser independiente.»¹⁰

Con el fin de hacerle sentir esa «inevitable resistencia de la sociedad», siguiendo a Kant, se envía a los niños a la escuela, y no tanto para que aprendan conocimientos positivos. Tendrán que aprender primero simplemente a estarse quietos y a escuchar, independientemente (en los primeros años) de que adquieran instrucción¹¹. De tal modo que para impulsar esta primera detección de las trabas que impone la sociedad a la consecución de los fines egoístas del individuo el mejor tipo de educación será la pública¹², pues en ella las resistencias están siempre presentes y coartando la libertad insana del niño:

«La educación pública tiene aquí sus más evidentes ventajas, pues en ella se aprende a medir sus fuerzas y las limitaciones que impone el derecho de otro; no se disfruta de ningún

¹⁰ *Pedagogía*, ed. cit., pp. 42-43.

¹¹ Así puede leerse al principio de la *Introducción*, cuando Kant argumenta que «se envía al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos» (Ibíd., p. 30).

¹² Con los matices que para Kant tiene este tipo de educación. Cfr. nota 8 supra.

privilegio porque se halla resistencia por todas partes, y no se sobresale más que por el propio mérito; es la educación que mejor imagen da del futuro ciudadano.»¹³

Será muy importante el hecho de que no exista ningún tipo de privilegios, de manera tal que la ley que se imponga sea válida para todos, pues de lo contrario surgen en los niños sentimientos de rebeldía, al ver que no hay igualdad de condiciones en el trato¹⁴.

Ahora bien, habrá que diferenciar esta primera coacción, correspondiente a la primera etapa, es decir, a la disciplina, de otra coacción que vendrá posteriormente, cuando se haya llegado a la moralización. La primera es mecánica, mientras que la segunda, moral. Aquélla será una coacción externa, frente a la que el individuo es pasivo; ésta es activa en tanto que la libertad con que se está tratando está ya sometida a leyes:

«La primera época del alumno es aquella en que ha de mostrar sumisión y obediencia pasiva; la otra, es aquella en que ya se le deja hacer uso de su reflexión y de su libertad, pero sometidas a leyes. En la primera hay una coacción mecánica; en la segunda, una coacción moral.»¹⁵

Por tanto, todos los esfuerzos han de estar concentrados en el paso de un tipo de coacción a la otra, pues si este paso se da bien el objetivo de la educación habrá sido cumplido. En tal tránsito habrá que tener cuidado con no dejar que la libertad del niño se extienda pisando la de los demás, pero, a la vez, será preciso que la coacción no sobrepase los límites de lo estrictamente necesario, es decir, que se imponga tan sólo en aquellas situaciones en las que haya riesgo para el alumno o para otros, de manera que no se termine concibiendo a ésta como una enemiga que obliga irracionalmente, sino que, una vez finalizado el proceso educativo, se pueda comprender la necesidad de tal coacción y la racionalidad subyacente a sus mandatos, que antes permanecían ocultas para el educando. Kant propone una serie de observaciones destinadas a lograr en último término que el alumno sea capaz de hacer un buen uso de su libertad, de manera que se le vaya mostrando, aunque en una fase en la que el pupilo no puede verlo claramente, la necesidad del respeto hacia la libertad de los otros.

«Aquí es preciso observar lo siguiente: a) que se deje libre al niño desde su primera infancia en todos los momentos (exceptuados los casos en que pueda hacerse daño [...]), con tal que obre de modo que no sea un obstáculo a la libertad de otro [...]; b) se le ha de mostrar que no alcanzará sus fines, sino dejando alcanzar los suyos a los demás [...]; c) es preciso hacerle ver que la coacción que se le impone le conduce al uso de su propia libertad; que se le educa para que algún día pueda ser libre, esto es, para no depender de otros.»¹⁶

¹³ *Pedagogía*, ed. cit., p. 43.

¹⁴ «[L]os niños han de estar sujetos a una cierta ley de necesidad. Pero esta ley tiene que ser universal, en vista de la cual hay que obrar siempre en la escuela. El maestro no ha de mostrar entre varios niños predilección ni afecto alguno de preferencia por uno determinado, pues si no, la ley deja de ser universal. El niño se vuelve rebelde en cuanto ve que no se somete a todos a la misma ley.» (Ibíd., p. 73).

¹⁵ Ibíd., p. 41.

¹⁶ Ibíd., p. 43.

Aun así, mientras que el niño no pueda ver por él mismo las razones por las que se le ordena hacer o dejar de hacer determinadas cosas, ha de someterse ciegamente, bien de forma positiva, haciendo lo que se le manda «por no poder juzgar por sí mismo y por tener aún la facultad de imitar», bien de manera negativa, «cuando necesita hacer lo que deseen los demás, si quiere, a su vez, que éstos hagan algo por complacerle»¹⁷. En el primero de los casos el castigo a aplicar consistirá en «no acceder a sus deseos, o en la aplicación de una pena»¹⁸, y se encuadra dentro de los castigos físicos, que se oponen a los morales. Estos últimos son los mejores, pues, como su nombre indica, conectan directamente con la moralidad: consisten en el desprecio de los adultos hacia el niño que, a causa de su comportamiento, ha dejado de ser merecedor de disfrutar del aprecio y el respeto de los demás. Así, los castigos físicos sólo tendrán que complementar a los morales, aunque «al principio tiene que suplir la coacción física a la falta de reflexión de los niños»¹⁹. No obstante, volvemos a encontrar prevenciones en contra del abuso del castigo, de la misma manera que antes las encontrábamos contra el exceso de mandatos: «los castigos se han de aplicar siempre con prudencia, para que vean que el único fin de éstos es su mejoramiento»²⁰. Por ello ha de evitarse todo tipo de castigos que tengan como objetivo mostrar “quién manda” o que esclavicen a los niños haciéndoles sentir su inferioridad sin que haya una razón para ello.

De esta forma se va generando una obediencia que en primera instancia será absoluta, pero que irá luego dando paso a otra, de carácter razonado y voluntario. La primera es la que se origina directamente de la coacción, mientras que la segunda nace más bien de la confianza que se va creando en el “director” [*Führer*]. Con respecto a la relación entre una y otra Kant afirma que

«esta obediencia *voluntaria* es muy importante, pero aquélla [la absoluta] es en extremo necesaria, porque prepara el niño al cumplimiento de las leyes, que después tiene que cumplir como ciudadano, aunque no le agraden.»²¹

El primer tipo de obediencia se correspondería con la disciplina, y es por ello por lo que su papel es crucial: hace obedecer las leyes sin que éstas puedan ser cuestionadas, dado que el niño no tiene todavía capacidad para ello. A medida que se vaya ejercitando la razón el alumno podrá poco a poco ir entreviendo las razones por las que ha de obedecer, hasta que finalmente sea él mismo quien se imponga una obediencia interior.

La relación entre coacción y libertad tal y como aparece en la *Pedagogía* conecta las dos etapas que según su orden cronológico aparecen más apartadas: la disciplina y la moralidad. Ni la cultura ni la pragmática (como ahora veremos) parece que puedan hacer mucho para transformar aquella primera libertad que aparece en el hombre por el mero hecho de serlo, en la libertad regulada. Más bien es sólo la disciplina la que ha de sentar las bases para que luego pueda sobrevenir la moralidad, de manera que únicamente después de las imposiciones de la coacción podrá llegar la verdadera libertad. Aún así, no hay que restar importancia al papel de la pragmática como horizonte estético de la moralidad y como dispositivo que abrirá el espacio de juego, posibilitando el uso de la libertad, tal y como se analizará en la última parte.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 42.

¹⁸ *Ibíd.*, p. 74.

¹⁹ *Ídem.*

²⁰ *Ibíd.*, p. 75.

²¹ *Ibíd.*, p. 73.

3.- La teoría kantiana de las disposiciones y su correspondencia en la teoría de la educación.

Sabiendo, pues, que la educación no puede consistir en un mero proceso de despliegue de las disposiciones, sino que ha de venir antes la disciplina haciendo posible la convivencia de coacción y libertad en el desarrollo educativo, podemos intentar ver ahora cuáles son las disposiciones de que habla Kant en la *Antropología en sentido pragmático*, para después compararlas con su desarrollo en la *Pedagogía*.

Las tres disposiciones que se describen en la obra señalada son la técnica, la pragmática y la moral.

La primera de ellas es la que permite al hombre manejar las cosas, y conviene señalar que la naturaleza ha dotado al hombre de una versatilidad que ningún otro animal posee. Así,

«[I]a caracterización del hombre como animal racional fúndase ya en la simple forma y organización de su *mano*, de sus *dedos y puntas de los dedos*, con cuya estructura, por una parte, y delicado tacto, por otra, no le ha hecho la naturaleza diestro para manejar las cosas de una sola manera²², sino indefinidamente todas, y por ende, para el empleo de la razón, significando con todo esto su capacidad técnica o destreza específica de animal *racional*.»²³

Hay en el hombre, pues, una indeterminación materializada, por así decirlo, en la mano que no sirviendo para ninguna tarea en concreto sirve para realizar un número indeterminado de ellas. La mano simboliza de este modo una independización del instinto (quien marca a fuego las pautas de conducta del resto de animales), y señala al hombre —de entre todos sus iguales vivientes sobre la tierra— como la única criatura racional, pues es la razón quien decidirá en qué tarea emplear la mano en cada momento, y no esa “voz de Dios” que es el instinto en los animales. De hecho, en esta posibilidad de desligamiento del instinto se basará la necesidad de una educación, tal y como Kant señala al comienzo de la *Pedagogía*:

«Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y **ha de construirse él mismo el plan de su conducta**. Pero como no está en disposición de hacerse lo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás²⁴.»²⁵

²² Tal y como ocurre en el resto de los animales, tan “diestros en manejar las cosas de una sola manera” punto que la propia morfología de sus órganos ya prelude las funciones que desempeñan. Es el caso, por ejemplo, de colmillos, garras y picos afilados para despedazar carne. Nota nuestra.

²³ *Antropología en sentido pragmático*, Madrid, Alianza, 2004, p. 269 (“El carácter de la especie”).

²⁴ Precisamente ésta será una de las claves de la dificultad de la tarea educativa, pues «el llamado a educarle [al hombre] es, a su vez, un hombre que se encuentra todavía en el rudo estado de naturaleza y, sin embargo, debe efectuar aquello de que él mismo necesita. De aquí la constante desviación de la ruta de su destino con siempre repetidos retornos a ella.» (*Antropología en sentido pragmático*, ed. cit., p.271 [“El carácter de la especie”]). Nota nuestra.

²⁵ *Pedagogía*, ed. cit., pp. 29-30, negrita nuestra.

Que el hombre no encuentre en el instinto esa estabilidad que hallan los animales al llegar al mundo no significa que tenga éste que comenzar todo desde cero, sin ninguna ayuda de parte de sus antepasados. Lo que sus congéneres le enseñarán vendrá marcado por la tradición, por lo que han vivido y aprendido el resto de los hombres a lo largo de la historia. Ésta proporciona así el apoyo del que se sirven quienes educan, da una estabilidad que no permite que ningún hombre tenga que ser educado partiendo de la nada, y, por tanto, evita las infinitas equivocaciones que cometería quien ha de abrirse su camino por entero:

«No hay uso alguno de nuestras facultades, por muy libre que sea, incluso el de la razón (que tiene que sacar todos sus juicios de la fuente común a priori), que, si cada sujeto debiera empezar siempre del todo, por las disposiciones brutas de su naturaleza, no cayera en ensayos llenos de faltas, de no haberle precedido otros con la suya, no para convertir a los sucesores en meros imitadores, sino para ponerlos, mediante su proceder, en la pista de buscar en sí mismo los principios, y, así, de tomar a veces su propio camino. En la religión misma [...] no se consigue [...] nunca tanto por medio de prescripciones generales, recibidas de sacerdotes o filósofos, o también sacadas de sí mismo, como por medio de su ejemplo de virtud o de santidad que, puesto en la historia, no por eso hace superflua la autonomía de la virtud, nacida de la idea propia y originaria de la moralidad (a priori) ni la muda en un mecanismo de la imitación.»²⁶

La tradición, pues, no determina al hombre de la forma en que lo hace el instinto con el animal, sino que le da una serie de conocimientos que servirán de base a la posterior elección libre del individuo, tanto si ésta los confirma como si se dedica a negarlos. Podemos aludir a tres sentidos de la tradición, claramente diferenciados por Kant: el teórico, el pragmático y el moral. El primero y el último hallan sus fuentes en la razón pura, mientras que el segundo las encuentra en la humanidad: se trata de un producto social. El sentido teórico de la tradición viene marcado por todos aquellos conocimientos que se han ido acumulando a lo largo de la historia, siendo necesario para ello varias generaciones, pues

«[c]uando el sabio ha avanzado en la cultura hasta donde basta para **ensanchar** él mismo **el campo de la última**, es arrebatado por la muerte, y ocupa su puesto el aprendiz de las primeras letras, que poco antes del término de su vida, y después de haber dado igualmente un paso más, cede de nuevo su plaza a otro. ¿Qué masa de conocimientos, qué invención de nuevos métodos no se habría ya acumulado, si un Arquímedes, un Newton o un Lavoisier, con su laboriosidad y su talento, hubiesen sido favorecidos por la naturaleza por una vejez que durase siglos sin disminución de la fuerza vital? Mas el progreso de la especie en las ciencias es exclusivamente fragmentario (en cuanto al tiempo) y no ofrece seguridad alguna, a causa del retroceso con que está de continuo amenazada por la barbarie intermitente que revoluciona los estados.»²⁷

Esa «barbarie intermitente que revoluciona los estados» está constantemente amenazando con la destrucción de la tradición teórica, algo que los hombres deben intentar impedir si no quieren quedarse sin la ayuda tan valiosa que ésta supone²⁸. Para

²⁶ *Crítica del Juicio*, Madrid, Tecnos, 2007, pp. 205-206.

²⁷ *Antropología en sentido pragmático*, ed. cit., p. 272 (“El carácter de la especie”), negrita nuestra.

²⁸ Quizá este hecho podría constituir un aliciente secundario para intentar conseguir una *paz perpetua* entre estados: el evitar que las frecuentes guerras terminen destruyendo el legado teórico de cada estado.

considerar la tradición en su sentido pragmático podemos servirnos de un texto de la *Crítica del Juicio* en el que se hace hincapié en la importancia de todas las artes y métodos de comunicación adquiridos por el hombre:

«[H]umanidad significa, por una parte, el *sentimiento universal de simpatía*, por otra parte, la **facultad de poderse comunicar universal e interiormente**, propiedades ambas que, unidas, constituyen la **sociabilidad propia de la humanidad**, por medio de la cual se distingue del aislamiento de los animales. La época y los pueblos en que el instinto, empujando hacia una sociabilidad *legislada*, mediante la cual un pueblo constituye un ser duradero y general, luchó contra las grandes dificultades que rodean al difícil problema de reunir la libertad (y también igualdad) con la coacción (más respeto y sumisión por deber que miedo), **semejante época y semejante pueblo debió primero inventar el arte de la recíproca comunicación de las ideas** de la parte más cultivada con las de la más ruda, la armonía de la amplitud y afinamiento de la primera con la sencillez natural y la originalidad de la última y, de ese modo, el término medio entre la más alta cultura y la suficiente naturaleza, que constituye también para el gusto, como sentido universal del hombre, la medida exacta, imposible de formular según regla alguna universal.

Difícilmente podrá otra edad posterior prescindir de aquel modelo, porque estará siempre menos cerca de la naturaleza, y, finalmente, apenas si podrá, sin los ejemplos permanentes de aquélla, estar en estado de hacerse un concepto de la feliz conjunción, en uno y el mismo pueblo, de la imposición legal de la más alta cultura con la fuerza y la rectitud de la naturaleza libre que siente su propio valor.»²⁹

Así pues, la tradición pragmática está constituida por la sociabilidad, por las estructuras que impiden que el hombre permanezca en el aislamiento comunicativo en que se encuentra inmerso el animal, de manera tal que le será muy difícil, si no imposible, prescindir de ella. Por último, el sentido moral de la tradición apunta al hecho de que parece haber un modo universal de comportarse públicamente ante ciertos sucesos históricos, tales como las revoluciones. En palabras de Kant, este hecho

«demuestra (a causa de la universalidad) un carácter del género humano en su conjunto y al mismo tiempo (a causa del desinterés) un **carácter moral de la humanidad**, cuando menos como disposición, que no sólo permite esperar el progreso hacia lo mejor, sino que ello mismo ya lo constituye, en tanto que la capacidad para tal progreso basta por el momento. [...] [E]sa revolución [...] encuentra en el ánimo de todos los espectadores [...] una *simpatía* conforme al deseo que colinda con el entusiasmo y cuya propia exteriorización llevaba aparejado un riesgo, la cual no puede tener otra causa que una disposición moral en el género humano.»³⁰

Parece que este carácter moral de la humanidad ha ido solidificándose de alguna manera en una tradición, que no consentirá, al menos públicamente, que se pisoteen los derechos del pueblo, tal y como se explica en el mismo lugar más adelante:

«¿Por qué nunca se ha atrevido soberano alguno a proclamar con franqueza que no reconoce ningún derecho del pueblo frente a él y que el pueblo ha de agradecer su felicidad simplemente al *benefactor* gobierno que se la otorga, siendo así que toda presunción del súbdito a tener un derecho contra ese gobierno (al entrañar tal derecho de suyo el concepto de una resistencia legítima) resulta absurda e incluso punible? **La causa es que una declaración pública de este tipo sublevaría a todos los súbditos contra su soberano, a**

²⁹ *Crítica del Juicio*, ed. cit., pp. 287-288 (§60), negrita nuestra.

³⁰ *El conflicto de las Facultades*, Madrid, Alianza, 2003, pp. 159-160, negrita nuestra.

pesar de que como sumisas ovejas guiadas por un amo bondadoso y comprensivo, al estar bien cebadas y vigorosamente protegidas, no tuvieran queja sobre nada relativo a su bienestar. Pues a los seres dotados de libertad no les basta el goce de las comodidades de la vida que puede serle dispensado por otro [...], sino que les importa el *principio* según el cual se procuran ellos mismos tal goce.»³¹

Después de este inciso sobre la tradición y su importancia para el desarrollo de la disposición técnica en el hombre debido a la falta de instinto, pasemos a describir lo que Kant señala como segunda disposición: la pragmática, que se definiría someramente como la capacidad «para utilizar diestramente a otros hombres de acuerdo con sus propias intenciones»³², constituyendo también la expresión de una inteligencia específicamente humana, como es la prudencia. Ésta se irá adquiriendo por medio de las artes y la cultura, que, si bien están lejos de moralizar al hombre por sí mismas, pueden en cambio pulirlo y sacarlo de la rudeza. Si la disposición técnica es la que permite al hombre servirse de las cosas, la pragmática le enseñará a servirse de los hombres para realizar sus propios fines. No apunta, entonces, esta disposición, a ningún tipo de discernimiento o diferenciación de fines, sino que toma como fin supremo e incuestionable el que se proponga el individuo³³.

Puede decirse que entre estas dos capacidades hay afinidades patentes, pues (la primera basándose en la habilidad, la segunda en la prudencia) ambas contribuyen a que el hombre realice sus fines, independientemente de cuáles sean éstos. No ocurre lo mismo con la tercera de las disposiciones, la moral. Entre las dos primeras y esta última hay un salto cualitativo infranqueable, y cuando pasemos a explicar las implicaciones de toda esta teoría de las disposiciones en la educación trataremos de ver por qué. En un principio define Kant esta disposición como la capacidad «de obrar respecto de sí y de los demás con arreglo al principio de la libertad bajo leyes»³⁴. En definitiva, mediante ella puede el hombre juzgar sobre sus propios fines y distinguir lo bueno de lo malo, o por mejor decir, lo justo de lo injusto:

«un ser provisto con una facultad de la razón práctica y conciencia de su libre albedrío (una persona) vese dentro de esta conciencia, e incluso en medio de las más oscuras representaciones, sometido a una ley del deber y a experimentar el sentimiento (que entonces se dice el sentimiento moral) de que es justo o injusto lo que *le* pasa o pasa *a los demás* por obra suya.»³⁵

³¹ *Ibíd.*, p. 162, nota, negrita nuestra.

³² *Antropología en sentido pragmático*, ed. cit., p. 267.

³³ Habría que señalar, sin embargo, otro posible sentido de la pragmática, que contemplaría la relación con el resto de los hombres considerándolos como tales, y no como miembros de una determinada clase o sociedad, es decir, no como meros medios de un fin incondicional. La pragmática estaría así orientada por la razón, y no meramente por las máximas sociales. Aunque no hay una mención explícita de este sentido de la pragmática en los textos que trataremos ahora, en la última parte del presente trabajo intentaremos señalar más claramente este problema. Por otro lado, conviene separar la pragmática propiamente dicha de lo que aparece como tal en el §60 de la *Crítica del Juicio* (véase nota 29 supra). En ese texto, como hemos podido comprobar, la tradición pragmática hace referencia a una propedéutica del gusto, que es capaz de producir la comunicación humana. Este sentido podría quizá encontrar una solución, en el interior del propio lenguaje, para el recurrente problema de la pragmática de no ser capaz de subsistir sin servir a fines ajenos, pero no es este el significado que le da Kant en la *Pedagogía* ni en los textos de la *Antropología* que estamos tratando.

³⁴ *Antropología en sentido pragmático*, ed. cit., p. 267 (“El carácter de la especie”).

³⁵ *Ibíd.*, p. 270.

Por medio de esta capacidad describe Kant al hombre como un ser que, por su carácter inteligible es, por naturaleza, bueno, mientras que en lo que a su carácter sensible se refiere, tiene una tendencia al mal «que se excita tan inevitablemente y tan pronto como el hombre empieza a hacer uso de su libertad, y, por ende, puede considerarse como innata»³⁶. Este hecho, de que el hombre sea malo conforme a su carácter sensible, advierte Kant que no debe ser considerado como contradictorio con la afirmación de que, según el carácter de la especie, haya un «progreso continuo hacia lo mejor»³⁷.

Para finalizar con esta breve descripción de la teoría kantiana de las disposiciones, haremos ahora alusión al párrafo con que Kant mismo cierra su exposición presentando una especie de conclusión, a la vista de las disposiciones descritas, de cuáles son los deberes a realizar por el hombre si es que quiere desarrollar su destino como tal:

«La suma de la Antropología pragmática respecto al destino del hombre y a la característica de su desarrollo es la siguiente. El hombre está destinado, por su razón, a estar en una sociedad con hombres y en ella, y por medio de las artes y las ciencias, a *cultivarse*, a *civilizarse* y a *moralizarse*, por grande que pueda ser su propensión animal a abandonarse *pasivamente* a los incentivos de la comodidad y de la buena vida que él llama felicidad, y en **hacerse *activamente*, en lucha con los obstáculos que le depare lo rudo de su naturaleza, digno de humanidad.**»³⁸

Ahora bien, quien desatará el mecanismo de todas estas disposiciones será la educación³⁹, dado que a ella se encomienda la tarea de instruir, cultivar, civilizar y moralizar al hombre, aunque para ello, como ya se apuntaba antes, se precisará de una fase previa que será condición de posibilidad de todas las demás. Para comenzar a entrar de lleno en la *Pedagogía* parece pertinente hacer referencia a la división y concisa descripción que hace Kant de ella al comienzo del *Tratado*:

«La Pedagogía o teoría de la educación es o *física* o *práctica*. La educación *física* es aquella que el hombre tiene en común con los animales, o sea los cuidados. La educación *práctica* o *moral* es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente. (Se llama *práctico* a todo lo que tiene relación con la libertad). Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco.

³⁶ Ídem.

³⁷ Ídem.

³⁸ *Ibíd.*, pp. 270-271, negrita nuestra.

³⁹ Quizá no sea lo más indicado emplear la palabra “mecanismo”, que nos da la idea de una conexión constitutiva entre las partes que no se corresponde totalmente con este caso: es necesario que cada una de las disposiciones deje espacio para el desarrollo de las demás, de manera tal que se conserve la independencia individual de cada disposición. Así, la educación, al poner en marcha cada capacidad ha de hacerlo respetando los espacios de las demás, teniéndolas en cuenta. Es decir, y a modo de ejemplo, la disciplina, al comenzar su labor, no ha de cumplirla “totalitariamente”, sino que su desarrollo tiene que contemplar siempre tanto la pragmática como la moralización, que vendrán posteriormente.

Así pues, esta educación se compone: a) de la formación *escolástico-mecánica*, que se refiere a la habilidad; entonces es *didáctica* (instructor); b) de la formación *pragmática*, que se refiere a la prudencia (ayo); c) de la formación *moral*, que se refiere a la moralidad.

El hombre necesita de la formación escolástica o instrucción para llegar a alcanzar todos sus fines. Le da un valor en cuanto a sí mismo como individuo. La educación por la prudencia le hace un ciudadano, porque adquiere un valor público. Aprende con ella, tanto a dirigir la sociedad pública a sus propósitos como a adaptarse a ella. Finalmente, por la formación moral adquiere un valor en relación con toda la especie humana.

La formación escolástica es la primera y más antigua. Pues toda prudencia supone habilidad. La prudencia es la facultad de aplicar bien la habilidad. La formación moral es la última, en tanto que se apoya en principios que el hombre mismo debe comprender.»⁴⁰

Este texto constituirá un breve resumen del esquema que seguiremos al analizar las partes de la *Pedagogía* al intentar ligarlas a las disposiciones.

«Entiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación [formación]»⁴¹, dice Kant al comienzo de la *Introducción*. La parte de la instrucción y la de la formación, que incluiría la formación pragmática y la moral, se corresponderán, como luego veremos, con la activación del desarrollo de las disposiciones técnica, pragmática y moral, respectivamente; pero aquí se señalan dos etapas más: la de los cuidados o asistencia y la de la disciplina.

La primera se refiere simplemente al hecho de que los padres han de dar cobijo y alimentación al niño, que, indefenso ante los peligros, de otro modo no sobreviviría siquiera a sus primeros días. La importancia de esta etapa se reduce, pues, al mantenimiento físico del niño, a garantizar su supervivencia, pero no por ello ha de ser pasada por alto: sin esa preocupación constante por parte de los padres el niño podría dañarse a sí mismo, algo que no ocurre, al entender de Kant, con el resto de animales, dado que «[s]i un animal, por ejemplo, gritara al nacer, como hacen los niños, sería infaliblemente presa de los lobos y otros animales salvajes, atraídos por sus gritos»⁴². Tales gritos señalan, al entender de Kant, el preludio de ese afán desmedido de libertad: son la manera en que el niño expresa su disconformidad con la coacción a que se le está sometiendo “no dejándole en paz”. Nada de esto sucede en el animal, con lo que, también esta etapa, por extraño que pueda parecer, comporta una implicación antropológica, en el sentido de que «los animales [...] no necesitan cuidado alguno; a lo sumo, envoltura, calor y guía, o una cierta protección»⁴³.

Consideremos ahora la disciplina, como esa etapa previa a todo posible aprendizaje positivo.

En este sentido el camino que ha de seguir la educación se asemeja al de la metafísica: ha de existir primero una metafísica general (u ontología) que, sin tocar directamente su propio terreno (del mismo modo que la pedagogía negativa no roza la formación, en sentido estricto, del educando, su objetivo final), ponga las bases sin las cuales cualquier metafísica que se intente llevará, como históricamente lo ha hecho, a los callejones sin salida del dogmatismo o del escepticismo. Dos textos, uno de *Los progresos de la Metafísica desde Leibniz y Wolff* y el otro de la *Crítica de la razón*

⁴⁰ *Pedagogía*, ed. cit., pp. 45-46.

⁴¹ *Ibíd.*, p. 29.

⁴² *Ídem.*

⁴³ *Ídem.*

pura, ilustran estas dos ideas: la de la necesidad de un paso previo y la del inevitable fracaso de la empresa que se acomete si no existe ese estadio anterior:

«La ontología es aquella ciencia (en cuanto parte de la metafísica) que constituye un sistema de todos los conceptos y principios del entendimiento, pero sólo en la medida en que se refieran a objetos que puedan darse a los sentidos y ser, pues, acreditados por la experiencia. **La ontología no toca lo suprasensible, fin final sin embargo de la metafísica; no pertenece pues a ésta sino como propedéutica, como pórtico o atrio de la metafísica propia**, y es denominada filosofía trascendental por contener las condiciones y primeros elementos de todo nuestro conocimiento *a priori*.»⁴⁴

«Como al principio se esperó de ella [de la metafísica] más de lo que razonablemente podía hacerse y como por algún tiempo cundió el gozo de las expectativas agradables, cayó finalmente en universal descrédito al verse frustradas las esperanzas concebidas. Partiendo del curso entero de nuestra crítica, habremos llegado a la convicción de que: si bien la metafísica no puede constituir el fundamento de la religión, tiene que seguir siendo su baluarte defensivo; de que **la razón humana**, dialéctica por la misma disposición de su naturaleza, **nunca puede prescindir de esa ciencia que la refrena y que, gracias a un autoconocimiento científico y perfectamente claro, impide los estragos que, en caso contrario, causaría indefectiblemente una razón especulativa sin leyes**, tanto en la moral como en la religión.»⁴⁵

Intentar hacer metafísica sin hacer primero esa revisión⁴⁶ (revisión que, por cierto, llevará a cabo la *Crítica de la razón pura*) sería una acción que tendría su paralelo en el tutor que pretende educar —instruir, formar, moralizar— únicamente mediante charlas y sermones, sin haberse detenido antes en constituir las condiciones de posibilidad de que sean escuchados, esto es, sin haber introducido en el pupilo la noción de que hay ciertas normas y límites, sin haber recortado, o más bien refrenado (pues en el hombre nunca se podrá cortar) esa ansia de libertad salvaje. En ambos casos es necesario hablar de límites, aunque de distinto tipo: en el caso de la educación negativa, los que se precisa imponer son de carácter físico, empírico, mientras que los necesarios para establecer el alcance de la razón son ellos mismos producciones racionales. Aunque si con la disciplina se intentan imponer esos primeros límites, es para dar cabida en un futuro a los del segundo tipo: mediante la constatación de que existen ciertos límites que se nos imponen irremediablemente, unos límites físicos e inamovibles, puede acostumbrarse al niño de tal forma que luego no le sea extraño someterse a los que ha de imponerse mediante su propia razón.

Aparte de este problema, del tipo de límites que se precisan al hacer metafísica y al imponer la disciplina, nos encontramos, en este paralelismo que estamos trazando, con uno que hace referencia al sujeto que ha de emprender esa parte negativa: en el caso de la metafísica es la misma razón quien puede establecer un tribunal capaz de determinar su validez y sus propios límites, mientras que en la pedagogía todo el proceso previo dependerá de otro, y sólo una vez finalizado éste podrá el pupilo (que ya no lo es, en tanto que en lo que concierne a la educación moral está ya abandonado a sus propias decisiones, sin nadie que le guíe) imponerse a sí mismo las leyes. De modo que en el caso de la metafísica hay una autonomía de la razón, pues es capaz ella misma de

⁴⁴ *Los progresos de la Metafísica desde Leibniz y Wolff*, Madrid, Tecnos, 2002, p. 9, negrita nuestra.

⁴⁵ *Crítica de la razón pura*, ed. cit., pp. 657-658 (A849/B877).

⁴⁶ Es decir, sin examinar primero los límites de la razón, sin analizar si es posible algo como la metafísica.

revisarse⁴⁷, pudiendo «exigir y esperar, en relación con todas las cuestiones pertenecientes a su esfera (*quaestiones domesticae*), soluciones que sean seguras, aunque no hayan sido encontradas hasta el presente»⁴⁸ mientras que en el pupilo la parte de la disciplina estará siempre regida por una heteronomía⁴⁹.

Abandonando ahora este paralelismo, pasaremos a analizar el papel de la disciplina sirviéndonos de un pasaje de la *Introducción* a la *Pedagogía*:

«La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros. Así, pues, la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la cual se borra al hombre de la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación.

La barbarie es la independencia respecto de las leyes. **La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción.** [...]

Pero **el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad**, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo. Precisamente por esto, como se ha dicho, ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre; entonces sigue todos sus caprichos.»⁵⁰

Sin llevar a cabo esta tarea negativa y en gran medida mecánica, que consiste en imponer restricciones a una pretensión de libertad desmesurada, a esa tendencia a extender el egoísmo, será imposible asentar ningún tipo de conocimiento positivo en el alumno. Pues si el hombre no ha pasado por la etapa de la disciplina, conservará el resto de su vida una cierta barbarie (la que poseen los “salvajes”, ya que en ellos «el animal aún no ha desenvuelto en sí la humanidad»⁵¹) que no podrá ya abandonarse. En este punto Kant será inflexible: es preferible la falta de cultura a la falta de disciplina, pues

⁴⁷ Aunque para ello haya tenido la razón que escindir en dos, de manera que de la relación y el enfrentamiento entre las ambas partes pueda surgir el conocimiento. Sigue manteniéndose, sin embargo, el hecho de que la razón no ha precisado de “algo otro”, sino sólo de ella misma y de los errores en que incurre por su propia naturaleza: «Si, al hacer uso de los principios del entendimiento, no nos limitamos a aplicar la razón a los objetos de experiencia, sino que nos atrevemos a extender esos principios más allá de los límites de la misma, surgen las tesis *pseudorracionales*. Tales tesis no necesitan ni esperar una confirmación empírica, ni temer una refutación. No sólo está cada una de ellas libre en sí misma de toda contradicción, sino que encuentra las condiciones de su necesidad en la naturaleza de la razón misma. El problema reside, desgraciadamente, en que la tesis opuesta tiene en su favor unos fundamentos que gozan de la misma validez y necesidad. [...] Este modo de observar la lucha, o más exactamente, de provocarla, no para pronunciarse a favor de una u otra parte, sino para averiguar si el objeto de la contienda no es acaso un puro espejismo [...] podemos denominarlo **método escéptico**.» (*Crítica de la razón pura*, ed. cit., pp. 391-393 [A421/B449-A424/B451]). Así, es la propia razón la que es capaz de sostener dos proposiciones contradictorias, y quien después puede salir del atolladero mediante la revisión que es la Crítica. Por tanto, no parece que haya una heteronomía como tal, al menos no de la misma manera que la hay en lo que a la disciplina se refiere. Más bien de lo que precisa la razón para poder sacar de sí misma el conocimiento es de una pluralidad de argumentos, pero sostenidos por ella misma.

⁴⁸ *Crítica de la razón pura*, ed. cit., p. 430 (A480/B508).

⁴⁹ Sin embargo, si se considera la educación desde el punto de vista de la especie, siendo ese “otro” que educa el mismo que el educando (dado que ambos son hombres), los procesos se equiparan.

⁵⁰ *Pedagogía*, ed. cit., p. 30, negrita nuestra.

⁵¹ *Ibíd.*, p. 31.

«[e]l que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca.»⁵²

Quien no haya recibido enseñanzas positivas, cultura, permanece, entonces, en una cierta rudeza carente quizá de buenas maneras o de un “saber estar” conveniente en la sociedad. Necesitará un cierto pulimiento que podrá ser proporcionado posteriormente. Por el contrario, quien se haya saltado la crucial parte de la educación en que consiste la disciplina no podrá ser llamado con propiedad hombre, pues, como decíamos antes, la humanidad no se ha desenvuelto en él y conservará un estado salvaje el resto de su vida. Por ello advertía Kant en el texto anterior la necesidad de que la disciplina sea aplicada muy temprano: de lo contrario el niño se habituara a actuar según su capricho, y tal hábito de asentará en él impidiendo incluso la mera posibilidad de transformarlo.

Aun así, y sin restar un ápice de inflexibilidad a la hora de aplicar la disciplina, Kant señala que no hay que confundir ésta con la esclavitud: no consiste en denegar cualquier requerimiento por parte del niño, ni en contrariar su voluntad por norma, sólo para hacerle ver que no puede salirse siempre con la suya, o para acostumbrarle a ser paciente. Al contrario, el niño ha de poder entrever más tarde las razones por las que ciertas peticiones le eran denegadas, comprendiendo y agradeciendo entonces la dureza con que se le trató en su infancia. Si lo que el niño pide es razonable, inocuo para él y sus semejantes y es requerido con buenas maneras, el adulto ha de consentir al momento. De este modo el niño puede disfrutar de la libertad, pero no de aquella que compromete la de los demás, sino de la que la respeta. Eso sí, si algo se deniega, ese “no” ha de ser rotundo e inamovible, pues de lo contrario el niño se acostumbrará a esa variabilidad y de ahí en adelante las negativas serán entendidas como, a lo sumo, una postergación de la satisfacción de lo que se pide. Esta idea aparece expresada por Kant como sigue:

«[S]e ha de cuidar ante todo que la disciplina no esclavice al niño; éste debe, por el contrario, sentir siempre su libertad, de tal modo que no impida la de otro; por lo que ha de encontrar resistencia. Muchos padres rehúsan todo a sus hijos para ejercitar su paciencia, exigiéndoles mucha más de la que ellos mismos tienen: esto es cruel. Que se dé al niño todo lo que necesita y que se le diga después: ¡tienes bastante! Pero es absolutamente necesario que esto sea irrevocable. No se preste atención a los lloros de los niños, ni se acceda a sus deseos cuando quieran alcanzar algo por sus gritos; pero déseles cuando lo pidan amigablemente, si les conviene. El niño se acostumbrará por este medio a ser sincero, y como no importuna a nadie con sus gritos, cualquiera, en cambio, les será benévolo.»⁵³

La disciplina se convierte así en la pieza clave de la articulación entre coacción y libertad, como vimos en la segunda parte, en el sentido de que ella será quien restrinja ese uso insano de la libertad, descubriendo al pupilo la verdadera libertad (que será una libertad bajo leyes).

Con lo dicho queda esbozado cómo, antes de dar paso al libre desarrollo de las disposiciones, hace falta que la supervivencia del niño quede garantizada (mediante los cuidados o asistencia) y que se haya acostumbrado a la existencia de normas que

⁵² *Ibíd.*, p. 32.

⁵³ *Ibíd.*, p. 55.

coartan su libertad y no le dejan extenderla por encima de la de los demás (por medio de la disciplina). Ambas, asistencia y disciplina, constituyen la educación física, mientras que todo lo que ahora veremos será parte de la educación práctica. En ella se producirá la activación de las disposiciones naturales, una vez dados los pasos anteriores.

A la etapa de la disciplina sigue la de la cultura, que

«comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias.

Algunas habilidades son buenas en todos los casos; por ejemplo, el leer y escribir; otras no lo son más que para algunos fines, por ejemplo, la música. La habilidad es, en cierto modo, infinita por la multitud de los fines.»⁵⁴

Esa indeterminación de los fines muestra cómo esta etapa va ligada a la disposición técnica del hombre, capaz de emprender multitud de empresas, pero no determinado a ninguna en concreto. Mediante la instrucción esta disposición se irá definiendo, decantando, hacia la posesión de unas u otras facultades, tal y como se señalaba en el texto, de manera que dependiendo de los fines propuestos habrá una tendencia a desarrollar unas habilidades u otras.

Ahora bien, es necesario tener en cuenta que una verdadera instrucción no ha de reducirse a una mera adaptación entre medios y fines, pudiendo ser éstos cualesquiera, sino que todo se hace con la mirada puesta en el fin último de la educación, que será la moralización (precisamente la capacidad que sabe juzgar sobre los fines y preferir unos a otros justificadamente). Por tanto, no será la instrucción un adiestramiento, y en este sentido conviene abandonar momentáneamente su análisis para hacer referencia al todo en que se engloba, aunque tengamos que inmiscuirnos en etapas que vendrán después. Parece esclarecedor a tal efecto el siguiente texto:

«Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres.

Sin embargo, **no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar.** Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción. Se ve, pues, lo mucho que se necesita hacer en una verdadera educación.»⁵⁵

Introducimos estas líneas a modo de advertencia de que el hecho de que la habilidad pueda ser dirigida hacia cualquier fin no significa que de hecho lo vaya a ser en el proceso de la educación. Al contrario, cada parte, cada etapa del proceso, tiene en cuenta al resto, y ha de estar encaminada y dirigida por la última, que será la que determine los fines. En este sentido aducía Kant que lo que importa es que el niño aprenda a pensar: ha de ser capaz de regirse por los principios correctos⁵⁶, una vez finalizado el proceso de la educación.

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 38.

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 39, negrita nuestra.

⁵⁶ La adopción libre de unos u otros principios es crucial, y el pasar por alto la posibilidad que el hombre tiene de adoptar libremente los principios que le parezca oportuno es el origen de ciertos prejuicios, como la consideración de la posesión de una “malicia innata” en algunos individuos, que no permitiría las sanciones o castigos (pues, al ser la manera de actuar innata e inamovible, desaparece la posibilidad de

Teniendo en mente, pues, que el cultivo de la habilidad estará destinado a poner su granito de arena en la constitución de un ser humano que finalice la etapa educativa como un ser moral quizá quepa aquí destacar la importancia que Kant da a que el desarrollo de ésta se realice prescindiendo en todo lo posible de instrumentos, dado que éstos «no hacen más que destruir la habilidad natural»⁵⁷, cuando precisamente de lo que se trata es de cultivarla. De este modo se desarrollará la inventiva del niño, obligándole a ingeniárselas cuando necesite algún apoyo, y consiguiendo la mayor autosuficiencia posible.

También señala Kant que han de cultivarse todas las facultades juntas, «cada una en relación con las demás»⁵⁸ y no aisladamente. Así, por ejemplo, el desarrollo del ingenio ha de estar acompañado por el del juicio, pues de lo contrario el primero «hace grandes necesidades»⁵⁹, así como el entendimiento, el juicio y la razón han de cultivarse en paralelo. En el caso del primero, además, hay que cuidarse de que «no obre sólo mecánicamente, sino con conocimiento de una regla»⁶⁰. Será asimismo necesario cultivar la memoria y la inteligencia (aunque la primera sólo «en las cosas cuya conservación nos sea conveniente y que tengan relación con la vida real»⁶¹, siendo perjudicial la lectura de novelas), junto con la enseñanza de la distinción entre conocimiento, mera opinión y creencia.

Más adelante Kant sugiere que se proceda, en lo que concierne a la cultura de la razón, de modo socrático, aunque también apunta a que no se razone con los niños en todo: hay excepciones, pues éstos «[n]o deben de conocer los fundamentos de aquello que se emplea para educarlos; pero sí, los principios, en cuanto se trata del deber»⁶². Y es para este tipo de conocimientos para los que propone que se emplee el método socrático, pues con él el alumno puede ir sacando de sí mismo los conocimientos racionales, en lugar de que le sean “introducidos” desde fuera. Quizá aquí aparezca una dificultad debida a ese desorden de la obra del que hablábamos al principio. Pues si bien encontramos aseveraciones como la que explicábamos, de que el niño ha de conocer los principios en lo que concierne al deber, en la misma parte (*De la educación física*) puede leerse otra que parece contradecir a ésta: «Es un trabajo inútil hablar al niño del

achacar culpas y castigos a nadie). Lo que ocurre según Kant es que ha habido una adopción libre de principios, en este caso, malos; de tal forma que el castigo se hace más que pertinente. Incluso quien actúa acepta el castigo que sigue a su mala conducta, señal ésta de que no le parece injusto, pues él mismo coincide en que podría haber actuado de otra manera. Así lo señala Kant en la *Crítica de la razón práctica* (Ed. Sígueme, Salamanca, 2002, p. 126): «Hay casos en que hombres, desde su niñez, aun con una educación que ha sido provechosa para otros que se educaron al mismo tiempo, muestran, sin embargo, malicia tan precoz y continúan aumentándola tanto hasta la edad de hombre, que se les tiene por malvados natos y enteramente incorregibles, en lo que concierne al modo de pensar, y, sin embargo, se les juzga por sus acciones y omisiones, se les reprocha sus crímenes como culpas, y hasta ellos mismos (los niños) encuentran del todo fundados estos reproches, como si ellos, sin tener en cuenta la condición natural desesperada que se atribuye a su ánimo, permanecieran justamente tan responsables como cualquier otro hombre. Esto no podría ocurrir si nosotros no presupusiéramos que todo lo que se origina en su albedrío (como, sin duda, toda acción llevada a cabo premeditadamente), tiene como fundamento una libre causalidad que, desde la temprana juventud, expresa su carácter en sus fenómenos (las acciones), las cuales, a causa de la uniformidad de la conducta, dan a conocer una conexión natural que, empero, no hace necesaria la perversa condición de la voluntad, sino que más bien es la consecuencia de los principios malos e inmutables, libremente adoptados, los cuales le hacen aún tanto más digno de castigo y tanto más reprochable.»

⁵⁷ *Pedagogía*, ed. cit., p. 57.

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 63.

⁵⁹ *Ibíd.*, p. 64.

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 66.

⁶¹ *Ibíd.*, p. 65.

⁶² *Ibíd.*, p. 69.

deber; acaban por verlo como algo a cuya infracción sigue la palmeta»⁶³. Cabe, pues, la pregunta de si en esta fase de la educación (la cultura) es posible hablar al niño del deber, o de sus principios, o si más bien hay una especie de alargamiento de la disciplina, sólo en el sentido de que se sigue ocultando al niño ciertas razones y actuando en gran medida por él (pensando por él, se entiende), sin dejarle autonomía. El solo hecho de que se atribuya al niño el razonamiento que encadena la palmeta con infracción del deber puede darnos, quizá, la clave para intentar responder. El niño que razona de la manera expuesta por Kant se halla todavía en la etapa de la disciplina, y no es capaz por ello de discernir principio alguno (todavía ha de experimentar los límites, ver su libertad restringida, para poder acceder posteriormente a los principios). Por el contrario, los niños de que se hablaba algunas líneas arriba sí se encuentran ya en disposición de escuchar, en cierta medida, el concepto de deber. El hablar al primer niño que mencionamos de deber, o de moral, será entendido por éste como una mera charla sin sentido. Por ello es necesario guardarse, durante la disciplina, de este tipo de sermones e intentar que todo se aprenda con una necesidad de la que no se ofrezcan razones.

Quizá convenga llegados a este punto mencionar la función ambivalente de los ejemplos: en ellos los fundamentos morales no se ocultan (lo que concuerda con el tipo de aseveraciones que invitan a que el niño conozca los principios) pero tampoco se expresan del todo (de manera que pueden convivir con la idea de que el niño no ha de conocer el fundamento del deber). ¿Es a este tipo de enseñanzas a las que hace referencia Kant veladamente, con las aparentes contradicciones que hemos señalado? Intentemos aclararlo con un texto de la *Metafísica de las costumbres*:

«El medio *experimental* (técnico) para educar en la virtud es para el maestro mismo el *buen ejemplo* (que se conduzca de un modo ejemplar) y para los otros el ejemplo *aleccionador*; porque la imitación es para el hombre todavía inculto la primera determinación de la voluntad para aceptar las máximas que adopta en lo sucesivo. [...] **El buen ejemplo** (la conducta ejemplar) **no debe servir como modelo, sino sólo como la prueba de que lo prescrito por el deber es factible**. Por tanto, lo que proporciona al maestro el canon infalible de su educación no es la comparación con algún otro hombre (tal como es), sino la **comparación con la idea** (de la humanidad) de cómo debe ser, por tanto, con la ley.»⁶⁴

Los buenos ejemplos pueden, pues, mover al niño a querer actuar de una determinada manera teniendo como fundamento, aunque es probable que inconscientemente, la idea del deber, de la ley. De esta forma puede decirse que en cierto sentido se conocen los principios (son quienes mueven en última instancia) mientras que en otro, permanecen ocultos. Para que tenga sentido esta aclaración, para que sea la ley la que subyazca es preciso tomar en serio la diferencia entre dos tipos de ejemplos:

«La palabra alemana *Beispiel* (ejemplo), que se usa comúnmente en lugar de *Exempel* (ejemplo) como si fuera equivalente, no significa lo mismo que ella. Tomar como ejemplo (*Exempel*) y citar un ejemplo (*Beispiel*) para que se entienda una expresión son conceptos totalmente distintos. El ejemplo (*Exempel*) es un **caso particular de una regla práctica**, en la medida en que ésta **muestra si una acción es o no factible**. En cambio, un ejemplo

⁶³ *Ibíd.*, p. 75.

⁶⁴ *La metafísica de las costumbres*, Madrid, Tecnos, 2008, pp. 355-356 (§52), negrita nuestra.

(*Beispiel*) es sólo lo particular (*concretum*) representado como contenido en lo universal según conceptos (*abstractum*) y la exposición meramente teórica de un concepto.»⁶⁵

Si “ejemplo” se toma sólo en el sentido de *Beispiel* será imposible que el pupilo saque de él algo relacionado con la ley o el deber. Es el *Exempel* el que permite que exista esa conexión, el que es útil al maestro para intentar mantener el difícil equilibrio entre lo que es conveniente mostrar del deber y lo que no.

Queda sin embargo la cuestión de por qué hace Kant referencia a este tipo de enseñanzas, concernientes al deber, cuando se supone que está tratando de la educación física. Pues bien, aquí tenemos que echar mano de todo lo que al principio se dijo: a lo largo del texto a veces se entremezclan las fases sin advertir, en la mayoría de las ocasiones, de este hecho al lector. Es significativo, y además viene bien mencionarlo ahora que vamos a pasar a la parte de la formación pragmática, que en la tercera parte del libro, *De la educación práctica*, apenas se diga nada sobre la habilidad o la prudencia, cuando al comienzo se las describe como pertenecientes a ella en igual medida que la moralidad (al menos formalmente, en tanto que etapas del proceso educativo, aunque como veremos todas ellas hayan de estar constituidas de tal manera que desemboquen en la moralidad). Hay simplemente una breve definición de cada una de ellas al comienzo, y, por clasificaciones anteriores, sabemos que se corresponden con la parte de la cultura y la pragmática respectivamente, pero inmediatamente comienza a hablarse de la moralidad y los deberes. Así, todo lo que de la cultura ha podido decirse ha tenido que ser extraído de la parte de la educación física, aunque se había advertido (en un texto ya por nosotros citado) de que «la cultura comprende la instrucción y la enseñanza» y de que «[p]roporciona habilidad»⁶⁶. Es decir, por un lado tenemos el hecho de que la cultura va ligada a la habilidad, junto con la aparición de esta última en la parte práctica, mientras que, por otro, sólo encontramos una mención más o menos extensa de la cultura en la parte que versa sobre la educación física.

Hecha esta advertencia, de que no parece haber un análisis equilibrado entre unas partes de la educación y otras, veamos la fase que se correspondería con el desarrollo de la capacidad pragmática, es decir, la educación pragmática o el cultivo de la prudencia y la civilidad.

En la *Introducción* podemos encontrar unas líneas que ayudan a entender cómo se articula esta fase:

«Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama la *civilidad*. Exige ésta buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. Se rige por el gusto variable de cada época.»⁶⁷

De modo que si la cultura permitía al hombre poseer la habilidad para servirse de las cosas conforme a sus fines, la formación pragmática le hará capaz de utilizar a otros hombres, y servirá de gozne para unir al individuo con la sociedad. Así, la civilidad consistirá en un “pulimiento” de la rudeza, en unas maneras exteriores, en una buena apariencia que, aunque es incapaz de conducir a la moralidad por sí misma, será

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 356, nota, negrita nuestra.

⁶⁶ *Pedagogía*, ed. cit., p. 38. Cfr. p. 16 del presente trabajo.

⁶⁷ *Ídem.*

útil al hombre, que viene al mundo insertado ya en una sociedad; y es por esta disposición pragmática por la que podrá pasar a ser ciudadano. Hay, pues, en la prudencia también, una indeterminación con respecto a los fines a que ha de dirigirse, y puede parecer desconcertante, sobre todo al compararla con lo que se dirá más tarde de la moralidad, que se aconseje el disimulo y la ocultación, a fin de penetrar en los otros y sus intenciones:

«Los modales son el arte de la apariencia exterior, y éste le ha de poseer. Es difícil penetrar en los otros, pero se ha de lograr necesariamente el arte de hacerse impenetrable. Para ello se necesita disimulo; es decir, ocultar sus faltas y su apariencia exterior. El disimulo no es siempre el fingimiento, que se puede permitir a veces, aunque confina con la impureza. El fingimiento es un medio desesperado.»⁶⁸

Para desenvolverse en la sociedad, es claro que el hombre necesita de ciertas armas (que, según épocas y usos, irán cambiando) con el fin de conseguir que el resto de sus congéneres le estimen y contribuyan en la consecución de sus fines. Ahora bien, ¿es preciso llegar al extremo de la ocultación, del disimulo, para lograr entrar en la sociedad⁶⁹? Parece que la respuesta es afirmativa, aunque habría que señalar que todos estos “engaños” se producen en un contexto muy determinado: el de un juego⁷⁰ en el que todos participan⁷¹, del que todos conocen las normas, y que hace que la vida en común sea agradable y llevadera pues, aunque se esté muy lejos de alcanzar el estadio de la moralización, la civilidad hace que el trato entre los hombres no sea el del estado de barbarie. Si vamos a la *Antropología*, encontraremos que Kant señala lo siguiente:

⁶⁸ *Ibíd.*, p. 79.

⁶⁹ La tendencia del hombre a la opacidad parece ser una característica de la especie, si nos dejamos llevar por lo que se lee en el siguiente texto: «Es inherente, ya, pues, a la complexión originaria de una criatura humana y a su concepto específico el publicar los pensamientos ajenos, pero el reservar los suyos; pulcra cualidad que no deja de progresar paulatinamente desde el *disimulo* hasta el *engaño* deliberado y finalmente hasta la *mentira*.» (*Antropología en sentido pragmático*, ed.cit., p. 280 [“De la descripción del carácter de la especie humana”]). Volveremos sobre esto en el último párrafo, al acotar los campos en que es lícito poner en marcha las estructuras del engaño y dónde, por el contrario, está totalmente fuera de lugar. (Cfr. p. 30 del presente trabajo).

⁷⁰ Sobre la importancia del juego en la cultura puede consultarse el libro de J. Huizinga *Homo ludens* (especialmente el primer capítulo), cuya tesis principal es que «el juego auténtico, puro, constituye un fundamento y un factor de la cultura», de manera que «[l]as grandes ocupaciones primordiales de la convivencia humana están ya impregnadas de juego», «la cultura [...] se desarrolla *en* el juego y *como* juego» (Huizinga, J., *Homo ludens*, Madrid, Alianza/Emecé, 1972, pp. 17, 15 y 205 respectivamente). El problema aquí es que perdemos la consciencia de que nos hallamos dentro del juego por el hecho de que «[a] medida que se va complicando el material de la cultura y se hace más abigarrado y complejo, a medida que la técnica adquisitiva y de la vida social, tanto individual como colectiva, se organiza de manera más firme, crece, sobre el suelo primario de la cultura, poco a poco, una capa de ideas, sistemas, conceptos, doctrinas y normas, conocimientos y costumbres, que parece haber perdido todo contacto con el juego. La cultura se va haciendo cada vez más seria, relegando el juego a un papel secundario». (*Ibíd.*, p. 95).

⁷¹ Al menos todos los que “tienen mundo”, a diferencia de los que sólo lo conocen, a juzgar por la aseveración kantiana que sigue: «Las expresiones *conocer el mundo* y *tener mundo* difieren bastante en su significación, pues el que conoce el mundo se limita a *comprender* el juego que ha presenciado, mientras que el que tiene mundo *ha entrado en juego en él*» (*Antropología en sentido pragmático*, ed. cit., p. 18 [Prólogo]). Así, tan sólo quien “tiene mundo”, quien participa en el juego, ejercita la pragmática, pues quien sólo lo contempla y comprende se queda en lo teórico, en la escuela, sin introducirse propiamente en el mundo. En la última parte del presente trabajo, dedicada a la pragmática, intentaremos profundizar en esa necesaria salida de la teoría al mundo. (Cfr. p. 28 del presente trabajo).

«Las *reverencias* y toda la galantería *cortesana*, junto con las más cálidas afirmaciones de amistad, no siempre son precisamente una *verdad* [...], mas **tampoco engañan, porque todo el mundo sabe cómo debe tomarlas**, y principalmente porque estos signos de benevolencia y de respeto, inicialmente vacíos, conducen poco a poco a tener realmente un carácter de esta índole»⁷²

Ese disimulo, entonces, no equivaldría a una mentira ni tendría una verdadera intención de engaño, sino que es simplemente algo aceptado y sin lo cual no podría haber trato social alguno.

Pero, si la civilidad, las buenas maneras, ese ser diestro para cualesquiera fines (eso sí, concordantes con la propia felicidad), no constituye más que una cáscara vacía, sin contenido, capaz de servir tanto a fines viles como morales, ¿no cabría hacerse la pregunta de por qué ha de ser aprendida antes de entrar en contacto con la verdadera moralidad? Parecería lógico que, de la misma manera que no era concebible la cultura sin disciplina (un saber hacer muchas cosas, pero con una cierta barbarie a la base, un espejismo de humanidad, a fin de cuentas), tampoco lo fuera una pragmática sin verdadera moralización por debajo, es decir, unas buenas maneras vacías, cuyo fundamento o razón de ser no sea la moralización. Kant muestra este parecer al afirmar que la prudencia «[p]ropiamente, es lo último en el hombre», aunque «por su valor merece el segundo lugar»⁷³. Con la primera aseveración marca el carácter accesorio de la pragmática: una vez adquiridos los principios el hombre sólo habrá de ocuparse de ella superficialmente. Mediante la segunda sentencia, sin embargo, se sitúa la prudencia entre la habilidad y la moral, en cuanto a la determinación de fines que implican: la habilidad no conlleva ninguna determinación, la prudencia sí: la propia felicidad; la moralidad los juzga y discierne cuáles son los buenos, con lo que constituiría el grado máximo de determinación.

Se puede entrever, sin embargo (aunque no en la *Pedagogía*, ciertamente), atendiendo al texto anterior y al que seguirá, cómo se puede sacar muy bueno de esta disposición pragmática, aunque tenga un coste elevado. Pues aunque todas esas buenas maneras sólo sirvan de símbolo, pueden ayudar a ver lo que debería haber bajo ellas, si bien un posible camino directo entre aquéllas y su supuesto fundamento esté cortado desde el principio. Advierte Kant de su falsedad, pero también de su necesidad, en las líneas que siguen al texto antes citado:

«Toda virtud humana en el trato social es moneda de vellón; niño es quien la toma por verdadero oro. Es, empero, mejor tener en circulación moneda de vellón que carecer de un medio como éste, y finalmente puede cambiarse por oro puro, aunque sea con una pérdida considerable. Considerarlas como puras *fichas de juego*, que no tienen por sí ningún valor [...] es una alta traición cometida contra la humanidad. Hasta la pura apariencia del bien en los demás ha de sernos estimable; porque de este jugar con ficciones que imponen respeto, sin merecerlo quizá, puede salir a la postre una cosa seria. Solamente la pura apariencia del bien *en nosotros mismos* ha de borrarse sin compasión y ha de arrancarse el velo con que el amor propio encubre nuestros defectos morales [...].»⁷⁴

⁷² *Antropología en sentido pragmático*, ed. cit., p. 58 (§14, “De la pura apariencia moralmente permitida”), negrita nuestra.

⁷³ *Pedagogía*, ed. cit., p. 79.

⁷⁴ *Antropología en sentido pragmático*, ed. cit., pp. 58-59 (§14, “De la pura apariencia moralmente permitida”).

Siempre será mejor, como apuntábamos antes, esa falsedad, ese disimulo de las maneras de comportarse en sociedad, pues hacen que el hombre aparezca como ciudadano⁷⁵, que la falta de ellos, dado que ésta conllevaría un trato cercano a lo animal. También en la *Antropología* puede verse cómo la pragmática predispone, aunque sea solamente en lo externo, a aproximarse a la moralidad:

«Hacer al hombre *pulido* [*gesittet*] para su posición social no quiere, indudablemente, decir tanto como hacerle *moralmente bueno* [*sittlich-gut*], pero predispone para esto, por la tendencia por complacer a otros en dicha posición (a ser querido o admirado). De este modo pudiera llamarse al gusto moralidad de la apariencia externa; [...] pues el ser pulido implica el aspecto o el aire de moralmente bueno e incluso un grado de ello, a saber, la inclinación a poner ya en la pura apariencia de ello cierto valor.»⁷⁶

Aun así, la presentación que se hace de la prudencia en la *Pedagogía* es algo tosca. Kant reformula este concepto en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, dándole un sentido más profundo que el que se puede sacar leyendo sólo la obra que nos ocupa principalmente. Allí dividirá la prudencia en mundana y privada, siendo la mundana la más cercana al significado que venimos tratando («la habilidad de un hombre que tiene influjo sobre los demás para usarlos en pro de sus propósitos»). La privada implicaría algo más: «es el conocimiento que reúne todos esos propósitos para el propio provecho duradero.»⁷⁷ Se introduce con estas tres últimas palabras algo muy importante en lo que al papel de la civilidad en Kant se refiere: intentar lograr el mayor provecho duradero puede implicar tener que llevar a ejecución acciones que aparentemente van en contra del egoísmo, abriéndose así una vía de salida de éste y de comunicación con los otros, por precaria que pueda ser. Así, aunque los motivos no sean morales (ni su adquisición pueda seguirse en modo alguno de este tipo de estrategias meramente pragmáticas), puede llegarse a una convivencia social agradable que favorezca la entrada de aquéllos. Por otra parte, el hecho de que el hombre sea capaz de dedicar sus esfuerzos egoístamente a inventar y poner en práctica estrategias que le permitan cumplir sus propósitos da a Kant la esperanza de que tales esfuerzos puedan ser dedicados a otra tarea: la de vivir moralmente, es decir, dotando de contenido a esas meras formas vacías que son las habilidades del trato social. Sobre la pragmática seguiremos ahondando en el último parágrafo.

Nos ocuparemos ahora de la fase de la moralización, es decir, de la última etapa de la educación práctica, tal y como la concibe Kant. A este respecto se señala en la *Pedagogía* que

«[h]ay que atender a la *moralización*. El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos.»⁷⁸

⁷⁵ De hecho, en términos de vida social, son quienes introducen las coordenadas de una vida común, que, como hemos señalado antes, no son más que un juego. Así, permiten el ingreso en el juego que todos aceptan, imponiendo las pautas que regulan lo que regirá en sociedad, tan distinto a lo que regía en la familia.

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 173 (parágrafo 69).

⁷⁷ *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Tecnos, 2005, p. 99, nota.

⁷⁸ *Pedagogía*, ed. cit., pp. 38-39.

El problema estribará en cómo hacer que el niño comience a desarrollar ese criterio que le permita escoger sólo los buenos fines. Esto en cierta medida nos remite a los pasajes de la *Antropología* que citábamos, correspondientes a la disposición moral, pues para elegir lo bueno, el hombre habrá de liberarse (o irse zafando temporalmente, mejor dicho) de aquella propensión al mal innata a su carácter sensible. Hay un texto de la *Pedagogía* que apunta en este sentido, aunque, como de costumbre, tengamos luego que ir rastreando por el resto de la obra la manera de seguir las indicaciones que en él se dan.

«¿El hombre es por naturaleza, moralmente, bueno o malo? Ninguna de las dos cosas, pues no es por naturaleza un ser moral; sólo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y de la ley. Entretanto, se puede decir que tiene en sí impulsos originarios para todos los vicios, pues tiene inclinaciones e instintos que le mueven a un lado, mientras que la razón le empuja al contrario. Sólo por la virtud puede devenir moralmente bueno, es decir, por una autoacción, aunque puede ser inocente sin los impulsos.»⁷⁹

Preguntar cómo es posible hacer que la razón del niño «se eleve a los conceptos del deber y de la ley» es en realidad ahondar en el problema de cómo fundar el carácter moral en el niño, pues éste consistirá en «[e]nseñarles, en lo posible, el deber que tienen que cumplir, mediante ejemplos y disposiciones»⁸⁰. A tal efecto, han de comenzar los niños por cumplir con deberes hacia sí mismos y hacia los demás, siendo crucial (y de resonancias ruossonianas) la afirmación de que «[e]s preciso deducir estos deberes de la naturaleza de las cosas»⁸¹. El deber para consigo mismo será el de no desmentir la dignidad de la humanidad en su propia persona, mientras que el deber para con los demás consistirá en la veneración y el respeto hacia el derecho de los hombres⁸². Para enseñar al niño estos deberes Kant propone que se omitan todo tipo de discursos y reprimendas, haciéndole ver que un comportamiento no ha sido el adecuado mediante los hechos, de manera que sienta en sus propias carnes lo que hace sentir a los demás. Es éste el caso de comportamientos como la mentira y el desprecio: el correctivo consistirá, en el primer caso, en no creer ya nada de lo que el niño diga, haciendo así que vea que ha perdido la confianza que en él depositaban sus semejantes, y en el segundo, en un trato idéntico al que él propina a los demás. Es en este sentido en el que se hablaba de que los deberes han de ser deducidos de la naturaleza de las cosas. Pues al verse sometido él mismo a las “leyes” que ha estado imponiendo a los demás, observará «cuán contraria al derecho de los hombres era su conducta»⁸³, y lo percibirá en hechos palpables, en un comportamiento de los demás para con él que no puede ser cambiado a base de ruegos, súplicas o pataleos, sino sólo con la demostración de que la conducta vuelve a encauzarse y se acatan los deberes que en caso de verse incumplidos, hacen al hombre indigno.

La importancia de que el niño actúe siguiendo los deberes, y no por meros sentimientos (aunque sea el de la compasión por un necesitado, como se propone como ejemplo en la *Pedagogía*) será también un punto clave a la hora de crearle un carácter

⁷⁹ *Ibíd.* p. 86.

⁸⁰ *Ibíd.* p. 81.

⁸¹ *Ibíd.* p. 82.

⁸² *Ídem.*

⁸³ *Ibíd.* p. 83.

moral. Pues el sentimiento puede coincidir en ocasiones con la letra de la ley, mas lo que se precisa es que se actúe por la ley, y no sólo conforme a ella. Por ello señala Kant que «la obligación de socorrer no es más que una obligación imperfecta», y añade que el niño no ha de estar «lleno de sentimiento, sino de la idea del deber»⁸⁴. Un texto de la *Dialéctica de la razón pura práctica* puede ser esclarecedor al respecto. En él se señala cómo siempre que nos encontremos ante sentimientos de este tipo es que ha habido una reflexión previa, ajena al deber.

«Incluso una inclinación a lo que es conforme al deber (verbigracia, la beneficencia), si bien puede facilitar la efectividad de las máximas *morales*, no puede, sin embargo, producir ninguna. Pues todo en éstas tiene que referirse a la representación de la ley como fundamento de determinación, si la acción ha de contener no sólo *legalidad*, sino también *moralidad*. La inclinación es ciega y servil, sea o no de buena índole, y la razón, cuando se trata de la moralidad, tiene que representar no sólo el tutor de aquélla, sino, sin referirse a ella, ocuparse de su propio interés por sí sola, como razón pura práctica. Ese sentimiento mismo de la compasión y de la simpatía tierna, cuando precede a la reflexión sobre qué sea el deber y viene a ser fundamento de determinación, es pesado aun a las personas que piensan bien, lleva la confusión en sus máximas reflexionadas y produce el deseo de librarse de él y someterse sólo a la razón legisladora.»⁸⁵

Sentimientos de ese tipo pertenecen, pues, al campo de las inclinaciones, por lo que no es de extrañar que se pretenda erradicar su influencia en la adopción de máximas cuando se está intentando educar al niño en la moralidad.

Se notará, tal y como indicábamos más atrás, la brecha, la distancia insalvable que hay entre las primeras etapas y esta última de la moralización. En las anteriores había una indeterminación con respecto a los fines que no encontraremos en la moralización, pues precisamente se tratará de discernir entre los buenos y los malos. El problema aquí será entonces cómo se realiza ese salto, cómo se pasa del enseñar unas habilidades que pueden ser utilizadas independientemente de los fines últimos planteados, al “enseñar” (lo entrecomillamos porque la moralización propiamente no puede ser enseñada por nadie⁸⁶) algo que permita elegir y distinguir unos fines de otros. Habíamos apuntado antes que todas las etapas, sin excepción, han de tener como punto de mira a esta última, es decir, que, independientemente de que sea disciplina, instrucción o pragmática, cada fase ha de mirar a la moralización y constituirse de tal manera que permita después su entrada. Pero, aunque esto sea así, no puede obviarse que cada fase es lo que es: la civilidad, por mucho que en su aprendizaje se haga

⁸⁴ *Ibíd.* p. 84.

⁸⁵ *Crítica de la razón práctica*, ed. cit., p. 149. De una manera algo más vaga se argumenta esto mismo en una nota de la misma obra, aunque esta vez en la *Metodología de la razón pura práctica*: «Alabar acciones en donde brilla una intención grande, desinteresada y compasiva, a la par que un sentimiento de humanidad, es cosa muy de aconsejar. Pero aquí hay que atender no tanto a la *elevación del alma*, que es pasajera y fugitiva, cuanto más bien a la *sumisión del corazón* bajo el *deber*, de la cual puede esperarse una impresión más larga, porque ésta lleva consigo principios (y aquélla sólo agitaciones).» (*Ibíd.*, p. 187, nota).

⁸⁶ Podrá haber una cierta guía, como se deduce de ejemplos como el ya mencionado de la mentira, y del hecho de que el propio Kant señale la pasividad del resto de etapas, en contraposición a la actividad (que no autonomía, como cabría pensar en caso de no haber la más débil guía) del pupilo en la moralización («[l]a educación física se diferencia de la moral en que aquélla es pasiva para el alumno, mientras que ésta es activa», *Pedagogía*, ed. cit., p. 67), pero no una enseñanza propiamente dicha, ya que Kant ni siquiera adjudica un tipo de “maestro” para la moralización (asigna la cultura al instructor [informador], y la pragmática al ayo [tutor], mientras que parece que nadie ha de encargarse de la formación moral, cfr. *ibíd.*, p. 45).

hincapié en formas que puedan conducir a la última de las etapas, una vez que se adquiere, podrá ser independizada de esa dirección que se le quería dar, y con mucha probabilidad será lo que suceda, por la tendencia siempre presente en el hombre al egoísmo y a la extensión de la libertad no regulada. Es más, la etapa de la moralización diverge hasta tal punto de las anteriores que tendrá que destruir en buena medida muchas de las habilidades conseguidas, una vez que es capaz de juzgar cuáles es lícito (o conveniente en sentido moral) poseer y cuáles no.

La manera en que en la *Pedagogía* se exponen los diferentes pasos que deben ser dados en el camino de la educación puede crear cierta confusión con respecto a esta independencia de la moralidad con respecto a la cultura y la pragmática, pues en ella se presentan las tres fases (incluso las cuatro, pues ocurre de manera parecida con la disciplina) como correlativas, como si entre ellas hubiera una relación de consecuencia y unas se siguieran fácilmente de las otras. Nada más lejos de la realidad: que alguien sea perfectamente civilizado no implica que en él se haya desarrollado, ni siquiera en un grado mínimo, la moralidad. Habrá que tener entonces cuidado para no tomar por moralidad aquello que sólo corresponde a la pragmática o a la habilidad, ya que una confusión tal puede hacernos pensar que nos encontramos en el camino correcto, cuando en realidad sólo estamos desviándonos cada vez más. «Vivimos en un tiempo de disciplina, cultura y civilidad; pero aún no, en el de la moralización»⁸⁷, señala Kant en la *Introducción a la Pedagogía*, y con ello da a entender la inconmensurabilidad de la distancia entre unas y otra. Si se considerara la moralidad como un mero pulimiento o perfeccionamiento de la pragmática, en ningún sentido podría haber dificultad en alcanzarla. Lo que hace de ésta la fase más difícil es precisamente que no hay continuidad, sino ruptura, y como se ha apuntado antes, no sólo en el sentido de que sea algo hecho, por así decir, de una materia heterogénea a la que constituye la pragmática o la cultura, sino también en el sentido de que ha de dar al traste con muchas de las habilidades que se ha aprendido precisamente merced a éstas. Así, la volubilidad proporcionada por habilidad y prudencia irá siendo transformada, mediante una selección, en algo firme e, idealmente, inamovible. Pues la moralidad irá indicando cuáles de las habilidades conseguidas pueden conducir a buen fin e irá deshaciéndose de las demás. Este proceso será la fundación del carácter, que Kant define como consistente «en los firmes designios para querer hacer algo, y también en la ejecución real de los mismos»⁸⁸. En este punto se rompe de nuevo con los métodos educativos que se venían empleando hasta ahora. Si atendemos a lo que se dice en la segunda parte de la *Antropología* se verá cómo la fundación del carácter nada tiene que ver con enseñanzas, ejemplos o ejercicios constantes, cuyos frutos podrán verse paulatinamente aumentar, sino más bien con una especie de “revolución” que ha de producirse en el hombre, normalmente más tarde que pronto. A pesar de su extensión citamos el texto mencionado a modo de conclusión de esta parte, sobre el carácter y su formación por parte de la moralidad.

«El hombre consciente de ser un carácter en su índole moral, no lo tiene por naturaleza, sino que necesita haberlo *adquirido* en todo tiempo. Puede admitirse también que el echar los cimientos de él como si se tratase de una especie de renacimiento y una cierta

⁸⁷ *Pedagogía*, ed. cit., p. 39.

⁸⁸ *Ibíd.*, p. 81. En la *Metodología de la razón pura práctica* se halla una definición similar de este término, concibiéndolo como un «modo de pensar práctico, consecuente según máximas invariables» (*Crítica de la razón práctica*, ed. cit., p. 184). También en la *Pedagogía* se encuentra otra formulación, en un pasaje donde el carácter es definido como «la facilidad para obrar por máximas», siendo éstas en un principio las de la escuela y, posteriormente, las de la humanidad (*Pedagogía*, ed. cit., p. 72).

solemnidad de la promesa que la persona se hace a sí misma, hacen inolvidable para ella esta promesa y el momento en que tuvo lugar en su vida esta transformación, comparable a una época nueva. **La educación, los ejemplos y la enseñanza no pueden producir esta firmeza y perseverancia en los principios poco a poco, sino sólo como por medio de una explosión** que sigue de pronto al hastío por el estado de fluctuación del instinto. Acaso sean sólo pocos los que hayan intentado esta revolución antes de los treinta años y todavía menos los que la hayan cimentado sólidamente antes de los cuarenta. Querer volverse un hombre mejor fragmentariamente es un intento vano; pues unas impresiones se extinguen mientras se trabaja en otras; **el fundamento de un carácter es la absoluta unidad del principio interno de la conducta en la vida en general.**»⁸⁹

Con la explicación del papel de la moralidad en la educación cerramos esta tercera parte, en la que se ha intentado mostrar la relación entre la doctrina de las disposiciones y la teoría de la educación tal y como la entiende Kant. Intentaremos, en la siguiente, profundizar en algunos aspectos de la pragmática.

4.-La pragmática: inconmensurabilidad con la moral y posible apertura al cosmopolitismo.

En el párrafo anterior veíamos la disposición pragmática, y cómo ésta tenía su lugar de desarrollo en la educación. Se nos han abierto también preguntas acerca de por qué situar la pragmática (un arte en sí dañino, y que puede echar a perder los esfuerzos del educador si se le da una importancia inadecuada) dentro del plan educativo, y, una vez admitida dentro de ésta, sobre su prioridad cronológica con respecto a la moral. Trataremos ahora de ahondar en el problema de la pragmática, comenzando por desvelar en qué sentido ha de estar presente en la educación.

El impulso inicial de la pragmática es el uso de la libertad: abre una estructura donde puede situarse el hombre como ciudadano, permitiendo indagar en lo que el hombre puede hacer de sí mismo.

«Una ciencia del conocimiento del hombre sistemáticamente desarrollada (Antropología), puede hacerse en *sentido fisiológico* o en *sentido pragmático*. El conocimiento fisiológico del hombre trata de investigar lo que la naturaleza hace del hombre; el pragmático, **lo que él mismo, como ser que obra libremente, hace, o puede hacer, de sí mismo.** [...]

Una Antropología semejante, considerada como un *conocimiento del mundo* que debe completar los *conocimientos de la escuela*, no se llama todavía propiamente *pragmática*, cuando encierra extensos conocimientos sobre las cosas del mundo [...], sino cuando encierra un conocimiento del hombre como *ciudadano del mundo*. [...]

Hay más. Las expresiones: *conocer el mundo* y *tener mundo* difieren bastante en su significación, pues el que conoce el mundo se limita a *comprender* el juego que ha presenciado, mientras que el que tiene mundo *ha entrado en juego en él.*»⁹⁰

⁸⁹ *Antropología en sentido pragmático*, ed. cit., pp. 232-233 (III. Del carácter como índole moral), negrita nuestra.

⁹⁰ *Ibíd.*, pp. 17-18 (Prólogo), negrita nuestra.

Este texto abre varias líneas relacionadas con la pragmática que intentaremos seguir a lo largo de las siguientes páginas. En primer lugar nos dedicaremos a la pragmática como una parte derivada de la teoría, y necesaria para la aplicación de los conocimientos teóricos al mundo. En una segunda parte intentaremos desentrañar la relación entre la habilidad y los fines. En tercer lugar aparecerá la conexión de la pragmática con la condición finita del hombre como ser lingüístico. Por último, se verán las consecuencias de la existencia de la prudencia: la producción de cierta comunidad en términos pragmáticos.

a) La pragmática como un saber derivado de la teoría

En un primer acercamiento, diremos que lo pragmático puede formarse en el alumno a partir de disciplinas como la geografía física o la antropología. Éstas son capaces de sacarle de los conocimientos meramente válidos para la escuela y de introducirle propiamente en el mundo, proporcionándole saberes útiles en la vida. Constituirán entonces, un punto de unión entre la teoría y la vida:

«La geografía física que he anunciado aquí es parte de la idea que me hago de una enseñanza académica útil, una idea que puedo llamar el ejercicio preparatorio para el *conocimiento del mundo*. Este conocimiento del mundo es algo que sirve para formar lo que es *pragmático* en todas las ciencias y habilidades ya aprehendidas por otras vías, de manera que se conviertan en utilizables no sólo para la *escuela*, sino para la *vida*, y mediante la cual el alumno que haya terminado sus estudios sea conducido al teatro de su destino, es decir, al *mundo*. Aquí está ante él un campo doble, del cual le es necesario un compendio precedente con el fin de poder ordenar todas las posibles experiencias que encontrará allí: la *naturaleza* y el *hombre*. Ambos campos deben, sin embargo, ser considerados en él *cosmológicamente*, es decir, no según lo que sus objetos contienen de notable en lo particular (física y psicología empírica), sino según lo que nos permite observar su relación con la completud en que se encuentran y en la que cada uno toma también su lugar. Llamo a la primera enseñanza *geografía física* [...], a la segunda *antropología* [...].»⁹¹

Esa geografía se dividirá en física, moral y política⁹², de manera que permita conocer las peculiaridades de la naturaleza, las del hombre y la interrelación de ambas, aunque aquí se considere al hombre meramente como un ser de naturaleza temporal, y no como un ciudadano (algo que sí se hará, sin embargo, en la *Antropología*⁹³), no habiendo todavía uso ni aplicación de la libertad al mundo.

El objetivo final será la aplicación de estos conocimientos, de manera tal que se evite que le ocurra al pupilo lo que Kant ilustra con la siguiente anécdota:

«[N]o puede ser agradable para el erudito verse con frecuencia en el aprieto en el que se encontró el orador *Isócrates*, que, cuando se le animó a hablar en una reunión social, dijo: “*Lo que sé no viene a cuento, y lo que viene a cuento, no lo sé*”.»⁹⁴

⁹¹ *De las distintas razas de los hombres*, Ak II, 443, trad. Nuria Sánchez Madrid.

⁹² Aunque dependiendo del año de impartición del curso Kant hace clasificaciones distintas: hay también una geografía matemática, una religiosa y otra económica. Es decir, nos encontramos ante una serie abierta, que varía y puede ser modificada según los cursos.

⁹³ Cfr. texto de la p. 27 del presente trabajo.

⁹⁴ *Aviso sobre la articulación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765-66*, Ak II, 312-313, trad. Nuria Sánchez Madrid.

La propia teoría exige así un conocimiento de la vida, sin el cual parece que todo el resto de conocimientos aprendidos durante la etapa de la instrucción no podrá ser expuesto o siquiera aprovechado⁹⁵. De este modo se abre el campo de lo pragmático, al menos en lo que a los saberes se refiere. Dentro de éstos, aquél se desarrollará teniendo a su base lo que Kant llamará “conceptos de escuela”, en contraposición a los que han de conformar la filosofía, los “conceptos cosmológicos” (o cósmicos), pues

«[c]oncepto cósmico” [...] se refiere a lo que necesariamente interesa a todos. Consiguientemente, cuando sólo se considera una ciencia como una **habilidad relativa a ciertos objetivos arbitrarios**, determino la finalidad de esa ciencia de acuerdo con *conceptos de escuela*.»⁹⁶

b) La pragmática y los fines

Ahora bien, y en relación al texto anterior, la pragmática será la “habilidad relativa a ciertos objetivos arbitrarios” por excelencia, pues es posible emplearla para cualquier tipo de fines, pudiendo ser éstos de buena o mala índole. Ese hecho, de tener que encontrarse siempre subordinada a fines que le vienen dados desde fuera, es el que rompe cualquier posible confusión que pudiera darse entre pragmática y moralidad:

«Solamente las proposiciones que presentan directamente como necesaria la determinación de una acción meramente por la representación de su forma (según leyes en general), sin tomar en consideración los medios para producir el objeto, pueden y tienen que tener sus principios propios (en la Idea de la libertad) [...]. [T]odas las restantes proposiciones de la aplicación [...] pueden llamarse *técnicas* en lugar de prácticas. Pues forman parte del *arte* de llevar a cabo lo que se quiere».⁹⁷

De modo que las proposiciones pragmáticas, por no tener principios propios, es decir, por pertenecer al orden de la razón instrumental, nunca podrán mandar de la misma manera en que lo hacen las morales:

«Los [imperativos] *pragmáticos* o reglas de la prudencia, que **mandan bajo la condición de un fin efectivamente real** e incluso necesario subjetivamente, se encuentran también bajo los técnicos (pues la prudencia no es otra cosa que la habilidad para poder utilizar para los propios propósitos a hombres libres y, entre éstos, hasta las disposiciones naturales y las inclinaciones en sí mismas). Pero que el fin al que nos sometemos a nosotros mismos y a otros, a saber, la felicidad propia, no pertenezca a los fines meramente potestativos justifica una denominación especial para estos imperativos técnicos, porque la tarea no exige meramente, como en los técnicos, el modo de cumplimiento de un fin, sino también que se determine en qué consiste este fin mismo (la felicidad), cuyo conocimiento tiene que presuponerse en los imperativos técnicos generales.»⁹⁸

⁹⁵ Es curioso que se vea esa exigencia de conectar la teoría con la vida en el campo educativo, mientras que en la política (arte reconocido por Kant como el más difícil junto con el de la educación) la pragmática no podrá facilitar esa comunicación, quizá tan necesaria.

⁹⁶ *Crítica de la razón pura*, ed. cit., p. 652 (A841/B869), nota, negrita nuestra.

⁹⁷ *Primera Introducción a la Crítica del Juicio*, §I, trad. Nuria Sánchez Madrid.

⁹⁸ *Ibíd.*, nota. Negrita nuestra.

Así pues, los imperativos pragmáticos se encuadran dentro de los técnicos, pero, por suponer un fin determinado (la propia felicidad) se independiza en cierta medida de aquéllos.

A la consecución de ese fin se dedicará la pragmática, teniendo que emplear la razón, claro está, pero en su uso regulador:

«en la doctrina de la prudencia, [la razón] sirve para unificar todos los fines que nos proponen nuestras inclinaciones en uno solo, la *felicidad*; la coordinación de los medios para conseguirla constituye toda la tarea de la razón. De ahí que las únicas leyes que ésta puede suministrarnos sean, no leyes puras y enteramente determinadas *a priori*, sino leyes *pragmáticas* de la conducta libre encaminadas a la consecución de los fines que los sentidos nos recomiendan. Si fuesen, en cambio, leyes prácticas puras, con fines dados enteramente *a priori* por la razón, con fines no empíricamente determinados, sino absolutamente preceptivos, serían productos de la razón pura. Así son las leyes morales.»⁹⁹

c) La pragmática y la condición finita del hombre como ser lingüístico

No hay, pues, ningún tipo de solapamiento entre la doctrina de la moralidad y la doctrina de la prudencia: la segunda nunca tendrá la posibilidad de mandar nada absolutamente. Siempre habrá de hacerlo con una condición: la de un fin externo a ella y sobre el que le es imposible juzgar, a diferencia de la moralidad. Aún así, como ya se apuntaba de la mano de un texto del parágrafo 14 de la *Antropología*¹⁰⁰, las buenas maneras, o la apariencia de lo bueno en el mundo (en los demás) no han de ser desdeñadas (no ocurre lo mismo cuando se presenta únicamente la apariencia del bien en uno mismo, pues constituye un engaño), al menos al principio, pues son algo así como el “escalón estético” de la moral. Sin embargo, una vez se adopten los verdaderos principios será el momento de calibrar la importancia de la mera apariencia:

«Hay cierta falta de nitidez en la naturaleza humana, falta que, en definitiva, como todo cuanto procede de la naturaleza, ha de orientarse hacia fines buenos. Se trata de una tendencia a disimular las verdaderas intenciones y a mostrar ficticiamente otras que consideramos buenas y honrosas. Con toda seguridad, esa inclinación humana, tanto a disimular como a adoptar una apariencia ventajosa, no sólo ha *civilizado* al hombre, sino que, hasta cierto punto **lo ha ido moralizando**. En efecto, al no poder ver nadie a través de la máscara de respetabilidad, honorabilidad y honestidad, cada uno encontraba en los ejemplos, presuntamente sinceros, que veía en derredor suyo, una escuela de perfección para sí mismo. Pero dicha inclinación a presentarse como mejor de lo que se es y a manifestar intenciones que no se tienen, **sólo provisionalmente**, por así decirlo, **sirve para sacar al hombre de la grosería** y para hacerle adoptar, por de pronto, al menos *las maneras* de lo bueno, pues, más tarde, cuando ya los verdaderos principios han sido desarrollados y han pasado a formar parte del modo de pensar, **esa ficción ha de ser progresivamente combatida con dureza**. De lo contrario, pervierte el corazón e impide que las buenas intenciones crezcan entre la hierba de las buenas apariencias.»¹⁰¹

⁹⁹ *Crítica de la razón pura*, ed. cit., p. 627 (A800/B828).

¹⁰⁰ Cfr. pp. 21 y 22 del presente trabajo.

¹⁰¹ *Crítica de la razón pura*, ed. cit., pp. 595-596 (A748/B776), negrita nuestra.

A pesar de la extensión era conveniente citar el texto anterior, pues en él se expresa claramente ese doble filo de la pragmática, el delicado equilibrio que ha de conseguirse a la hora de emplearla. Por una parte es innegable el gran valor de esta disposición (recordemos que las monedas de vellón en que consisten las virtudes del trato social no han de considerarse en ningún caso como meras “fichas de juego”, sin valor intrínseco) y, por otra, es ineludible la tarea de mostrarle menosprecio una vez que los verdaderos principios han tomado su lugar (en el ejemplo de la *Antropología*, no puede tomarse por verdadero oro lo que sólo es moneda de vellón). En el logro de este equilibrio estriba la dificultad de la pragmática.

Ahora bien, es preciso saber y calibrar dónde es apropiado que se presente este juego de ocultaciones y de pequeños engaños aceptados socialmente¹⁰²: Kant advierte del peligro de trasladar este tipo de maquinaciones al campo del pensamiento, donde no serán útiles en ningún sentido ni reportarán ningún beneficio, pues se supone que en este campo se puede hablar abiertamente sin quedar enredado en las telas de araña de las convenciones y los ritos sociales. Emplear tales artes en las disputas filosóficas no sólo carece de utilidad, con lo que sería un esfuerzo vano, sino que además constituye un engaño injustificable que emplea los medios de la injusticia para intentar defender una causa justa. El sinsentido de esta manera de obrar afecta también al avance de la propia filosofía, y de la metafísica más concretamente, que, de no ser por estas mentiras, podría ser hoy muy diferente de lo que es:

«[N]ada hay en el mundo más incompatible con el propósito de afirmar una buena causa que la perfidia, el disimulo y el engaño. Lo mínimo que puede exigirse es que todo se desarrolle con honradez al sopesar los fundamentos racionales de una mera especulación. La disputa de la razón acerca de las importantes cuestiones de Dios, de la inmortalidad (del alma) y de la libertad, o bien haría tiempo que se habrían resuelto, o bien llegaría muy pronto a su fin si se pudiera contar de seguro con dicho mínimo.»¹⁰³

Se confirma así la suposición de que la pragmática no llevaría a conductas inmorales, de manera que el mentir o el ocultar que traen aparejados están restringidos a los casos concretos que hemos señalado (sobre todo al hablar de la prudencia en el párrafo anterior), no pudiendo salirse de tales límites sin verse reprobados por la ley moral.

d) La prudencia genera cierta comunidad estética en términos pragmáticos

Cuando Kant describe las “virtudes de la convivencia” en *La metafísica de las costumbres*, señala otro punto beneficioso de emplear las artimañas de la pragmática. Y es que, al practicar uno mismo las buenas maneras en cierta medida se obliga a los otros a adoptar un trato similar para con los demás. Es decir, que se establece una reciprocidad, por medio de la coacción estética, que podrá desembocar en esa estabilidad que caracteriza al trato social, donde todos saben cómo actuar pero ninguno toma al pie de la letra la manera en que los demás actúan:

«Ciertamente, se trata sólo de *productos externos* o de adornos (*parerga*), que prestan una hermosa apariencia de virtud, que tampoco engaña porque todos saben cómo

¹⁰² Cfr. nota 69 del presente trabajo.

¹⁰³ *Crítica de la razón pura*, ed. cit., p. 597 (A749-750/B777-778).

interpretarla. Sin duda es sólo calderilla, pero favorece el sentimiento mismo de la virtud al esforzarse por aproximar en lo posible esta apariencia a la verdad, en la afabilidad, en el *carácter expansivo*, en la *cortesía*, en la *hospitalidad*, en la *benignidad* (en el rebatir sin disputar), que en su conjunto, como simples modales en el trato, al manifestar obligaciones externamente **obligan también a otros** y que, por tanto, influyen a favor de la intención virtuosa al hacerla *estimable* al menos.»¹⁰⁴

Ese papel de acompañamiento, o incluso de exaltación, que cumplen las virtudes con respecto a la moralidad aparece comparado a la función de las Gracias, quienes una vez que Hércules ha cumplido sus trabajos pueden seguirle, pero sin haber intervenido para nada en la ejecución de aquéllos.

«[L]a imagen magnífica de la humanidad, presentada en esta su figura, permite muy bien la compañía de las *Gracias*, las cuales, sin embargo, cuando aún se trata solamente del deber, se mantienen a una reverente distancia. [...] Sólo tras haber dominado a los monstruos Hércules llega a ser *conductor de las musas*; ante tal trabajo aquellas buenas hermanas se arredran.»¹⁰⁵

La separación entre la doctrina de la moralidad y la de la prudencia se mantendrá con más fuerza aún en el campo de la política, que «no puede dar un paso sin haber antes rendido pleitesía a la moral»¹⁰⁶. En este punto, y considerando lo anterior en paralelo a las afirmaciones que aparecen en la *Pedagogía* acerca de la educación cosmopolita, puede surgir una pregunta con respecto a la (poca) importancia que se da a la pragmática: ¿cómo conseguir en el mundo (donde los hombres para relacionarse han de servirse del arma de doble filo que es la pragmática) el cumplimiento de un derecho cosmopolita sin que sea lícito emplear los artificios de la prudencia en lo que se refiere a la política?

Aubenque formula este problema magníficamente, al señalar posibles usos de la pragmática en la política, sin que ellos supongan ninguna pérdida para la moral. Así, se podría emplear la prudencia instrumentalmente en la elección de medios (el fin no puede ser cuestionado: ha de ser moral). Pues en política quizá no sea tan fácil elegir qué opción será la que menos consecuencias negativas acarree para todos, y es en este cálculo en el que la prudencia podría cumplir un valioso papel. Decíamos que no habría ninguna pérdida para la moral (de lo contrario esta vía quedaría cerrada completamente), en el mismo sentido en el que las Gracias no mermaban el valor de aquello a lo que acompañaban, pues la prudencia podría asegurar, a la par que la moralidad, la mayor cantidad de felicidad para todos. Se garantizaría así una mediación entre la teoría y la práctica, del mismo modo que la geografía unía los saberes de la escuela con el mundo. Pero Kant no parece dar a esta vía el lugar que quizá habría de corresponderle: la prudencia está demasiado ligada a la felicidad, es demasiado ajena a la moralidad como para poder ser incluida en la política. De esta forma, «el rechazo de una doctrina *moral* de la prudencia [...] priva a Kant de toda mediación entre teoría y práctica, entre libertad y naturaleza»¹⁰⁷, cercenando de este modo toda posibilidad de una relación medio-fin entre la pragmática y la moral, por miedo a que la segunda pueda

¹⁰⁴ *La metafísica de las costumbres*, ed. cit., 350-351, negrita nuestra.

¹⁰⁵ *La Religión dentro de los límites de la mera razón*, Madrid, Alianza, 2007, p. 40, nota.

¹⁰⁶ *La paz perpetua*, Madrid, Tecnos, 2005, p. 60.

¹⁰⁷ P. Aubenque, “La prudencia en Kant”, Apéndice a *La prudencia en Aristóteles*, Barcelona, Crítica, 1999, p. 239.

llegar a contagiarse de la maleabilidad y de la siempre probable inmoralidad de la primera.

No hay que olvidar, sin embargo, el carácter meramente provisional que tiene la pragmática para Kant, que, unido a la noción de Ilustración por él manejada, le impediría considerarla como algo más que un mecanismo sólo válido circunstancialmente para, sin abandonar la cultura, preparar el camino a una moralización que todavía está ausente.

Es posible, sin embargo, hallar un sentido de pragmática distinto del que venimos tratando a lo largo de estas páginas, y que Kant aventura, aunque sabiendo que nunca ha sido puesto en práctica. Este segundo sentido implicaría tratar con el mundo (lo constitutivo de la pragmática) desde un horizonte distinto: la humanidad, en lugar de una determinada sociedad o clase. Es decir, conllevaría regirse, en lo que al trato con los demás se refiere, por la razón, y no por los intereses sociales:

«Se pueden tomar dos puntos de vista con respecto al interés que se tiene en lo que sucede en el mundo: el punto de vista del hijo de la tierra y el del ciudadano del mundo. En el primero no interesa nada más que el negocio y lo que refiere a las cosas en la medida en que influyen en nuestro bienestar. **En el segundo interesa la humanidad, el mundo en su totalidad,** el origen de las cosas, su valor interno, el fin último, lo suficiente al menos para juzgar con inclinación sobre ellas.

El punto de vista del hijo de la tierra nos conduce a nuestro deber más próximo, sólo que no hay que permanecer encerrado en él. Hace un hombre activo, honrado, pero de corazón y miras estrechas. En el trato, especialmente en la amistad, hay que ampliar las propias intenciones. El hijo de la tierra no tiene suficiente material en sí mismo; depende de los hombres y las cosas, que lo limitan. Los juristas tienen poca predilección por la geografía y la política. Los cortesanos son hijos de la tierra. El ciudadano del mundo tiene que contemplar el mundo como habitante y no como extraño. No hay que ser espectador del mundo, sino ciudadano del mundo.»¹⁰⁸

La pragmática, en el sentido que nos es familiar, conlleva la aceptación de toda una tradición cultural, plasmada en las costumbres, usos y lenguaje, es decir, pertenece al carácter del pueblo, y sus ritos cambian con las zonas y los tiempos. El sentido de pragmática según el cual el hombre se considera a sí mismo ciudadano del mundo es sin embargo capaz de una universalización que deja todo aquello en un plano secundario. Se abriría así la posibilidad de un cosmopolitismo que, sin dejar de ser apariencia y de moverse en un horizonte aún no moral, permitiría deshacerse de la ocultación y el engaño que pone en uso la pragmática del hijo de la tierra. Sigue estando supeditada a otro fin, la felicidad, pero sus métodos de llegar a él contemplan a la humanidad entera, lo que quizá haga más compatible esta pragmática cosmopolita con la política tal y como la concibe Kant (esto es, sin posibilidad de ser separada de la moral). Cabría decir (en paralelo a la afirmación kantiana de que «[v]ivimos en un tiempo de disciplina, cultura y civilidad; pero aún no, en el de la moralización»¹⁰⁹) que no sólo está el hombre, por lo que parece, lejos de alcanzar ese tiempo de moralización, sino que ni siquiera se halla cerca de conseguir algo cualitativamente mucho más bajo (pues sigue siendo pragmática), como es la perspectiva cosmopolita.

¹⁰⁸ Refl. 1170, trad. Nuria Sánchez Madrid. Negrita nuestra. Cfr. texto de la *Antropología* citado en la página 27, donde aparece la diferencia entre “conocer mundo” y “tener mundo”.

¹⁰⁹ *Pedagogía*, ed. cit., p. 39.

Sin embargo, hemos de elevar de nuevo la vista hacia la idea, tal y como lo hicimos al comenzar, pues hay un

«innato requerimiento de la razón [...] a presentar la especie humana no como una especie mala, sino como una especie de seres racionales que tiende a elevarse del mal al bien en un constante progreso entre obstáculos; según lo cual su voluntad es, en general, buena, pero el llevarla a cabo está dificultado por el hecho de que la **consecución del fin** no puede esperarse del libre acuerdo de los *individuos*, sino tan sólo de una **progresiva organización de los ciudadanos de la Tierra dentro de la especie y para la especie como un sistema unificado cosmopolíticamente.**»¹¹⁰

¹¹⁰ *Antropología en sentido pragmático*, ed. cit., p. 281 (“De la descripción del carácter de la especie humana”), negrita nuestra.

Bibliografía

- KANT, I.: *La pedagogía*, a cura di BELLATALLA, L., e GENOVESI, G., Roma, Anicia, 2009. *Pedagogía*, Madrid, Akal, 2003. *L'arte di educare*, a cura di GENTILE, A., Roma, Armando Editore, 2001.
- _____: *Crítica de la razón pura*, Madrid, Alfaguara 2004.
- _____: *Lógica*, Madrid, Akal, 2000.
- _____: *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre filosofía de la historia*, Madrid, Tecnos, 1987.
- _____: *Antropología en sentido pragmático*, Madrid, Alianza, 2004.
- _____: *Crítica del Juicio*, Madrid, Tecnos, 2007.
- _____: *El conflicto de las Facultades*, Madrid, Alianza, 2003.
- _____: *Los progresos de la Metafísica desde Leibniz y Wolff*, Madrid, Tecnos, 2002.
- _____: *La metafísica de las costumbres*, Madrid, Tecnos, 2008.
- _____: *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Tecnos, 2005.
- _____: *La Religión dentro de los límites de la mera razón*, Madrid, Alianza, 2007.
- _____: *La paz perpetua*, Madrid, Tecnos, 2005.
- AUBENQUE, P.: *La prudencia en Aristóteles*, Barcelona, Crítica, 1999.
- ELIAS, N.: *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1997.
- FORMIZZI, G.: *Immanuel Kant: Antologia di scritti pedagogici*, Verona, Il segno dei Gabrielli editori, 2004.
- HUIZINGA, J.: *Homo ludens*, Madrid, Alianza/Emecé, 1972.
- PIRILLO, N.: *Morale e civiltà. Studi su Kant e la condotta di vita*, Napoli, Loffredo, 1995.
- _____: *L'uomo tra morale e ceto*, Bologna, Il Mulino, 1987.