

**ÍNDICE PORMENORIZADO DE LAS LECCIONES DE PEDAGOGÍA (EDITADAS POR TH.
RINK EN 1803)***

INTRODUCCIÓN

I) LAS FASES DE LA EDUCACIÓN. LA DOCTRINA KANTIANA DE LAS DISPOSICIONES. [1; 26-29; 32-39 Y 43-46;]

II) LA NECESIDAD DE TRANSFORMAR AL ANIMAL EN HOMBRE Y LA INVIABILIDAD E INDIGNIDAD DE UNA SOLUCIÓN ADAPTATIVO-ORGÁNICA DEL ARTE DE EDUCAR. [2-4]

III) LA MISIÓN DE LA DISCIPLINA: EL CORTE ENTRE LA DISPOSICIÓN A LA ANIMALIDAD Y LA DESTINACIÓN MORAL DEL HOMBRE. [5-9]

IV) EL DISEÑO RACIONAL DEL PROCESO MEDIANTE EL QUE EL HOMBRE SE APROPIA DE SU PROPIA HUMANIDAD Y SE PREPARA PARA LA MORALIDAD. [10-13; 20-21]

V) EL DESPLIEGUE Y DESARROLLO DE LAS DISPOSICIONES DEL HOMBRE: IDEA PARA UNA EDUCACIÓN DESDE UN PUNTO DE VISTA COSMOPOLITA (CFR. IDEA..., KU, § 83). [14-19]

VI) EL MAYOR PROBLEMA PARA UNA EDUCACIÓN QUE NO SE REDUZCA A MERO MECANISMO: LA UNIFICACIÓN DE COACCIÓN Y LIBERTAD EN EL MODO DE PENSAR DEL NIÑO. [40-41]

VII) EDUCACIÓN ESTATAL O EDUCACIÓN PRIVADA: LOS EXPERIMENTOS EDUCATIVOS. [23-25; 30-31]

TRATADO

VIII) CARÁCTER NEGATIVO DE LA PRIMERA EDUCACIÓN. [47-69]

IX) LA CULTURA Y EL DESPLIEGUE DE LAS FACULTADES MEDIANTE EL EJERCICIO. [70-78]

X) LA CULTURA DEL ALMA [79-94]

XI) LA CULTURA [95-125]

XII) LA EDUCACIÓN PRÁCTICA [126-173]

INTRODUCCIÓN

I) LAS FASES DE LA EDUCACIÓN. LA DOCTRINA KANTIANA DE LAS DISPOSICIONES.

* Documento de trabajo del Proyecto de Investigación UCM «Lenguaje, Pedagogía y Derecho. Un problema de la Antropología moral de Kant» (CCG08-UCM/HUM-4166). Autor: Nuria Sánchez Madrid. Con el fin de facilitar la localización de los textos, se han numerado todos los párrafos de la ed. de la obra en el vol. XII de la ed. en Suhrkamp (*Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2*), a los que hacen referencia los distintos apartados de lo que llamamos *índice*.

1. «El hombre es la única criatura que tiene que ser educada» (Ak: IX 441).

La educación comporta la **asistencia** [*Wartung*] (consistente en la **alimentación** [*Verpflegung*] y **manutención** [*Unterhaltung*]); la **disciplina** [*Zucht*] y la **instrucción** [*Unterweisung*], junto con la **formación** [*Bildung*].

En cada uno de estos momentos, el hombre es **lactante** [*Säugling*], **pupilo** [*Zögling*] y **aprendiz** [*Lehrling*].

Al comienzo del «Tratado» volvemos a encontrar una presentación, algo distinta, de las etapas de la educación:

43. La pedagogía o doctrina de la **educación** es o bien **física** (alimentación [*Verpflegung*]), que el hombre comparte con los animales (aunque Kant no puede referirse a una plena identidad entre la educación física de los animales y la de los hombres, pues en la de los últimos está presente en toda fase educativa la orientación hacia la libertad; *vd.* nota p. 3), o bien **práctica o moral**, que ha de conducir al hombre a poder vivir como un ser que actúa libremente (recordatorio de que «práctico es todo aquello que se refiere a la libertad»; *KrV*, «Canon», secc. I, A 800/B 828). La última es una «educación para la personalidad», propia de alguien que es miembro de una sociedad y tiene un valor interno por sí mismo.

44-46. La **educación práctica o moral**, es decir, la que deja a un lado la subsistencia material, consiste en tres niveles de formación [*Bildung*]:

a) **formación mecánico-escolar o instrucción** [*Unterweisung*], cuyo propósito es la **habilidad** [*Geschicklichkeit*] (Ak: IX 455), llegar a ser hábil para conseguir todos sus fines (*ibid.*): es didáctica, da al hombre **un valor en sí mismo como individuo**. El responsable es un *informador* [*Informator*].

b) **formación pragmática**, cuyo propósito es la **prudencia** [*Klugheit*]. Forma al hombre para que llegue a ser ciudadano [*Bürger*] y reciba **un valor público**: el alumno aprende tanto a conducir a la sociedad civil conforme a sus intenciones como a amoldarse él mismo a esta sociedad [atención a la correspondencia entre asunción de ciertas reglas y manipulación de otros]. El responsable es un *ayo* o *tutor* [*Hofmeister*].

Para entender qué figura y tarea educativa tiene en la cabeza Kant, podemos pensar en el maestro al que Rousseau encarga la educación de Emilio; *vd. Emilio*, l. I, p. 62: «Admito que es muy diferente seguir a un joven durante cuatro años o guiarle durante veinticinco. Dais un ayo a vuestro hijo completamente formado; yo quiero que tenga uno antes de nacer. Vuestro hombre puede cambiar de alumno cada lustro; el mío sólo tendrá uno. Vosotros distinguís el preceptor del ayo: ¡otra locura! ¿Acaso distinguís entre el discípulo y el alumno? No hay más que una ciencia que enseñar a los niños: es la de los deberes del hombre. Esa ciencia es una y, sea lo que fuere lo dicho por Jenofonte sobre la educación de los persas, no se divide. Por lo demás, yo llamo ayo más que preceptor al maestro de esta ciencia; porque, para él, se trata menos de instruir que de guiar. No debe dar preceptos, debe hacer que los encuentren».

c) **formación moral**, cuyo propósito es la **moralidad** [*Sittlichkeit*]. El alumno recibe **un valor con respecto al entero género humano**.

La **formación escolar** es la más temprana y la primera, pues la prudencia presupone la habilidad, a la que en realidad aplica al trato con otros hombres.

La **formación moral**, basada en principios que el hombre tiene que inteligir por sí mismo es la última etapa de la educación, pero en la medida en que descansa sobre el entendimiento común humano **debe ser tenida en cuenta también durante la educación física**¹, con el fin de evitar errores que vuelvan baldío el arte de la educación, pero no se puede forzar el aprendizaje de la habilidad ni de la prudencia, sino que debe respetarse la idiosincrasia de cada tramo de edad.

«Hábil a modo de un niño, prudente a modo de un niño, y bueno, no astuto, a modo de un varón; eso sirve tan poco como un modo de sentir infantil en un adulto» (Ak: IX 455).

«La naturaleza, continuó Heloísa, quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si queremos pervertir este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán ni madurez ni sabor y no tardarán en corromperse; tendremos jóvenes doctores y niños viejos. La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir, que le son propias. Nada es más absurdo que querer sustituirlas por las nuestras; preferiría exigir que un niño tuviera cinco pies de altura que juicio con diez años» (*La nueva Heloísa*, V parte, carta III, p. 425).

26. En la educación el hombre tiene que ser:

a) **disciplinado**: con ello se evita que la animalidad perjudique el despliegue de la humanidad, tanto en el hombre solitario como en el social (dominación del estado bravío). Es el **umbral de toda educación**, pues sin este esfuerzo no puede comenzar ningún tipo de gobierno de sí.

b) **cultivado: mediante la enseñanza y la instrucción generales**, que proporcionan la *habilidad* [*Geschicklichkeit*]. La habilidad no es más que el poder, de límites indeterminados, de la facultad que se basta para alcanzar cualesquiera fines. No determina de qué fines se trata, sino que lo deja en manos de las circunstancias.

c) **civilizado**: mediante una **modulación de la cultura** que adapta al niño a la sociedad humana, para que sea amado por otros y cuente con influencia sobre ellos. Para ello se requiere adquirir buenos modales [*Manieren*], obediencia [*Artigkeit*] y una cierta prudencia [*Klugheit*], que cambian con las épocas (Kant menciona que en el pasado el trato social estaba más revestido de ceremonias que en su propio tiempo) y que el hombre ha de aplicar a su fin final.

d) **moralizado**: el hombre debe **adquirir la intención moral** [*Gesinnung*] por la que elija únicamente fines buenos, a saber, aquellos que cualquiera permite necesariamente y que, al mismo tiempo, puede serlo para cualquier otro, no cualesquiera fines, como ocurre con la cultura, sino únicamente aquellos que adoptaría un ser racional, no meramente astuto y prudente.

27. **El hombre puede ser amaestrado** [*dressiert*: del inglés 'dress'. Kant recuerda que la habitación en la que los predicadores se cambian de ropa se llama 'Dresskammer', no ¿confesionario? [*Trostkammer*], por lo que parece estar aquí en juego la confusión de la educación con la adopción de una máscara, que no tiene por qué compadecerse con el modo de ser del educando], esto es, instruido mecánicamente, o bien ilustrarse

¹ Cfr. *Emilio*, I. I, p. : «[L]a educación del hombre comienza en su nacimiento; antes de hablar, antes de oír, ya se instruye».

efectivamente. No se me ocurre mejor texto para comentar y completar esta alusión kantiana al amaestramiento que el *Informe para una academia* de Kafka, donde un simio expone ante unos académicos la evolución del proceso por el que llegó a convertirse, por su propio esfuerzo, en un hombre.

28. El amaestramiento no enseña a los niños a pensar, pues esto último requiere contar con principios de los que procedan las acciones que realicemos.

29. «Vivimos en la época del disciplinamiento, la cultura y la civilización, pero todavía no en la de la moralización» (Ak: IX 451).

«El hombre tiene una tendencia a *socializarse*, porque en tal estado se siente más como hombre, esto es, el despliegue de sus disposiciones naturales. Pero tiene también una gran propensión a *individualizarse* (aislarse), porque encuentra al mismo tiempo en sí mismo la insociable propiedad de querer dirigirlo todo con arreglo a su querer y, de ahí, espera resistencia por todos lados, tanto como sabe que él mismo tiende, por su parte, a oponer resistencia a los demás. Ahora bien, esta resistencia es la que despierta todas las fuerzas del hombre, la que le conduce a superar su propensión a la pereza e, impulsado por el afán de honores, de dominio y de posesión, a procurarse un lugar entre sus compañeros, que, desde luego, no puede soportar, pero de los que tampoco puede prescindir. Así acontecen los primeros pasos verdaderos desde la tosquedad hacia la cultura, que consiste propiamente en el valor social del hombre; así se despliegan paulatinamente todos los talentos, se forma el gusto e incluso, mediante una ilustración continuada, se comienza a fundar un modo de pensar, que con el tiempo puede transformar la grosera disposición natural para la distinción moral en principios prácticos determinados y, así, finalmente se fuerza una concordia generada *patológicamente* en un todo *moral*. Sin aquellas propiedades, desde luego nada amables en sí, de la insociabilidad, de la que surge la resistencia que cada cual tiene que encontrar necesariamente en sus pretensiones egoístas, todos los talentos quedarían eternamente ocultos en sus gérmenes en una arcádica vida de pastores en perfecta armonía, suficiencia y amor recíproco [si nos detenemos un poco en la aparición de estas aparentes virtudes sociales, veremos que no se trata de ganancias políticas, sino del rendimiento de una vida bestial, N.S.M.]: los hombres, bondadosos como ovejas que apacientan, difícilmente proporcionarían a su existencia un valor mayor que el que tiene su ganado; no llenarían el vacío de la Creación en consideración de su fin, como naturaleza racional» (Kant, *Idea de una historia universal desde un punto de vista cosmopolita*, prop. IV, VIII 120-121).

Actualmente, dice Kant, parece que la fortuna de los Estados crece al mismo tiempo que la miseria de los hombres, pero ello no debe promover el retorno al estado tosco en que aún no había cultura alguna.

«Se me dirá que salgo de la naturaleza; pero no lo creo. La naturaleza elige sus instrumentos y los regula, no a partir de la opinión, sino a partir de la necesidad. Pero las necesidades cambian según la situación de los hombres. Hay mucha diferencia entre el hombre natural que vive en el estado de naturaleza y el hombre natural que vive en el estado social. Emilio no es un salvaje que haya que relegar a los desiertos; es un salvaje hecho para habitar en las ciudades. Es menester que sepa encontrar allí lo que le es necesario, extraer provecho de sus habitantes y vivir, si no como ellos, al menos con ellos» (Rousseau, *Emilio*, l. III, ed. Alianza, p. 304).

«Pero, aunque no haya en absoluto sociedad natural y general entre los hombres, aunque ellos se vuelvan infelices y malvados al convertirse en sociales, aunque las leyes de la justicia y de la igualdad no sean nada para quienes viven al mismo tiempo en la libertad del estado de naturaleza y sometidos a las necesidades del estado social; lejos de pensar que no hay ni virtud ni felicidad para nosotros, y que el cielo nos ha abandonado sin recursos a la depravación de la especie; esforcémosnos para extraer del mal mismo el remedio que debe sanarlo. Corrijamos, si se puede, mediante nuevas asociaciones la falta de la asociación general. Que nuestro violento interlocutor juzgue él mismo el éxito. Mostrémosle en el arte perfeccionado la reparación de los males que el arte inicial hizo a la naturaleza: mostrémosle toda la miseria del estado que él creía feliz, toda la falsedad del razonamiento que él creía sólido. Que vea en una mejor constitución de cosas el precio de las buenas acciones, el castigo de las malas y el acuerdo amable de la justicia y la felicidad. Aclaremos su razón con nuevas luces, reconfortemos su corazón con nuevos sentimientos, y que aprenda a multiplicar su ser y su felicidad, al compartirlas con sus semejantes» (*Contrato social*, versión primera, l. I, "Nociones del cuerpo social", cap. II, O.C., vol. III, p. 288; *cfr. Fragmentos políticos*, II [*Del estado de naturaleza*], 2, O.C., vol. III, pp. 479-480).

«¡Vaya! ¿Hay que destruir las sociedades, aniquilar lo tuyo y lo mío, y volver a vivir en los bosques con los osos? Consecuencia propia de mis adversarios, que me gusta tanto anticipar como dejarles la vergüenza de sacarla!» (*Segundo Discurso*, nota 9, p. 315).

32. La educación comprende los cuidados [*Versorgung*] y la formación [*Bildung*]. La formación se divide, a su vez, en a) la disciplina, que es negativa y sólo previene errores y b) la parte positiva o cultura, consistente en la instrucción proporcionada por un informador [*Informator*] y la dirección que ofrece un ayo o tutor [*Hofmeister*], que es un guía [*Führer*]. El primero educa para la escuela y el segundo para la vida.

33. En sus primeros años el pupilo tiene que mostrar sometimiento y una obediencia pasiva (coacción mecánica), mientras que en la etapa de la formación positiva tiene que dejarse usar su reflexión y su libertad, si bien, bajo leyes (coacción moral).

34. **La educación es privada o pública.** La primera se ocupa de enseñar a cumplir preceptos.

La última concierne a la información y tiene que unificar la instrucción con la formación moral. Su fin ha de ser el fomento de una buena educación privada. La escuela que encarna este propósito es un Instituto educativo, que no tienen que ser demasiados ni acoger a muchos niños, por lo costoso de su manutención: en los hospicios y hospitales el mantenimiento del edificio, los sueldos de los directores, vigilantes y personal de servicio suponen también un dispendio difícil de asumir por el erario público, hasta el punto de que es opinión común considerar que si ese dinero se entregara a esas familias pobres, los niños estarían mejor cuidados. Las dificultades para que los hijos de familias ricas acudan a estos institutos.

35. Estos institutos se proponen completar la educación doméstica y podrían ser innecesarios en caso de que los padres u otros parientes o conocidos fueran buenos educadores.

36. La educación privada es tarea de los padres o, en caso de que éstos no dispongan de tiempo, capacidad o disposición para ello, de otras personas que actúen como ayudantes en este propósito: los *Hofmeister*, a los que los padres confían su autoridad, pues son los encargados de dirigir al niño y enseñarle a respetar y cumplir preceptos.

37. **La educación pública debe preferirse a la privada**, no sólo teniendo en cuenta la habilidad, sino el carácter de un ciudadano. La última tiende no sólo a producir, sino a perpetuar errores extendidos en una familia.

38. La educación finaliza cuando la naturaleza determina que el hombre puede dirigirse a sí mismo: cuando el niño ha cumplido los 16 años, los medios que ofrece la cultura cumplen la función de una disciplina que sustituye a la educación regular.

39. El *aprendizaje del sometimiento* [*Unterwürfigkeit*] del pupilo es o bien *positivo*, cuando se trata de que haga lo que se le pide, con vistas a consolidar en él la imitación (todavía no puede juzgar por él mismo lo que debe hacerse ni cómo debe hacerse), o bien *negativo*, pues tiene que hacer lo que otros quieren que él haga si es que pretende que, a su vez, los otros le hagan algún favor (Ak: IX 453).

En el primer estadio se recurre al castigo, pero en el segundo el sustituto del castigo es que el niño no pueda hacer por sí solo lo que quiere: aunque es capaz de pensar, se reconoce dependiente de otros para disfrutar de algo, para procurarse un deleite. *Es decisivo el paso de la coacción física a la discursiva o lógica, pues el niño que comprende la primera ya está*

preparado para aceptar la Idea de Derecho, es más, se ajustará a esta Idea en la práctica antes de que le hayan explicado su contenido o, si se prefiere, es vital para el éxito de la educación conseguir que el niño avance efectivamente por cauces que su razón sólo le explicará más tarde. Un pasaje como éste pone en evidencia la importancia del aprendizaje de la comunidad por parte del niño: la comprensión de que debemos satisfacer las peticiones de otro si queremos que otros cumplan las nuestras acontece de una manera, digamos, silenciosa y objetiva (como gustaba de aconsejar Rousseau: que las cosas impongan las reglas necesarias), sin mediación de ningún sermón confundente. El ingreso en la vida comunitaria se produce en la práctica, esto es, siempre que el niño se relacione con otros y advierta el alcance objetivo de la idea racional de Derecho: si no reservamos a cada cual el margen suficiente para buscar sus propios fines, cuya pluralidad y fácil incompatibilidad se presuponen de antemano, la vida en común quedará reducida a una lucha sin tregua en la que se impondrá provisionalmente el más fuerte.

Cfr. Emilio, I. I, pp. 112-113:

«Antes de que los prejuicios y las instituciones humanas hayan alterado nuestras inclinaciones naturales, la felicidad de los niños, así como la de los hombres, consiste en el uso de la libertad; pero esta libertad se halla limitada en los primeros por su debilidad. Quien hace lo que quiere es feliz si se basta a sí mismo; es el caso del hombre que vive en el estado de naturaleza. Quien hace lo que quiere no es feliz si sus necesidades superan sus fuerzas; es el caso del niño en el mismo estado. Los niños no gozan, ni siquiera en el estado de naturaleza, más que una libertad imperfecta, semejante a la que gozan los hombres en el estado civil. Al no poder ya prescindir de los demás, cada uno de nosotros se vuelve en este punto débil y miserable. Estábamos hechos para ser hombres, las leyes y la sociedad han vuelto a sumirnos en la infancia. Los ricos, los grandes, los reyes, son todos niños que, viendo que se apresuran a aliviar su miseria, sacan de eso mismo una vanidad pueril, y se sienten muy orgullosos de los cuidados que no se les prodigarían si fueran hombres hechos.

Estas consideraciones son importantes y sirven para resolver todas las contradicciones del sistema social. Hay dos clases de dependencia. La de las cosas, que dependen de la naturaleza; la del hombre, que depende de la sociedad. Por no tener ninguna moralidad, la dependencia de las cosas no perjudica a la libertad ni engendra vicios. Por ser desordenada, la dependencia de los hombres los engendra todos, y por ella se depravan mutuamente el amo y el esclavo. Si hay algún medio para remediar este mal en la sociedad, consiste en sustituir la ley por el hombre, y en armar las voluntades generales con una fuerza real superior a la acción de toda voluntad particular.

Si las leyes de las naciones pudieran tener, como las de la naturaleza, una inflexibilidad que nunca pudo vencer ninguna fuerza humana, la dependencia de los hombres se volvería entonces la de las cosas, en la república se reunirían todas las ventajas del estado natural con las del estado civil, se uniría a la libertad que mantiene al hombre exento de vicios la moralidad que lo educa en la virtud.

Mantened al niño en una sola dependencia de las cosas; habréis seguido el orden de la naturaleza en el progreso de su educación. Nunca ofrecéis a sus voluntades indiscretas más obstáculos que los físicos o castigos que nazcan de las acciones mismas y de los que, legado el caso, se acuerde. Sin prohibirle hacer el mal, basta con impedirsele. La experiencia o la impotencia son las únicas que deben servirle de ley».

II) LA NECESIDAD DE TRANSFORMAR AL ANIMAL EN HOMBRE Y LA INVIABILIDAD E INDIGNIDAD DE UNA SOLUCIÓN ADAPTATIVO-ORGÁNICA DE LA EDUCACIÓN: LA EDUCACIÓN NO ES UN ADIESTRAMIENTO.

2. Los animales usan sus fuerzas **conforme a reglas**, tan pronto como las tienen, de manera que no son perjudiciales para ellos (las golondrinas que expulsan sus excrementos fuera del nido tan pronto como salen del cascarón). Por ello no necesitan ser cuidados, a lo sumo, contar con alimento, calor y dirección [*Anführung*] o cierta protección. Por **asistencia** [*Wartung*] debe entenderse la preocupación de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas (las crías del animal no lloran al nacer, con lo que no llaman la atención de lobos y otros animales salvajes que podrían devorarlas; *cfr.* con las condiciones de la llegada del niño al mundo, *ApH, Ak VII, 327 s.*).

3. «**La disciplina o régimen disciplinario [Zucht] transforma la animalidad en humanidad.** Un animal es todo lo que debe ser mediante el **instinto**, una Razón ajena ha dispuesto todo para el mismo. Pero el hombre requiere su propia Razón. No tiene ningún instinto y tiene que hacerse por sí mismo el plano de su conducta. Puesto que no está inmediatamente en condiciones de hacer esto, sino que viene al mundo tosco: otros tienen que hacerlo por él» (Ak: IX 441).

Sin la disciplina la educación no tendría el carácter de obstáculo, sin embargo, tiene que serlo necesariamente, pues de otra manera la animalidad en nosotros echaría abajo cualquier proceso de apropiación de nuestra propia razón.

4. El género humano debe desplegar progresivamente la completa disposición natural de la humanidad: **una generación educa a la siguiente.**

III) LA MISIÓN DE LA DISCIPLINA: EL CORTE ENTRE LA DISPOSICIÓN A LA ANIMALIDAD Y LA DESTINACIÓN MORAL DEL HOMBRE

5. La **disciplina** [*Disciplin; Zucht*], como una suerte de *ratio cognoscendi* de la libertad, que a su vez es su *ratio essendi*, evita [*verhüten*] que el hombre se aparte de su verdadera destinación [*Bestimmung*], esto es, que renuncie a la humanidad, por dejar que sus impulsos [*Antriebe*] animales se desplieguen sin medida. La disciplina es meramente negativa (elimina lo salvaje del hombre), mientras que la instrucción es la parte positiva de la educación.

Cfr. la función que desempeña la disciplina tanto con respecto tanto al contenido como al método de la razón pura, KrV, A 709/B 737s.:

«A la *coacción* (*coerción* traduce M. Caimi) por la cual se limita la propensión constante [*beständigen Hang*] a apartarse de ciertas reglas, y finalmente se la extirpa [*vertilgelt wird*], se la llama *disciplina*. Hay que distinguirla de la *cultura*, que solamente tiene que procurar una *destreza* [*Fertigkeit*] sin suprimir, en cambio, otra que ya estaba disponible. Para la formación de un talento, que posee ya por sí mismo una propensión a expresarse, la disciplina prestará una contribución negativa², y la cultura y la doctrina prestarán una contribución positiva.

Cualquiera concederá fácilmente que el temperamento, así como los talentos que se complacen en permitirse un movimiento libre y sin limitaciones (como la imaginación y el ingenio) precisan, en muchos respectos, una disciplina. Pero que la razón, a la que propiamente le compete prescribir a todos los demás empeños la disciplina de ellos, precise, ella misma, una tal [disciplina], eso ciertamente puede parecer extraño; y en efecto, ella ha eludido hasta ahora tal humillación precisamente porque ante la solemnidad y el grave decoro con que ella se presenta, nadie podría caer fácilmente en la sospecha de [que ella incurriría en] un juego frívolo, con ficciones en lugar de conceptos, y con palabras en lugar de cosas. [...]

Extravíos aislados pueden remediarse con la *censura*; y las causas de ellos, con la crítica. Pero allí donde, como en la razón pura, se encuentra todo un sistema de engaños e ilusiones que están bien enlazados entre sí y reunidos bajo principios comunes, parece requerirse una legislación particular, y negativa, la cual, con el nombre de *disciplina*, a partir de la naturaleza de la razón y de la de los objetos del uso puro de ella erige un sistema, por decirlo así, de la cautela [*Vorsicht*] y del examen de sí [*Selbstprüfung*], [sistema] ante el cual ninguna falsa apariencia ilusoria sofística puede subsistir, sino que debe traicionarse enseguida a sí misma, sean cuales fueren los fundamentos que le sirvan de excusa».

A la luz de este pasaje y, si comparamos la necesidad que la razón pura tiene de una disciplina, cabe destacar que la disciplina se enfrenta a una tendencia previa, a la que debe oponerse y, por decirlo así, vencer, haciendo ver a la razón misma que cuenta con

² Sé bien que en el lenguaje escolar se suele emplear el nombre de *disciplina* como sinónimo de instrucción [*Unterweisung*]. Pero hay, en cambio, muchos otros casos en los que la primera expresión, [entendida] como *régimen disciplinario* [*Zucht*], se distingue cuidadosamente de la segunda, [entendida] como *enseñanza* [*Belehrung*], y la misma naturaleza de las cosas exige también que se reserven las únicas expresiones convenientes para esta distinción, [de modo] que deseo que nunca se permita emplear aquella palabra en otro sentido que no sea el negativo.

instrumentos que le permiten sobreponerse a las ilusiones producidas por su presunto poder omnímodo (pues la razón emprende su historia creyendo que puede conocerlo todo, que carece de límites; curiosamente lo mismo le ocurre al niño hasta que se le interponen «obstáculos educativos»). Una vez cumplida la tarea de la disciplina, **la cultura** sólo debe proporcionar enseñanzas, pero **no tiene un carácter polémico** (vd. *KrV*, A 738/B 766) **como** ocurre con **la disciplina**.

6. «El **estado salvaje** [*Wildheit*] es la **independencia de las leyes**. La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a dejarle sentir la coacción de las leyes» (Ak: IX 442). Este proceso debe comenzar pronto: cuando se manda a los niños al colegio se hace más con la intención de que se vayan acostumbrando a sentarse en silencio y a observar puntualmente lo que se les prescribe, esto es, con la intención de que se acostumbren a recibir órdenes y cumplirlas, que con la de que reciban una precoz instrucción, que aún no están en condiciones de asimilar.

7. La **inclinación del hombre a la libertad** y lo que está dispuesto a sacrificar a ella. Kant se separa de Rousseau en punto al comportamiento de las naciones salvajes, cuya rebeldía ante los europeos no obedece a una propensión noble a la libertad, sino a una cierta tosquedad, debido a que el hombre no se ha desprendido enteramente del animal. Por ello «el hombre tiene que acostumbrarse pronto a someterse a la preceptos de la Razón» (Ak: IX 442).

Si no se le acostumbra en la juventud a que su voluntad encuentre la resistencia de otros, se comportará con una cierta barbarie a lo largo de su vida (ibíd.). Igualmente pernicioso es el extremo que conduce a rodear al niño de todo tipo de atenciones, de manera que esta ternura exagerada —que lo alejará de todo contacto con la prudencia— no propiciará sino que reciba golpes sin tasa tan pronto como se introduzca en el mundo real.

8. El error común en la educación de príncipes: no ofrecerles resistencia cuando aún son jóvenes. Debido a su propensión a la libertad, **el hombre requiere que un proceso de pulimentación** [*Abschleifung*] **le arranque de su tosquedad** [*Rohigkeit*], a diferencia del animal, al que le basta su instinto para todo lo que precisa en su curso vital.

9. A diferencia del animal, el hombre necesita asistencia [*Wartung*] y formación [*Bildung*] (disciplina e instrucción). El animal no necesita de instrucción, pero los pájaros aprenden de sus mayores un canto. Es conmovedor observar cómo los pájaros montan una escuela en la que los mayores cantan con todas sus fuerzas y los jóvenes intentan imitar con sus gargantas el canto escuchado. La prueba de colocar unos huevos de gorrión en un nido de canario: las crías aprenderán el canto de los canarios y se convertirán en gorriones cantores.

«Cada especie de pájaros mantiene a lo largo de las generaciones un canto principal y la tradición del canto es la más fiel del mundo» (Ak: IX 443).

Cfr. esta observación de Kant con el siguiente pasaje del *Emilio*, I, I, p. 78:

«Los animales mismos adquieren mucho. Tienen sentidos, es preciso que aprendan a usarlos; tienen necesidades, es preciso que aprendan a satisfacerlas. Es preciso que aprendan a comer, a caminar, a volar. Los cuadrúpedos, que desde su nacimiento se mantienen sobre sus pies, no por ello saben caminar; en sus primeros pasos se ve que son ensayos poco seguros; los canarios escapados de sus jaulas no saben volar, porque jamás han volado; todo es instrucción para los seres animados y sensibles».

IV) EL DISEÑO RACIONAL DEL PROCESO MEDIANTE EL QUE EL HOMBRE SE APROPIA DE SU PROPIA HUMANIDAD Y SE PREPARA PARA LA MORALIDAD

10. «**El hombre sólo puede devenir hombre mediante la educación.** No es nada más que lo que la educación hace de él» (Ak: IX 443).

El hombre es educado por otros hombres, de ahí que haya que prestar especial atención a esta tarea. La pregunta de lo que se conseguiría hacer con los hombres en caso de que los educaran sujetos de una especie superior (*cfr. Nueva Heloísa*, 2º prefacio, p. 572; *Emilio*, I).

Constatación de que los magnates del mundo sólo se ocupan de ellos mismos y no participan del experimento que permitiría que la naturaleza diera un paso más hacia su perfeccionamiento.

11. La falta de cultura deja en la tosquedad (*roh* se opone a *kultivirt*), mientras que la falta de disciplina condena al estado salvaje (*wild* es lo contrario de *disciplinirt*). **El descuido de la disciplina es peor que el de la cultura, no tiene reparación alguna.**

«Tras la educación se esconde el gran misterio de la perfección de la naturaleza humana» (Ak: IX 444).

Lo encantador de la perspectiva de que, por medio de la educación, la naturaleza humana pueda desarrollarse siempre hacia un estado mejor y alcanzar una forma apropiada a la humanidad. «Esto inaugura para nosotros la perspectiva de una especie humana futura más feliz».

12. «El proyecto de una teoría de la educación es un ideal magnífico, y no es óbice que no estemos aún en condiciones de realizarlo» (Ak. IX 444). El contenido de una Idea no es quimérico porque se encuentren obstáculos para su realización.

13. «Una Idea no es nada más que el concepto de una perfección que no se encuentra aún en la experiencia. Por ejemplo, ¡la Idea de una República perfecta, gobernada según las reglas de la justicia!» (*cfr. KrV*, A 316/B 372ss.; *cfr. Emilio*, elogio de *La república* de Platón en el I. I, p. 43).

20. **La educación es un arte**, toda vez que las disposiciones naturales en el hombre no se desarrollan por sí mismas. Pero ese arte puede progresar [*Fortgang*] *mecánicamente* (sin plan, según establezcan las circunstancias dadas) o *juiciosamente* (acompañado de un plan, de un método). Sólo un arte de educar que emplee el juicio puede propiciar que la naturaleza humana alcance su destinación. El mecanismo debe, por tanto, transformarse en ciencia, con el fin de constituir un propósito sistemático, que comprometa a las distintas generaciones e impida que una destruya lo conseguido por la anterior.

21. Un **principio del arte de educar** de suma importancia es el siguiente: **«los niños no deben ser educados para el presente estado del género humano, sino para el estado mejor del mismo posible en el futuro, esto es, conforme a la Idea de la humanidad y su entera destinación»** (Ak: IX 447).

Por lo común, este principio no se sigue y los padres tienden a educar a sus hijos con vistas a adaptarlos al mundo presente, por muy echado a perder y pervertido que esté. De esa manera, se pierde toda expectativa de producir un estado mejor en el futuro.

Aparecen **dos obstáculos** a esta conducta:

- a) los padres se preocupan por que sus hijos puedan desenvolverse bien en el mundo (los padres sólo cuidan de la casa).
- b) Los príncipes contemplan a los súbditos como instrumentos para sus intenciones (los príncipes sólo cuidan del Estado como si fuera su propia casa).

Ni padres ni príncipes tienen como fin final el bien del mundo ni la perfección que el hombre está destinado a alcanzar y para la que cuenta con disposiciones.

«Pero la disposición para un plan educativo tiene que ser cosmopolita» (Ak: IX 448). Y lo mejor para el mundo nunca puede ser perjudicial para lo que sea mejor en términos privados. Aun cuando a alguien le parezca que es preciso sacrificar algo por el bien común, con ello fomenta también lo mejor para su estado presente.

«Las causas del mal no se encuentran en las disposiciones naturales del hombre. La única causa del mal es que la naturaleza no se someta a leyes. En el hombre sólo se encuentran gérmenes para el bien» (Ibíd.).

V) EL DESPLIEGUE Y DESARROLLO DE LAS DISPOSICIONES DEL HOMBRE: «IDEA PARA UNA EDUCACIÓN DESDE UN PUNTO DE VISTA COSMOPOLITA» (CFR. IDEA..., KU, § 83)

La Idea de la educación como desarrollo de todas las disposiciones en el hombre es un proyecto real, verdadero y real [*wahrhaft*], a pesar de los obstáculos que pueda encontrar a su paso, que sólo puede tener lugar a escala del conjunto de las generaciones humanas.

14. La educación debe propiciar que los hombres alcancen el fin de su existencia [*Zweck seines Daseins*], lo que requiere alcanzar uniformidad en los principios que los mueven a la acción y que ese modo de obrar adopte el aspecto de una segunda naturaleza.

Ejemplo vegetal: todas las primulas tienen el mismo color en su parte visible, pero si se desciende a las semillas, se advertirá que cada una tiene un color distinto. La naturaleza ha colocado en ellas **gérmenes** dotados de matices distintos, cuyo desarrollo depende de la **siembra y crecimiento**. Lo mismo ocurre entre los hombres.

15. La humanidad recibe unos gérmenes, pero debe desarrollar por sí misma proporcionalmente sus disposiciones y **desplegar la humanidad a partir de sus gérmenes**. Los animales cumplen este proceso por sí solos, con ayuda del instinto, pero el hombre debe primero encontrar la manera de lograrlo: para ello es menester que tenga un concepto de su destinación, inalcanzable para el individuo.

Una pareja de padres que eduque a sus hijos no logrará por sí sola que éstos alcancen la destinación del hombre, pues este es un proceso que convoca a todo el género humano.

16. «La educación es un arte cuya ejecución tiene que ser perfeccionada mediante muchas generaciones» (Ak: IX 446).

La **Providencia** ha querido que el hombre extraiga el bien a partir de sí mismo y parece decirle al hombre: **«¡Ve al mundo!** [*Gehe in die Welt!*] Te he provisto de todas las disposiciones al bien. Depende de ti desarrollarlas y también de ti mismo depende tu propia felicidad e infelicidad» (ibíd., *cf.* *Idea*, prop. III y «Prof. de fe», libro IV de *Emilio*, pp. 382-383).

17. La Providencia ha depositado en el hombre las disposiciones al bien, pero sin introducir la distinción de la moralidad: **el hombre debe mejorarse a sí mismo, cultivarse y, si es malvado, producir la moralidad.**

«**Por ello la educación es el mayor problema, y el más difícil, que se puede dejar en manos del hombre.** Pues la intelección [*Einsicht*] depende de la educación y ésta, a su vez, de la intelección» (Ak: IX 446).

18. «**Dos invenciones de los hombres pueden considerarse como las más difíciles: la del gobierno y la del arte de la educación y, por si fuera poco, aún se disputa acerca de su Idea**» (Ibíd.).

19. Puede considerarse **el arte de la escritura como el corte definitivo entre el estado tosco y el civilizado de la humanidad, el comienzo del mundo** (vd. Rousseau, *Segundo Discurso*, «[s]i los hombres necesitaron la palabra para aprender a pensar, mayor necesidad tuvieron de saber pensar para encontrar el arte de la palabra», p. 227).

VI) EL MAYOR PROBLEMA PARA UNA EDUCACIÓN QUE NO SE REDUZCA A MERO MECANISMO: LA UNIFICACIÓN DE COACCIÓN Y LIBERTAD EN EL MODO DE PENSAR DEL NIÑO

40. Uno de los mayores problemas de la educación consiste en la **conciliación del sometimiento a la coacción o coerción legal y la capacidad para servirse de la propia libertad**, esto es, el cultivo conjunto de la libertad y la coacción. Este objetivo comporta que al pupilo hay que acostumbrarlo a sentir y soportar la coacción de su libertad —que sienta pronto la resistencia inevitable de la sociedad—, de manera que él mismo se dirija al hacer un uso fértil de su libertad, a través del conocimiento de las dificultades para subsistir, adquirir bienes y prescindir de ellos con el fin de ser lo más independiente posible. Sin ello hablamos de un mero mecanismo y, una vez terminado el proceso educativo, el muchacho no sabrá tomar las riendas de la dirección de sí mismo ni servirse de su libertad (cfr. *Emilio*, I. V, p. 666: la fortaleza es la base de la virtud, que enseña al hombre a volverse su propio dueño).

41. El modo de proceder que conducirá al niño a la certeza de que no está solo en el mundo (seguramente la Idea de Derecho sea la formulación *in abstracto* de esta experiencia al alcance de una mente infantil: basta ver la construcción de este concepto, esto es, su exposición en una intuición pura *a priori* en *MS, Rechtsl.*, «Introd.», § E, Ak: VI 232-233) se compone de estos tres pasos (Ak: IX 454):

- a) **debe dejarse en libertad al niño en todos los contextos**, exceptuando cuando objetos punzantes como un cuchillo o peligrosos están cerca de él, y siempre que su libertad no choque con la de los otros (si grita o se divierte de manera escandalosa molestará al prójimo).
- b) debe indicársele que **sólo puede alcanzar sus propios fines si permite que los demás también los alcancen**. Esto se logra negándole todo divertimento mientras no haga lo que se le dice.
- c) hay que **demonstrarle que la coacción a la que se le somete le conduce al uso de su propia libertad**, que se cultiva hasta que pueda ser libre de verdad, liberándose así del cuidado ajeno, lo cual sólo ocurre al final del proceso.

Este modo de proceder, este modo de tratar al niño impide que se consolide una apariencia tan peligrosa como propia de la mente infantil: creer que en el futuro la manutención la seguirá recibiendo en la casa paterna, sin tener que preocuparse por garantizarla él mismo. Entre los hijos de los príncipes, como los habitantes de Tahití, es habitual encontrar hombres que siguen siendo niños durante toda la vida.

Aquí se aprecia la importancia de la educación pública, pues permite (Ibíd.):

- 1) aprender a medir las propias fuerzas y a restringir las propias acciones teniendo en cuenta el derecho de los demás a tener el mismo comportamiento con nosotros.
- 2) impide la aparición de privilegios o preferencias, pues todos sienten la misma resistencia a ese tratamiento. Se premia únicamente lo conseguido por el mérito.
- 3) permite hacerse la imagen del futuro ciudadano.

Cfr. con las máximas proporcionadas por Rousseau en relación con el deseo de dominio que puede hacer abandonar el camino natural en la educación del niño:

Emilio, l. I, pp. 87ss.: «Lejos de tener fuerzas superfluas, los niños no las tienen suficientes siquiera para todo cuanto la naturaleza exige de ellos: hay que dejarles por tanto el uso de todas las que les da y de las que no podrían abusar. Primera máxima.

Hay que ayudarles, y suplir lo que les falta bien en inteligencia, bien en fuerza, en todo lo que es necesidad física. Segunda máxima.

En la ayuda que se les da hay que limitarse únicamente a lo útil real sin conceder nada a la fantasía o al deseo sin razón, porque la fantasía no los atormentará si no se la ha hecho nacer, dado que no deriva de la naturaleza. Tercera máxima.

Hemos de estudiar con cuidado su lenguaje y sus signos, a fin de que, en una edad en que no saben disimular, distingamos en sus deseos lo que procede directamente de la naturaleza y lo que procede de la opinión. Cuarta máxima.

El espíritu de estas reglas es conceder a los niños más libertad verdadera y menos dominio, dejarles más obrar por ellos mismos y exigir menos a otro».

VII) EDUCACIÓN ESTATAL O EDUCACIÓN PRIVADA: LOS EXPERIMENTOS EDUCATIVOS.

23. El **defecto de la educación de los príncipes**, que deberían ser educados por alguno de los súbditos: el árbol que crece solitario, sin resistencias, en el campo, crece torcido y extiende demasiado sus ramas. Otro que, en cambio, crezca en medio del bosque crecerá derecho, como resultado de la resistencia que los otros árboles le ofrecen y que agudiza su propia búsqueda de aire y sol (cfr. *Idea...*, prop. V, Ak: VIII 22).

24. Dadas las escasas probabilidades de que la educación se produzca de arriba abajo, son los **esfuerzos privados**, y no sólo de la intervención de los príncipes (como opinan Basedow y otros) los **destinados a mejorar la educación**.

25. **Personas ilustradas**, que toman interés en el bien del mundo y son capaces de la Idea de un estado futuro mejor, deben dirigir la fundación de las escuelas (toda cultura comienza por un hombre privado...). Frente a ellos, algunos magnates ven al pueblo como si fuera una parte de su reino natural, que sólo desea conservar y ampliar. El soberano que considera a sus súbditos como un instrumento que puede utilizar según le plazca les proporcionará, en el mejor de los casos, habilidad, pero los hombres privados que tengan presente el fin de la naturaleza y las condiciones del desarrollo de la humanidad se cuidarán de que los hombres no sólo se vuelvan hábiles, sino de que se moralicen y, lo que es aún más difícil, que las generaciones futuras sobrepujan lo conseguido en este campo por la presente. Kant desconfía de los príncipes, porque ve en ellos a adolescentes caprichosos

que se han permitido el lujo de no dejar de serlo, excepciones educativas, por decirlo así, de las que no cabe esperar nada bueno en el terreno educativo.

30. Primero deben fundarse **escuelas experimentales** y, después, **escuelas normales**, de manera que se propicie que la educación descansa en principios y no se reduzca a un mero aprendizaje mecánico.

31. El **Instituto filantrópico de Dessau**, fundado por Basedow, es la única escuela experimental que, a juicio de Kant, ha planteado un programa educativo serio. En ella los profesores tenían la libertad para trabajar según sus propios métodos y planes, manteniendo contactos entre sí y con otros sabios alemanes.

TRATADO

VIII) CARÁCTER NEGATIVO DE LA EDUCACIÓN INICIAL: LA EDUCACIÓN DEL CUERPO

47. A pesar de que el ayo o tutor se ocupe del niño cuando ya ha tenido lugar la educación física, su contacto con la infancia (por ejemplo, en la casa en que trabaja, donde pueden nacer más niños) le exige contar con nociones sobre esta fase de la educación.

48. La **educación física** consiste propiamente sólo en la **alimentación** [*Verpflegung*], ya la proporcionen los padres, las ayas [*Ammen*] o las cuidadoras [*Wärterinnen*]. El alimento apropiado para el niño es **la leche** (prejuicio contenidos en dichos como: «¡eso lo has mamado con la leche materna!»). Es más saludable, salvo excepciones debidas a enfermedades, que la madre amamante a su hijo.

Observación sobre la creencia de que la primera leche de la madre es perjudicial: Rousseau, *Emilio*, l. I, pp. 70-71, la recomienda más bien como medio de expulsión del *meconium* infantil.

49. Relación entre la dieta y el tipo de leche.

50. Cuando se acaba la leche materna se previene contra el recurso a papillas de harina, alimentos picantes, vino, especias, sal...

51. Debe evitarse el mantener al niño a una temperatura elevada, pues su sangre ya es más templada que la del adulto. Una estancia fría y rigurosa y baños fríos le fortalecerán.

No debe provocarse el hambre del niño con excitantes, sino que es mejor dejarla aparecer como consecuencia de la actividad y la ocupación. Peligros derivados no ya de la adopción de malas costumbres, sino de dejar incluso lo bueno en manos de la costumbre en el niño.

Malas costumbres durante la primera educación:

52. **Los pañales**. Los pueblos salvajes desconocen este artilugio (descripción del expediente empleado por algunos pueblos de América para limpiar al niño de orín y suciedad utilizando hojas de árbol).

El gusto europeo por envolver al niño como si fuera una momia obedece a la búsqueda de comodidad de los adultos: así no hay que estar tan pendiente de él, aunque el expediente sólo produce en el niño una suerte de desesperación (Ak IX 458), por no poder usar sus

miembros, así como gritos que ninguna corrección verbal aplacará (*cf.* interpretación del alcance del grito infantil en *ApH*, § 82, Ak: VII 268, nota y 327, nota).

53. **La primera educación debe ser negativa** (*Em.*, II 125): no debe añadirse a la precaución de la Naturaleza una más, sino no estorbar a esta última: el único arte permitido en la educación es el del endurecimiento [*Abhärtung*].

Crítica de los pañales y preferencia del *arcuccio* como precaución [*Vorsorge*]: una caja dotada de correas en la que se coloca al niño, que impide al niño lastimarse durante la noche y deformar sus miembros en general, al tiempo que se le concede más libertad.

54. **La cuna.** La más simple es la de algunos campesinos, que cuelgan de las vigas con una cuerda y en la que mecen al niño. Habida cuenta de que este columpiarse puede provocar vómitos y vértigo en los adultos, no parece demasiado recomendable en los niños.

Con este movimiento se quiere aturdir al niño para que no llore, a pesar de que el llanto es saludable para él (con independencia de su alcance antropológico –*vd.* citas de *ApH* arriba- desde el punto de vista meramente fisiológico el llanto oxigena los componentes y canales del cuerpo).

Es muy perjudicial acudir en ayuda del niño, cuando llora, para canturrearle: esta es su primera corrupción [*Verderben*], al apreciar que alguien acude en seguida a su llamada, advertido lo cual se empecina con más fuerza en el llanto.

55. Si se hace caso omiso al llanto, esta costumbre remitirá —«ninguna criatura hace con gusto un trabajo en vano» (Ak: IX 460)—, de manera que si se le deja llorar todo lo que quiera, sin conseguir obtener nada con ello, se cansará y por sí solo cesará de llorar. Todavía no es el momento de quebrantar su voluntad.

Si, por el contrario, se satisfacen todos sus deseos con motivo del llanto, se estropeará su corazón y costumbres. La influencia del *Emilio* es manifiesta en comentarios de esta índole.

56. El niño aún no tiene concepto alguno de las costumbres, pero el comportamiento descrito arriba tan sólo corrompe sus disposiciones naturales, de modo que más tarde deberán aplicarse duros castigos para reparar ese daño.

El niño acostumbrado a dominar despóticamente, tendrá tantas dificultades para perder la costumbre adquirida como un hombre que haya sido poderoso durante un tiempo sólo se apartará del poder mediante la fuerza.

Locke, *Pensamientos sobre la educación*, § 36, ed. Akal: «Somos, generalmente, lo bastante discretos para comenzar la educación de los animales cuando son jóvenes; para disciplinarlos pronto si queremos adaptarlos a nuestros propósitos. Sólo a nuestra prole olvidamos en este punto; y habiendo hecho de ellos niños malos, esperamos locamente que sean hombres buenos. Si es preciso dar al niño ciruelas, siempre que se le ocurra, más bien que dejarle gritar o desolarse, ¿cómo, cuando sea grande, ha de renunciar a obtener la misma satisfacción, cuando su deseo le arrastra al vino o a las mujeres? Estos son los objetos naturales de las inclinaciones de un joven en el mismo grado que las golosinas que pedía gritando cuando era chico; son los objetos naturales de los deseos del niño. **El mal no es tener deseos apropiados a los gustos y a las ideas de cada edad; el mal es no saber someter estos deseos a las reglas y a las restricciones de la razón. La diferencia** no consiste en tener o no tener pasiones, sino **en poder o no gobernarse; contrariarse en su satisfacción.** El que no haya contraído el hábito de someter su voluntad a la razón de los demás cuando era joven, hallará gran trabajo en someterse a su propia razón cuando tenga edad de hacer uso de ella. Y ¿qué hombre será un niño educado así? Es fácil preverlo».

Rousseau, *Emilio*, I. II, pp. 115-118: «¿Sabéis cuál es el medio más seguro para hacer miserable a vuestro hijo? Acostumbrarlo a obtener todo; porque, al crecer de modo incesante sus deseos por la

facilidad de satisfacerlos, antes o después la impotencia os obligará, a pesar vuestro, a llegar a la negativa, y esa negativa insólita lo atormentará más que la privación misma de lo que desea. [...]

Es una disposición natural al hombre mirar como suyo cuanto está en su poder. En este sentido el principio de Hobbes es verdadero hasta cierto punto; multiplicad con vuestros deseos los medios de satisfacerlos: cada uno se hará dueño de todo. Así pues, el niño que sólo tiene que querer para conseguir se cree propietario del universo; mira a todos los hombres como esclavos suyos, y cuando finalmente nos vemos forzados a negarle algo, él, creyendo posible todo cuanto manda, toma esa negativa por un acto de rebelión; en una edad incapaz de razonamiento, todas las razones que se le dan no son, para su capricho, sino pretextos; ve por doquier mala voluntad; al agriar su natural el sentimiento de una pretendida injusticia, siente odio por todo el mundo, y, sin agradecer jamás la complacencia, se indigna ante cualquier oposición. [...]

Si estas ideas de imperio y de tiranía los vuelven miserables desde su infancia, ¿qué será cuando crezcan y cuando sus relaciones con los demás hombres comiencen a extenderse y multiplicarse? **Acostumbrados a ver doblegarse todo ante ellos, ¡qué sorpresa, al entrar en el mundo, sentir que todo les resiste y encontrarse aplastados por el peso de ese universo que pensaban mover a su capricho!** Sus aires insolentes y su pueril vanidad no les atraerán más que mortificaciones, desdenes, burlas; beben las afrentas como el agua; pruebas crueles les enseñan pronto que no conocen ni su estado ni sus fuerzas; **al no poderlo todo, creen no poder nada;** tanto obstáculos inusitados los desalientan, tantos desprecios los envilecen; se vuelven cobardes, temerosos, rastreros, y caen por debajo de sí mismo tanto como se habían elevado por encima.

Volvamos a la regla primitiva. La naturaleza ha hecho a los niños para ser amados y socorridos, pero ¿los ha hecho para ser obedecidos y temidos? [...]

Si no hay objeto tan digno de burla como un niño altanero, no hay objeto tan digno de piedad como un niño temeroso».

Loc. cit., p. 121: «Emplead la fuerza con los niños y la razón con los hombres: ése es el orden natural: el sabio no necesita leyes. [...]

Que sepa sólo que él es débil y vos fuerte, que por su estado y el vuestro está necesariamente a vuestra merced; que lo sepa, que lo aprenda, que lo sienta: que desde hora temprana sienta sobre su cabeza altanera el yugo que la naturaleza impone al hombre, el pesado yugo de la necesidad bajo el que es preciso que todo ser termine doblegado. **Que vea esa necesidad en las cosas, nunca en el capricho de los hombres; que el freno que lo retenga sea la fuerza y no la autoridad;** no le prohibáis aquello de lo que debe abstenerse, impedídselo hacer sin explicaciones, sin razonamientos: lo que otorguéis, otorgádselo a su primera palabra, sin solicitudes, sin ruegos, sobre todo sin contradicciones. [...]

Esta palabra, *basta*, es una respuesta contra la que nunca se ha rebelado ningún niño, salvo que creyese que era mentira. Por lo demás, aquí no hay término medio: es preciso o no exigir nada de él o plegarlo desde el principio a la obediencia más perfecta. La peor educación es dejarle flotando entre nuestras voluntades y las vuestras y discutir sin cesar con él sobre quién de los dos ha de ser el maestro: preferiría cien veces que lo fuera él siempre. [...]

Por cada instrucción que se quiere meter en su cabeza, se planta un vicio en el fondo de su corazón; ayos insensatos piensan que hacen maravillas volviéndolos malvados para enseñarles lo que es la bondad; y luego nos dicen gravemente: así es el hombre. Sí, así es el hombre que habéis hecho.

Se han probado todos los instrumentos menos uno. Precisamente el único que puede tener éxito; **la libertad bien regulada.** No hay que tratar de educar a un niño cuando no se sabe llevarlo a donde uno quiere por las únicas leyes de lo posible y de lo imposible. Por ser igualmente desconocida la esfera de uno y otro, se la extiende, y se la estrecha a su alrededor como se quiere. Se le encadena, se le empuja, se le contiene con el solo lazo de la necesidad sin que él murmure por ello. Se le vuelve flexible y dócil por la sola fuerza de las cosas, sin que ningún vicio tenga ocasión de germinar en él: porque las pasiones nunca se animan mientras su efecto sea nulo» (*cf.* la experiencia educativa, como preceptor en casa de Mme. Dupin, que Rousseau relata en el *Emilio*, pp. 175-177).

57. Durante los tres primeros meses el niño ve mal, no distingue bien los objetos: con el desarrollo de la vista también se desarrolla la capacidad de reír y llorar.

Cuando alcanza este estado, el niño berrea con reflexión [*schreit mit Reflexion*], sea esa reflexión todo lo oscura que se quiera (Ak: IX 460). Entonces, el llanto es signo de que algo ha hecho daño o le ha dolido al niño. *¿Se pueden sentir vulneradas cualidades —dignidad, libertad— cuando aún no somos conscientes de ellas?* [este asunto reaparece en el análisis de las pasiones: coagulaciones de una Idea racional —justicia, libertad— en el apetito, donde el contenido de esa Idea se desarrolla y organiza de modo enteramente opuesto a la exigencia

de universalidad de la razón, problema —la perversión pasional de una idea racional— que no aparece en Rousseau].

Cita de Rousseau, modificada por Kant - *Emilio*, I. I, pp. 84-85: «Nunca olvidaré haber visto a uno de esos incómodos llorones pegado así a su nodriza. Se calló inmediatamente, yo lo creí intimidado. Me decía: será un alma servil de la que no se obtendrá nada sino por el rigor. Me equivocaba; el pobre se ahogaba de cólera, había perdido la respiración, le vi volverse violeta. Un momento después vinieron los chillidos agudos; todos los síntomas del resentimiento, de la desesperación de esa edad estaban en sus acentos. Temí que expirase en medio de aquella agitación. Si yo hubiera puesto en duda que en el sentimiento de lo justo y de lo injusto es innato en el corazón del hombre, este solo ejemplo me habría convencido. **Seguro que un tizón ardiendo, caído por azar sobre la mano de aquel niño, hubiera sido menos sensible para él que el azote bastante ligero, pero dado con la intención manifiesta de ofenderle.** [...]»

Mientras los niños encuentren resistencia en las cosas y nunca en las voluntades, no se volverán ni rebeldes ni coléricos y tendrán mejor salud. [...]

Los primeros llantos de los niños son ruegos: si no nos ocupamos de ellos pronto se vuelven órdenes; comienzan por hacerse asistir, terminan por hacerse servir. Así, de su propia debilidad, de donde se deriva primero el sentimiento de su dependencia, nace luego la idea del ascendiente y de la dominación; pero al ser menos excitada esa idea por sus necesidades y por nuestros servicios, comienzan a dejarse ver entonces efectos morales cuya causa inmediata no está en la naturaleza, y ya se ve por qué importa discernir, desde esa primera edad, la intención secreta que dicta el gesto o el grito.

Cuando el niño tiende la mano con esfuerzo, sin decir nada, cree alcanzar el objeto porque no estima su distancia; está equivocado; pero cuando se queja y chilla tendiendo la mano, entonces no se engaña sobre la distancia, ordena al objeto que se acerque, o a vosotros que lo llevéis. En el primer caso llevadle el objeto lentamente y pasito a paso. En el segundo no hagáis semblante siquiera de oírle; cuanto más grite, menos debéis escucharle. Importa acostumbrarle desde hora temprana a no ordenar, ni a los hombres, porque no es su amo, ni a las cosas, porque no le oyen. Así, cuando un niño desea algo que ve y que se le quiere dar, más vale llevar al niño al objeto que llevar el objeto al niño: de esta práctica él saca una conclusión propia de su edad, y no hay ningún otro medio de sugerírsela» (*cf. op. cit.*, p. 189).

Contra la opinión de muchos padres, **no debe quebrantarse la voluntad de los niños**, sobre todo si antes no se la ha corrompido con incentivos y estímulos que le lleven a calcular astutamente su conducta. En estos casos, aunque se mantenga al niño en silencio, no se evitará que alumbre mala bilis, una rabia interior, y esta manera de proceder corrompe al niño tanto como la práctica señalada en 55. Es fundamental para el éxito, siempre imperfecto, de la educación que el niño se inserte en un orden que no acepta privilegios ni veleidades personales: la autoridad paterna no debe ser la del déspota, sino la de un miembro del orden social y civil que conoce mejor que el vástago las reglas de juego que funcionan en él.

El comportamiento de los padres que obligan a sus hijos a besar la fusta que acaba de golpearlos es una práctica perversa que sólo deja a su paso disimulo y falsedad.

58. El uso del tacatá y el andador son perjudiciales para el desarrollo de ciertos órganos (provoca opresión del pecho) y no coadyuvan al aprendizaje del caminar por parte del niño, que habría que dejar en manos de la naturaleza.

59. **Las precauciones contra las caídas del niño son infundadas.** «Es una educación negativa aquella en la que se emplean instrumentos artificiales donde el niño tiene uno natural» (Ak: IX 462), como las manos, que le permiten atenuar los efectos de las caídas.

Rousseau, *Emilio*, I. II, p. 101: «Emilio no tendrá ni chichoneras ni cestos rodantes ni carretillas ni andadores ; o, por lo menos, desde que empiece a saber dónde poner un pie delante de otro, sólo le sostendremos en los lugares adoquinados, y se los haremos cruzar deprisa. En vez de dejarlo corromperse en el aire viciado de una habitación, llévesele diariamente en medio de un prado. Allí, que corra, que retoce, que se caiga cien veces al día, mejor: antes aprenderá a levantarse. El bienestar de la libertad redime de muchas heridas».

60. Se aconseja acercar al niño a la escritura propiciando que él mismo dibuje lo que pide: si quiere pan, que lo dibuje antes en un papel, obligándole con nuestras preguntas a perfeccionar la figura dibujada.

Philonenko señala que en el siglo XVIII se extendió la idea de utilizar la fuerza del apetito en el niño para forzarle a entrar en el lenguaje. Según Dittes (*Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes*, Leipzig, 1871, p. 180) en el *Philantropinon* de Dessau se utilizaba unas galletas con forma de letras del alfabeto para enseñar al mismo tiempo a los niños a comer y a identificar las letras del alfabeto).

61. Deben evitarse los corsés en los niños nacidos con defectos físicos, pues la libertad de movimiento es la mejor técnica para ejercitar el propio cuerpo y para conseguir que el niño adopte una posición adecuada (*cf.* Locke, *Pensamientos...*, § 12).

62. Los aparatos artificiales en general, a diferencia del ejercicio, impiden que los fines de la naturaleza se desarrollen en un ser racional organizado.

La educación debe evitar la molicie (cuyo contrario es la *Abhärtung*). No es conveniente el deseo paterno de acostumbrar a los niños a todo. Debe evitarse que el niño adopte costumbres —*die Angewohnheit*— mediante la repetición constante del mismo goce o de la misma acción, por ejemplo, pues luego resulta difícil desprenderse de ellas —esto es, la pérdida de la costumbre, *die Entwöhnung*—, debido al cambio que aquella costumbre ya ha generado en las funciones corporales.

63. «Cuanto más hábitos tiene un hombre, menos libre e independiente es» (Ak: IX 463). **Debe ponerse especial atención en que el niño no adopte hábitos**, que dejarán en él una cierta propensión (*cf.* *ApH*, § 12). De nuevo, es manifiesta la influencia de Rousseau:

Emilio, I, I, p. 79: «El único hábito que debe dejarse adquirir al niño es no contraer ninguno; no ha de llevarse más sobre un brazo que sobre otro; no ha de acostumbrarse a presentar más una mano que otra; a servirse con más frecuencia de la una que de la otra, a querer comer, dormir y actuar a las mismas horas, a no poder quedarse solo ni de día ni de noche. Preparad con tiempo el reino de su libertad y el empleo de sus fuerzas, dejando a su cuerpo el hábito natural, poniéndolo en condiciones de ser siempre dueño de sí mismo, y de hacer en todo su voluntad tan pronto como tenga una».

64. Los padres que quieren acostumbrar a sus hijos a todo, se embarcan en una misión imposible. Pretender que el niño se duerma, se despierte y coma en cualquier momento del día requiere una fortaleza corporal singular. «Pero encontramos algo periódico en la naturaleza» (Ak: IX 463) y, así como los animales tienen su tiempo de dormir, el hombre debe acostumbrarse también a dormir en un tiempo determinado, de modo que sus funciones no se vean alteradas (opinión contraria de Locke, *op. cit.*, § 16 y Rousseau, *Dialogues*, II, p.: «Irás al campo si nada le presiona; si es menester ir al punto, lo rechazará. El momento en que, renunciando a todo proyecto de fortuna para vivir al día la jornada, se deshizo de su reloj fue uno de los más dulces de su vida. Gracias al cielo, gritó, en un transporte de alegría, no tendré más necesidad de saber qué hora es»).

65. Un lecho duro es más saludable que uno blando (*vd.* Locke, *op. cit.*, § 23). Asimismo, una educación dura, que no concede facilidades al niño fortalece el cuerpo.

66. **Formación del ánimo en su respecto físico.** Debe observarse fundamentalmente que:

- a) **la disciplina no debe ser una esclavitud** (vd. Locke, *op. cit.*, § 50: «una disciplina servil forma caracteres serviles»; cfr. Montaigne, *Ensayos*, II 8). «El niño tiene que sentir siempre su libertad, de manera tal que no obstaculice la libertad de otros» (Ak: IX 464). Sentir resistencia no ha de identificarse con una esclavitud.

Cfr. Emilio, I. II, p. 118: «[L]as palabras obedecer y mandar quedarán proscritas de su diccionario, y más aún las de deber y de obligación; pero las de fuerza, necesidad, impotencia y coacción deben ocupar un lugar importante».

- b) **no debe ponerse a prueba la paciencia de los niños**, pues esta es una conducta cruel, sino que debe darse a los niños todo lo que necesitan, para después decirles 'basta', de manera irreversible.
- c) **si se da al niño todo lo que pide con amabilidad**, cuando se trata de algo que le sirve, en lugar de pretender forzarlo con gritos, **se le acostumbrará a ser franco** [*freimütig*]. Cuando el niño no llora, resulta amable para los adultos, pues la naturaleza le ha otorgado sabiamente unos rasgos y gestos que le favorecen (*Emilio*, I. II, pp. 117-118 y *La nueva Heloísa*, V parte, I. III).

Emilio, I. II, pp. 113-114: «Ya he dicho lo que hay que hacer cuando un niño llora para tener esto o aquello. Sólo añadiré que, cuando puede pedir hablando lo que desea, y cuando para obtener antes o para vencer una negativa, apoya con lágrimas su demanda, debe serle irrevocablemente negada. Si la necesidad le ha hecho hablar, debéis saberlo y hacer inmediatamente lo que pide, pero ceder algo a sus lágrimas es animarle a derramarlas, es enseñarle a dudar de vuestra buena voluntad, y a creer que en vosotros la importunidad puede más que la benevolencia. Si no os cree bueno, pronto será malvado; si os cree débil, pronto será obstinado; importa conceder siempre a la primera señal lo que no se quiere negar. No seáis pródigo en negativas, pero no las revoquéis jamás» y p. 122.

67.

- d) **carecen de efecto las reprensiones hechas al niño en nombre de la vergüenza**, pues carece aún de tal concepto. Lo único que se consigue con ello es el retraimiento temeroso y vergonzoso del niño, que oculta sus intenciones y se acostumbra a no mostrarse nunca tal y como es.

Emilio, I. II, p. 125: «[L]a primera educación debe ser puramente negativa. Consiste, no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en proteger el corazón del vicio y al espíritu del error».

68.

- e) **Hacer al niño objeto de excesivos cuidados y caricias** es perjudicial para él, pues al tiempo que consolida su terquedad, debilita la autoridad que los padres tienen sobre él al reconocer en ellos una debilidad. Pero, **si se consigue hacerle ver que no conseguirá nada gritando, el niño será libre, sin ser estúpidamente descarado, y modesto, sin ser tímido**. De otra manera, los niños se vuelven descarados [*dreist*; que según Kant debería escribirse *dräust*, por proceder de *draüen*, *drohen*].

Emilio, I. II, p. 118: «Si no hay objeto tan digno de burla como un niño altanero, no hay objeto tan digno de piedad como un niño temeroso».

69. Todas estas indicaciones pertenecen a la **educación negativa** (cfr. *Emilio*, I. II, p. 125), pues previenen errores, como que los niños hagan suyos los miedos (a las arañas, a los sapos) de las nodrizas y se formen falsas impresiones (*Emilio*, I. II, pp. 79-80).

IX) LA CULTURA Y EL DESPLIEGUE DE LAS FACULTADES MEDIANTE EL EJERCICIO.

70. La **parte positiva de la educación física** es la **cultura**, que distingue al hombre del animal. La cultura consiste en el ejercicio de las propias fuerzas del ánimo, que los padres tienen que propiciar en los niños. Por ello, deben dejarse a un lado todos los instrumentos (corsés, andadores...) —que arruinan la «destreza natural» [*natürliche Fertigkeit*]— para que el niño gatee por el suelo y aprenda por sí solo a caminar. Asimismo, esta práctica debe extenderse al despliegue de todas las facultades en general, pues es preferible medir el espacio, determinar qué hora solar es, encontrar una comarca, atravesar un río con independencia de instrumentos, por sí mismos (hay un pasaje paralelo en *Emilio*, I. II). A continuación aparece un elogio de la natación por parte de B. Franklin, como un medio más para cultivar la propia habilidad natural. Con frecuencia el niño encuentra instrumentos de manera natural, sin necesidad de que se los suministren.

Franklin considera a la natación como «uno de los ejercicios más agradables y más sanos» (*Ensayos de Moral y de Economía política*, París, 1867, p. 117) y describe el método de aprendizaje descrito por Kant en unos términos un tanto distintos (Ibíd., p. 112, Carta a O. Neale), pues, si bien Kant hace especial hincapié en la posición más conveniente para aprender a nadar, Franklin se preocupa por vencer los obstáculos psicológicos y dar confianza al niño. Vd. también Emilio, I. II, pp. 188-190) y Locke, *Pensamientos...*, § 8.

71. **La educación física tiene como propósito que el niño se mueva voluntariamente sin impedimentos y use sus sentidos.** Para lo primero se requiere fuerza, habilidad, rapidez y seguridad, que se consiguen realizando ejercicios como atravesar alturas escarpadas en estrechas pasarelas o atravesar abismos sobre superficies inestables. Elogio de la educación de los suizos, que acostumbrados a estos ejercicios en la montaña son suficientemente diestros como para atravesar con seguridad las pasarelas más estrechas, por encima de abismos, tras haber determinado a ojo que pueden arreglárselas. Por no estar acostumbrados a realizar estos ejercicios, la mayoría de los hombres teme caerse y este miedo les paraliza siempre que se encuentran en situaciones semejantes, crece con la edad y afecta especialmente a hombres que trabajan mucho con la cabeza. Este es el procedimiento introducido en el *Philanthropin* de Dessau, según consta en *Das Basedowische Elementarweyk*, Bd. III, p. 440 s., si bien A. Philonenko, en la ed. francesa de la obra, matiza que este ensayo de introducción de la educación física fue absolutamente singular, pues sólo con el profesor J.H.L. Jahn, de la escuela Plamann, a la que asistió Bismarck, comenzó a incorporarse la gimnasia y el deporte en general al curriculum escolar. J. Le Floc' Hmoan, en su *La genèse des Sports*, Payot, 1962, menciona también a P.H. Ling, fundador del Instituto central de gimnasia de Estocolmo como uno de los adalides de esta corriente educativa.

72. No es peligroso que los niños hagan ejercicio, pues sus caídas no son graves, debido a su escaso peso, sus huesos no son tan frágiles y quebradizos como lo llegarán a ser con la edad. Los niños ponen a prueba sus fuerzas por sus propios medios, escalando, corriendo, saltando, arrojando objetos o saltando. La danza se considera una actividad demasiado artística aún como para recomendarla a niños de corta edad, frente al parecer de Locke, *Pensamientos...*, § 69.

73. **Los mejores ejercicios son aquellos en los que el ejercicio de los sentidos se suma al cultivo de la habilidad** (cálculo de la anchura y magnitud de un lugar, localización de los lugares según los puntos cardinales). Lo mismo cabe decir de la *imaginación local* (*memoria localis*), que se compara con la memoria musical (*cf.* Aristóteles,

Tópicos, VIII 14 «Sobre la práctica de la discusión», 163 b22ss.: «Hay que intentar también dominar aquellas cosas en las que los razonamientos inciden más veces. En efecto, así como en geometría es de utilidad, antes de empezar, ejercitarse en lo referente a los elementos, y, en aritmética, el conocer al dedillo los números capitales importa mucho para conocer también el resultado de la multiplicación de otros números, así también en las argumentaciones es de utilidad estar a la mano con los principios, y conocer de memoria las proposiciones. En efecto, de la misma manera que los lugares conservados en la memoria hacen por sí solos recordar inmediatamente las cosas, así también estas cuestiones lo harán a uno más capaz de razonar, por el hecho de atender a cosas numéricamente definidas»). En la *ApH* (§ 34; Ak: VII 184) la memoria se distingue en mecánica, ingeniosa y juiciosa. Con respecto a la última leemos lo siguiente: «Más que nada facilita el recuerdo la tópica, esto es, una cuadrícula para conceptos generales, llamados lugares comunes, clasificados como se reparten en armarios los libros de una biblioteca con diversas signaturas».

74. En general, los juegos infantiles suelen ser universales. Larga tradición del juego de la gallina ciega, ya practicado por los griegos, que lo conocían como *muinda*, que ofrece la ventaja de poner a prueba la capacidad del niño para orientarse a pesar de carecer del sentido de la vista (tiene a su base un cierto impulso natural del niño). Por otra parte, la peonza ha dado lugar a una disputación publicada por Segner (Gotinga, 1735) y ha permitido a un capitán de barco inventar un espejo mediante el que puede medirse a bordo la altura de las estrellas.

75. Los niños aman los instrumentos que hacen ruido (*cf.* el gusto de los artistas futuristas por los *intonarumori*), como trompetas y trompetillas, bastándoles un tubo de papel por el que puedan soplar. Sería oportuno comparar este pasaje con la objeción de falta de urbanidad hecha a la música, como arte bella consistente en un bello juego de sensaciones, en *KU*, § 53, pasaje que Rosenzweig creyó indigno de Kant y suprimió de la ed. de esta obra que estuvo a su cargo).

76. Columpiarse es un movimiento deseable y juzgar con una cometa contribuye a cultivar la habilidad, por cuanto debe estimarse por dónde viene el viento.

77. La práctica de estos juegos impide al niño depender de otras necesidades y le enseña a prescindir cada vez de más cosas, aparte de acostumbrarle a realizar actividades duraderas. Por ello, conviene que el juego imponga la persecución de cierto fin. «La disciplina debe intervenir en primer lugar, no la información» (Ak: IX 469). La cultura del cuerpo infantil está destinada a formarse para una sociedad.

Kant recuerda aquí la exhortación de Rousseau contenida en *Emilio*: «Joven preceptor, os predico un arte difícil: dirigir sin preceptos y hacer todo sin hacer nada. Admito que este arte no corresponde a vuestra edad; no es idóneo para hacer brillar al principio vuestros talentos ni para daros a valer entre los padres; pero es el único idóneo para triunfar. Jamás conseguiréis hacer sabios si no hacéis primero pilluelos: ésa era la educación de los espartanos: en vez de hacer que se comieran los libros comenzaban enseñándoles a robar su comida», I, II, p. 167. Rousseau quiere remediar un defecto de «las educaciones más esmeradas», en las que el maestro cree dirigir, cuando en realidad es el niño quien dirige: «Estos tratados que vos proponéis a vuestro modo y que él cumple al suyo siempre terminan resultando provechosos para sus fantasías. [...] Por regla general el niño lee mucho mejor en el espíritu del maestro que el maestro en el corazón del niño, y así debe ser; porque toda la sagacidad que habría empleado el niño entregado a sí mismo para subvenir a la conservación de su persona la emplea para salvar su libertad natural de las cadenas de su tirano» (p. 168). Por ello, hay que tomar el camino contrario: hacerle creer al

niño que él es el maestro, para asegurarse el preceptor el mando: «No hay conocimiento tan perfecto como el que conserva la apariencia de la libertad; de este modo se cautiva la voluntad misma» (Ibíd.); vd. p. 170: «El capricho de los niños nunca es obra de la naturaleza, sino de una mala disciplina».

El niño tiene que ingresar en una sociedad, en la que

- a) no debe ser inoportuno ni insinuante;
- b) debe mostrarse familiar con quienes lo invitan, pero no indiscreto;
- c) debe ser franco, sin descaro estúpido [*Dummdreistigkeit*].

La clave para conseguirlo es no corromperlo, enseñándole, por ejemplo, las normas del protocolo o buenas maneras [*Anstand*], que sólo pueden intimidarle y volverle huidizo ante la presencia de otros hombres.

78. Cita en la que Toby, personaje del *Tristram Shandy*, le dice a una mosca: «Vete, maldito bicho, el mundo es suficientemente grande para ti y para mí», lo que cada cual debería convertir en divisa. «No podemos ser una carga unos para otros; el mundo es lo suficientemente grande para todos nosotros» (Ak: IX 469).

X) LA CULTURA DEL ALMA: LA EDUCACIÓN INTELECTUAL.

Distinción entre dar leyes a la libertad [*der Freiheit Gesetze geben*] y configurar la naturaleza [*die Natur bilden*].

80. La formación [*Bildung*] física del espíritu se distingue de la moral porque la primera se dirige a la naturaleza. «Un hombre puede ser muy cultivado físicamente; puede tener un espíritu muy formado y, sin embargo, estar mal cultivado moralmente, por tanto, ser una mala criatura» (Ak: IX 470).

81. La **cultura física** se distingue de la **cultura moral**, porque la última se divide en pragmática y moral. En el último caso es moralización, no mero cultivo.

82. La **cultura física del espíritu** se distingue en la **libre** —que procede a modo de juego— y la **escolástica** —consistente en un negocio—. La primera es la que debe aplicarse al pupilo, mientras que la segunda lo tiene bajo coacción, pues le carga con trabajo.

83. Se han ensayado diversos planes educativos con el fin de determinar qué método educativo es el mejor. De esta manera, se ha colegido que la mejor manera de enseñar a los niños es hacerles jugar, tendencia de la que se burla Lichtenberg, en una réplica a un escrito anónimo³. La cultura de la habilidad y la cultura del espíritu deben ponerse en práctica en momentos diferentes, pero debe comenzarse por la mencionada en primer lugar, pues la pereza es el primer obstáculo a vencer. Si bien es cierto que el niño debe aprender a jugar, también debe hacerlo a trabajar.

³ Lichtenberg lanza esta crítica en *Antwort auf das Sendschreiben eines Ungenanten*, 3 Jahrg., 4 St., p. 589. En *La reforma de la educación en Alemania en el siglo XVIII. Basedow y el filantropinismo*, 1885, A. Pinloche escribe: «Instruir divirtiendo, esa puede ser la fórmula que resume todo el método [de Basedow], si es que se puede llamar un método. Comenzamos insensiblemente, dice [Basedow], a estudiar jugando y el trabajo no ocasionaba nunca ni dolores ni coacciones», p. 45.

84. La ocupación en el **trabajo** no es agradable en sí misma, sino que se emprende con vistas a otro propósito, a diferencia de la ocupación en el **juego**, que es agradable en sí misma, sin necesidad de contemplar un fin ulterior. Kant pone como ejemplo el **paseo** frente a la **visita**: en el primer caso, cuanto más largo es el camino, más agradable es el paseo, mientras que en el segundo, elegiremos el camino más corto; *vd.* Sánchez Ferlosio, *Comentarios al informe de V. de l'Aveyron* y R. Walser, *Der Spaziergang*. También el juego de cartas, que mantiene a adultos sentados en una mesa durante horas como si fuesen de nuevo niños. Debe descubrirse aquí una transformación del juguete infantil en otro más apropiado para el adulto: el *hobby* (cfr. *ApH*, § 86 «De la inclinación a la ilusión como pasión», Ak: VII 275).

85. **El hombre necesita del trabajo no sólo para alcanzar un pleno desarrollo de sus facultades, sino para que el transcurso de la vida no caiga en el más profundo abatimiento.** «Es de la máxima importancia que los niños aprendan a trabajar. El hombre es el único animal que tiene que trabajar. [...] El hombre exige ocupaciones, también aquella que comportan una cierta coacción» (Ak: IX 471). Kant critica la falsa representación de una vida apacible de la primera pareja humana en caso de haber permanecido en el Paraíso terrenal, donde no hubiesen hecho otra cosa que comer, cantar canciones arcádicas y contemplar la belleza natural. Ese plan de vida les habría hundido en el más profundo aburrimiento (cfr. *Idea de una historia...*, prop. IV, Ak: VIII 21; *ApH*, § 61). Philonenko considera que este tipo de pasajes configuran en Kant una suerte de «métaphysique de l'ennui» y subraya la distancia de lo que Kant entiende por Providencia con respecto a la interpretación ingenua de Wolff y Mendelssohn, cuyo punto de vista el primero invierte: «la finalidad de la Providencia (o de la naturaleza) consiste en que pone problemas al hombre. Estos problemas obligan al hombre a superarse, a trabajar y a adaptarse», n. 1, p. 148 de su ed. de *Réflexions sur l'éducation*. Philonenko cita también el § 67 de *KU*, Ak: V 379.

86. «El hombre debe estar ocupado de manera tal que esté absorbido por el fin que tiene a la vista, de modo que no se sienta a sí mismo» (Ak: IX 471). El mejor descanso es el que sucede al trabajo (cfr. *ApH*, § 87 «Del sumo bien físico»). El niño debe, por tanto, acostumbrarse a trabajar. Para ello existe la escuela, que es una «cultura coactiva» [*zwangmäßige Kultur*], que le aleja del pésimo horizonte en el que ve todo como un juego (cfr. p. 8, párrafo 6.). «Tiene que haber un tiempo para descansar, pero también otro para él en el que se trabaje» (Ak: IX 472). Aunque el niño no entienda la utilidad de la coacción, ya la comprenderá más adelante. Responder a todas las preguntas del niño —¿esto para que sirve? ¿y esto otro?— sólo servirá para desarrollar sin trabas su curiosidad. Aquí Kant se separa de Locke, que aconsejaba razonar con el niño sobre todos los asuntos, sirviéndose de argumentos cercanos a Rousseau.

Emilio, l. II, p. 119: «Razonar con los niños era la gran máxima de Locke; es la más en boga hoy día; su éxito no me parece, sin embargo, muy propio para acreditarla, y por lo que a mí se refiere no veo nada más estúpido que esos niños con los que se ha razonado tanto. De todas las facultades del hombre, la razón, que por así decir no es más que un compuesto de todas las demás, es la que se desarrolla con mayores dificultades y más tarde».

Emilio, l. III, pp. 251 y 262: «Si él mismo os pregunta, responded cuanto haga falta para alimentar su curiosidad, no para saciarla; sobre todo, cuando veáis que en lugar de preguntar para instruirse se pone a delirar y a abrumaros a preguntas tontas, deteneos al instante; seguro que entonces ya no se preocupa de la cosa, sino sólo de esclavizaros a preguntas. Hay que atender menos a las palabras que pronuncia que al motivo que le hace hablar. Esta advertencia, hasta ahora menos necesaria, se vuelve de la mayor importancia tan pronto como el niño empieza a razonar. [...] Y esto ¿para qué sirve? A partir de ahora ahí tenéis la frase sagrada, la frase determinante entre él y yo en todas las acciones de nuestra vida: he ahí la pregunta que por mi parte sigue infaliblemente a todas sus cuestiones, y que sirve de freno a esa multitud de interrogaciones

tontas y fastidiosas con que los niños fatigan sin descanso y sin fruto a cuantos los rodean, más para ejercer sobre ellos una especie de imperio que para sacar algún provecho. Aquel a quien, como lección más importante, se le enseña a querer saber únicamente lo útil, interroga como Sócrates: no hace una pregunta sin darse a sí mismo la razón que sabe van a pedirle antes de resolverla».

«La educación tiene que ser coactiva, pero no puede por ello ser esclava» (Ak: IX 472; *cfr.* 66.).

87. Una cultura libre de las fuerzas anímicas está siempre en constante progreso. En ella las inferiores tienen que cultivarse con vistas a las superiores (por ejemplo, el ingenio o la imaginación con vistas al entendimiento). La regla de oro aquí es considerar todas las facultades de manera sistemática, las unas en relación con las otras.

88. Las facultades inferiores carecen por sí mismas de valor (como un hombre dotado de una vasta memoria, pero carente de Juicio: será una enciclopedia viviente, pero poco más). Las «burros de carga del Parnaso» son útiles como archivos de materiales que otros puedan utilizar (*vd.* imagen muy semejante en *ApH*, § 34, Ak: VII 184).

El entendimiento es el conocimiento de lo universal; el Juicio es la aplicación de lo universal a lo particular y la razón la facultad para conectar lo universal con lo singular. Cuando el pupilo aduce una regla universal, se le pueden proponer casos extraídos de la historia o de fábulas, en las que la regla se encuentra revestida por la trama, de poemas, en los que se encuentra expresada, dándole ocasión de que ejerza su ingenio, su humor y su memoria.

89. La **cultura de la memoria** tiene su importancia. Es correcto el dicho *tantum scimus, quantum memoria tenemus* (*cfr. ApH, loc. cit.*). Siempre ocurre que el entendimiento tiene que seguir las impresiones sensibles y conservarlas en la memoria: las lenguas pueden aprenderse mediante un proceso de memorización formal o mediante el trato. El último es el mejor método para aprender lenguas vivas. «La juventud tiene que tener su tarea cierta y determinada» (Ak: IX 473).

Consejos para la enseñanza de la geografía (que dispone de un mecanismo) y la historia, que aún no ha encontrado su modelo de enseñanza, aunque se han hecho ensayos con tablas⁴. La historia es un medio óptimo para ejercitar el juicio (*cfr. Emilio*, l. IV, pp. 354-355: «Para un joven los peores historiadores son los que juzgan. ¡Hechos! Y que él mismo juzgue. [...] Tucídides es, para mi gusto, el auténtico modelo de historiadores. Refiere los hechos sin juzgarlos, pero no omite ninguna de las circunstancias idóneas para hacernos juzgar a nosotros mismos»).

La memoria es muy necesaria, pero hay que atender a sus distintas dimensiones (mecánica, ingeniosa y juiciosa; *cfr. ApH*, § 34). Entre sus beneficios está la adquisición de seguridad al declamar (un asunto de adultos) y el garantizar que lo aprendido no se olvide (evita la *futuram oblivionem*). Debe memorizarse aquello que pensamos puede ser útil más adelante y que tiene relación con la vida. La lectura de novelas puede ser muy perjudicial para los niños —configuran otra novela a raíz de la primera—, al debilitar la memoria.

90. La escuela debe mostrar resistencia rigurosa a las distracciones [*Zerstreuungen*], en las que comienza a arraigar la propensión a echar a perder los talentos más bellos. Cuando se divierten, los niños pueden distraerse, pero pronto vuelven a ensimismarse.

⁴ Según Philonenko aquí Kant hace alusión a Schlözer, autor de una *Vorstellung seines Universal-Historie*, Göttingen-Gotha, 1772.

91. La **memoria** tiene que cultivarse en primer lugar, pero sin perder de vista el **cultivo simultáneo del entendimiento**. Instrucciones para el cultivo de la memoria (retención de nombres; ejercitar la lectura y la escritura con la cabeza; entender las lenguas antes de leer un texto en ellas; el *Orbis pictus*⁵, «si está bien hecho», ayudará al respecto. Puede comenzarse por la herborización, la mineralogía, la descripción de la naturaleza en general...). Realizar un esbozo de estos elementos permite ejercitar el dibujo y el modelado, que se sirven de la matemática. No es de extrañar por ello que la primera disciplina científica que el niño debe estudiar sea la geografía, tanto la física como la matemática. Por su parte, grabados y mapas de viajes introducen en la geografía política. La historia de la naturaleza o *geogonía* pertenece también al estudio de esta disciplina⁶.

92. «**En el niño hay que intentar enlazar en clase progresivamente el saber y el saber hacer**» (Ak: IX 474). La matemática parece ser la disciplina más apropiada para satisfacer este propósito. También el saber y el hablar deben enlazarse (elocuencia [*Beredtheit*], hablar bien [*Wohlredenheit*] y oratoria [*Beredsamkeit*])⁷, esto es, debe estar capacitado para servirse del

⁵ El *Orbis pictus* (1657) es una obra del pedagogo J.A. Komensky (1592-1671), cuyo nombre suele latinizarse como Comenius. La traducción alemana del libro se tituló «El mundo de las cosas sensibles en imágenes». El libro era una recopilación de palabras y pequeñas frases, distribuidas metódicamente en 150 capítulos y acompañadas por imágenes que el niño contemplaba a medida que pronunciaba cada palabra, por lo que suele asociarse con el método intuitivo en pedagogía. Michelet lo llamó «el Galileo de la educación» y en general (vd. Dittes) desde el siglo XIX se elogió su esfuerzo por recuperar la educación del verbalismo y traerla a lo real. Basedow publicó en 1774 un «Elementarwerk» en 4 vols., organizado al estilo del *Orbis pictus*. Philonenko cree que Kant se refiere a esta última obra cuando habla de un *Orbis pictus* bien hecho.

⁶ Vd. Ak: IX 160-161. E. de Martone considera que la geografía de Kant «es el único libro que durante el siglo XVIII responde a las ideas de Varenius», *Traité de Géographie physique*, Paris, 1909, p. 14; cfr. E. Adickes, *Kant als Naturforscher*, Bd. II, p. 394 s.

⁷ Para estas habilidades son aconsejables los textos siguientes de los §§ pertenecientes a la «teoría del arte» de la *KU*: §51, A 203/B 205s.: «Las artes *discursivas* son *oratoria* [*Beredsamkeit*] y *poesía* [*Dichtkunst*]. *Oratoria* es el arte de conducir un negocio del entendimiento como un juego libre de la imaginación; la *poesía* [es el arte] de llevar a cumplimiento un libre juego de la imaginación como un negocio del entendimiento.

El orador, por tanto, anuncia un negocio y lo lleva a cumplimiento como si fuera meramente un *juego* con Ideas, para entretener al oyente. El *poeta* anuncia solamente un entretenido *juego* con Ideas y se deriva tanto para el entendimiento como si hubiera tenido el solo propósito de llevar a cabo su negocio. [...]

El orador entrega, por tanto, algo que no promete, a saber, un entretenido juego de la imaginación; empero también elimina algo a lo que promete y que, sin embargo, es su anunciado negocio, a saber, el ocupar al entendimiento con arreglo a fin. Por el contrario, el poeta promete poco y anuncia un mero juego con Ideas, empero compone algo que es digno de un negocio, a saber, el proporcionarle jugando alimento al entendimiento y el dar vida a sus conceptos mediante la imaginación; con lo cual aquélla en el fondo hace menos, ésta hace más de lo que promete»; *KU*, § 53, A 217-218, Ak: V 327, nota: «Debo confesar que una bella poesía me ha dado siempre un contento puro, mientras que la lectura de los mejores discursos de un orador del pueblo romano o, ahora, de un orador parlamentario o de púlpito siempre estuvo mezclada con el desagradable sentimiento de desaprobación de un arte astuta [*hinterlistig*] que en asuntos importantes sabe mover a los hombres como si fueran máquinas a un juicio que en una reflexión tranquila tiene que perder para ellos todo peso. La elocuencia [*Beredtheit*] y el hablar bien [*Wohlredenheit*] (en conjunto: la retórica [*Rhetorik*]) forman parte del arte bella; empero, el arte oratoria [*Rednerkunst*] (*ars oratoria*), como arte de servirse de las debilidades de los hombres para sus propósitos (ya sean éstos tanto buenos como malos, o incluso también tan efectivamente buenos como quieran), no es digna de *respeto* alguno. Además sólo se elevó, tanto en Atenas como en Roma, al más alto estadio en un tiempo en el que el Estado se precipitaba hacia su ruina y el verdadero modo de pensar patriótico se había disuelto. Aquel que, con clara inteligencia en las cosas, tiene en su poder la lengua con su riqueza y pureza y, con una fértil imaginación para la presentación de sus Ideas, participa de vivo corazón en el verdadero bien es el *vir bonus dicendi peritus*, orador sin arte, pero con absoluta emoción [*voll Nachdruck*], como lo quiere *Cicerón*, sin haber permanecido él mismo siempre, sin embargo, fiel a este ideal». En este mismo § vd. Ak: V 327: «La **oratoria** [*Beredsamkeit*], entendiendo por ella el arte de persuadir, es decir, de imponerse por la bella apariencia (como *ars oratoria*) y **no el mero hablar bien** [*Wohlredenheit*] (elocuencia y estilo), es una **dialéctica** que toma de la poesía sólo lo que es necesario para captar los ánimos antes del enjuiciamiento y privarles de su libertad, en provecho del orador. [...] Aunque a menudo pueda emplearse para intenciones en sí conforme a derecho y dignas de elogio, sin embargo, es rechazable, porque de ese modo las máximas y las intenciones morales [*Gesinnungen*] se corrompen

lenguaje con la intención de transmitir con acierto sus pensamientos a sí mismo y a otros. El niño tiene que ser capaz de distinguir entre saber, creer y opinar (*cf.* KrV, «Canon», secc. III). De esta manera se prepara un entendimiento y un gusto correctos. Deben tomarse precauciones para que el gusto del niño no sea excesivamente fino o delicado, primero ha de ser sensible y, más tarde, se ocupará de ideas⁸.

93. El cultivo del entendimiento exige **que se sepa abstraer reglas por uno mismo**, de manera que el primero no opere de modo meramente mecánico, sino con conciencia de seguir una regla.

94. Es útil formular las reglas, de manera que se las retenga mejor. Teniendo la fórmula (práctica del memorizar juicioso) es más fácil identificar lo que se ha olvidado. El dilema acerca del aprendizaje conveniente de las reglas: *in abstracto* o la combinación de la regla y su uso, debe resolverse a favor de lo segundo. Las reglas deben además aprenderse por clases, pues de ese modo se las recuerda mejor. Por este motivo lo primero que se aprende de las lenguas es la gramática⁹.

XI. LA CULTURA.

95. Es preciso hacerse **un concepto sistemático del entero fin de la educación** y del modo de alcanzarlo.

96. La **cultura general de las fuerzas del ánimo**, distinguidas de la particular, busca fortalecerlas y se dirige a la habilidad [*Geschicklichkeit*] y máximo desarrollo [*Vervollkommnung*] de ellas. Puede ser:

- a) **física**: educación pasiva, basada en el ejercicio y la disciplina, en la que el niño está pasivo ante el maestro y no conoce máximas, pues alguien, que le guía, piensa por él.

subjetivamente, aunque el acto [*Tat*] sea objetivamente conforme a ley, por cuanto no es suficiente hacer lo que es recto, sino además hacerlo únicamente por la razón de que lo es. Además, **el mero concepto evidente** de esas clases de asuntos humanos [*menschlichen Angelegenheit; tà antrópina*], **unido con una viva presentación de ejemplos**, y sin menoscabo de las **reglas de la eufonía** [*Wohlklang*] de la lengua o de la **conveniencia** [*Wohlanständigkeit*] **de la expresión** para Ideas de la Razón (lo cual, en conjunto, constituye el hablar bien [*Wohlredenheit*] tiene ya en sí influjo suficiente sobre los ánimos humanos para que no sea necesario recurrir aquí a la **maquinaria de la persuasión** [*Maschinen der Überredung*]; que, puesto que pueden utilizarse para excusar o maquillar/embellecer el vicio o el error, no pueden destruir completamente la sospecha secreta de una artificiosa superchería [*Überredung*]).

⁸ *Cfr.* KU, § 8 y § 29.

⁹ Esta tesis es común en Kant. *Vd. Proleg.*, § 39, Ak: IV 322-323: «Extraer del conocimiento común los conceptos que no tienen a su base una experiencia especial y, sin embargo, aparecen en todo conocimiento de la experiencia, de la que constituyen, por así decir, la forma de la conexión, no suponía mayor reflexión ni intelección que extraer de una lengua las reglas del uso efectivamente real de las palabras en general y, así, recopilar elementos para una gramática (de hecho, ambas investigaciones están emparentadas con mucha cercanía), sin por ello poder aducir razón de por qué cada lengua tiene esta y no otra constitución formal, pero aún menos de que justamente puedan ser encontradas tales determinaciones formales de la misma, ni más ni menos». Philonenko señala que Kant se separa en este punto claramente de la doctrina de Basedow, coincidiendo con Condillac, *Cours d'Études*, II «Grammaire», *Oeuvres philos.*, t. I, p. 442 A: «Uno se equivocaría [...] si creyera que las lenguas sólo son útiles para comunicarnos mutuamente nuestros pensamientos. Debemos considerarlas como métodos analíticos»; 442 B: «sin saberlo [...] los hombres han seguido un método analítico en la formación de las lenguas»; y 443 A: «Se llama *gramática* la ciencia que enseña los principios y las reglas de este método analítico. Si enseña las reglas que este método prescribe a todas las lenguas, se la llama *gramática general*; y se la llama *gramática particular* cuando enseña las reglas que este método sigue en esta lengua o esta otra».

- b) **moral**: educación activa, que no descansa en la disciplina, sino en máximas, que permiten superar el estadio de los ejemplos, las amenazas y castigos¹⁰. El pupilo tiene que actuar no por costumbre, sino por sus propias máximas, de modo que «no haga meramente el bien, sino que lo haga porque es bueno» (Ak: V 475). Sólo así sus acciones tendrán un valor moral. Para ello, el muchacho tiene que advertir paulatinamente que la acción se funda y deriva de los conceptos del deber.

97. La **cultura particular de las fuerzas del ánimo** consiste en la cultura de las fuerzas inferiores del entendimiento:

a) de la **facultad de conocer**

b) de los **sentidos** (cfr. lo dicho en 70-73)

c) de la **imaginación**: debe tenerse en cuenta que esta facultad es tremendamente poderosa en los niños, por lo que no debe hipertrofiarse con cuentos ni tampoco dejarse al albur de sus propias ocurrencias, sino, por el contrario, ser refrenada cuanto antes y conducida bajo reglas. Los atlas geográficos son un buen entretenimiento infantil, pues impiden que la imaginación del niño se exalte [*schwärmen kann*] y, por decirlo así, lo mantienen sujeto a una cierta figura, que se entretendrá en analizar y distinguir frente a otras. Como se ha indicado en 91, la geografía debe ser la primera disciplina estudiada por el niño, pudiendo vivificarse con figuras de animales y plantas. La historia interviene después.

d) de la **memoria**, que descansa en la atención.

e) de la fortaleza de la **atención** y del **ingenio**. La fijación excesiva de la atención en un objeto no es un talento, sino una debilidad del sentido interno, que se vuelve rígido y no puede aplicarse con libertad a distintos objetos. «**La distracción es el enemigo de toda educación**» y una atención desmedida hacia algo nos distrae de lo que podríamos calificar como objetividad, de ahí el peligro que comporta (Ak: IX 476; cfr. *ApH*, § 47, Ak: VII 206-208 y las observaciones acerca del esfuerzo anímico que hay que invertir para poner atención en algo en *neg. Grössen*, Ak: II 190ss.).

98. La **cultura de las fuerzas superiores del entendimiento**, esto es, la cultura del entendimiento, del Juicio y de la razón.

El **entendimiento** puede recibir formación inicialmente de manera pasiva, esto es, mediante la indicación de ejemplos para reglas o viceversa, encontrando la regla para casos particulares. El Juicio indica qué uso hacer del entendimiento y es imprescindible para entender lo que se aprende o se dice.

99. La **razón** intelige los fundamentos, aunque no hay que perder de vista que aquí se trata de una razón que aún tiene que ser guiada por otro (Ak: IX 476). Por ello, debe evitarse que razone sutilmente sobre lo que supera los conceptos que es capaz de tener en esos años. Tampoco se trata de razón especulativa, sino de reflexión sobre lo que ocurre, sobre la relación entre causas y efectos, es decir, se trata de una razón práctica tanto por su economía como por su modo de establecerse, por el tipo de ejercicios que la desarrollan.

¹⁰ Philonenko relaciona este pasaje de Kant con el siguiente del libro II del *Emilia*: «No deis a vuestro alumno ninguna clase de lección verbal, sólo debe recibirlas de la experiencia; no le inflijáis ninguna especie de castigo, porque no sabe lo que es estar en falta; nunca le hagáis pedir perdón, porque no podría ofenderos. Desprovisto de toda moralidad en sus acciones, no puede hacer nada que sea moralmente malo, ni que merezca castigo o reprimenda», p. 123.

100. El cultivo de estas facultades se cumple cuando uno puede hacer por sí mismo lo que se quiere realizar: quien pone en práctica la regla gramatical que se le ha enseñado; quien dibuja él mismo el mapa por el que se tiene que guiar¹¹. «La comprensión tiene a la producción como mayor auxilio. Se aprende con mayor profundidad y se conserva mejor lo que, por así decir, se aprende por sí mismo. Pero sólo pocos hombres están en condiciones de hacerlo. Se les llama **autodidactos** [*autodidaktoi*]» (Ak: IX 477).

101. **La formación de la razón debe proceder socráticamente**, esto es, la formación catequética, articulada en preguntas y respuestas sucesivas del maestro y el alumno, **no debe ser mecánica** (ésta se recomienda en la exposición de la religión revelada, como en todo cuerpo de conocimientos en que predomine lo histórico, pero no en la enseñanza de la religión universal), sino apelar a la razón infantil para extraer de ellas todos los conocimientos posibles. Los niños no deben conocer exhaustivamente las razones de lo que debe educarlos bien, pero tan pronto como la educación concierne al deber, esos fundamentos tienen que serle conocidos: «Pero hay que procurar en general que no se introduzcan en ellos conocimientos racionales, sino que éstos se extraigan de ellos» (Ak: IX 477; *cfr. Emilio*, I. II, pp. 125 y 167).

102. La **formación del sentimiento de placer y displacer** requiere cierto cuidado, debido a los peligros que comporta el excesivo reblandecimiento del sentimiento. «La propensión a la molicie es peor para el hombre que todos los males de la vida» (Ak: IX 477; *cfr. ApH*, § 63, Ak: VII 236-237). Por ello, debe acostumbrarse al niño a trabajar y a experimentar deleites ligados al esfuerzo y la fatiga. Los niños quieren más a sus padres que a sus madres porque los primeros les dejan correr, los llevan a los campos, donde pueden retozar y hacer ejercicio físico a su gusto.

103 (*cfr.* 105). Condena de la creencia según la cual se ejercita **la paciencia del niño** por cuanto se le hace esperar durante mucho tiempo algo, pues no es una práctica adecuada. El niño debe tener paciencia, por ejemplo, en las enfermedades, pero la paciencia es doble: o bien supone la pérdida de toda esperanza, o bien permite recobrar el ánimo, si bien en las enfermedades sólo ayuda el segundo tipo de paciencia. El primero no hace sino empeorar aún más al enfermo.

104 (*cfr.* 67 y ss.). **No se debe volver tímidos a los niños**, usando palabras duras ni que les avergüencen. La apelación ¡No te da vergüenza! [*Pfui, schäme dich!*] que emplean muchos padres no puede ser asimilada por el niño. Sería mejor decirles ¡Eso no se hace! [*Es ist nicht Gebrauch, nicht Sitte*], de una manera más objetiva y ligada al modo en que son las cosas. **La mención de la vergüenza debe reservarse para la mentira**, pues la naturaleza ha concedido al hombre la capacidad de avergonzarse tan pronto como miente –enrojeciendo por ello–, capacidad que se mantiene incólume a lo largo de la vida si los padres sólo recurren a la vergüenza cuando es imprescindible. Si, por el contrario, se les avergüenza por cualquier cosa y con frecuencia se favorece el arraigo en ellos de una timidez patológica (*vd. Emilio*, I. II, pp. 120ss.).

105 (*cfr.* 55-56). **No debe quebrantarse la voluntad de los niños, sino más bien encauzarse de manera que ceda ante los obstáculos naturales**. Al comienzo el niño debe obedecer a ciegas, pues sería contrario a la naturaleza que mandara con sus gritos,

¹¹ *Vd. Emilio*, I. III, p. 250: «[N]o se trata de que sepa exactamente la topografía de la región, sino el medio de instruirse en ella; poco importa que tenga mapas en la cabeza con tal de que conciba lo que representan y de que tenga una idea nítida del arte que sirve para hacerlos. ¡Ya veis la diferencia que hay entre el saber de vuestros alumnos y la ignorancia del mío! Ellos saben los mapas y él los hace».

haciendo que el fuerte obedezca al débil. También es contraproducente negarle, por regla y sin razón fundada, al niño todo lo que pide, sólo con la intención de ofrecerle resistencia y hacerle sentir su debilidad ante el poder desmedido de los adultos.

106. Se malcría a los niños cuando se satisface su voluntad en todo momento, pero se le educa falsamente cuando se actúa sistemáticamente contra su deseo y voluntad. Lo primero comienza cuando aún son juguetes de los padres, que se muestran indulgentes con ellos de manera muy negativa para su vida futuro. Pero el segundo modo de proceder impide al niño, que aún desconoce el modo en que debe conducirse, manifestar exteriormente su enfado, lo que sólo desata más su manifestación interior y endurece su carácter, lo vuelve obstinado y rencoroso.

Como se indicó en los párrafos 40-41 y 55-56, de fuerte influjo roussoniano, el educador del niño debe distinguir si sus gritos obedecen a que se encuentra en dificultades o al enojo que siente. Si, por el contrario, se permite que el niño obtenga todo lo que desea mediante gritos, se volverá malo; si se le obliga a obtenerlo todo con ruegos, se volverá blandengue. Debe entregársele lo que pide si se advierte que no hay intención oculta tras ello, pero si se encuentra alguna razón para actuar de manera contraria, ningún ruego debe rebajar ni un ápice la negativa del adulto: «Toda respuesta negativa tiene que ser irrevocable» (Ak: IX 479)¹². En caso de que se encuentren en el niño disposiciones naturales hacia la obstinación, lo mejor es proceder de la siguiente manera: no hacer ningún caso a sus peticiones si, a su vez, él no hace ninguno a las nuestras, pues *enjuiciar el cumplimiento recíproco de deseos y la colaboración entre voluntades enderezará con mayor acierto ese carácter obstinado de lo que lo hará el quebrantamiento continuado de la voluntad infantil*. De esto último sólo puede derivarse un modo de pensar esclavo, mientras que la resistencia mostrada naturalmente por las cosas produce docilidad a la dirección ajena [*Lenksamkeit*] y acato de la autoridad, cuya voz no es arbitraria, pues vela por el bien común.

107. La cultura moral no puede dejarse en manos de la disciplina, que constituye ciertas costumbres, pues descansa en máximas, es decir, presupone un modo de pensar, esto es, haber aprendido a actuar bajo la aprobación o condena de lo que se va a realizar, no por obra de ciertos motores anejos (*vd. KprV*, «Doctrina del método de la razón pura práctica»). La dificultad para que el muchacho asuma este modo de pensar hace de esta parte de la cultura una pieza especialmente necesitada de luces.

108. Si el niño miente, no debe ser castigado, sino que es más efectivo tratarle con desprecio [*Verachtung*] y advertirle que nunca más se concederá crédito a sus palabras. Si se castiga al niño cuando hace algo malo y se le premia cuando hace algo bueno, se corre el riesgo de que empiece a obrar bien para recibir los parabienes deseados y cuando entre en el mundo, donde con frecuencia se hace el bien sin obtener recompensa alguna y se hace el

¹² *Vd. La nueva Heloisa*, parte V, l. III (T. XVI, p. 89): «Lo que alimenta los lloros de los niños es la atención que se les dirige, ya sea para ceder ante ellos, ya sea para contrariarlos [...]. Por cuanto uno se ocupa de sus lloros, hay una razón para que continúen; pero los corrigen tan pronto como ven que no se los toma en consideración, pues grandes y pequeños, nadie gusta de hacer un esfuerzo en balde. He aquí precisamente lo que le ha ocurrido a mi hijo mayor. Al principio era un pequeño gritón que agotaba a todo el mundo; y sois testigo de que ahora ya no se le oye en la casa, como si no hubiera niños. Lloro cuando sufre, es la voz de la naturaleza la que no hay que contrariar jamás; pero se calla al punto cuando deja de sufrir. También pongo mucha atención a sus lloros, siempre que no los vierta en vano. [...] Por el resto, confieso que este punto no es fácil de obtener por nodrizas y gobernantas [...], que no se ocupan más de que hacer callar al niño hoy, aunque lloro mañana. Lo peor es que la obstinación que él contrae se desarrolla convenientemente a una edad avanzada. La misma causa que le vuelve llorón con 3 años, le vuelve mudo a los 12, querulante a los veinte, imperioso a los 30 e insoportable toda su vida».

mal sin ser castigado por ello, lo más probable es que calcule cuál debe ser su comportamiento en cada momento, según las conveniencias, sin ninguna relación con la moralidad: se convertirá en un ciudadano hipócrita, que sólo conoce un modo artero de actuar en sociedad.

109. **Las máximas deben proceder del hombre mismo.** Si se quiere fundar la moralidad, hay que evitar castigar, pues su rango es muy distinto del de la disciplina. Esto no quiere decir que la transgresión de una ley escolar deba permanecer sin castigo, sino que debe fomentarse otro modo de relacionarse con la ley, de manera que cada individuo reconozca su capacidad para someterse a y cumplir leyes que él mismo se ha dado. El primer esfuerzo de la educación moral es la fundación de un carácter, consistente en la habilidad [*Fertigkeit*] para actuar con arreglo a máximas, que primero serán máximas escolares y, más tarde, máximas de la humanidad. A diferencia de las leyes, las máximas son subjetivas, esto es, proceden del entendimiento del hombre.

110. Si se quiere configurar un carácter en el niño –que no puede ser aún el de un ciudadano, es aconsejable que se le haga seguir en distintos contextos un plan, que se le haga notar que hay distintas reglas y leyes que deben seguirse con exactitud. Forman parte de esto el establecimiento de horarios (un tiempo para dormir, para trabajar, para el regocijo...), poniendo cuidado en que siempre queden actividades cuya ejecución sea indiferente y esté en manos de los niños decidir cuándo se realizan.

111. Los hombres que no se proponen reglas no son de fiar, pues uno no sabe a qué atenerse con ellos. Es habitual criticar a individuos que siguen un horario férreo en todas sus actividades, aunque esto es injusto, pues esa puntualidad y regularidad indican una disposición de su carácter.

112. **El carácter del niño**, especialmente de un escolar, requiere, por encima de todas las cosas, tres rasgos principales:

- a) **obediencia [*Gehorsam*]**: puede ser de dos clases, a saber, o bien *obediencia a una voluntad absoluta*, obtenida por mera coacción, o bien *obediencia voluntaria [*freiwillige*]* a la voluntad razonable y reconocida como buena de un conductor [*Führer*], donde interviene la confianza [*Zutrauen*]. La segunda es muy importante, pero la primera es extremadamente necesaria, pues es el único expediente que prepara al niño al cumplimiento de leyes que tendrá que cumplir en el futuro como ciudadano, aunque no le gusten¹³. La escuela es la institución en que se escenifica que todos los

¹³ Vd. Locke, *Pensamientos sobre la educación*, § 41, pp. 73-74: «Yo creo que todos juzgarán razonable que sus niños, cuando son pequeños, deben mirar a sus padres como sus señores, como sus gobernantes absolutos, y que como a tales les teman, y que cuando lleguen a la edad madura no vean en ellos sino sus mejores amigos, los únicos seguros, y que, como a tales, los amen y reverencien. Si no me equivoco, e camino indicado es el único para conseguirlo. Hemos de considerar que nuestros hijos, cuando crezcan, serán semejantes nuestros, con las mismas pasiones y los mismos deseos. Nosotros queremos ser considerados como criaturas racionales y tener nuestra libertad; queremos que no nos molesten continuamente con reprimendas con un ton severo; no podríamos soportar en los que frecuentamos la severidad excesiva, el hábito de tenernos a distancia. El que fuera tratado así, al llegar a hombre se apresuraría a buscar otra sociedad, otros amigos, otras relaciones con las que pudiese vivir más libremente. Si, pues, desde los comienzos se tiene bien sujeto a los niños, que son fáciles de gobernar durante su primera edad, se someterán sin murmurar a este régimen, pues no han conocido otro. Y si. A medida que adquieren uso de razón, se tiene cuidado de suavizar dulcemente el rigor de la disciplina; si, a medida que se hacen dignos de ello, les mira el padre más sonriente, y poco a poco acorta las distancias, entonces el temor primero se convertirá en amor, porque comprenderán que sólo habrá ternura y cuidado para hacerlos capaces del favor de sus padres y de la estimación de todo el mundo» y § 42, p. 74: «El temor y el respeto deben proporcionaros el primer dominio sobre sus espíritus, y el amor y la amistad en

niños deben estar bajo cierta ley de la necesidad. Por ello, el maestro no puede mostrar ningún tipo de predilección por unos niños frente a otros, pues ello dejaría sin efecto la universalidad de la ley. «Tan pronto como el niño ve que no todos los demás tienen que someterse a la misma ley, se rebela» (Ak: IX 482).

113. La tesis roussoniana, retomada por Basedow, según la cual hay que conseguir que el niño lo haga todo por inclinación, tras encontrar por sí mismo el precepto oportuno, no es correcta, pues el niño tiene que hacer muchas cosas prescritas por deber (pensemos en la función pública, en el trabajo de los funcionarios, basado en esta conducta), con gran provecho para su vida entera.

114. Toda violación de un mandato en el niño es una falta de obediencia, que requiere castigo. Éste puede ser físico o moral.

115. **Se castiga moralmente** cuando se impide satisfacer la inclinación a ser honrado y amado, factores auxiliares de la moralidad. Esto ocurre, por ejemplo, cuando se avergüenza al niño y se le trata con una frialdad glacial o cuando se mira con desprecio a un niño que ha mentado. Este tipo de castigo coadyuva especialmente a la comprensión de lo que sea la moralidad.

116. **El castigo físico**, a su vez, procede sustrayendo lo apetecido o aplicando penas, esto es, negativa o positivamente. Debe procurarse que lo segundo no genere una *indoles servilis* en el niño. Tampoco es buena la conducta contraria, a saber, hacer a los niños merecedores de recompensas, pues la recepción de éstas les vuelve interesados y de ello se incentiva en ellos una *indoles mercenaria*¹⁴.

117. Debe distinguirse la obediencia del niño de la del adolescente. La violación de la obediencia exige **castigo**, que puede ser **natural o artificial**. El primero concierne a aquellos males que el niño se busca con su propia conducta, por ejemplo, poniéndose enfermo por comer en exceso. Estos castigos son muy efectivos y se extienden a lo largo de la vida. La inclinación a ser amado y respetado es un medio seguro para que las reprimendas y castigos sean duraderos. Cuando los castigos físicos no son un apoyo o complemento del castigo moral, sino el único expediente disponible para hacerse con el control de un niño de costumbres bárbaras, ya no es posible forjar un buen carácter y la coacción física sustituirá, seguramente de por vida, a la falta de reflexión de los niños.

118. Los **castigos ejecutados con cólera** no surten el efecto deseado, pues los niños los identifican con expresiones de la emoción de otro y se ven a sí mismos como objeto de esta emoción. Deben desterrarse prácticas como la obligación de que el niño bese la mano que le ha golpeado, pues esta conducta insensata genera un modo de ser esclavo. Es preferible aplicar los castigos con circunspección, de modo que no quede dudas acerca de que el propósito es el perfeccionamiento del niño¹⁵. Los castigos tampoco deben producirse continuamente, pues esto

los años más maduros, porque debe llegar el tiempo en que se prescindan del látigo y de los castigos». Philonenko cita también a Fichte: «La obediencia es el único deber del niño; se desarrolla antes que los demás sentimientos morales, porque es la raíz de toda moralidad» (*Sittenlehre*, SW IV, p. 338).

¹⁴ Kant rechaza la interposición de recompensas debido a su carácter de obstáculo para el establecimiento de la intención moral. Con ello se aleja de Basedow, que preconizaba acabar con la educación del castigo y el temor con una de la emulación y la recompensa, pero también de Locke, *Pensamientos...*, *vd.* la entera secc. IV «De las recompensas», §§ 52-63.

¹⁵ *Vd.* un argumento muy semejante en Locke, *Pensamientos...*, § 57.

produce caracteres testarudos y obstinados. Los hombres más intratables [*störrisch*] no son los peores, sino que a menudo se muestran dóciles si se les suministran representaciones bondadosas.

119. La **obediencia del adolescente** consiste en el sometimiento a las reglas del deber, esto es, es **obediencia a la razón**. Sin embargo, **hablar a los niños del deber es trabajo baldío, pues tan sólo se imaginará algo a cuya transgresión sigue la fusta. Lo mismo ocurre con la vergüenza**, que sólo debe introducirse en el discurso una vez que el concepto del honor haya echado raíces en el ánimo.

120.

- b) **sinceridad [*Wahrhaftigkeit*]**: es el rasgo esencial de un carácter¹⁶, pues el hombre que miente carece del mismo y todo lo bueno que pueda tener dependerá únicamente de su temperamento. A veces se advierte en los niños una propensión a mentir que en realidad es consecuencia de una imaginación demasiado viva, que les impide atenerse a los hechos. Kant aconseja que sea el padre quien tome las riendas de esta situación, ante la indulgencia materna, que hasta puede sentirse halagada por la capacidad inventiva de su hijo, y aleje al niño de esta costumbre. Este es el lugar para recurrir a la vergüenza. El enrojecimiento delata que se ha mentido, pero no siempre es así, pues el fenómeno puede producirse por el descaro con que alguien nos acusa de algo. No debe intentar sacar a los niños la verdad por medio de castigos, sino que, como se ha mencionado antes, el castigo más conforme a fin de la mentira es la sustracción del respeto.

121. Como se ha señalado en 116, los castigos pueden ser negativos y positivos. Los primeros son precisos con ocasión de la pereza o acciones inmorales, como la mentira, la obstinación y la conducta intratable, mientras que los positivos se prescriben allí donde hay una conducta malvada [*boshafte Unwillen*], con la condición de que los adultos eviten en todo momento guardar rencor alguno a los niños.

122.

- c) **sociabilidad [*Geselligkeit*]**: el niño debe estrechar amistades con otros, no permanecer en soledad, a pesar de la opinión de algunos profesores, partidarios de favorecer su aislamiento, pues de esa manera se preparan para experimentar el goce más dulce de la vida, que es la amistad. Los profesores no deben mostrar preferencia por ninguno de ellos en virtud de sus talentos, pues este comportamiento propiciará la formación de una auténtica comunidad, sino en todo caso en virtud de su carácter. De otra manera se darían motivos para los celos, que están enemistados con la amistad.

123. Los niños deben tener un corazón franco, abierto [*offenherzig*] y su mirada tiene que ser serena como la del sol. Sólo un corazón alegre es capaz de sentir complacencia en lo bueno. Por ello, una religión que hace a los hombres tenebrosos y sombríos es falsa, pues hay que servir a Dios con el corazón alegre, que no puede permanecer encerrado en los límites estrictos de la coacción escolar, pues en tal caso se vendría abajo fácilmente, pero que se

¹⁶ *cf.* ApH, Ak: VII 294, donde se formulan negativamente los principios que conciernen al carácter, de los que los tres primeros remiten a la sinceridad: a) no decir intencionadamente algo falso...; b) no disimular... y c) no faltar a una promesa.

renueva si dispone de libertad. Esto se aprecia en ciertos juegos, en los que el niño se esfuerza por superar a otro en libertad, tensión tras la cual el alma recupera la serenidad.

La siguiente estampa del carácter infantil ofrecida por Rousseau se compadece en lo esencial con el propósito kantiano:

Emilio, I. II, pp. 231-233: «Su cara, su porte, su actitud, anuncian seguridad y contento; la salud brilla en su rostro; sus pasos firmes le dan un aire de vigor [...]. Su aire es abierto y suelto, pero no insolente ni vano; su rostro, que no se ha pegado a los libros, no cae sobre su estómago; no hay necesidad de decirle: *Levantad la cabeza*, nunca se la hicieron bajar la vergüenza ni el temor. [...]

Su voz, su mirada, su gesto son los de un ser acostumbrado a la complacencia igual que a la negativa. No es ni la rastrera y servil sumisión de un esclavo, ni el imperioso acento de un amo; es una modesta confianza en su semejante, es la noble y conmovedora dulzura de un ser libre pero fuerte y bienhechor. Si le otorgáis lo que os pide, no os dará las gracias, pero sentirá que ha contraído una deuda. Si se lo negáis, no se quejará, no insistirá, sabe que sería inútil. No se dirá: se me ha negado; sino que se dirá: no podía ser, y, como ya he dicho, no nos rebelamos contra una necesidad perfectamente reconocida».

124. Contrariamente a la impresión más extendida, **los años de infancia no son los mejores ni los más agradables de la vida, pues en realidad son los más difíciles**. En ellos estamos bajo la disciplina, rara vez encontramos un amigo de verdad y tampoco tenemos una experiencia completa de la libertad. El verso de Horacio —*multa tulit, fecitque puer, sudavit et alsit* (*Arte poética*, v. 413)— se ajusta perfectamente a la peripecia de esos años de aprendizaje.

125. **Los niños deben recibir enseñanzas ajustadas a su edad**, a pesar de que algunos padres gusten de contemplar a sus hijos reducidos a una suerte de mono que imita las frases de los mayores. Rousseau condena duramente esta manipulación del modo de ver, sentir y pensar propios del niño (vd. *Emilio*, I. II, p. 120: «La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. [...] La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias; no hay nada menos sensato que pretender sustituir las por las nuestras»). **Debe evitarse toda vanidad en los niños**, empezando con el ejemplo dado por los padres, pues ese comportamiento sólo les conduce a ser víctimas de las tendencias de la moda o a someterse cada mañana a la *toilette*, volviéndose seres afectados y ridículos. Rousseau había llamado la atención sobre el influjo de la elección de la vestimenta sobre la educación (vd. *Emilio*, I. II, p. 179-180: «No podríamos decir cuánto influyen sobre la educación la elección de los vestidos y los motivos de esa elección. No sólo ciegas madres prometen a sus hijos aderezos por recompensas; vemos incluso ayos insensatos amenazando a sus alumnos con una vestimenta más tosca y más simple como un castigo. Si no estudiáis mejor, si no cuidáis mejor vuestras ropas, os vestirán como a ese niño aldeano. Es como si se les dijese: Sabed que el hombre sólo es algo por su ropa, que todo vuestro valor está en la vuestra. ¿Hemos de asombrarnos si tan prudentes lecciones aprovechan a la juventud, que no estima más que el ornato, y que juzga del mérito únicamente por la apariencia externa?. [...] Mientras no hayamos esclavizado a nuestros prejuicios al niños, estar a sus anchas y libre será siempre su primer deseo; el vestido más sencillo, el más cómodo, el que menos lo ata será siempre el más precioso para él»).

XII. LA EDUCACIÓN PRÁCTICA.

126. Forman parte de la educación práctica, 1) la **habilidad** [*Geschicklichkeit*], 2) la **prudencia o sabiduría mundana** [*Weltklugheit*] y 3) la **moralidad** [*Sittlichkeit*]. La habilidad debe ser profunda y no efímera, pues no debe reducirse a dar la mera impresión de que se

cuenta con los conocimientos de las cosas. Ese espíritu cabal [*Gründlichkeit*] debe convertirse en modo de pensar y pertenece al talento del hombre, es esencial para su carácter.

127. En cuanto a **la prudencia**, se trata de una habilidad aplicada al uso de otros hombres conforme a nuestros propósitos. Para que el niño pueda confiarse a la prudencia, tiene que ser capaz de disimular su carácter ante otros y hacer que, a su vez, sus propios pensamientos sean impenetrables para aquellos, sin dejar de averiguar al mismo tiempo lo que piensan los demás: no puede entenderse qué sea la prudencia si no se ve en ella un arte del comportarse ventajosamente para uno mismo en sociedad. Las buenas maneras y el protocolo [*Anstand*] dependen de este arte de la apariencia externa, del que forma parte el disimular [*Dissimulieren*], que no es sin más disimulación [*Verstellung*], sino rayano en una impureza [*Unlauterkeit*] preocupante del ser humano (cfr. KrV, A 747/B 775s.). El encubrimiento [*Verhehlung*] es un medio sin consuelo posible, una conducta que aleja irremisiblemente de la moralidad. El prudente no debe ser fogoso [*heftig*], pero sí gallardo [*wacker*], de manera que **concierno al temperamento**: «[u]n hombre gallardo (*strenuus*) es el que siente placer en el querer» (Ak: IX 486), con moderación de las emociones.

128. La moralidad concierno al carácter. El proverbio estoico *substine et abstine* –que Kant traduce al alemán con la siguiente exhortación: «¡ten paciencia y acostúmbrate a soportar!», prepara para una moderación sabia en este ámbito, que comience por expulsar a las pasiones, acostumbrándose a renunciar y prescindir de bienes que nos son negados. Prescindir de algo requiere valentía, acostumbrarse a recibir respuestas negativas y a la resistencia ajena.

129. La **simpatía** pertenece al temperamento y, además, a un carácter sensible. No conviene a los niños una simpatía demasiado melancólica y lánguida. Kant propone un experimento para comprobar si los niños sienten o no piedad: si sólo practican la caridad con el dinero de sus padres, no sienten piedad hacia los desgraciados que encuentran por la calle.

130. La sentencia *festina lente* designa una actividad ininterrumpida, en la que uno debe darse prisa para aprender mucho de ella, si bien al mismo tiempo es preciso aminorar la marcha todo lo necesario para que lo aprendido tenga fundamento suficiente. Del proverbio debe colegirse que es preferirse conocer cabalmente pocas cosas en lugar de muchas, pero superficialmente.

131. **El último paso de la educación es la fundación de un carácter**, consistente en el firme propósito de querer hacer algo y hacerlo efectivamente, como refleja la sentencia horaciana *vir propositi tenax*. Manifiesta que uno se ha forjado un carácter el cumplir una promesa que se ha hecho, a pesar de los perjuicios que pueda ocasionarnos. Igualmente, si alguien se ha propuesto madrugar para estudiar o para dar un paseo, pero en primavera alega la excusa de que por las mañanas hace mucho frío y puede enfermar y en verano que el sueño le resulta sumamente agradable y es benéfico para él, con lo que no hace sino posponer continuamente la realización efectiva de su propósito, al final no confiará ni siquiera en él mismo.

132. Lo contrario a la moral se excluye de resoluciones de este tipo. El carácter de un hombre malo es también malvado, pero no puede negarse cierto agrado ligado al contemplarlo aplicando con perseverancia sus terribles propósitos, aunque preferiríamos que éstos estuvieran dirigidos al bien (en *ApH* hay un pasaje muy semejante, que toma

como ejemplo a Sila, Ak: VII 293: «La maldad como disposición temperamental es, sin embargo, menos mala que la análoga bondad en el que carece de carácter; pues por medio de este último puede lograrse el señorío sobre la primera. Incluso un hombre de carácter malvado (como Sila), si suscita horror por la crueldad de sus máximas inflexibles, es, con todo, objeto de admiración como *fortaleza del alma* en general y por comparación con la *bondad de alma*, dos cosas que ciertamente han de encontrarse ambas unidas en el sujeto para producir lo que es más un ideal que una realidad, a saber, para justificar el título de la *grandeza de alma*»).

133. No puede esperarse mucho de quien pospone constantemente el cumplimiento de sus propósitos. Sólo un milagro podría generar una conversión en quien ha llevado durante largo tiempo una vida llena de vicios. Las peregrinaciones, mortificaciones y ayunos no contribuyen en absoluto a este cambio del corazón, pues se trata de prácticas que no modifican el modo de pensar de un hombre.

Vd. *ApH*, Ak: VII 294: «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 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 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».

134. **Practicar el ayuno de día o someter el cuerpo a penitencias** no mejora el carácter ni nos vuelve más honestos, pues **en nada contribuyen a la transformación del alma**. En *Vorlesungen über Ethik*, Kant critica las denominadas «virtudes de monje» [*Mönchtugenden*]: «La perfección de la disciplina del cuerpo consiste en lo siguiente: el hombre debe poder vivir conforme a su destinación y, si el cuerpo debe estar sometido a la disciplina, no debe ser destruido por el hombre y sus fuerzas no deben ser disminuidas».

135. Si se quiere fundar en el niño un carácter moral, debe tenerse en cuenta lo siguiente: los deberes que tienen que cumplir deben enseñárseles, en la medida de lo posible, mediante ejemplos y directrices [*Beispiele und Anordnungen*]. Se trata de deberes habituales con respecto a sí mismos y con respecto a otros:

136.

- a) **Deberes con respecto a sí mismo**. No consisten en hacerse con un vestido majestuoso ni en participar en ágapes suntuosos, ni tampoco en la satisfacción de todos sus apetitos e inclinaciones. Por el contrario, el niño debe aprender a ser mesurado en sus deleites y reservado en el disfrute de bienes. Estos deberes se dirigen a lo siguiente, a saber, al **cuidado de la dignidad que el hombre tiene en su interior** y que lo eleva por encima del resto de criaturas, de manera que es deber suyo no negar esta dignidad de la humanidad en su propia persona.

137. Negamos la humanidad en nuestra persona cuando nos entregamos a la bebida, cometemos pecados contrarios a la naturaleza o nos conducimos sin regla alguna, conductas que nos conducen a una posición muy inferior a la de los animales. También es contrario a la dignidad humana el comportamiento de los hombres lisonjeros y aduladores, que no dudan en arrastrarse ante otros para conseguir lo que desean (vd. *ApH*, § 85, Ak: VII 272-273: «Si se puede *adular* al

orgullo (la pretensión de que los otros se desprecien a sí mismos en comparación con nosotros, una necedad [*Torheit*] que actúa en contra de su propio fin) —sólo con que se pueda, repito, *adular* este orgullo, se tiene mediante esta pasión del necio poder sobre él. El adulator*, los que dicen a todo amén [*Jaherren*], los que conceden de buena gana a un hombre importante la voz cantante, éstos alimentan esta pasión que le debilita y son los corruptores de los grandes y poderosos, que se entregan a este hechizo.

El *orgullo* es un apetito de honores desorientado, que actúa en contra de su propio fin, y no puede considerarse como un medio dirigido al uso de otros hombres (a los que aleja de sí) para los propios fines; más bien, el orgulloso es el instrumento del pícaro [*Schelm*], denominado payaso [*Narr*]. Una vez un comerciante muy razonable y recto me preguntó: «¿Por qué el orgulloso es siempre también vil [*niederträchtig*]?» (Él había tenido, de hecho, la experiencia de que quien se ufanaba de su riqueza, de haber alcanzado con su riqueza una potencia comercial sobresaliente, no tenía ningún reparo en arrastrarse en caso de que posteriormente su capital comenzara a escasear). Mi opinión fue la siguiente, a saber, que, puesto que el orgullo es la exigencia de que uno se *desprecie* a sí mismo en comparación con algún otro, <y> un pensamiento tal no le viene a las mentes a nadie más que al que se siente él mismo dispuesto a rebajarse [*Niederträchtigkeit*], el orgullo proporciona ya en sí una señal preventiva [*vorbedeutendes*], y nunca falaz del envilecimiento [*Niederträchtigkeit*] de tales hombres»).

138. El niño también debe cobrar conciencia de la dignidad de la humanidad en él, **aprendiendo que la mentira es una impureza** que transforma enteramente la relación que mantiene consigo mismo y con los demás, **sumamente corrosiva para la comunidad humana**: «Mentir convierte el hombre en objeto del desprecio [*Verachtung*] general y es un medio por el que pierde ante sí mismo el respeto y credibilidad que cada cual debería tener por sí mismo» (Ak: IX 489).

Puede consultarse el pasaje más prolijo de *MS, Tugendl.*, § 9 «La mentira», Ak: VI 429:

«La mayor violación del deber del hombre para consigo mismo, considerado únicamente como ser moral (la humanidad en su persona), es lo contrario de la veracidad: la *mentira* (*aliud lingua promptum, aliud pectore inclusum gerere*; Salustio, *La conjuración de Catilina*, X). [...] La mentira puede ser externa (*mendacium externum*) o también interna.- Por medio de aquella el mentiroso se convierte en objeto de desprecio a los ojos de otros, pero por la mentira interna se convierte en objeto de desprecio a sus propios ojos, lo cual es todavía peor, y atenta contra la dignidad de la humanidad en su propia persona. [...] La mentira es rechazo y —por así decirlo— destrucción de la propia dignidad de hombre. Un hombre que no cree él mismo lo que dice a otro (aunque se tratara de una persona meramente ideal) tiene un valor todavía menor que si fuera simplemente una cosa; porque, siendo así que ésta es algo real y dado, algún otro puede servirse de su condición para sacar algún provecho; pero comunicar a otro los propios pensamientos mediante palabras que contienen (intencionadamente) lo contrario de lo que piensa el hablante, es un fin opuesto a la finalidad natural de su facultad de comunicar sus pensamientos, por tanto, es una renuncia a su personalidad y una simple apariencia engañosa de hombre, no el hombre mismo».

Emilio, l. II, pp. 136ss.:

* La palabra *adulador* [*Smeichler*] ha debido decirse originariamente *Schmiegl* (alguien que se pliega y dobla) para dirigir a voluntad a un sedicente poderoso, incluso por medio de su orgullo; así como la palabra *hipócrita* [*Heuchler*] (debería escribirse, con propiedad, *Häuchler*) ha debido significar un embustero que finge una humillación *piadosa* intercalando *suspiros* en su discurso ante un eclesiástico muy poderoso.

«Ya se ha dicho suficiente para hacer comprender que nunca se debe infligir a los niños el castigo sino que ha de llegarles siempre como una secuela natural de su mala acción. Así, no haréis discursos contra la mentira, ni los castigaréis precisamente por haber mentido; pero sí haréis que todos los malos efectos de la mentira, como no ser creído cuando se dice la verdad, ser acusado del mal que no se ha cometido aunque se niegue, recaigan sobre su cabeza cuando han mentido. Mas expliquemos lo que significa mentir para los niños. Hay dos clases de mentira; la de hecho, que afecta al pasado, y la de derecho, que afecta al futuro».

139.

- b) **Los deberes con respecto a otros.** Debe inculcarse pronto en el niño la veneración y respeto por el derecho de los hombres, así como vigilarse que lleve a la práctica estos modos de comportarse con otros. Por ejemplo, si un niño se ufana ante un niño pobre, o lo zarandea o aparta de su camino basándose en esa circunstancia, no debe decirsele que no lo haga, pues no está bien y en lugar de reírse de la desgracia ajena debe practicar la compasión, esto es, no conviene sermonearle, sino tratarle, silenciosa y objetivamente, con la misma moneda: mostrarnos con él orgullosos y hacerle sentir que su conducta ha sido contraria al derecho de la humanidad. Los niños tampoco son generosos aún, pues carecen de nada propio con que serlo. Cuando los padres les exhortan a compartir un trozo de su bollo con otro niño o bien no lo hacen o lo hacen a regañadientes, de mala gana.

140. A juicio de Kant, por lo general se ha descuidado la parte de la moral que corresponde a la doctrina de los deberes para consigo mismo, cuando no se la ha entendido mal, como Crugott. **El deber consigo mismo puede reducirse a lo siguiente: que el hombre conserve la dignidad de la humanidad en su propia persona.** Cada hombre tiene en su interior un original en su idea de humanidad, con la que compara sus acciones, acusándose a sí mismo cuando considera que no se ha conducido debidamente. Kant menciona como un punto crítico en esta conciencia de la dignidad de la humanidad en la propia persona el despertar sexual del muchacho, que por naturaleza acontece cuando éste aún no dispone de las condiciones que le permitan disfrutar de independencia civil: durante estos años de desajuste entre la condición natural y la de ciudadano sólo la representación de la dignidad del hombre tiene la fuerza necesaria para mantener alejado al muchacho de lo que sólo podría tener el carácter de vicio. El hecho de que este intermedio [*Zwischenraum*] apenas puede llenarse con otra cosa que con vicios aparece con más énfasis en la «Característica» de la *ApH*, Ak: VII 325.

141. **Falta en las escuelas un catecismo del Derecho**, que contribuya a formar a los niños en la honestidad, en el que se disponga de casos populares que planteen al alumno la pregunta de si se trata de algo justo o injusto. Por ejemplo, ante el dilema de un deudor que tiene que restituir a su acreedor una determinada suma, pero que se encuentra en la situación de socorrer con esa misma suma a un necesitado, el niño debe aprender que la respuesta correcta es la que condena esa acción como injusta, pues quien quiere practicar la caridad tiene que estar libre de deudas. Socorrer a un indigente es una **acción meritoria**, pero devolver un dinero que nos ha sido prestado es **deber**. Un ejemplo análogo sería el de la mentira, que debe condenarse desde todos los supuestos. Kant aconseja dedicar una hora diaria al estudio de este catecismo, que **permitiría al niño aprender de memoria de la manera más natural el Derecho de los hombres, «esta pupila de Dios sobre la Tierra»** (Ak: IX 490; *cf.* *KprV*, Ak: V 154-155, donde Kant expresa su perplejidad por el hecho de que los educadores de la juventud no hayan sacado mayor partido a la propensión racional de sus educandos a analizar de la manera más sutil problemas morales. La confección de un *catecismo moral* permitiría recorrer biografías clásicas y modernas en busca de ejemplos que ejercitasen el Juicio práctico. Sin embargo, los ejemplos épicos de acciones

nobles, que se prodigan en los escritos sentimentales, deben evitarse, pues harán despreciar al muchacho el cumplimiento de sus deberes cotidianos, por estimarlos insignificadamente pequeños; *vd.* fragmento de catecismo moral en *MS, Tugendl.*, § 52).

142. La obligación de practicar la beneficencia es imperfecta. **Hay que evitar ablandar en exceso del corazón infantil, que debe estar dirigido por la Idea del deber, no por el sentimiento.** No es de extrañar que ciertas personas que se han guiado desde sus primeros años sólo por el sentimiento de piedad, tras haber sido traicionadas varias veces, endurezcan su corazón innecesariamente. Convendría inculcar en los niños la percepción de que la beneficencia forma parte también de su deber –en lugar de intentar sustituir a este por la práctica de aquella-, pues las desigualdades sociales son efecto de las circunstancias y la fortuna.

143. Se propicia el surgimiento de la envidia en el niño cuando se le quiere valorar con arreglo al valor de otros, no de un ideal de la humanidad o los conceptos de su propia razón. La humillación que el ánimo experimenta al compararse con el modelo de la máxima perfección, que enseña la religión cristiana, abre al niño una magnífica perspectiva, sin embargo, cuando esa humillación procede de la valoración superior de otro niño, despierta en él indignación y un modo de pensar poco noble. En efecto, el niño querrá o bien sobrepujar las facultades del otro, o bien disminuir su valor por envidia. Por ello, hay que tener especial cuidado con despertar el espíritu de emulación en el niño, pues despertará fácilmente la envidia. Sólo cuando se quiere mostrar que algo es factible, que otro niño ha sido capaz de realizar una acción determinada, por ejemplo, una tarea o deberes impuestos, esto es, con una intención más objetiva que de valoración subjetiva de alguien, la emulación puede resultar provechosa (*cf.* *MS, Tugendl.*, § 52, nota, Ak: VI 479).

144. De ninguna manera debe permitirse que un niño humille a otro. Igualmente, hay que evitar que arraigue el orgullo a causa de ocupar una posición social elevada. Al mismo tiempo, es preciso fundar en el niño franqueza [*Freimütigkeit*], esto es, una confianza modesta en sí mismos [*ein bescheidenes Zutrauen zu sich selbst*], que debe distinguirse de la desfachatez [*Dummdreistigkeit*], derivada de la indiferencia ante el juicio ajeno, pues aquel estado es el más recomendable para que el hombre muestre convenientemente sus talentos.

145. Todos los **apetitos** de los hombres son o bien **formales** (libertad y poder) o **materiales** (dirigidos a un objeto), **apetitos de la ilusión** o **del goce**, aunque también pueden referirse a la duración de ambos, como **elementos de la felicidad**.

146. Los **apetitos de la ilusión** [*Wahn*] son la adicción al honor, al dominio y a la posesión¹⁷. Los **apetitos del goce** son el goce sexual (voluptuosidad, lujuria [*Wollust*]), el goce de las cosas (bienestar [*Wohlleben*]) o de la sociedad (gusto y conversación)). Los **apetitos referidos a la felicidad**, en los que se presume que el paso del tiempo es fundamental, son el amor a la vida, a la salud y a la comodidad. En lo que concierne al futuro, estaría aquí en juego la libertad de todo cuidado.

Los **vicios** son la **maldad** [*Bosheit*] (de la que se derivan la envidia [*Neid*], la ingratitud [*Undankbarkeit*] y la alegría por la desgracia ajena [*Schadenfreude*]), la **vileza** [*Niederträchtigkeit*] (de donde proceden la injusticia [*Ungerechtigkeit*], la deslealtad [*Untreue*] (falsedad), el

¹⁷ Philonenko propone (*Reflexions sur l'éducation*, p. 188, n. 1) que la primera es una suerte de deformación de la disposición técnica, la segunda una deformación de la disposición a la prudencia y la tercera se opone a la moralidad del hombre. La tríada de 'adicciones' aparecen al menos en *KU*, § 83, Ak: V 432-433; *Idea...*, prop. IV, Ak: VIII 21 y *ApH*, § 84-85, Ak: VII 271ss.

desorden [*Lüderlichkeit*] en el gasto de los bienes, en el cuidado de la propia salud (intemperancia [*Unmäßigkeit*]) y en el honor) y la **pusilanimidad** [*Eingeschränktheit*] (a la que se refieren la falta de amor [*Liebsigkeit*], la mezquindad [*Kargheit*] y pereza [*Trägheit*] (mollicie [*Weichlichkeit*]).

147. Las **virtudes**¹⁸ pueden ser **del mérito** (magnanimidad [*Großmuth*] en la superación de la pasión de la venganza, del apetito de bienestar o del afán de posesiones; beneficencia [*Wohltätigkeit*]; dominio de sí [*Selbstbeherrschung*]), **de la obligación** (integridad [*Redlichkeit*]; corrección [*Anständigkeit*] y carácter pacífico [*Friedfertigkeit*]) o **de la inocencia** (honestidad [*Ehrlichkeit*], decencia [*Sittsamkeit*] y continencia [*Genügsamkeit*]).

148. La pregunta acerca de si el hombre es por naturaleza bueno o malo no está bien planteada, pues ninguna de las alternativas es correcta (como bien sabemos por la lectura de la I parte de la *Religión*...). El hombre no es un ser moral por naturaleza, sino que sólo se vuelve tal cuando su razón se eleva hasta los conceptos del deber y de la ley. Al comienzo todo en él lo estimula al vicio, pues cuenta con inclinaciones e instintos, pero la razón lo impulsa en la dirección contraria a la marcada por aquellos. El hombre no puede hacerse bueno más que por la virtud, esto es, por coacción interna. Habida cuenta de que el hombre carente de estímulos podría permanecer en el estado de inocencia, quizá no carezca de acierto considerar que el conjunto de las inclinaciones sensibles son el acicate imprescindible para dar inicio al segundo comienzo de la vida —que señala una recíproca retirada del instinto, esa voz de Dios [*Stimme Gottes*] (*Comienzo conjeturado*..., Ak: VIII 111) — es aquel que marca la apropiación del bien del que somos responsables.

149. «Los vicios surgen en su mayor parte porque el estado civilizado agrade a la naturaleza y nuestra destinación como hombres es, empero, salir del estado natural como animal. El arte culminado se convierte nuevamente en naturaleza» (Ak: IX 492).

Aquí seguramente haya una presencia de Rousseau de la que carecemos de referencias precisas.

150. En la educación todo depende de que se establezcan los fundamentos correctos y de que, al mismo tiempo, el niño llegue a comprenderlos y admitirlos. Por eso, deben aprender a poner en el lugar del odio el horror hacia lo repugnante y lo absurdo; en el de los castigos humanos y divinos, el temor a la propia conciencia; en el de la opinión de los hombres, la estimación de sí y la dignidad interior. Deben, asimismo, considerar las acciones más por su valor interno que en base a las palabras y movimientos del ánimo, esto es, sirviéndose del entendimiento más que del sentimiento. También debe sustituirse la devoción afligida, tímida y sombría por la alegría y piedad realizadas de buen grado.

151. Es de la mayor importancia evitar que los niños estimen en exceso los *merita fortunae*.

152. La educación infantil con vistas a la religión. Se ha discutido mucho en el campo de la pedagogía si deben enseñarse pronto a los niños conceptos religiosos¹⁹, que, no está de más

¹⁸ Vd. *MS, Tugendl.*, «Introducción», VII.

¹⁹ Philonenko propone tener aquí en cuenta la carta de Rousseau al obispo de París, Chr. de Beaumont, *œuvres complètes*, t. VII, p. 64: «Me censuráis por haber dicho y mostrado que todo niño que cree en Dios es un idólatra o antropomorfista y lo combatis diciendo 'que no se puede suponer ni lo uno ni lo otro de una niño que ha recibido una educación cristiana'. He ahí lo que está en cuestión; queda pendiente la prueba. La mía es que la educación más cristiana no sabría dar al niño el entendimiento del que carece, ni escindir sus ideas de los seres materiales, por encima de los cuales tantos hombres tampoco saben elevar los suyos. Yo apelo más a

señalarlo, presuponen siempre cierta teología. El procedimiento más adecuado sería el siguiente: ampliar paulatinamente el conocimiento que el niño tiene del mundo y ejercitar su Juicio en consecuencia, de manera que su reflexión sobre el orden y la belleza de la naturaleza lo condujera racionalmente a la idea de un creador sabio del mundo. Pero esto no es posible, pues los niños advertirán ya en sus primeros años que los adultos practican el culto de la divinidad, es fácil que de esos primeros contactos con la religión surjan conceptos pervertidos o la indiferencia, por ejemplo, miedo ante el poder de Dios. Precisamente para evitar que esta idea arraigue en el ánimo infantil, con la ayuda de su viva fantasía, es preferible enseñar a los niños desde sus primeros años conceptos religiosos, eligiendo para ello un método apropiado a su naturaleza, es decir, sin recurrir a la memoria ni a la imitación: «Incluso sin conceptos abstractos de deber, de obligación, de conducta buena o mala, los niños comprenderán que está presente una ley del deber, que no debe determinarles el bienestar, el provecho y cosas semejantes, sino algo universal, que no se rige por el capricho de los hombres» (Ak: IX 493-494).

153. De antemano, todo debe atribuirse a la naturaleza (todo está dispuesto para la conservación de las especies y su equilibrio, pero también para el hombre, de modo que alcance su propia felicidad), pero después esta misma providencia debe atribuirse a Dios
Cfr. KrV, «Apéndice a la Dialéctica trascendental», «Del propósito final de la dialéctica natural de la razón humana», A 699/B 727:

«¿Pero acaso tengo derecho a considerar disposiciones conformes a fin como intenciones, por cuanto las derivo de la voluntad divina, si bien mediante disposiciones particulares, colocadas para ello en el mundo? Sí, también podéis hacerlo, pero de manera tal que tenga que ser igual para vosotros que alguien diga que la sabiduría divina ha ordenado todo para sus fines supremos o que la Idea de la sabiduría suprema es un regulador en la investigación de la naturaleza y un principio de la unidad sistemática y conforme a fin de la misma con arreglo a leyes universales de la naturaleza, incluso allí donde no somos conscientes de esa unidad, esto es, tiene que ser completamente idéntico para vosotros decir, allí donde la percibís: Dios lo ha querido así sabiamente o la Naturaleza lo ha ordenado así sabiamente».

154. El concepto de Dios podría volverse nítido para el niño mediante la analogía con el del padre, bajo cuyo cuidado nos encontramos, de modo que el primero sería algo así como un padre para la entera humanidad²⁰.

La religión es propiamente la ley en nosotros, en la medida en que se nos impone mediante un legislador y un juez: «es una moral aplicada al conocimiento de Dios» (Ak: IX 494), pues a falta de este vínculo entre religión y moral la primera se convierte en una búsqueda de dádivas y favores. Los rezos y el culto tienen que dar al hombre nuevo ánimo para su perfeccionamiento, que es la única manera de agradar a la divinidad, o ser la expresión de un corazón animado por la representación del deber. En sí mismos ni lo uno ni lo otro son buenas obras, sino que son meros preparativos para hacerlas.

la experiencia; exhorto a cada lector a consultar su memoria y recordar si, cuando ha creído en Dios siendo niño, no se ha hecho alguna imagen de Él. Cuando vos le decís que la 'Divinidad no es nada que pueda mostrarse a los sentidos', o bien su espíritu embotado no entiende nada, o bien entiende que no es nada. Cuando le habláis de una *inteligencia infinita*, él no sabe lo que es *inteligencia* y menos aún lo que es *infinito*».

²⁰ *Cfr. Religion...*, III parte, I secc., 4. «La idea de un pueblo de Dios no es (bajo organización humana) realizable de otro modo que en la forma de una iglesia», Ak: VI 102: «[U]na comunidad ética considerada como iglesia, esto es: como mera *representante* de un Estado de Dios, no tiene propiamente ninguna constitución semejante según sus principios a la constitución política. Su constitución no es *monárquica* (bajo un Papa o Patriarca), ni *aristocrática* (bajo Obispos o Prelados), ni *democrática* (como de iluminados sectarios). Con la que mejor podría ser comparada es con la de una comunidad doméstica (familia) bajo un padre moral comunitario, aunque invisible, en tanto que su hijo santo, que conoce su voluntad y a la vez está en parentesco de sangre con todos los miembros de la comunidad, le representa en cuanto a hacer conocida más de cerca su voluntad a aquellos, que por ello honran en él al padre y así entran entre sí en una voluntaria, universal y duradera unión de corazón».

155. Hay que comenzar por la ley que el niño oye en su interior. No es imprescindible que el legislador sea el autor de la ley: el príncipe que prohíbe robar en sus dominios no es el autor de la prohibición del robo. De ello debe colegir el hombre que su buena conducta es lo único que le hará digno de la felicidad. La ley divina ha de considerarse como ley de la naturaleza, debido a su falta de arbitrariedad.

156. **No debe empezarse por la teología**, pues este proceder podría conducir a un culto supersticioso, sino que la moral debe preceder a la teología en todo momento: en ese orden consiste la religión (*cf.* *ApH*, § 38: la Ilustración puede definirse como capacidad para escindir rigurosamente entre los componentes simbólicos y los puramente intelectivos de una costumbre, de una acción...).

Cfr. la condena de la *demonología* en *KU*, § 89, Ak: V 461:

«Pero en lo que concierne a la religión, es decir a la moral en relación a Dios como legislador, si el conocimiento teórico de Dios debiese venir en primer lugar, sería menester que la moral se rigiera por la teología y, entonces, no sólo se sustituiría a la legislación necesaria e interior de la razón la legislación exterior y arbitraria de un ser supremo, sino que además todo lo que nuestra comprensión de la naturaleza de ese ser supremo pudiera tener de defectuoso se extendería a las prescripciones morales y, al volver inmoral la religión, la pervertiría».

157. **«La ley en nosotros se llama conciencia»** (Ak: IX 495; *cf.* «Profesión de fe del vicario saboyano», *Emilio*, l. IV), que es la aplicación de nuestras acciones a esta ley. Sin la conciencia moral la religión es una mera superstición: los cantos religiosos son para algunos un opiáceo de la conciencia y un cojín sobre el que dormir sin ser molestados. Por otro lado, los reproches de la conciencia quedarían sin efecto en caso de que no fueran representados como mandatos divinos.

158. Aunque los niños no pueden asimilar todos los conceptos de la religión, debe empezarse por enseñárseles algunos, más negativos que positivos. Debe ponérseles de manifiesto que hay que actuar según la voluntad de Dios, cuyo nombre no debe ser usado en vano ni profanado. El niño tiene que aprender a sentir un temor reverencial [*Ehrfurcht*] hacia Dios, primero, como señor de la vida y del mundo entero; después, como protector de los hombres y, finalmente, como juez de los mismos. Se dice que Newton reflexionaba unos minutos tras haber pronunciado el nombre de Dios.

159. Este proceso de distinción del concepto de Dios y de deber permite al niño respetar más la providencia divina para con las criaturas y lo aleja de la propensión a la destrucción y a la crueldad, que a veces se manifiesta en el martirio al que se somete a animales pequeños. Es conveniente enseñar a los niños a descubrir el bien en lo que parece solamente malo: por ejemplo, los depredadores e insectos son un auténtico modelo de limpieza y de aplicación; los pájaros que cazan gusanos protegen los jardines...

160. Deben enseñarse también al niño algunos conceptos concernientes al Ser supremo, escasos y meramente negativos, de manera que pueda ir comprendiendo por qué los adultos le rinden culto.

161. **Observaciones finales**, de especial relevancia para el **paso de la infancia a la adolescencia**. En esta época del desarrollo del niño **aparecen las diferencias sexuales**,

asunto que la naturaleza ha cubierto con el velo del misterio, como si no se tratara de algo del todo correcto y más bien fuera una suerte de necesidad animal del hombre. Al mismo tiempo, la naturaleza ha enlazado el sexo con las conductas de la decencia, por lo que siempre aparece del lado de la vergüenza y del recato. Aunque los niños importunen a los padres con preguntas del tipo «¿de dónde vienen los niños?», es significativo advertir que se dan por satisfechos con respuestas irracionales, que no aclaran nada, o cuando se rehúsa responder alegando que son preguntas típicas de niño (cfr. *Emilio*, l. IV, pp. 321ss.).

Cfr. Cicerón, *De officiis*, l. I, cap. XXXV, § 126: «La naturaleza misma parece haber tenido un gran cuidado de nuestro cuerpo, poniendo en evidencia su forma completa y todo lo que se puede mostrar honestamente, mientras que ha cubierto y escondido las partes que ha dado al cuerpo para las necesidades vitales, pero cuyo aspecto es feo y repulsivo». Cicerón puntualiza que el pudor humano ha seguido el ejemplo tan cuidadoso de la naturaleza.

Cfr. *Emilio*, l. IV, p. 321: «Seguid el espíritu de la naturaleza que, colocando en los mismos lugares los órganos de los placeres secretos y los de las necesidades repugnantes, nos inspira los mismos cuidados a diferentes edades, tan pronto por una idea como por otra; al hombre por la modestia, al niño por la limpieza».

162. **El despliegue de las inclinaciones es mecánico en el adolescente** y, como ocurre con los instintos, se despliega aun sin conocer el objeto de su deseo, por eso no es posible mantener al muchacho en la inocencia e ignorancia, porque, por decirlo así, la naturaleza en él lo prepara para buscar el objeto del deseo sexual antes de tener experiencia efectiva del mismo. **El silencio es aquí más contraproducente que hablar abiertamente con el muchacho de estos asuntos**, sin giros, con determinación y nitidez (Wolke, en el *Philantropinum* de Dessau había explicado en un cuadro el mecanismo del parto), a pesar de que no se consideren como un tema de conversación agradable que se entabla de buen grado. Al contrario, el adulto tendrá que meditar sobre el momento adecuado para mantenerla, como un deber más de la tarea educativa.

163. La inclinación sexual se despierta en el niño entre los 13 y los 14 años, es decir, al inicio de la adolescencia. Para entonces su Juicio está suficientemente preparado y la naturaleza le ha preparado para hablar con ellos del tema.

164. **Condena del onanismo**, en tanto que voluptuosidad dirigida a uno mismo. Tampoco hay que ocultar al niño este vicio. Por el contrario, es preciso hacerle ver que con ello se vuelve inútil para la propagación de la especie, que abusará de sus fuerzas vitales, se procurará una vejez precoz y dañará su espíritu, entre otros muchos males...

165. **No hay mejor paliativo de los estímulos sensibles que una actividad duradera**, que no conceda al descanso y al lecho más tiempo del necesario. En atención al desarrollo más saludable de las fuerzas vitales, es preferible que un muchacho mantenga relaciones sexuales con alguien del otro sexo antes que caer en las redes del onanismo, donde, precisamente porque no hay satisfacción real, se superan fácilmente los límites impuestos por la naturaleza y la inclinación campa a sus anchas sin obstáculo alguno. Sin embargo, lo que recomienda retrasar la iniciación sexual del muchacho es su falta de independencia civil. Por eso, constituye un deber de buen ciudadano, no tanto de buen hombre, pues este está maduro para mantener una vida sexual desde mucho antes, esperar hasta estar en condiciones de contraer matrimonio. Si el hombre careciera de destinación civil no tendría sentido imponer esta limitación al desarrollo de sus fuerzas vitales, pero precisamente la perspectiva de su incorporación ordenada a una comunidad civil aconseja que la educación posponga unos diez años ese paso efectivo.

El siguiente pasaje de *Comienzo conjeturado de una historia humana* (Ak: VIII 115ss.) es especialmente adecuado para reconocer la tarea educativa que supone habérselas con el desajuste que atraviesa la naturaleza humana por el lado del desarrollo de una disposición natural y por el del desarrollo de una disposición técnica como es la sociedad:

«La historia de la *Naturaleza* comienza por el bien, pues es la *obra de Dios*; la historia de la *libertad* comienza por el mal, pues es *obra del hombre*. Para el individuo, que en el uso de su libertad sólo se considera a sí mismo, este cambio vino a significar una pérdida; para la *Naturaleza*, que orienta hacia la especie su finalidad para con el hombre, representó sin embargo una ganancia. Por consiguiente, el individuo tiene motivos para autoinculparse de todos los males que padece y atribuirse a sí mismo toda la maldad que comete, pero al mismo tiempo también los tiene para admirar y alabar la sabiduría y regularidad de ese orden en tanto que miembro de la totalidad (de la especie). De ese modo pueden conciliarse entre sí y armonizarse con la razón aquellas tesis del célebre J.J. Rousseau que parecen contradecirse mutuamente y han sido tergiversadas tan a menudo. En sus escritos *Sobre el influjo de las ciencias y sobre la desigualdad de los hombres* muestra muy cabalmente el inevitable conflicto de la cultura con la naturaleza del género humano, como una especie *física* en la que cada individuo debiera alcanzar plenamente su destino; pero en su *Emilio*, en su *Contrato social* y en otros escritos vuelve a intentar solucionar un problema bastante más complicado: cómo ha de progresar la cultura para desarrollar las disposiciones de la humanidad conforme a su destino en cuanto especie *moral* sin entrar en contradicción con ella en tanto que especie natural. Contradicción de la cual (dado que la cultura con arreglo a verdaderos principios *de educación* dirigidos simultáneamente al hombre y al ciudadano quizá no se haya comenzado todavía a aplicar de un modo conveniente) surgen cuantos males afligen a la vida humana, así como todos los vicios que la deshonran*».

166. Es recomendable que el adolescente aprenda pronto a tratar al otro sexo con respeto y corrección, así como a valorar una actividad carente de vicios y aspirar a un matrimonio feliz.

167. **Una segunda distinción** a la que el niño se hace sensible al llegar a la adolescencia es **la desigualdad social entre los hombres** debido a la separación de los rangos y clases sociales. Mientras es un niño no hay que hacerle notar que existen esas diferencias, ni siquiera se le debe permitir que dé órdenes a un criado. En caso de que pregunte por qué pueden hacer esto último los padres y él no, se le puede responder que sus padres dan órdenes a sus sirvientes porque les proporcionan el pan, mientras que el niño no es responsable de la manutención del servicio doméstico. Al adolescente hay que ponerle de

* Para citar únicamente algunos ejemplos de este conflicto entre el afán de la humanidad por obtener de un lado su destino moral, continuando invariable por otra parte el seguimiento de las leyes depositadas en su naturaleza con miras al tosco estado animal, aduciré los siguientes ejemplos.

La época de la emancipación (esto es, tanto del impulso como de la capacidad para propagar su especie) ha sido fijada por la *Naturaleza* entre los 16 y los 17 años, una edad en la que dentro del estado de naturaleza el adolescente se convierte literalmente en un hombre, pues ya posee entonces la capacidad de mantenerse a sí mismo, así como la de propagar su especie y alimentar a su prole junto a su mujer. La sencillez de tales necesidades hace que esto le resulte una tarea fácil. En cambio, la civilización hace entrar en juego muchos medios de subsistencia que requieren no sólo habilidad, sino también circunstancias externas favorables, de suerte que esa época suele retrasarse para el ciudadano cuando menos un promedio de diez años. Sin embargo, la *Naturaleza* no ha modificado el periodo de madurez con arreglo al proceso del refinamiento social, sino que observa tenazmente su ley, establecida por ella misma para la conservación de la especie humana en tanto que especie animal. De este desajuste surge un inevitable perjuicio mutuo entre los fines de la *Naturaleza* y las costumbres. Pues el hombre natural es ya hombre a una cierta edad, mientras que el hombre civil (que pese a todo no deja de ser natural) sólo es un adolescente e incluso un niño, ya que así puede llamarse a quien por su edad no puede (en el estado civil) mantenerse por sí mismo y mucho menos a su descendencia, aunque sí tenga el impulso y la capacidad de propagarla (esto es, sienta la llamada de la *Naturaleza* en tal sentido). Porque a buen seguro la *Naturaleza* no ha dotado de instintos y capacidades a los seres vivos para que los combatan y repriman. En definitiva, tales disposiciones no apuntaban en absoluto hacia el estado civilizado, sino sólo a la conservación de la especie en tanto que especie animal, entrando aquél en inevitable contradicción con ésta, contradicción que sólo podría hacer desaparecer una constitución civil perfecta (el fin último de la cultura), mientras que por ahora ese espacio intermedio suele colmarse habitualmente con vicios y toda su secuela de miserias humanas».

manifiesto que las desigualdades entre los hombres proceden del beneficio que un hombre ha buscado obtener de otro (*cf.* *Segundo discurso* de Rousseau), de suerte que poco a poco vaya cobrando conciencia de la igualdad entre todos los hombres.

168. **El adolescente tiene que estimarse de modo absoluto, no por relación a otros.** La **vanidad** [*Eitelkeit*] contiene todo aquello que permite valorar a alguien con independencia de su valor como hombre. Pero si se conduce escrupulosamente en todos los asuntos —tomando sus decisiones con la suficiente reflexión; guiándose por la sentencia *substine et abstine* que lo vuelve moderado en el uso de los placeres— y se le acostumbra a esforzarse para ser de determinada manera y no solamente para parecerlo, será un miembro útil para su comunidad y se protegerá del hastío o aburrimiento.

169. Hay que indicar al muchacho **tener alegría y estar de buen humor**, lo que sólo se puede obtener cuando no hay nada que reprocharse a sí mismo. El ejercicio ayuda a ser una buena compañía social.

170. El adolescente debe ser instruido en la **consideración de muchas acciones como deber**, de manera que no las realice porque concuerdan con su inclinación, sino porque las ve como cumplimiento de un deber.

171. Tiene su importancia también remitir al muchacho a amar a los otros hombres, de manera que albergue **intenciones cosmopolitas** [*weltbürgerliche Gesinnungen*]. Nuestra alma toma interés 1) en nosotros mismos; 2) en otros, con los que hemos crecido y 3) en el bien universal. Es relevante despertar ya en los niños la disposición a este interés ampliado, de manera que se alegren por el bien del mundo, aunque este no coincida con el beneficio de su patria ni con su provecho propio.

172. Otra indicación que se le debe hacer al niño es la que deposita un valor mínimo en el goce de las cosas que regocijan la vida, poniendo ante su mirada que **el goce no proporciona lo que su perspectiva prometía**. Con esta indicación parece buscarse que el niño compruebe por sí mismo que su actividad anímica va mucho más allá de lo que supone la experiencia del deleite.

173. Una última indicación se refiere a la necesidad de llevar, por decirlo así, al día las cuentas de su vida, de modo que no se lleve sorpresas al final de la misma, cuando tenga que hacer arqueo de sus días y compruebe, quizá con amargura, la estimación que merece realmente su curso vital.