

# KANT Y LA EDUCACIÓN.

## REFLEXIONES EN TORNO AL ACTO DE ENSEÑAR

Por HERNÁNDEZ BUITRAGO, William Fernando

### RESUMEN

El presente artículo es una reflexión en torno a la obra kantiana y sus implicaciones en el ámbito educativo. Inicialmente se hace una distinción entre el subjetivismo y la subjetividad para explicar en qué consiste la dogmatización de la realidad. En este sentido la concepción del hecho educativo como un ejercicio desde el que se deben posibilitar el entendimiento de la realidad y la adecuación de máximas a leyes objetivas permite, en los jóvenes, la formación en la autonomía. Ello redundará en la idea de un estudiante protagonista de su proceso de formación. Educarse es, en este sentido, asumir constantemente y sin descanso nuestra condición humana como un "poder ser", pero sobre todo como un "deber ser". Cuando cumplimos requisitos, marcamos nuestros comportamientos como acciones que nada tienen que ver con los fines que perseguimos. Por eso la adopción de actitudes y la asimilación de doctrinas con las que no se guarda ninguna relación, hacen de lo educativo un adoctrinamiento y un proceso de instrucción y de manipulación que deshumanizan al ser humano.

**Palabras clave:** Educación, Autoridad, Dogmatización, Subjetividad.

### ABSTRACT

This article is a reflection on Kant's work and its implications for education. At first there is a distinction between subjectivism and subjectivity to explain what the dogmatism of reality. The conception of the educational as an exercise from which should enable the understanding of reality and the adequacy of maximum objective laws allows, in youth, training in autonomy. This leads to the idea that the student must become the architects of their training process. Educating is, in this sense, constantly and relentlessly assume our human condition as a "to be", but mostly as a "must". When we fulfill requirements, we mark our behaviors and actions that have nothing to do with the ends we seek. So the adoption of attitudes and doctrines with assimilation not make unrelated indoctrination and education as a process of manipulation instruction and dehumanize humans.

**Keywords:** Education, Autonomy, dogmatism, Subjectivity.

## KANT AND EDUCATION. REFLECTIONS REGARDING THE ACT OF TEACHING.

Esp. y Filósofo.  
Colegio Salesiano Maldonado - Tunja  
Email: willisophia@gmail.com

Recibido: 2 de agosto de 2013  
Aceptado para publicación: 7 de octubre de 2013  
Tipo: Reflexión derivada de investigación

## INTRODUCCIÓN

Pensar la educación es comprometerse con la naturaleza humana en su más alto significado; es así que desde lo educativo nuestra naturaleza alcanza su sentido y su realización profunda. Por eso el carácter de subjetividad que determina y caracteriza al ser humano autónomo debe hacer de su proceder la consecuencia lógica de sus decisiones que si no son resultado de sus convicciones, no pasan de ser puros convencionalismos. Como producto de dichos convencionalismos, emerge la dogmatización de la realidad en la que aparecen tanto las convicciones educativas que otorgan al docente la verdad, como los engaños a los que son sometidos los estudiantes, haciendo de ellos no sólo depositarios, sino desafortunados “agentes” de verdades aparentes.

Allende la pura obediencia, el pensamiento genera coherencia de vida y actitudes constructivas. Obedecer sin pensar (sin cuestionar, en el buen sentido de la expresión) es desentenderse de todo lo que ocurre en el entorno en el que se vive y del acontecer de la realidad total. Obedecer sin más es renunciar a ser humano. Es por ello que la escuela, como una de las instituciones en cuya responsabilidad se encuentra el conducir a los niños y jóvenes por la senda de la concienciación, debe reconocer la grave responsabilidad que hoy por hoy la caracteriza.

## CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación “básica” o “fundamental” es aquella que se ha comprendido convencionalmente, en virtud de sus objetivos, como aquella que proporciona “una formación general” (Ley 115, Sección Tercera, Art. 20, Lit. a.), esto es, un aprestamiento vinculado al proceso que culmina en el noveno grado de la escolarización que, entre otras cosas, supone la adquisición de una serie de “competencias” (término bastante discutible) para acceder al mundo de lo establecido<sup>1</sup>. Pensar en el ciudadano que queremos es pensar en la sociedad que queremos. Desentendernos de él pensando en ella, o de ella pensando en él, es el error más grande podríamos cometer junto con el de dogmatizar los presupuestos que de ellos tenemos.

Si bien todo ello pretende redundar en una sana comprensión de la realidad, es menester determinarlo, en esencia, como un proceso de concienciación mucho más complejo de lo que hasta ahora ha sido y no necesariamente vinculado, a *fortiori*, con uno u otro grado de escolarización. No es prudente soslayar, por un lado, el hecho de que hay quienes ostentan credenciales y títulos, y por otro, el que hay estudiantes a quienes hemos acostumbrado a concebirse a sí mismos como “exitosos” en términos cuantitativos, que en definitiva, son y han sido durante toda su escolaridad y durante toda su vida refractarios a lo moral.

La educación práctica<sup>2</sup>, “aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente... la educación de la personalidad, la educación de un ser... que puede tener por sí mismo un valor intrínseco” (Kant, 2003: 45), implica en Kant la comprensión

racional de actuar por deber<sup>3</sup>. Su resultado ha de ser la generación de convicciones allende las obediencias ciegas y acrílicas que son comunes en nuestro actual sistema educativo el cual, entre otras cosas, ha servido de apología al vetusto “argumento de autoridad” y a la errónea convicción de que el saber es unidireccional y que, además, requiere de la aceptación más que de la indagación.

Históricamente se ha confundido la autoridad con el poder y no siempre ha sido fácil desligar un concepto del otro. El diccionario de la RAE, relacionando las múltiples acepciones que tiene el término en la actualidad, acierta, medianamente, cuando la define como el “Prestigio y el crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia”. Y es que ser competente (término industrial, utilitarista y mercantilista) es realmente mucho menos que ser creíble, que ser coherente. Tener autoridad es, en últimas, ser creíble en virtud de la coherencia de vida que se tiene. Sin embargo, es pertinente aclarar que tener autoridad no es sinónimo de tener la razón.

Ahora bien, el porqué de lo equivocado del mencionado “argumento de autoridad” obedece al hecho de pensar que el conocimiento puede transmitirse debido a que se cree que conocer es tener datos en la cabeza. Sin embargo, cuando se concibe el conocimiento como una conquista, como la capacidad de demostrar y de argumentar, no interesa el “quién” dice sino el “qué” se dice.

## KANT Y LA PEDAGOGÍA

Como filósofo y como educador Kant fue categórico en su franca lucha contra todo adoctrinamiento, contra toda verdad basada en la autoridad y no en la demostración, contra todo lo dicho como verdad inamovible y contra toda petrificación de lo establecido. Es por eso que podemos afirmar que si la educación no es “ilustración”<sup>4</sup> no es educación.

El proyecto kantiano nos habla de la subjetividad –no del subjetivismo– como carácter insustituible e indiscutible del hecho educativo. Ella impide la mutua instrumentalización de los agentes, esto es, aboga por una comprensión de todo hombre como fin y no como simple medio y se constituye en esencia de su filosofía. La educación, por ende, ha de ser comprendida como un esfuerzo constante por hacer del ser humano un sujeto social<sup>5</sup>, ya que un hombre es –diría Sartre– lo que hace (y yo diría específicamente lo que acostumbra hacer) con lo que hicieron de él, o sea lo que de él ha hecho el sistema educativo.

Formar al hombre significa formar su libertad, lo que trae como consecuencia la formación en la voluntad, condición ésta que permite comprender que la autonomía sólo se da cuando el ser humano ha logrado *representar-se* la ley más allá de obedecerla o de cuestionarla porque sí. Sin libertad no hay voluntad, y sin ésta es imposible la autonomía, epicentro del proyecto kantiano.

La posibilidad de educar conlleva la enorme responsabilidad de formar la razón. De ahí que la gran preocupación de Kant sea la de pensar la educación y, con ello, dirigir los esfuerzos hacia la concienciación de la necesidad de, a propósito de *¿Qué es Ilustración?*, hacer uso público de la razón. Ahora bien, frente al problema de la educación en



Colombia, ¿Qué se podría decir desde la perspectiva de Immanuel Kant? En primer lugar, la educación como “*Ilustración*” significa formar para el pensamiento, para lograr que el estudiante se pueda valer de su propio entendimiento. En este sentido, el problema radica en el hecho de que, por ejemplo, la educación por competencias condiciona y se dirige a la formación de operarios y funcionarios que poca o ninguna relación guardan con los fines del trabajo que realizan. Se nos está enseñando a competir, y en una competencia, siempre son unos los que ganan y, en consecuencia, muchos los que pierden.

Si tenemos claro que no pocos jóvenes se gradúan de colegios y universidades sin una clara conciencia ética, también debemos tener claro que no obedece a que ellos hayan fracasado, sino a que en definitiva, el sistema sigue fracasando. La preocupación por el famoso “aprender a hacer en contexto” sería interesante si se entendiera que en ciertos contextos tiene sentido disentir y no solo obedecer; si además se comprendiera que de nada sirve saber sumar o restar si siempre se suma en beneficio propio y se resta en detrimento de los demás, si soy honesto cuando hay alguien que pueda premiarme por ello o si cumplo metas y objetivos sin importar el cómo los consigo.

#### **DEL SUBJETIVISMO A LA SUBJETIVIDAD**

La educación sólo puede ser efectiva cuando existe la convicción de acceder a las posibilidades cognoscitivas y fácticas del ser humano con el único fin de promover la siempre mutua concienciación. De otro modo, la única conquista será una especie de complacencia temporal, una acción a través de la cual nos acomodamos a verdades paradigmáticas ajenas, pero nunca adquiriremos la comprensión de las convicciones, esto

es, el aprendizaje; ese “hacer y omitir en correspondencia con lo que de esencial [es adjudicable] en cada caso” (Heidegger, 2010:16).

El problema, con todo, radica en la comprensión –que si no es subjetiva, no es en definitiva– de lo que se debe hacer y lo que se debe omitir. En este sentido, cualquier fin que pretenda perseguirse deberá darse a la manera de la ley moral o racional. Por doquier nos encontramos con múltiples situaciones que implican, de nuestra parte, decisiones y acciones que involucran diversas consecuencias. De esta manera, es posible hacer heterónomamente diversas tareas, lo que sin duda, obedece a un alejarse de la convicción. Por eso, el carácter subjetivo no significa, en modo alguno, una subjetividad obstinada, testaruda o tozuda. Es, por el contrario, un ascenso de nuestra conciencia.

Tal comprensión debe darse, empero, como *ley de la voluntad*; es decir, como un imperativo “según [el] cual todo debe suceder” (Kant, 2005: 62). Por consiguiente, en perspectiva kantiana el hacer y el omitir no pueden ser, en absoluto, imposiciones cuanto determinaciones de la facultad que como humanos poseemos para ejecutar nuestras acciones, ordenadas hacia los fines que perseguimos. Es por esta razón que la conceptualización, que no la ejemplificación, permite la auténtica comprensión de una conducta buena. Dicha conceptualización es posible cuando la persona ha logrado *representar-se* intelectualmente el significado del deber. No se trata de convertir todo el proceso en una especie de subjetivismo, sino de comprender categóricamente la realidad y los ritmos de cada persona. El sistema, más de las veces funciona haciendo que el ser humano renuncie a su individualidad y se convierta en objeto. No debemos olvidar que el cumplimiento de las normas y las leyes puede darse a través de una obediencia espuria.

## LA DOGMATIZACIÓN DE LA REALIDAD

La pretensión de la “crítica” kantiana es la depuración y la rectificación de nuestros conocimientos. En este sentido su utilidad es negativa, sobre todo si se trata de la especulación, y tiene como objeto evitar el incurrir en errores y por eso nos lleva indefectiblemente a la ciencia, esto es, al conocimiento. Sin embargo, nos muestra lo que sucede cuando hacemos un uso dogmático de la misma. El resultado es, por la falta de crítica, la emisión de juicios o afirmaciones vacías de fundamento a las que se pueden oponer otras similares (2000: 37). En la escuela esto último nos puede conducir a dos dificultades que resultan ser tan comunes como peligrosas.

Por una parte, la emisión de proposiciones de carácter sofístico en las que se hace uso consciente y malintencionado de razones o argumentos con los que se pretende, o bien persuadir, o bien dejar claro que se tiene la razón. En este caso el dogmatismo está dado como imposición del punto de vista y su consecuencia lógica es el menosprecio por la verdad. Lo que cuenta es convencer, pero sobre todo, vencer.

Por otra parte, la emisión de proposiciones de carácter paralogístico. En ellas no tiene el sujeto agente<sup>6</sup> la conciencia de que las razones son erróneas. Sin embargo, no por ello deja de ser un peligro por cuanto emisor y receptor serán conducidos, indefectiblemente, a una impermeabilización de su mente y su conciencia, y/o a renunciar al punto de vista ajeno.

Cuando en ambos casos es el docente quien actúa como sujeto agente, nos encontramos ante un problema de engaño por legitimación, debido a que la realidad resulta ser un aditamento y, por tanto, en ese orden, antes que ella está quién predica y lo predica. De esta manera las circunstancias se moldean a sus “observadores” y se modelan como consecuencias y no como causas de las afirmaciones. Sea esto hecho o no de manera inconsciente, ninguna proposición emitida en dichas condiciones puede justificarse y en tales casos, su veracidad es inexistente. En ninguno de los dos el docente puede justificarse debido a que investigar y educar nunca pueden separarse.

La práctica está plagada —en demasiados casos— de docentes que se sienten desnudos o desamparados si no cuentan con un texto guía; ven en él no una herramienta sino “la” herramienta y en consecuencia, enseñan con su actitud que el texto es incuestionable e irrefutable; reproducen definiciones, ideas, talleres, siguen estrictamente el temario y se sienten frustrados si no logran abordar la totalidad de la temática propuesta porque creen que el conocimiento puede medirse.

De otro lado, no son extraños ni los sofismas ni los paralogismos, producto de la consideración de la lectura como una imposición o como una práctica de la que ni el mismo docente está convencido<sup>7</sup> porque no la concibe como un serio trabajo, un arte que implica dedicación y esfuerzo. Nos dice Nietzsche (2003) que “quien conoce a esta clase de lectores sabe que no podrá aportarles nada”. En otras palabras, con el que lee por leer no se puede debatir porque nunca estará preparado para las razones que podríamos darle.

Y no es posible confundir el debate con la polémica. Mientras el primero conduce a la ciencia, la segunda a la





dogmatización ya que en ella “se pierde de antemano la actitud del pensamiento” (Heidegger, 2010: 76) y, como ya se dijo, la única pretensión que la caracteriza es la victoria; la verdad y la ciencia no tienen cabida.

Cuando por el contrario el sujeto agente es el estudiante, el problema queda definido en términos de engaño por asimilación, porque no se genera la necesidad de indagar, de investigar, de cuestionar. A eso es a lo que Freire llamaba la proclamación de la ilusión del aprendizaje (2010: 62); esto es, al espejismo de haber aprendido, sin haber puesto a “prueba” el “aparente” conocimiento. En el mejor de los casos la “prueba” de que se sabe no es más que la demostración de la capacidad para aplicar fórmulas, reproducir ideas que han sido aceptadas aunque no comprendidas o estar en posesión de la siempre admirada aunque inútil “cultura general”.

Este caso es delicado toda vez que hace referencia a la –todavía vigente– idea de que “el profe tiene la razón”. Cuando dos estudiantes polemizan sobre un tema, es común encontrarse con el siguiente cuadro: “A” considera que la respuesta es “X”, mientras “B” cree que es “Y”. Si no logran ponerse de acuerdo piden la opinión del profesor quien debe entrar a mediar, como si el saber fuera democrático.

Lo que se esperaría es que el docente busque la manera a través de la cual los protagonistas del debate puedan evaluar y valorar las fortalezas y las debilidades de los respectivos argumentos; pero cuando ello no se da y en su lugar él se inclina por alguna de las posturas, el “vencedor” de la contienda –en virtud no de argumentos o razones sino de la autoridad del profesor– se regocija en su triunfo y se lo echa en cara al “perdedor”. Así las cosas, diríamos que el uso dogmático de la razón, es decir, el engaño, ya sea por legitimación, o por asimilación, solo podría conducir, en mentes inquietas, a una desilusión frente a la escuela, ya que muchos estudiantes han sido conducidos por ese camino debido a “tutores” convencidos de su verdad. Docentes que valoran solamente las respuestas de los estudiantes que “responden” de acuerdo a los presupuestos o las ideas preconcebidas de quien formula las preguntas.

A ello debemos sumar el hecho de que hay estudiantes que, o bien menosprecian lo que tienen por decir o se quedan en el simple cumplimiento de los requisitos exigidos. Cuando se les hace una pregunta que implica la comprensión de un texto, por ejemplo, su interés no está dado en la comprensión como tal, cuanto en que el docente apruebe lo que dijeron. El estudiante crítico es problemático porque no se adapta al sistema, se lo juzga como indisciplinado porque duda de la pertinencia de lo que se le pide y se busca la forma de excluirlo. Lo curioso del hecho es que esos “tutores” siempre han necesitado de “tutores” que hagan lo mismo con ellos.

En tales condiciones no es extraño pensar que el aspecto teleológico del conocimiento, cuando este se comprende como mercancía, sea más conveniente cuanto menor sea su relación con quienes hacen parte de su proceso. La voluntad de aprender, que debiera estar acompañada de la necesidad de comprender el para qué se aprende, se ha dejado a un lado en presencia de convicciones ideológicas que se han convertido en resquicios que lo justifican todo.

Es por ello que cuestionarnos acerca del qué, el porqué, el

cómo y el para qué de la educación sea un hecho fundamental. Sin embargo, tal planteamiento debe ser cuidadoso debido a que siempre es posible indagar erróneamente –como cuando esperamos que el estudiante responda según nuestros cánones o nuestras convicciones olvidando que sus presupuestos son tan válidos como necesarios durante el proceso– y en ese caso, no debemos olvidar que si bien la pregunta nos guía, también nos condiciona y nos conduce hacia donde ella está dirigida.

La pregunta no es fácil en términos pedagógicos; el signo de interrogación no es suficiente para dar sentido al ejercicio de preguntar. No olvidemos que la pregunta puede ser, o bien el acicate de un proceso objetivo de conocimiento, o bien el principal y más grande obstáculo del mismo. De ahí que aprender a preguntar sea una necesidad imperiosa de todo agente educativo. Por un lado, del docente puesto que debe guiar y concebir su quehacer como una permanente investigación y, por el otro, del estudiante porque debe conseguir caminar en medio de sus preguntas vitales.

## CONCLUSIONES

Educar es un constante perder al educador. Así como el aprendiz de la bicicleta tendrá que buscar el equilibrio por sí mismo después de haber recibido el acompañamiento de su tutor, esto es, después de “dejarlo atrás”, de perderlo, el estudiante tendrá que “perder” al docente. Por ello, concebir la educación como un ejercicio desde el que se posibilite, por un lado el entendimiento de la realidad y, por el otro, la adecuación de máximas a leyes objetivas, es necesario toda vez que de esta manera es que el estudiante se convierte en agente, es decir, en sujeto y, por tanto, en protagonista de su proceso de formación. Educarse es, en este sentido, asumir constantemente y sin descanso nuestra condición humana como un “poder ser”, pero sobre todo, como un “deber ser”. En esta perspectiva la educación reconoce en el ser humano, en el estudiante, un fin en sí mismo hacia el que todo esfuerzo deberá dirigirse. Dejan de ser las pruebas, los trabajos, las tareas, las calificaciones, etc. las razones excluyentes del acto educativo, tornándose instrumentos de los que se puede prescindir. Con ello queda claro que el academicismo y la postura por la que se cree que el salón de clases es el lugar privilegiado del aprender, se desvirtúan por completo.

## NOTAS

<sup>1</sup>De acuerdo con Ley General de Educación son seis los objetivos que se supone han de conseguirse al finalizar la llamada “Educación básica”. (Sección Tercera, Artículo 20).

<sup>2</sup>Para Kant (2003, p. 45), existe además una “educación física... aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados.”

<sup>3</sup>Actuar “por deber”, en oposición al actuar “conforme al deber” significa para Kant proceder atendiendo a la buena voluntad (aspecto que será retomado más adelante), sin intenciones inmediatas o egoístas.

<sup>4</sup>La Ilustración es el tránsito por el “camino escarpado del pensamiento”, es la decisión de valerse del propio entendimiento. Las más de las veces enseñamos a los estudiantes que todo debe ser aprobado por quien ejerce el poder. El asentimiento del docente es suficiente para no seguir indagando. El “Magister dixit” es más común de lo que se piensa.

<sup>5</sup>Ser social no es lo mismo que ser sociable. El hombre es lo segundo; de otro modo la educación sería innecesaria.

<sup>6</sup>Desde la perspectiva de la Teoría de la acción comunicativa un sujeto agente es aquel que se manifiesta, ya sea con intenciones comunicativas o a través de intervenciones teleológicas en el mundo. Para nuestro caso la intención comunicativa es la que requiere nuestra atención. Nos dice Habermas (2002) que la necesidad de crítica se refiere a la pretensión de verdad de dichas manifestaciones.

<sup>7</sup>En el prefacio de Aurora, Nietzsche (1994) nos dice: “No escribir de otra cosa más que de aquello que podría desesperar a los hombres que se apresuran”. Y a su vez, en el prólogo de la Genealogía de la moral nos dice: “... se necesita, ante todo, una cosa que es precisamente la más olvidada, ... una cosa para la cual se ha de ser casi vaca y, en todo caso, no “hombre moderno”; el rumiar” (Nietzsche, 2003, p. 409). Por su parte Freire (2008) afirma que la calidad de la lectura no se mide por el número de libros que se leen en un año o por el número de páginas que se leen en una noche sino por la capacidad para hallar la significación profunda de un texto. El mismo autor afirma que “la comprensión de lo que se está leyendo estudiando no sucede... como si fuera un milagro... Leer estudiar es un trabajo paciente, desafiante, persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada” (Freire, 2010:53).

## BIBLIOGRAFÍA

- Ley General de Educación. Bogotá: Editorial UNIÓN LTDA. 1999.
- MEN. Educación ética y valores humanos. Lineamientos curriculares. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio. 1998.
- FREIRE, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. Sao Paulo: Ed. Siglo XXI, 2ª ed.
- HABERMAS, J. (2002). Teoría de la acción comunicativa. México: Ed. Taurus.
- HEIDEGGER, M. (2010). ¿Qué significa pensar? Madrid: Ed. TROTITA, 3ª ed.
- KANT, I. (2000). Crítica de la Razón Pura. (M. García y M. Fernández, Trad.), México: Ed. Porrúa.
- KANT, I. (2005). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. (H. J. Paton, Trad.). Madrid: Ed. Tecnos.
- KANT, I. (2004). Crítica de la Razón Práctica. (A. Zozaya, Trad.). Madrid: Ed. Mestas, 2ª ed.
- KANT, I. (2008). Respuesta a la pregunta: (J.C. Poveda, Trad.). ¿Qué es la Ilustración? Bogotá.
- KANT, I. (2003). Pedagogía. (L. Luzuriaga y José L. Pascual, Trad.). Madrid: Ed. Akal, 3ª ed.
- NIETZSCHE, F. (1994). Aurora. Madrid: M.E. EDITORES, S. L.
- NIETZSCHE, F. (2003). Así habló Zaratustra. México, D.F.: Grupo editorial Tomo, S.A. de C.V.