

La función de la disciplina para la adquisición de la prudencia: una lectura de la teoría kantiana de la educación ¹

[The Role of Discipline for Acquiring Prudence: An Account of Kant's Theory of Education]

Nuria Sánchez Madrid²

Universidade Complutense de Madrid (Madrid, Espanha)

La teoría de la educación de Kant, estrechamente vinculada a la obra de Rousseau, representa un espejo privilegiado de la manera en que la Ilustración entiende las condiciones de aprendizaje de un uso de la propia razón que no dañe a los otros ni incurra en un desregulado uso de las propias facultades. La adquisición del saber calificado como prudencia se encuentra estrechamente unido a esta conciencia acerca de las relaciones de reciprocidad en que los diferentes sujetos se encuentran. Las Lecciones de Pedagogía y numerosas Reflexiones kantianas, materiales en los que nos concentraremos en las páginas siguientes, ofrecen una gradación de la concepción de lo humano en la que podemos reconocer sin demasiadas dificultades un ascenso no desprovisto de una conciencia progresiva de cuáles son los obstáculos que alejan al ser humano de un acceso transparente a su propia interioridad y motivaciones prácticas. Por el contrario, aspectos como la asunción de las formas de la exterioridad y las leyes que implican en un uso de los bienes y de la ocupación del espacio siempre atravesado por la limitación y escasez servirán a un pensador como Kant para identificar un dispositivo pedagógico que, a la manera de Rousseau, puede coadyuvar a que el infante comprenda que no está solo y que debe contar con los otros en cada acción. De esa manera, el agente

¹ Una versión de este escrito se presentó como ponencia en el seminario de investigación «Razón, libertad y educación. Una discusión a partir de Kant», celebrado en el marco del Proyecto UCM «Lenguaje, Pedagogía y Derecho. Un problema de la Antropología moral de Kant» (CCG08-UCM/HUM-4166). El trabajo ha sido realizado con el apoyo de los proyectos *New Trust-cm* (H2015-HUM-3466), financiado por la Comunidad de Madrid, *Pensamiento y representación literaria y artística digital ante la crisis de Europa y el Mediterráneo* (PR26/16-6B-3), financiado por la UCM/Santander y del proyecto de innovación educativa *Precariedad, exclusión y diversidad funcional. Lógicas y efectos subjetivos del sufrimiento social contemporáneo* (PIMCD UCM 2018, n.º 148). Todas las citas extraídas de obras de Kant siguen las directrices recomendadas por la *Kant Forschungsstelle* de la Universidad Johannes Gutenberg de Mainz.

² E-mail: nuriasma@ucm.es

adquiere conciencia de que se encuentra en comunidad con otros, con los que debe llegar a acuerdos y sobre todo a los que ha de respetar en todo momento, al no estar legitimado para someterlos o vulnerar su correspondiente libertad. A mi juicio, nos encontramos antes una pieza que ha soportado mejor el paso del tiempo que otras dimensiones del pensamiento de Kant, debido a su conocimiento de la condición antropológica y a la mesura con que se aproxima a los primeros inicios del uso de la libertad humana, en los que no debe predominar un sádico disciplinamiento, sino más bien una disciplina maduro y realizado en primera persona por el sujeto. En efecto, de la mano de la doctrina kantiana de la educación son los niños quienes deben toparse en carne propia con las incoherencias resultantes de los sueños e ideales de la imaginación, desconocedores de las realidades empíricas que nos rodean, así como de las condiciones de inteligibilidad que las explican. La posición adoptada por Kant en el plano de la formación de los jóvenes propone la construcción de una conciencia atenta a los pasos que se van dando y asociada al nacimiento de una óptica claramente crítica con respecto a las consecuencias que las propias acciones tienen en los otros. La mirada atenta a quienes comparten con nosotros el mismo espacio, en el fondo la misma tierra, se impone en las consideraciones kantianas acerca del surgimiento de la libertad como uno de los productos de los que la especie humana debería estar más orgullosa. Pretendo extraer de esta lectura de las reflexiones pedagógicas de Kant algunas consideraciones de interés para reposicionar su obra con vistas a las inquietudes del presente, de la misma manera que profundizar en elementos clave para su filosofía trascendental, como es el caso del concepto de disciplina, que generalmente se conoce con más detalle según el planteamiento que recibe en la *Crítica de la razón pura*.

1. La exigencia antropológica de la disciplina: apropiarse de la propia razón como tarea pedagógica

Las *Lecciones de pedagogía* de I. Kant, editadas por F. Th. Rink en 1803, contienen un análisis de asombrosa profundidad acerca de las bases antropológicas de la razón práctica kantiana. No en vano, este breve tratado de compleja estructura nos sitúa ante una suerte de *fábrica del hombre* orientada por su destinación³. En estas páginas nos centraremos en las causas que hacen de la *disciplina* [*Disziplin; Zucht*] un paso indispensable dentro del proyecto —regulado por un ideal

³ Vd. Päd, AA 09: 444: «Tras la educación se esconde el gran misterio de la perfección de la naturaleza humana» y ApH, AA 07: 321 «No nos queda, pues, para señalarle al hombre la clase a que pertenece en el sistema de la naturaleza viva y caracterizarle así, otra cosa sino decir que tiene un carácter que él mismo se ha creado, al ser capaz de perfeccionarse de acuerdo con los fines que él mismo se señala; gracias a lo cual, y como animal susceptible de razón (*animal rationabile*), puede hacer de sí un animal racional (*animal rationale*)».

cosmopolita⁴, pero marcadamente fáctico en su ejecución— de educar al hombre⁵. La disciplina se opone, por de pronto, a la *cultura*⁶ [*Kultur*], en la que cabe reconocer la provisión de una destreza [*Fertigkeit*] mediante el ejercicio adecuado, por tener que enfrentarse a unos enemigos⁷ (la anarquía, lo bravío, la barbarie) con los que aquélla ya no tiene que bregar, a los que debe oponerse y vencer, poniendo de manifiesto ante el educando que cuenta con suficientes instrumentos para sobreponerse a las ilusiones producidas por el presunto poder omnímodo de su arbitrio. La facultad de la razón emprende su historia en la firme creencia de que puede conocerlo todo, de carecer de límites, curiosamente la misma pretensión manifestada por el niño hasta que se le interponen «obstáculos educativos», que propinándole el fármaco de una provechosa humillación objetiva, tienen la virtud de no suscitar rencor⁸. A pesar de preparar para la cultura, la moral y la civilización, la disciplina ha llevado históricamente sobre sus espaldas la antipática carga de lo negativo, de la represión y el sometimiento⁹, sin que, más allá de esta

⁴ Vd. Päd., AA 09: 441.

⁵ En V-Met-L2/Pöhlitz, AA 28: 994, Kant compara la educación propuesta en el *Emilio* de Rousseau con una Idea de la razón.

⁶ Una oportuna nota a pie de la KrV A710/B 738 recuerda, pese a la tendencia de la lengua alemana que ha llevado a desdibujarlos, los límites entre el significado de ambos términos. En la KU, § 83 (AA 05: 431-432), se llama a la disciplina «cultura de la disciplina» [*Kultur der Zucht*], por la que se entiende «liberación de la voluntad del despotismo de los apetitos», que nos impide elegir por nosotros mismos y cuyo carácter es negativo por contraste con la «cultura de la habilidad» [*Kultur der Geschicklichkeit*].

⁷ En NG, AA 02: 184 se dice que «las prohibiciones son mandatos negativos, los castigos, son recompensas negativas», observación que fortalece la idea de que la disciplina es una fuerza o magnitud negativa que se enfrenta en una relación de oposición real a la barbarie del hombre.

⁸ Vd. Rousseau, 2005, pp. 113, 121 y 123: «Mantened al niño en una sola dependencia de las cosas; habréis seguido el orden de la naturaleza en el progreso de su educación. Nunca ofrezcáis a sus voluntades indiscretas más obstáculos que los físicos o castigos que nazcan de las acciones mismas y de los que, llegado 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. [...] Que vea necesidad en las cosas, nunca en el capricho de los hombres. [...] No deis a vuestro alumno ninguna clase de lección verbal, sólo debe recibirlas de la experiencia».

⁹ Cfr. el tratamiento de la disciplina por parte de Foucault, 1975, p. 140 : «Les corps dociles», donde, si bien la disciplina como uno de los mecanismos de poder se distingue de la domesticidad, el vasallaje y las reglas monásticas, sigue identificándose con lo siguiente : «aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; hace de él, por un lado, una «aptitud», una «capacidad» que intenta aumentar; e invierte, por otro lado, la energía, el poder que podría resultar, los transforma en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coacción disciplinaria establece en el cuerpo el enlace constrictivo entre una aptitud aumentada y una dominación incrementada». En el curso del Collège de France de 1982/83, «*Le gouvernement de soi et des autres*» (pp. 32, 36 y 42) el mismo autor presenta un horizonte más prometedor del ejercicio disciplinante, por ejemplo cuando sostiene que «la *Aufklärung* deberá [...] redistribuir las relaciones entre gobierno de sí y gobierno de los otros», dando «a la libertad la dimensión de la máxima publicidad en la forma de lo universal, manteniendo la obediencia sólo en ese rol privado, a saber, ese rol particular que se define en el interior del cuerpo social», lo que dibuja un escenario comunitario en el que «el decir-verdadero, la obligación y la posibilidad de decir verdad en los procedimientos de gobierno pueden mostrar cómo el individuo se constituye como sujeto en la relación consigo mismo y en relación con los otros». El discurso foucaultiano sobre la *parrèsia* parece avanzar por el camino de quien desembocara en la necesidad del Derecho o al menos de una reglamentación común de las libertades externas a partir de las prácticas de sí y los modos de

semblanza, se apreciara en general esfuerzo alguno por averiguar los benéficos efectos de un presunto gusto desabrido por el obstáculo, el presunto castigo sistemático y la repulsa por respuesta. Pero, si seguimos a Kant, no es posible ahorrar este paso de la educación en caso de pretender transformar al animal en hombre. Es más, con arreglo al propósito final de sus apuntes pedagógicos, es de esperar que el adulto, convertido ya en ciudadano cabal del mundo, agradezca retrospectivamente el riguroso trato que se le dispensó, al reconocer en él, una vez dueño del Juicio suficiente para ello, la clave para el desarrollo regulado de su razón o el umbral para comenzar a apropiarse de esa razón. Habida cuenta de que la «educación negativa»¹⁰, permeada por la disciplina, pone al niño en contacto por primera vez con el significado de la palabra *límite*, sirviéndose de medios físicos y marcadamente espaciales —es la conexión entre la finitud de lugares en el espacio y la satisfacción de los fines que pueda ponerse cada arbitrio la primera regla que aquel tiene que aprender—, las cosas y las palabras que inicialmente señalan restricciones o limitaciones [*Schränken*] físicas han de convertirse con el tiempo en límites [*Grenze*] calibrados en su verdadero alcance lógico. Así, pues, toda la antipatía que la disciplina pueda despertar al comienzo por sus estrictas medidas desaparecerá en el momento en que contemplemos en ella lo que en el fondo es: la única y estrecha vía para conducir de la animalidad a la humanidad. Tomando prestado el vocabulario manejado por Kant para referirse a la historia de la Metafísica, es este un «paso trascendente [*Überschritt*]» (*Fortsch.*, AA 20: 273), atinente al hombre, que «para no ser un salto peligroso [*gefährlicher Sprung*]» [...] hace necesaria una extrema diligencia en el [establecimiento del] límite de ambos territorios, para poner freno al progreso [*Fortschritt*]» (Ibíd.) que en la tarea pedagógica muestran los «impulsos [*Antriebe*] animales» (*Päd.*, AA 09: 442), cuya destinación [*Bestimmung*] no sólo es otra que la de la humanidad, sino que está en conflicto con ella¹¹. Sería una terrible confusión apreciar en este camino un ascenso pacífico, de culminación garantizada —pensemos en programas como el de Schiller—, de la *carne* al *lógos* o de un espacio bravío y violento a otro ilustrado, pues precisamente lo delicado de la tarea que la disciplina tiene en sus manos reside en tener que interrumpir un camino para abrir paso a otro, frenando el progreso¹² de un infante que está empezando a hacer uso de su razón, pero de una

constitución del sujeto, como si la dimensión de la publicidad fuera dibujada en negativo por las formulaciones del decir-verdadero.

¹⁰ Expresión presente en Rousseau (*Emilio*, I, II, p. 112) y Kant (*Päd.*, AA 09: 459 y 465). La *KrV* presenta a la disciplina de la razón pura como una «legislación negativa» (A 711/B 739), que constituye para esta facultad «un sistema de la cautela y del examen de sí». Un comentario valioso acerca de la función de la disciplina en la educación es el de Crampe-Casnabet, «Le concept de discipline: Hobbes et Kant», en Foisneau/Thouard, 2005, pp. 87-96.

¹¹ *Vd. Refl.* 1180, AA 15: 322; *cf. Refl.* 1211 (AA 15: 352); 1215 (AA 15: 533), 1385 (AA 15: 604); 1454 (AA 15: 616), 1499 (AA 15: 781) y 1515 (AA 15: 859).

¹² El verbo utilizado por Kant en este contexto es efectivamente «fortschreiten» (*ApH*, AA 07: 128). Sería de interés trazar una «geografía del egoísmo» —expresado como «Hang zu vereinzeln (isolieren)» (*IaG*, AA 08:

manera inicua, para sí mismo y para los otros. Y por descontado, para el bien del mundo en que Kant siempre piensa cuando reflexiona sobre lo práctico. El motor de ese abuso de la razón y la libertad es el *egoísmo*¹³, que no de manera contingente afecta de plano a todas las facultades superiores del ánimo, a saber, el entendimiento, el Juicio y la razón. De hecho, el egoísmo es un uso perverso de las facultades superiores de conocer, pero al fin y al cabo un uso posible y duradero de ellas, que se vuelve tanto más pertinente a medida que descendemos del estudio de la razón *in abstracto* al conocimiento del mundo.

De lo anterior se desprende que la disciplina es el único comienzo posible para una pedagogía que tiene que habérselas con la razón en condiciones humanas de existencia y, por lo tanto, para la adquisición de un saber que se ocupa de atraer a otros sujetos hacia el cumplimiento de los propios intereses. Es un correctivo necesario, del que la humanidad se ha dotado, sabiamente orientada por la Providencia, para embridar su principal vicio, a saber, la propensión [*Hang*] a hacer uso de sus facultades antes de tener constancia de sus límites¹⁴. Esta misión hace de ella el *comienzo* de toda educación, que siempre *llega tarde* con respecto al uso efectivo de la libertad¹⁵, lo cual hace de ella una pieza educativa aún más decisiva, toda vez que mira de frente a lo salvaje del hombre para transformarlo en

21)— como contrapartida de la noción kantiana de comunidad. Asimismo, el término «ampliación» [*Erweiterung*] está dotado de una ambigüedad central en la Crítica, pues, si bien pertenece radicalmente a la razón, cuya tendencia irrefrenable a superar el límite de lo sensible para llegar al campo de lo suprasensible expresa lo que la Metafísica pretende —el fin final de la razón pura (FM, AA 20: 272-273)—, como una «propensión a la ampliación» [*Hang zu Erweiterung*] (KrV, A 711/B 739; cfr. KpV, AA 05: 134ss.) más allá de los límites de la experiencia, también da nombre a una operación distinta, a saber, aquella con que se ejerce un «modo de pensar ampliado» [*erweiterte Denkungsart*] (KU, § 40, AA V: 294), que se exhibe al reflexionar sobre el propio juicio desde un punto de vista universal. Sirva lo anterior para recordar que el sentido de los términos «progreso» y «ampliación» depende de los principios que los ponen en marcha.

¹³ Esta co-originariedad de la capacidad para hablar en primera persona —para decir «yo»— y el progreso del egoísmo es subrayado por Kant al comienzo de ApH, § 2, AA 07: 128: «Desde el día en que el hombre empieza a expresarse diciendo yo, saca a relucir su querido yo allí donde puede, y el egoísmo progresa incesantemente; si no de un modo patente (pues entonces le hace frente el egoísmo de los demás), al menos encubierto bajo una aparente negación de sí propio y una pretendida modestia, para hacerse valer de preferencia con tanta mayor seguridad en el juicio ajeno». No debe perderse de vista que, si la capacidad de decir «yo» trae consigo el lastre del egoísmo, al mismo tiempo constituye la promesa de la «unidad sintética de apercepción» que es «el entendimiento mismo» (KrV, § 16, nota, B 134). Pero, por razones que conciernen al objeto de estudio de la obra, la ApH no sólo se detiene fundamentalmente, sino que coloca en uno los primeros párrafos, la dimensión de la facultad de decir «yo» que conduce indefectiblemente al egoísmo.

¹⁴ «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» (Päd., AA 09: 442). La educación moral debe dirigir la atención, en lugar de a la propensión salvaje a superar sin reparo los límites de la experiencia, a una «Hange der Vernunft», recordada en la «Doctrina del Método de la razón pura práctica» (KpV, AA 05: 154).

¹⁵ Vd. RGV, parte IV, 4. Del hilo conductor de la conciencia moral en asuntos de fe, AA 06: 188, nota (trad. de F. Martínez Marzoa): «[N]o se puede madurar [reifen] para [la libertad] si no se ha sido ya antes puesto en libertad (hay que ser libre para poder servirse convenientemente de las propias fuerzas en la libertad). Los primeros intentos serán desde luego burdos, comúnmente incluso ligados a un estado más molesto y más peligroso que cuando se estaba bajo las órdenes, pero también bajo la providencia, de otro; pero no se madura jamás para la Razón si no es por medio de los propios intentos (que uno ha de ser libre para poder hacer)».

un ser humano —donde comparece el decisivo gesto que escinde entre naturaleza y libertad¹⁶—, esto es, en un animal conocedor de la coacción legal. Sobre todo, en un animal que ha renunciado a suplantar en el mundo real —no allí donde existe licencia para la ficción o la neurosis— a las leyes con argumentos procedentes del amor de sí y que, en caso de no renunciar a esa suplantación, es sabedor de que un mecanismo de coerción legal caerá de manera implacable sobre él. En consonancia con ello, el ingreso en la ley, la gramática y la comunidad —con anterioridad a su especificación como comunidad moral—, está dotado de una potencia poética cuya resonancia sólo podrá experimentar el adulto (KU, *Einl.*, § VI, AA 05: 187-188). Precisamente porque esa carga metafórica debe su aparición a la prelación de la restricción, es decir, porque no hay operación de transposición metafórica, al menos consciente de su alcance, sin previo establecimiento de un límite, con el que —una vez establecido— se puede jugar bordeándolo, dándolo por suspendido provisionalmente o demorándose en su génesis¹⁷. De ahí que, si se pretende reservar un espacio para el *juego* en el orden de la libertad, sea imprescindible comenzar por el *trabajo*. Para ello, será preciso mantener a la educación a buen recaudo de ciertos atajos y de algunos falsos amigos. Como había señalado toda la tradición cortesana italiana y barroca hispana a propósito del tipo de saber relacionado con la actitud del hombre discreto, es decir, del prudente, el arte de estos sujetos se manifiesta como ocultación de un modo de ser que, si bien ha costado energías y atención, se despliega como si no costara esfuerzo alguno. Tal es la *sprezzatura* con que Baldassarre Castiglione presenta a su *cortigiano* en el ambiente de Urbino.

2. Aprender del obstáculo: ni adaptación...

La educación que culmina en el saber social calificado como prudencia no constituye en Kant un lento proceso de despliegue natural de las disposiciones de las que el hombre dispone germinalmente (IaG, AA 08: 19), sino que comienza

¹⁶ Cuyo calado antropológico patentiza el asco [*Ekel*] que despierta en el hombre la contemplación de la *habituación* (*assuetudo*), pues en ella «se ve demasiado el animal en el hombre» (ApH AA 07: 149). La aparición de la *abstención* [*Weigerung*] —«el ardid empleado para pasar de los estímulos meramente sensibles a los ideales, pasándose así paulatinamente del mero deseo animal al amor» (MAM, AA 08: 113)— y de la *decencia* [*Sittsamkeit*] (ibíd.) son, asimismo, magníficos indicadores de esta falla constituyente del ser racional finito que es el hombre.

¹⁷ No tenemos noticia de un comentario más perspicaz y provechoso de la distancia entre la libertad del lenguaje —«el vivo numen del lenguaje» que resplandece en las metáforas espontáneas de una niña de cinco años— y la superposición de esferas materiales o campos semánticos en que consiste la metáfora del adulto (vd. *Teoría del lenguaje* de K. Bühler) que el de Sánchez Ferlosio en sus comentarios a Itard, en Sánchez Ferlosio/Itard, 1982, pp. 218ss. El aprendizaje de la libertad que se propone la educación según Kant permite también distinguir, retrospectivamente, una *libertad salvaje*, por constituir una mera expresión de la animalidad y lo bravío en el hombre, de una *libertad regulada*, donde el uso de la libertad se identifica con el sometimiento libre a las leyes. Cobramos conciencia de la existencia de la primera en virtud de la segunda, aunque ello no es óbice para reconocer en la primera la fuente o matriz *física* de esta última, que la pule y, cuando menos, cultiva y civiliza.

denegando pretensiones e interponiendo obstáculos, principalmente a la inclinación ya manifiesta en el niño a servirse de la razón de manera egoísta, así como a caer, si se le brinda la ocasión, en el disimulo y la mentira (Päd., AA 09: 484 y 489). Sin duda, hay otras maneras de pensar la educación, que ponen el acento en el mecanismo de adaptación y la invención positiva¹⁸ más que en el aprendizaje del obstáculo —la invención negativa— que aporta la disciplina¹⁹. Pero la objeción principal que Kant anima a dirigirles en su conjunto es que simplifican la tarea educativa al precio de desdibujar la diferencia específica entre el animal y el hombre²⁰. El célebre ejemplo de Hume de la pareja humana que rema en el mismo barco sin necesitar de incentivos externos para seguir haciéndolo presenta una génesis empírica del acuerdo y la convención que en términos generales podría coincidir con la de un etólogo²¹. Con arreglo a esta génesis empírica, la convención social resulta de la predisposición que los beneficios derivados hasta el presente de la actividad compartida ha generado en los «socios», de manera que «[s]olamente en la esperanza que tenemos de que esto se cumpla está la base de nuestra moderación y abstinencia»²². Kant no es tan optimista con respecto al surgimiento de los pactos y convenciones entre los hombres, pero lejos de actuar así porque su idea del hombre tiende a la misantropía, su insistencia en dejar a Hércules terminar su trabajo y a no invitar a destiempo a las Musas (RGV, AA 06: 22-23, nota) no renuncia a un encuentro con la libertad del juego en el momento oportuno, pero tampoco a la voluntad de no echar a perder la humanidad del hombre como fruto en agraz, es decir, a la firme creencia en la posibilidad de que éste alcance su perfección mediante un uso regulado de su propia libertad. La presencia de distintas fases en la educación no debe entenderse tampoco como una sucesión de estadios sin solución de continuidad, sino más bien como acciones que responden a intenciones heterogéneas, cuando no enfrentadas, a pesar de lo cual deben

¹⁸ Vd. Hume, 1998, p. 484: «La humanidad es una especie inventiva»; *cfr.* I. Kant, APH, AA 07: 329: «[S]on hombres, esto es, seres racionales de mala índole, pero dotados de una disposición rica en inventiva y al mismo tiempo moral». Se advertirá que el sintagma adverbial «al mismo tiempo» presente en el texto de Kant abre un abismo entre la idea de naturaleza humana que proyectan ambos textos.

¹⁹ Vd. Deleuze, 2002, pp. 25 y 27: «L'institution se présente toujours comme un système organisé de moyens. C'est bien là, d'ailleurs, la différence entre l'institution et la loi : celle-ci est une limitation des actions, celle-là, un modèle positif d'action. [...] [L]'homme n'a pas d'instincts, il fait des institutions. L'homme est un animal en train de dépouiller l'espèce. Aussi, l'instinct traduirait-il les urgences de l'animal, et l'institution, les exigences de l'homme : l'urgence de la faim devient chez l'homme revendication d'avoir du pain».

²⁰ El animal prescinde de la disciplina, pues el instinto cuida de su subsistencia. Incluso en aquellos casos en que las distintas especies, incluso las clases de animales dentro de la misma especie —como los diversos tipos de pájaros— pueden aprender cantos distintos si reciben la adecuada «instrucción», ésta procede *sin obstáculos*, si se inicia en los primeros años de vida, desembocando en «la tradición más fiel» (Päd., AA 09: 443).

²¹ Vd. von Uexküll, 1942, p. 163: «¿Cómo es posible que dos cosas de tan diferente origen como, por ejemplo, el abejorro y las flores del diente de león, de tan diferente estructura, se adapten entre sí en todas sus particularidades? Evidentemente, a causa de que ambas melodías de la forma se incluyen mutuamente».

²² D. Hume, *Tratado de la naturaleza humana*, 1998, p. 490. La cita confirma un inequívoco acuerdo en relación con el origen de las instituciones sociales y políticas entre el pensamiento de Deleuze y algunos clásicos del liberalismo y el pragmatismo.

combinarse arquitectónicamente en el estadio final de la formación [*Bildung*]. Con ello queremos subrayar que la disciplina no es una versión de la manutención [*Verpflegung*] y alimentación [*Unterhaltung*] —que unidas conforman la asistencia [*Wartung*] (Päd. AA 09: 441)— con la única diferencia de que esta vez se dirigen al apetito. La enigmática mención de la Providencia [*Vorsehung*] está estrechamente conectada con el carácter sistemático de la educación, toda vez que dispone el escenario preciso para visibilizar en un campo de batalla que es el ánimo humano la *oposición real* entre los engañosos argumentos que el egoísmo maneja y el inequívoco mensaje de la moralidad. La Providencia, en su cuidado previsor [*Vorsorge*] para con la especie humana, por un lado, manda al hombre salir del espacio privado e ir al mundo (Päd. AA 09: 446), donde deberá bregar con los intereses ajenos, prescindir del instinto y procurarse por sí mismo su propia felicidad y perfección (IaG, AA 08: 19), por otro, vela por la fragilidad que la tarea educativa comporta en tanto que actividad ejecutada asimismo sólo por hombres —cuyas fuerzas no se compadecen con las exigidas por el propósito final de la tarea, pensada a escala de la especie— y a lo largo de una serie indeterminada de generaciones (SF..., AA 07: 93 e IaG, AA 08: 23). Ejerce, pues, una decisiva función simbólica en el texto kantiano²³ —es una figura retórica, en definitiva, como contribuye a fijar especialmente la prop. IX—, en la medida en que permite hablar del problema que constituye la naturaleza humana en virtud del conflicto entre animalidad, humanidad y personalidad (RGV, AA 06: 26-27), es decir, entre las diversas disposiciones del hombre, desde el momento en que este carece de la guía del instinto (Päd. AA 09: 441). Así, pues, la apelación kantiana a la Providencia —cuestión de interés y relevancia superiores a esta comunicación— no forma parte de ninguna idea pesimista del hombre, en el que se reconozca un ser incapaz de configurar libremente su destino. Por el contrario, la mención de la Providencia y Sabiduría divina, sirviéndose de la metáfora²⁴, concede al individuo

²³ Los pasajes siguientes de *Idea...* transmiten este alcance retórico del término; vd. IaG, AA 08: 18: «[A]l filósofo no le queda otro recurso, puesto que no puede presuponer en los hombres y su actuación global ningún *propósito* racional *propio*, que intentar descubrir en este absurdo decurso de las cosas humanas una intención de la Naturaleza, a partir de la cual sea posible una historia de criaturas tales que, sin conducirse con arreglo a un plan propio, sí lo hagan conforme a un determinado plan de la Naturaleza» y prop. IX, AA 08: 29: «Un intento filosófico de elaborar la historia universal conforme a un plan de la Naturaleza que aspire a la perfecta integración civil de la especie humana tiene que ser considerado como posible y hasta como elemento propiciador de esa intención de la Naturaleza». Una función de la Providencia claramente distinta de la que Lessing le adjudica en *La educación del género humano* (vd. especialmente §§ 1-4), donde se propone un desarrollo paralelo, lento y pacífico entre educación del individuo y educación del género humano, llamadas finalmente a solaparse. En Kant la Providencia no apela al hombre a coincidir, tras largos y penosos rodeos, con la sabiduría suprema que representa (*cf. op. cit.*, §§ 85 y 91), sino que le manda independizarse de ella, sin regreso posible, por medio de su esfuerzo y trabajo.

²⁴ Por decirlo con una oportuna definición de R. Sánchez Ferlosio: «La metáfora no es un rayo directo que la lengua proyecte sobre el objeto actual de referencia, sino un reflejo indirecto en que el hablante tiene que intervenir de manera consciente y deliberada, sosteniendo y dirigiendo con las propias manos el espejito mediador» (Sánchez Ferlosio/Irtard, 1982, p. 241). Nos referimos a textos como los siguientes de *ApH*: «La

el escenario adecuado para apreciar el desajuste entre animalidad, humanidad y moralidad y, asimismo, orientarse en el proceso de invención [*Erfindung*] (Päd. AA 09: 446) que conduzca a la solución más adecuada de esa fractura interna, en el camino a seguir para resolver el problema. En una palabra, es el término vicario de un comienzo posible que el animal racional que es el hombre no conoce como pasado —donde la razón no se ha despegado aún de la barbarie—, sino como porvenir. Quizá el Derecho sea el producto del que deba estar más orgullosa una especie cuyos primeros pasos en libertad comienzan por el mal, pero que se sabe apelada por su razón a salir por sus propios medios de la postración en que le ha dejado esa caída. Se trata de la obra más característica de un ser que *sabe que tiende a hacer mal* las cosas —a conducirse injustamente, cometer variados delitos, sortear la vigilancia legal— en ausencia de ciertas barreras y obstáculos, en lo que cabe reconocer resonancias roussonianas. Es de esperar que la educación favorezca la aceptación de tales impedimentos, de aplicación universal, en el ánimo de cada individuo. Un escrito como *Idea de una historia universal desde un punto de vista cosmopolita* levanta acta, por así decir, de las condiciones de invención del arte de gobernar, cuya complejidad lo hermana con el arte pedagógico:

«El mayor problema para la especie humana, a cuya solución le fuerza la Naturaleza, es la instauración de una sociedad civil que administre universalmente el Derecho» (IaG, AA 08: 22).

El Derecho, en efecto, actúa como el único marco, inequívocamente producido por la razón de los hombres, en el que resulta hacedero —sin que por ello se den plenas garantías de éxito, pues entonces se trataría de un diseño artificial que anularía la libertad— desarrollar todas las disposiciones de la naturaleza humana. Es más, si el Derecho es la marca principal del carácter moral de la especie humana²⁵, con ello «da a conocer por anticipado su destinación»

educación del género humano tomado como un todo, esto es, colectivamente (*universorum*), y no la de cada uno en particular (*singulorum*), cuyo conjunto no proporciona un sistema, sino un agregado de partes seleccionadas, con la vista fija en el esfuerzo encaminado a una constitución civil fundada en el principio de la libertad pero también al mismo tiempo en la restricción legal, la espera el hombre solamente de la Providencia, esto es, de una Sabiduría que no es la suya, sino la Idea, impotente (debido a su propia culpa), de su propia Razón» (ApH, AA 07: 328) y «En suma, lo que considera la Antropología pragmática acerca de la destinación del hombre [*Bestimmung des Menschen*] y la característica de su formación [*die Charakteristik seiner Ausbildung*] es lo siguiente: el hombre está determinado [*bestimmt*] por su razón a estar en una sociedad con hombres y a cultivarse, civilizarse y moralizarse en ella por medio del arte y las ciencias por grande que sea su propensión animal [*sein thierischer Hang*] a abandonarse a sí mismo pasivamente a los atractivos de la comodidad y de la buena vida que él llama felicidad, y a hacerse digno de la humanidad en activa lucha con los obstáculos que para él inhieren a su rudeza natural (ApH, AA 07: 324-325).

²⁵ Merecería la pena detenerse en los efectos retóricos que se aprecian a juicio de Kant en la comparecencia del Derecho como coacción legítima, incluso en las circunstancias socio-políticas más adversas, como muestran los textos siguientes: SF, AA 07: 86, nota: «Un ser dotado de libertad no puede ni debe, por tanto, al cobrar conciencia de este su privilegio frente al animal irracional, exigir ningún otro gobierno para el pueblo al que pertenece que aquel en el que el pueblo es legislador: esto es, el Derecho de los hombres, que deben obedecer, tiene necesariamente que preceder a la consideración del bienestar y es algo sagrado que se eleva por encima de todo

(ApH, AA 07: 329) y en ese «conjunto de condiciones» que habilita la coexistencia de los arbitrios con arreglo a una ley universal de la libertad (MS, RL., AA 06: 230) resplandece un brillo racional, fundamental para la vida política de la especie, análogo al que resulta de la libertad técnica de que es capaz la mano humana.

La disciplina confirma que la apropiación de la razón por parte del hombre acontece sobre un *hiato* irreductible, pero no trágico, entre la tendencia animal a huir de las leyes —articuladora de una «moral salvaje» que da contenido a las pasiones— y el mandato racional interno de someterse a ellas. Con ello, no sólo apunta centralmente a las bases antropológicas del sentimiento no patológico del respeto —cuya recepción en el ánimo favorece el orden con que procede la educación—, sino que golpea directamente la línea de flotación de quienes creen poder resolver el problema de la educación en términos de «desarrollo humano», con un planteamiento diametralmente alejado del ofrecido por una teoría de las disposiciones²⁶. Igualmente expresivo de este hiato es lo siguiente: es deseable que la obediencia [*Gehorsam*], uno de los tres rasgos del carácter que la educación debe propiciar en el niño, llegue a ser *voluntaria*, basada en el reconocimiento de una *autoridad*, pero para ello es preciso que antes lo sea *absoluta*, es decir, obtenida por mera *coacción* (Päd., AA 09: 481-482). Una vez más, no mueve a ello un sadismo gratuito, sino el propósito de alcanzar un sólido autoconocimiento tanto de la inagotable fuente de contrapesos del mandato de la ley moral instalada en el ánimo humano como de la manufactura de heteronomías que va tejiendo en él una peligrosa dialéctica natural²⁷, cuyo mayor peligro no es el intento de manipular lo

precio (de la utilidad) y que a ningún gobierno, por muy benefactor que sea, le está permitido profanar»; TP, AA 08: «En toda comunidad tiene que haber una *obediencia* sujeta al mecanismo de la constitución estatal, con arreglo a leyes coactivas (que conciernen a todos), pero a la vez tiene que haber un *espíritu de libertad*, pues en lo que atañe al deber universal de los hombres todos exigen ser persuadidos racionalmente de que tal coacción es legítima, a fin de no incurrir en contradicción consigo mismos. [...] Si nada hay que infunda racionalmente un respeto inmediato (como es el caso de los derechos humanos), todo influjo sobre el arbitrio de los hombres será incapaz de refrenar su libertad. Pero si, junto a la benevolencia, se hace oír el Derecho, entonces la naturaleza humana no se muestra tan corrompida como para no escuchar atentamente su voz» y ZewF, AA 08: 375: «[L]os hombres no pueden prescindir del concepto del Derecho ni en sus relaciones privadas ni en las públicas y no se atreven abiertamente a basar la política en medidas de habilidad, negando obediencia al concepto de un Derecho público (lo que llama la atención, ante todo, en el concepto de Derecho de gentes); le tributan, por el contrario, en sí mismo, todos los honores, aunque inventen cientos de excusas y escapatorias para eludirlo en la práctica y atribuir al astuto poder la autoridad de ser el origen y el lazo de unión de todo el Derecho».

²⁶ «La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y empieza a hacerle sentir la coacción de las leyes. Pero esto tiene que ocurrir pronto» (Päd., AA 09: 442). *Cfr.* GSE, AA 20: 44: «Hubo un tiempo en que creía que sólo [el conocimiento] constituía el honor de la humanidad y despreciaba al pueblo ignorante. Rousseau me ha devuelto al lugar correcto. Esta superioridad que deslumbra desaparece, aprendo a honrar a los hombres y me sentiría más inútil que un trabajador común si no creyera que esta consideración puede conferir un valor a todos los demás para restablecer los derechos de la humanidad». *Vd.* Rousseau, 2005, p. 62 y Kant, Päd., AA 09: 489.

²⁷ Precisamente porque ese hiato se da, la razón humana ordinaria no puede permanecer en una peligrosa inocencia, una vez que se descubre en ella la presencia de una suerte de socrática «brújula moral», sino que debe abandonar su restringido «círculo» habitual, miope con respecto a los enemigos que acoge en su interior, para ingresar en el territorio de la filosofía práctica, que le informará debidamente de la fuente de su principio fundamental y de la telaraña dialéctica que tejen desde dentro los principios del amor de sí que la naturaleza

que manda el deber, sino la creencia —propiciada por el tan antiguo como mezquino consejo que invita a aceptar sólo pensamientos humanos y mortales— de que se tiene licencia para proceder de ese modo.

3. ...ni transparencia. La moral salvaje y las leyes de la humanidad: historia de una oposición real.

Como hemos visto anteriormente, la educación se vuelve un problema desde el momento en que la naturaleza humana contrae, desde la infancia y con una virulencia sumamente dañina, una propensión a un uso desmedido, sin trabas, de su libertad, sin reparar en las consecuencias que tal conducta pueda suponer para quienes le rodean²⁸:

«En una constitución civil, que representa el grado supremo de elevación artificial de las disposiciones buenas del género humano en orden al fin final de su destinación, se expresa, sin embargo, antes y con un poder en el fondo mayor la animalidad que la humanidad y el animal doméstico resulta más provechoso al hombre solamente porque está debilitado. La voluntad propia está siempre preparada para estallar en hostilidad contra el prójimo y tiende siempre, en su pretensión a la libertad incondicionada [*seinen Anspruch auf unbedingte Freiheit*], no meramente a ser independiente [*unabhängig*], sino incluso a dominar a otros seres que por naturaleza son iguales a él» (ApH, AA 07: 327).

Es recomendable examinar esta «pretensión a la libertad incondicionada», ínsita en la naturaleza humana, tanto a la luz del movimiento centrípeto que caracteriza a una razón desconocedora de sus límites como de un fenómeno de significativo alcance antropológico que muestra el infante en sus primeros meses de vida: el llanto que estalla cuando el niño advierte que carece de libertad de movimiento —que su libertad externa está cercenada— pone de manifiesto que la

humana querría que suplantaran a la moral; *vd.* GMS, AA 04: 405: «El hombre siente en sí mismo un poderoso contrapeso a todos los mandatos del deber, que la razón le representa tan dignos de respeto, en sus necesidades e inclinaciones, cuya entera satisfacción resume bajo el nombre de felicidad. Ahora bien, la razón manda sus prescripciones sin, al hacerlo, prometer nada a las inclinaciones, inexcusablemente, y por tanto, por así decir, dejando a un lado y con desatención de esas pretensiones tan impetuosas y, a la vez, aparentemente, tan justas (que no quieren dejarse anular por un mandato). Pero de aquí surge una *dialéctica natural*, esto es, una tendencia a raciocinar en contra de esas severas leyes del deber y a poner en duda su validez, al menos su pureza y severidad, y a hacerlas en lo posible más conformes a nuestros deseos e inclinaciones, esto es, en el fondo, a echarlas a perder y a privarlas de su entera dignidad, lo cual al cabo ni siquiera la razón práctica ordinaria puede aprobar».

²⁸ Por ello la especie humana encuentra en el Derecho el mejor custodio o guardián de su libertad externa, esto es, aquella dimensión de la misma cuyos desvaríos no destruyen únicamente a *un* hombre, sino a *toda* la comunidad política de la que forma parte. Esta necesidad se formula de la mano de la imagen del señor y el dominado en IaG, AA 08: 23: «[E]l hombre es un *animal*, el cual cuando vive entre los de su especie *necesita un señor*; pues ciertamente abusa de su libertad con respecto a sus semejantes y, aunque como criatura racional desea una ley que ponga límites a la libertad de todos, su egoísta inclinación animal le induce a exceptuarse a sí mismo a la menor ocasión. Precisa, por tanto, de un *señor* que quebrante su propia voluntad y le obligue a obedecer a una voluntad universalmente válida, de modo que cada cual pueda ser libre».

representación de su individualidad, de su yo, ha comenzado a dibujar en torno a sí un círculo, todo lo amplio que se le permita, en el que pretende —si no se le impide— dominar todo, y en el que aspira a que todo —tanto cosas como personas— gire en torno a él²⁹. De esa manera, el niño expresa por primera vez una exigencia que en realidad le acompañará durante toda la vida, a pesar de lo provechoso que resulte el contacto con el arte educativa, pues como exigencia es algo irrenunciable para todo ser racional finito, que no puede dejar de considerar como felicidad —la vertiente eminentemente práctica del fenómeno genérico del egoísmo— un «estado [...] en el mundo» (KpV, AA V: 124) en el que «en la totalidad de su existencia todo va según su deseo y voluntad» (*ibíd.*). Este movimiento concéntrico característico de la pasión, impulsado por un deseo ciego de dominio, traza el avance del egoísmo en el hombre, a cuyos desafueros la educación debe poner coto por medio de la disciplina. Generalmente, las definiciones kantianas de la felicidad, ya se hable de ella como inaprensible «ideal de la imaginación» (GMS, AA IV: 417) o como «satisfacción de todas nuestras inclinaciones (tanto *extensive*, con arreglo a su multiplicidad, *intensive*, con arreglo a su grado y también *protensive*, con arreglo a su duración)» (KrV, A 806/B 834), recalcan lo inalcanzable de este objeto total para nuestras fuerzas, cuando no directamente lo «no receptivo» de nuestra naturaleza para ese estado (KU, § 83, AA V: 430), es decir, iluminan su consistencia mitad empírica y mitad racional o, mejor dicho, presentan a la felicidad como el resultado de un sueño tan falaz como inevitable para el hombre, fruto de la ilusoria proyección egoísta de una armonía entre el mundo y el yo. En esta proyección se advierte que:

«*Libertad, ley* (del Derecho) y *poder* (para la ejecución) no son meras condiciones, sino también objetos de una facultad de desear del hombre tensada hasta la pasión, donde la razón práctica se supedita a la inclinación, por cuanto ésta procede evidentemente con arreglo a máximas» (ApH, AA 07: 270, manuscrito H³⁰).

El concepto oscilante de la felicidad no procede de la animalidad, sino de una razón en estado bravío o salvaje que no encuentra aún separación alguna entre lo empírico y lo racional y, así, no tiene reparos en revestir al primero con el tono elevado del segundo ni en poner a la razón al servicio de unos fines impuestos por las inclinaciones. La urgencia con que la disciplina debe intervenir en la educación del hombre obedece primordialmente a la necesidad de reprimir un uso de la razón que procede de un modo tan narcisista: no hay continuidad posible, al menos por

²⁹ La hermenéutica del grito infantil propuesta por Kant en varios lugares (ApH, § 82, AA 07: 268, nota y 327, nota) encuentra en este trazado la primera manifestación —desregulada— de la razón y la libertad. Rousseau deja en manos de la educación, que lleve a convivir al hombre y al ciudadano, la corrección de este estallido de la libertad: «Las buenas instituciones sociales son aquellas que mejor saben desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia absoluta para darle una relativa, y transportar el yo a la unidad común, de suerte que cada particular ya no se crea uno, sino parte de la unidad, y no sea sensible más que en el todo» (Rousseau, 2005, p. 42).

³⁰ Un comentario provechoso de este denso pasaje se encuentra en el trabajo de La Rocca, 2003, pp. 267-285.

medios exclusivamente humanos, entre felicidad y moralidad y el hombre no llega a serlo en propiedad si no se visibiliza en él el juego de oposición [*Widerspiel*] en sentido real y conflicto práctico [*praktischer Widerstreit*] existente entre estos dos fundamentos de determinación de la voluntad (KpV, AA V: 35). Si no hubiese un corte nítido entre el amor de sí y la moralidad, la disciplina no sería necesaria, pues se sostiene precisamente sobre la *facticidad* de ese límite. No se niega con ello que felicidad y moralidad no puedan reencontrarse de ninguna manera —la *Dialéctica de la razón pura práctica* propone la fórmula que permite esperar su reunión³¹—, pero sí que nunca lo harán en los ventajosos términos que anhela la razón infantil, por mucho que el adulto fortalezca a ésta con inteligentes argumentos y excusas. Los caminos de la Crítica de la razón —atinente en este caso a su esfera práctica— y de la educación vuelven a cruzar aquí sus pasos. Las tan breves como enjundiosas observaciones de Kant sobre el mecanismo de la pasión sostienen que los niños que se pelean, quienes claman venganza o buscan enseñorearse de los demás, ya sea por medio del honor granjeado, del dominio acumulado o de su poder económico exponen diferentes estadios de una misma enfermedad mortal para la razón práctica³². El arbitrio de un adulto que siente el apetito de «estar en un estado con el prójimo [*Mitmenschen*] y en una relación con él en la que puede repartirse a cada uno lo que el Derecho quiere» (ApH, § 82; AA VII 270-271) está movido por la razón pura práctica, pero quien pretende que el Derecho se convierta en un justiciero al servicio de su provecho y amor propio probablemente no ha dejado de ser el niño que llora y patalea hasta obtener lo que quiere, con toda probabilidad porque los encargados de su educación no lo trataron a su debido tiempo con la indiferencia correspondiente ni lo obligaron a cultivar la necesaria

³¹ *Vd.* KpV, AA 05: 130: «[L]a moral nunca tendría que ser tratada como una *teoría de la felicidad*, es decir, como una instrucción para hacernos partícipes de la felicidad, puesto que la moral sólo tiene que ver con la condición racional (*conditio sine qua non*) de la felicidad, mas no con un medio para conseguirlo. Sin embargo, una vez que la moral se ha visto presentada por completo (imponiendo meramente deberes y sin dar ninguna directriz para los deseos interesados), sólo entonces, tras haberse despertado un deseo que no podía surgir antes en ningún alma egoísta, cual es el deseo moral fundamentado sobre una ley de auspiciar el sumo bien (de traer a nosotros el reino de Dios), y después de que a tal efecto se ha dado el paso hacia la religión, cabe denominar a esta teoría moral también teoría de la felicidad, puesto que la esperanza de esta última no comienza sino con la religión».

³² No podemos ocuparnos aquí de ello, pero no querríamos dejar de apuntar una interesante línea de lectura del mecanismo de las pasiones según Kant. El análisis freudiano del funcionamiento del super-yo —que dispondría del «más vasto enlace con la adquisición filogenética, esa herencia arcaica del individuo»; *vd.* especialmente «El yo y el ello» (1923), caps. II, III y V—, tantas veces vinculado con excesiva ligereza a la ley moral kantiana, parece guardar más bien algún parentesco con lo que Kant describe como una aplicación egoísta de las ideas de la razón, ya visible en el niño mientras la disposición a la animalidad es aún la prevalente en él. Hay en ello algo de cómico, al tiempo que temible si el ánimo se acostumbra a este modo de apropiarse de la razón, que selecciona de esta facultad los rasgos formales del mandato imperativo, preferentemente su inquebrantabilidad, al tiempo que injerta en él contenidos empíricos inconfesables, que convierten en norma al egocentrismo y a la destrucción de aquellos que, por ejemplo, nos ofenden o se interponen como obstáculos al cumplimiento de nuestros deseos. Si la educación no lo remedia, la perpetuación de este modo de habérselas con la propia razón en la edad adulta merece ser calificada de cáncer: en efecto, se trata de un cuerpo extraño que oprime el debido ejercicio de la facultad de desear y que el hombre maduro debería haber expulsado a tiempo.

paciencia. Lo lamentable es que ese molesto infante, al que nadie ha forzado a dejar de serlo, ocupe algún día algún cargo de responsabilidad política y contamine con su «visión del mundo» el discurso sobre la justicia y el bien común, que no podrá evitar considerar desde las miopes lentes del egoísmo y la pasión. La pasión de venganza, como es bien sabido al menos desde la *Retórica* de Aristóteles, habla un lenguaje que recuerda de manera siniestra al del Derecho y, además, es convincente, persuasiva en su tensión dramática, pero, al mismo tiempo, se trata de la corrosión más radical de lo que aquél significa en tanto que uso de la libertad externa conforme a leyes universales. Una buena educación debería proteger al Juicio práctico de las ilusiones generadas por este inquietante parentesco entre la pulsión de la venganza y el Derecho como obra práctica, que hunde sus raíces en la historia conjeturada del uso práctico de nuestra razón, es decir, en la historia de la libertad³³. Tampoco la formación en el arte de la prudencia, que trae consigo todo proceso civilizatorio, podrá conformarse con tales andanadas realizadas en nombre de una ciega venganza, toda vez que, como una proyección de la inicial educación del ser humano, la prudencia enseña a ocultar el fondo pulsional del sujeto, coadyuvando así a limar las asperezas que introduce en el ánimo.

4. La antesala de la prudencia: el aprendizaje de la comunidad como condición negativa de la moralidad

Uno de los mayores problemas de la educación en su planteamiento kantiano consiste en conseguir conciliar el sometimiento a la coerción legal [*gesetzlicher Zwang*] y la capacidad para servirse de la propia libertad [*Fähigkeit sich seiner Freiheit zu bedienen*] (Päd., AA 09: 453), esto es, en el cultivo conjunto de coacción y libertad. Este proceso debe comenzar pronto: cuando se manda a los niños al colegio —sostiene Kant— 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 para que reciban una precoz instrucción, que aún no están en condiciones de asimilar (Päd., AA 09: 442). Este objetivo comporta que al pupilo haya que acostumbrarlo a sentir y soportar la coacción de su libertad —que perciba pronto la resistencia inevitable de la sociedad—, de manera que él mismo se encamine a hacer un uso fértil de la misma, 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 ese horizonte reduciremos la disciplina a 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 libertad³⁴.

³³ En la que la teoría kantiana del Derecho encuentra el único derecho innato (MS, RL, AA 06: 237-238).

³⁴ Cfr. Rousseau, 2005, pp. 582-583: «La palabra *virtud* viene de *fuerza*; la fuerza es la base de toda virtud».

Habida cuenta de que el apego del hombre a su libertad es irrenunciable desde sus primeros años de vida (Päd., AA 09: 449) —el llanto suscitado por los obstáculos que encuentra su arbitrio es la primera expresión racional o análoga a lo racional en el infante— no queda otro camino que seguir la recomendación roussoniana de refrenar esa tendencia con vistas a alcanzar una «libertad bien regulada»³⁵, lo que comporta educar a la libertad que arraiga de manera natural en el ánimo mediante el sometimiento [*Unterwürfigkeit*] (Päd., AA 09: 453). El aprendizaje del sometimiento del pupilo es o bien *positivo*, cuando se trata de que *haga sencillamente lo que se le pide*, con vistas a consolidar en él la imitación —cuando todavía no puede juzgar por él mismo lo que debe hacerse ni cómo debe hacerse—, o bien *negativo*, mediante el que comprende que *tiene que hacer* lo que otros pretenden de él *si desea que ellos, a su vez, le hagan algún favor* (Päd., *loc. cit.*). En el primer estadio se recurre al castigo, pero en el segundo el sustituto de este es el hecho de que el niño advierta que no puede hacer por sí solo lo que quiere, en virtud de lo cual reconoce la dependencia que lo une a otros si desea disfrutar de algo o procurarse cualquier deleite, es decir, comprende que en el espacio que le rodea entran en relación y deben convivir varios seres cuyos fines no tienen por qué ser compatibles³⁶, aunque todavía no sepa que la única manera de conseguir esa convivencia —pacífica no por haber hecho de los hombres ganado, sino por haberles forzado a dotarse de auténticas leyes, a las que seguirían sometiéndose aunque se volvieran improbables demonios— es el Derecho (ZeF., AA 08: 386). Aquí lo mecánico de la educación se retira para dejar el paso franco a un modo de pensar [*Denkungsart*] que curiosamente no se adquiriría sin el aprendizaje del sometimiento. El paso de la coacción física a la discursiva o lógica —toda gramática lo es— resulta decisivo, pues el niño que comprende la primera ya está *físicamente* preparado —debidamente acostumbrado— para aceptar la segunda, es decir, para *entender* una facultad [*Befugnis*], basada en la razón y no en la voluntad de un déspota y regida por el principio de no contradicción, de coaccionar a todo aquel que infrinja sus leyes y preceptos (MS, RL, AA 06: 231). Por otra parte, su conducta se ajustará a esta idea en la práctica antes de que le hayan explicado su contenido o, si se prefiere, es tan vital para el sentido de la educación en su conjunto conseguir que la coacción física reciba *a posteriori* una formulación moral³⁷, como indispensable empezar por la taciturna opacidad

³⁵ Rousseau, 2005, p. 110.

³⁶ En las *Lecciones de pedagogía* Kant introduce una cita literaria, en la que Toby, personaje del *Tristram Shandy* de L. Sterne, le dice a una mosca: «¡Vete, maldito bicho, el mundo es suficientemente grande para ti y para mí!», como divisa que debe transmitirse al niño en sus primeros años de aprendizaje, pues, en efecto, una educación proyectada en un sentido cosmopolita, subraya especialmente que «[n]o podemos ser una carga unos para otros; el mundo es lo suficientemente grande para todos nosotros» (Päd. AA 09: 469).

³⁷ Seguramente la idea de Derecho sea la formulación *in abstracto* de esta experiencia al alcance de una mente infantil. Basta atender la construcción de este concepto, esto es, su exposición en una intuición pura a priori en MS, RL., AA 06: 232-233, para reconocer su preparación en la enseñanza del uso común del espacio que el niño

lingüística del ejercicio forzoso si se quiere disfrutar de la «magnífica apertura» (KpV, AA 05: 94) que ofrece la esfera de lo práctico.

El aprendizaje de la comunidad en la fase negativa de la educación comienza haciendo ver al niño, con la contundencia retórica procedente de la firme conducta del adulto, que si no reservamos a cada cual el margen suficiente para buscar y satisfacer 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 siempre se acaba imponiendo provisionalmente el más fuerte. El modo de proceder que conducirá al niño a la certeza de que no está solo en el mundo se compone de estos tres pasos (Päd., AA 09: 454³⁸):

- a) debe dejarse en libertad al niño en todos los contextos, exceptuando las situaciones en que tiene cerca objetos con los que puede lastimarse, 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, lo cual se logra negándole todo divertimento mientras no haga lo que se le dice, de suerte que deponga voluntariamente sus accesos de rabia una vez comprobada su ineficacia.
- c) hay que demostrarle que la coacción a la que se le somete es el medio para conducirlo al uso cabal de su propia libertad, de manera que habrá que cultivar el sometimiento hasta que pueda ser libre de verdad, liberándose así del cuidado ajeno, lo que sólo ocurre al final del proceso.

La combinación de tales reglas, de cuya aplicación —advierte Kant— sólo puede hacerse cargo la educación pública, debido a las deformaciones introducidas por la privada —como bien muestra el resultado de la educación de los príncipes—, enseña al niño, en primer lugar, a regular sus fuerzas y a restringir sus acciones teniendo en cuenta el derecho legítimo de los demás a adoptar el mismo

recibe. El comienzo del escrito IaG es bien relevante con respecto a la encrucijada entre plano fenoménico y nouménico, sensible e inteligible, que salta a la vista cuando hablamos de institución del Derecho; vd. IaG AA 08: 17: «Con independencia del tipo de concepto que uno pueda hacerse con intención metafísica acerca de la *libertad de la voluntad*, sus *fenómenos*, las acciones humanas, están determinadas con arreglo a leyes universales de la naturaleza tanto como cualquier otro suceso natural». Partiendo de lo anterior, juicios como el siguiente resultan injustos con respecto al espíritu de la concepción kantiana del Derecho: «La base [del Derecho] en Kant es insatisfactoria en su pura racionalidad, por cuanto está separada del sentimiento humano, pues el Derecho puede definirse psicológicamente como una exigencia cuya infracción despierta un resentimiento más profundo que el que justificaría ningún daño, un resentimiento que puede incrementarse hasta una pasión por la que los hombres arriesgarán su vida y propiedades, como nunca lo harían por ningún interés. Los derechos no pueden basarse en la psicología, pero una teoría que no pueda explicar los debidos fenómenos psicológicos de la historia de los derechos no merece el papel sobre el que está escrita», Hocking, 1937, p. 261, citado por Neumann, 2000, pp. 25-26.

³⁸ Cfr. Rousseau, 2005, pp. 78ss. Sobre la inconveniencia de los «sermones» en la educación infantil, vd. Id., 2005, pp. 122 y 168.

comportamiento que el suyo. En segundo lugar, impide la aparición de privilegios o preferencias, pues todos se saben sujetos sin excepción a las mismas reglas³⁹. Se premia únicamente lo conseguido por el mérito. Por último, permite hacerse «el mejor modelo del futuro ciudadano» (Päd., AA 09: 454), lo que recuerda el propósito civil del proceso educativo.

Se advertirá que esta no es la educación de un *esclavo*⁴⁰. Como le ocurre a la razón ante la crítica⁴¹, la libertad humana no puede rehuir [*verabscheuen*] de la disciplina, pero tampoco ha de temer [*scheuen*] nada de ella (KrV A 739/B 767). La indiferencia con que se aconseja al adulto reaccionar ante las protestas infantiles evitará que el niño compruebe que las puede convertir en armas para obtener lo que desea, pero no quebrantará absurdamente su voluntad (Päd., AA 09: 461) ni se empecinará en negar obstinadamente la satisfacción de sus peticiones. Nada más lejos del objetivo de encauzar la voluntad que la garantizada generación de odio y rencor procedente del despotismo con que con frecuencia se ejerce la autoridad paterna, más interesada en dejar claro quien manda que en educar⁴². Asimismo, la cultura física de las fuerzas del ánimo (Päd., AA 09: 475) debe poner especial cuidado en no dirigir al niño discursos cuyo contenido éste no puede comprender aún. La inmadurez infantil hacia el contenido del concepto de *vergüenza*, por ejemplo, aconseja sustituir la reprimenda por el *desprecio* [*Verachtung*]⁴³ (Päd., AA 09: 489), una reacción que hará sentir con contundencia al educando las consecuencias de la expulsión de la comunidad humana. En efecto, el desprecio es curiosamente portador del signo contrario a la comunidad estética delimitada por el juicio de gusto, no es la promesa de ningún contrato social —por decirlo con una feliz fórmula de G. Lebrun⁴⁴—, sino más bien la denuncia de los obstáculos —de la

³⁹ Vd. Päd., AA 09: 482: «Tan pronto como el niño ve que no todos los demás tienen que someterse a la misma ley, se rebela». Por ello es vital el cuidado de los profesores en no exteriorizar especial simpatía o preferencia de algún tipo por ningún alumno en especial (Päd., AA 09: 484-485), pues tal conducta impediría el arraigo de la sociabilidad en la edad infantil.

⁴⁰ «El niño tiene que sentir siempre su libertad, de manera tal que no obstaculice la libertad de otros» (Päd., AA 09: 464).

⁴¹ Vd. Flores d'Arcais, 1976, p. 37.

⁴² Vanderwalle, en su comentario de este pasaje de las Lecciones de pedagogía (Vanderwalle, 2002), ha relacionado estas reglas con el «silogismo político» que en sus diversas disposiciones —entre las que sólo una es correcta— recoge el final de la «Característica» de la ApH, AA 07: 330-331; vd. Vanderwalle, 2002, p. 32: «l'autorité du maître qui n'est pas simple rapport de force ou domination est le moyen terme qui unit liberté et loi. La soumission à la loi prépare en réalité sa libre institution. Les exigences de la pédagogie et de la politique participent d'une même inspiration».

⁴³ Cuya marcada oposición al respeto [*Achtung*] no carece de consecuencias de interés para la pedagogía: así como las prohibiciones son «mandatos negativos» y los castigos «recompensas negativas», el desprecio vendría a ser un «respeto negativo», a saber, un índice que comience a reflejar para el niño el camino que le queda por recorrer hasta llegar a esa resonancia sentimental de la moralidad, a la luz del carácter de motor de ésta. En cierto modo, el desprecio es el correctivo más adecuado mientras que el niño carezca de la madurez suficiente para asimilar relatos como el cuento de Carazan (GSE AA 02: 209-210, nota), magníficamente comentado por H. Arendt en sus *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*.

⁴⁴ Vd. Lebrun, 2008, p. 394.

distancia— que se interponen precisamente entre el hombre y el ciudadano. Este expediente tiene la virtud de ajustarse a la edad del niño (Päd., AA 09: 485), de no volverlo tímido innecesariamente ni obturar el paso a la indispensable fundación de un carácter. El desprecio es el comportamiento que conviene adoptar con aquel que, no siendo aún enteramente dueño de su razón, debe no obstante tener constancia —en el lenguaje que le resulte más comprensible— de que recurriendo a la mentira (MS, TL., § 9, AA 06: 429) se expulsa a sí mismo de la comunidad humana. En efecto, la resistencia a trabar con él ninguna clase de amistad pondrá claramente ante sus ojos⁴⁵ el peso de su acción y su recepción por quienes le rodean, aunque no esté aún en condiciones de valorarla de manera cabal. Si, por el contrario, tan sólo se le imponen castigos cuando hace algo malo y se le tributan premios cuando hace algo bueno, se corre el riesgo de que empiece a obrar bien con el principal objetivo de recibir los parabienes deseados y —según la previsión kantiana— cuando entre en el mundo, donde con frecuencia se hace el bien sin obtener recompensa alguna y se hace el mal sin ser castigado por ello (Päd., AA 09: 480), lo más probable es que aprenda rápidamente a calcular 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 tendrá conciencia de un modo artero de actuar en sociedad. Sería un craso error considerar que Kant reduce a semejante cálculo de intereses mezquinos el arte de la prudencia, que él mismo se encarga de presentar como una de las operaciones responsables de generar la socialización del sujeto.

5. Conclusión

Tomando apoyo en un célebre pasaje de la «Doctrina del método» de la KrV, podría decirse que el examen de la función que la disciplina tiene en la tarea educativa y en la adquisición del arte de la prudencia arroja el saldo siguiente: si bien resulta mortificador para la naturaleza humana no poder alcanzar su perfección con la ayuda exclusiva de la cultura y la civilización, pues necesita con anterioridad de una disciplina que refrene el uso desreglado que hace de su libertad y suspenda las ilusiones resultantes de las pasiones, aquélla recupera el ánimo y confianza en sí misma tan pronto como advierte que esa misma disciplina, en principio tan alejada de la moralidad, prepara el único gobierno de sí digno de un ser racional finito como el hombre. La emergencia de la prudencia no está enemistada con semejante situación anímica, sino que antes bien protege al sujeto que aún no ha cumplido con los objetivos de su moralización frente a las agresiones de un medioambiente social, en el que predomina el fraude y el engaño.

⁴⁵ Proporcionando así un caso de *deixis in phantasma*, expresión que tomamos de la *Teoría del lenguaje* de K. Bühler (Bühler, 1975).

En este preciso sentido consideramos que debe entenderse el que la disciplina se ocupe de determinar los límites del uso de la libertad externa y, así, el hecho de que «en lugar de descubrir la verdad», en un sentido práctico⁴⁶, «[tenga] solamente el silencioso mérito de impedir los errores» (KrV, A 795/B 823), donde lo negativo remite, sin duda, a una falta —«*todavía no* es educación práctica»—, toda vez que la disciplina está aún lejos de suministrar a las leyes de la razón práctica acceso en el ánimo e influjo en sus máximas, pero al mismo tiempo expresa un paso indefectible —«*no* habrá educación práctica *sin este preámbulo*»—, concerniente a las medidas necesarias para alejar al ánimo de un uso *salvaje* de la libertad y encaminalo hacia un uso *civil* de ésta. Por ello, cabría encontrar mayor dependencia recíproca entre la etapa de la disciplina y la moralización que entre esta última y las fases centradas en la adquisición de competencias culturales y habilidades sociales, que compendian lo que Kant entiende como *prudencia*, habida cuenta de que las dos primeras se enfrentan mutuamente en una oposición real, donde la primera viene a ser algo así como una «magnitud negativa» con respecto a lo que positivamente representa la segunda, mientras que entre cultura y civilización, por un lado, y moralización, por otro, la oposición revela tan sólo heterogeneidad de propósitos. El progreso de la cultura no conducirá nunca a la moralidad, si bien se transforma en un episodio necesario para que el sujeto no naufrague enteramente en el medio social, pero la disciplina no tiene otro objetivo que disponer las bases que permitan franquear en el animal racional el paso hacia un contenido inteligible que no necesita tomar del exterior. A mayor abundamiento, la posibilidad misma de un sentimiento no patológico, sino generado prácticamente, como el respeto debe mucho a la silenciosa e inicialmente desalentadora etapa educativa en la que el ser racional finito que es el hombre descubre que en beneficio del propio autoconocimiento debe escindir cuidadosamente, impidiendo que establezcan mezquinas componendas, los fraudulentos mecanismos del amor propio y el mandato emitido por la ley moral⁴⁷. A la luz de las numerosas objeciones dirigidas a la ingenuidad de la Ilustración, especialmente en su planteamiento kantiano, con respecto a la relación entre mal y

⁴⁶ La «libertad interior» mentada en la «Doctrina del Método de la razón pura práctica», KpV, AA 05: 161, donde el resultado de los ejercicios aconsejados es el siguiente: «Sin duda, el corazón queda liberado y aligerado de una carga que siempre le oprime en secreto, cuando en esas resoluciones morales puras, de las que se han propuesto ejemplos, se revela al ser humano una capacidad interna que, por lo demás, no le resultaba familiar hasta ese momento, *la libertad interior* para desembarazarse del impetuoso entrometimiento de las inclinaciones, de suerte que ninguna, ni tan siquiera la más anhelada, tenga influencia sobre una resolución donde ahora sólo debemos servirnos de la razón».

⁴⁷ Vd. en KpV, AA 05: 82 una muestra del vocabulario que comparten las lecciones de pedagogía y el discurso sobre los móviles de la razón práctica: «Nos hallamos bajo una *disciplina* de la razón [Disciplin *der Vernunft*] y en todas nuestras máximas no tenemos que olvidar esa sumisión [*Untertwürfigkeit*], sin cercenar un ápice o mermar mediante una egoísta ilusión [*durch eigenliebigen Wahn*] la autoridad [*Ansehen*] de la ley (aun cuando venga dada por la propia razón), emplazando el fundamento de determinación de nuestra voluntad, pese a resultar conforme a la ley, en otro lugar que no sea la ley misma y el respeto [*Achtung*] hacia ella».

razón, nos parece que una conclusión semejante, con toda su provisionalidad, destaca con mayor fuerza la soledad de Kant, quizá paradójicamente mitigada por Rousseau, al preguntar en derechura —y establecer los términos de la pregunta— si el hombre es «un ser «peligroso» o inocuo, si constituye un riesgo o una amenaza, o si es enteramente inofensivo»⁴⁸, cuestión básica para el recorrido que han de cubrir las dos complejas artes de la educación y del gobierno.

⁴⁸ Schmitt, 1991, p. 87.

Referencias Bibliográficas

- BÜHLER, K. *Teoría del lenguaje*. Trad. de J. Marías. Madrid: Alianza, 1975.
- CRAMPE-CASNABET, M. Le concept de discipline: Hobbes et Kant. En L. Foisneau/D. Thouard (éd.). *Kant et Hobbes. De la violence à la politique*. Paris: Vrin, pp. 87-96, 2005.
- DELEUZE, G. *L'île déserte et autres textes. Textes et entretiens 1953-1974*. Paris: Minuit, 2002.
- FLORES D'ARCAIS, P. *Educazione e pedagogia*. Milano: Fabbri, 1976.
- FOUCAULT, M. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1975.
- HOCKING, W.E. Law, a Century of Progress (1835-1925). En *Ways of Thinking Rights: A New Theory of the Relation between Law and Morals*. New York: George Grady Press, 1937.
- HUME, D. *Tratado de la naturaleza humana*. Ed. y trad. de F. Duque. Madrid: Tecnos, 1998.
- KANT, Immanuel: *Gesammelte Schriften*, Hrsg.: Bd. 1-22 Preussische Akademie der Wissenschaften, Bd. 23 Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, ab Bd. 24 Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. Berlin 1900ff.
- LA ROCCA, C. *Soggetto e mondo. Studi su Kant*. Milano: Marsilio, 2003.
- LEBRUN, G. *Kant y el final de la Metafísica*. Trad. de A. García Mayo. Madrid: Escolar y Mayo, 2008.
- NEUMANN, F. *Behemoth. Struttura e pratica del nazionalsocialismo*. Milano: Bompiani, 2000.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emilio*. Trad. de M. Armiño. Madrid: Alianza, 2005.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R./Itard, J. *Memoria e informe sobre Victor de l'Aveyron*. Madrid: Alianza, 1982.
- SCHMITT, C. *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza, 1991.
- VON UEXKÜLL, J. *Meditaciones biológicas*. Trad. J. Sacristán. Madrid: Revista de Occidente, 1942.
- VANDERWALLE, B. *Éducation et critique*. Paris: L'Harmattan, 2002.

Resumen: La función que la disciplina desempeña para la adquisición de la prudencia en el marco de la teoría kantiana de la educación recupera rasgos esenciales del obligado sometimiento de la razón a un examen que afecta al método del conocimiento derivado de ella. Nos proponemos discriminar algunas de las razones por las que el hombre, precisamente cuando pretende hacerse dueño de su propia razón, debe recurrir a aquellos medios que ésta le suministra para enfrentarse por sí mismo —como un hombre libre y no como un esclavo— a su disposición a la animalidad y a la salvaje sustracción a las leyes que esta comporta. Con ello, se pretende subrayar la importancia de una legislación negativa, del aprendizaje del obstáculo y del ejercicio del desprecio como una suerte de *substrato negativo* de la moral, imprescindible para facilitar a las leyes de la razón pura práctica acceso e influencia duraderos en el ánimo.

Palabras clave: Kant, Rousseau, educación, disciplina, prudencia, libertad

Abstract: The role played by discipline for acquiring prudence within the framework of Kant's theory of education regains essential features of the obligatory subjection of reason, in its pure usage, to an examination that affects the method of knowledge derived from it. Our goal will be to shed light on the reasons why, precisely when he intends to master his own reason, man must resort to those means provided by that same reason in order to face by himself —not as a slave, but as a free man— his own propensity towards animality and the wild exemption to law entailed by it. Thus, our intention is to underline the importance of a negative legislation, of obstacle learning and the exercise of contempt as a sort of *negative substratum* of morality, indispensable in order to make easier to the laws of pure practical reason a lasting access and influence over the soul.

Keywords: Kant, Rousseau, education, discipline, prudence, freedom

Recebido em: 04/2019

Aprovado em: 06/201

