



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Salmerón Castro, Ana María (1999)**  
**“CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FILOSOFÍA EDUCATIVA  
DE KANT”**  
**en Perfiles Educativos, Vol. 21 No. 83-84 pp. 82-92.**

# Consideraciones en torno a la filosofía educativa de Kant

ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO



El presente trabajo analiza algunas de las propuestas kantianas con el fin de apuntar las que podrían ser útiles en la construcción de una nueva perspectiva respecto de la moralidad.

La autora sostiene que, lejos de la exacerbación del deber, la educación del carácter tiene que recuperar el cultivo de los sentimientos morales y del aprecio por ciertos valores comúnmente aceptados, para que configuren ciertas disposiciones primarias y determinados moldes de conducta moral. Lo que está detrás de las virtudes morales es una motivación que tiene más que ver con el genuino deseo de aspiración a la superación personal y cordialidad en las relaciones humanas, que con el deber y la obligación.

*In this article, the author analyzes several kantian proposals in order to point out those which could be useful for the construction of a new perspective about ethics. The author asserts that, far from the exacerbation of duty, the education of personality must recover the cultivation of moral feelings and of the esteem of some commonly accepted values, so they can constitute primary dispositions and determinate patterns of moral behaviour. What we can find behind the moral virtues is a motivation which has more to do with the genuine desire to self-improvement and cordiality in the human relationships than with duty and obligation.*

Precisamente en ello estriba el valor del carácter moral que, sin comparación, es el supremo: en hacer el bien, no por inclinación, sino por deber (Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, I, p. 36).

Es incuestionable el impacto que ha tenido la teoría moral de Immanuel Kant en los discursos pedagógicos del siglo xx. Ninguno de los planteamientos actuales sobre educación moral ha podido omitir el análisis de los presupuestos filosóficos de Kant. Algunas corrientes de pensamiento lo persiguen sin tregua; otras, lo cuestionan y enfatizan la necesidad de incorporar otras perspectivas para lograr una explicación más completa de la naturaleza de la moralidad y su educabilidad.

Pero no sucede lo mismo con las propuestas pedagógicas específicas del autor. Muchas de las grandes ideas de Kant en torno a la educación han sido pasadas por alto por quienes hoy se ocupan de los problemas relacionados con la formación moral. Dejar de considerar la *Pedagogía* de Kant como una guía para el desarrollo de los discursos contemporáneos en materia de educación moral se ha justificado, muchas veces, a partir de un desacuerdo patente con la teoría moral en que se sustenta. Creo, sin embargo, que no hace falta mantener con Kant un acuerdo irrestricto respecto de todas sus proposiciones filosóficas para admitir el valor de muchos de sus argumentos pedagógicos, y reconocer la importancia de algunas de sus tesis educativas. Ciertas intuiciones pedagógicas kantianas pueden verse hoy, a más de doscientos años de su obra, como una expresión clara de genialidad y buen sentido.

Por esta razón, analizo aquí algunas de sus propuestas con la intención de decantar aquellas que considero podrían ser útiles para la construcción de una nueva perspectiva educativa respecto de la moralidad. Al lado de ellas, discuto también otras que me parecen menos afortunadas para el avance de la comprensión del desarrollo y la educación moral.

Kant sostiene una concepción de la educación como un proceso integral cuya orientación última atiende a la formación moral. Los distintos periodos de la educación general prescritos por Kant están regulados por un principio rector que subraya la importancia de subordinar cada momento de la educación a su fin último, es decir, a la conformación de la conciencia moral racional autónoma. Ese fin último se consigue, a juicio de Kant, en el justo equilibrio de dos principios fundamentales: la coacción como obediencia al deber, y la libertad como autonomía de la voluntad.

De acuerdo con Kant, las condiciones propias de la infancia limitan el ejercicio racional respecto a la construcción autónoma de normas y principios morales. Por esta razón, él reconoce la necesidad de conducir a los niños para que respondan a ciertas exigencias morales proporcionales a su edad.

Sin embargo, algunas teorías contemporáneas sobre el desarrollo y la educación moral desestiman la importancia de este principio regulador que concurra la necesidad de incorporar, desde los primeros años de vida, estrategias que dirijan al aprecio y consideración hacia los otros. La comprensión de Piaget de la primera infancia como una etapa esencialmente egocéntrica ha

promovido, en algunos discursos pedagógicos actuales, la temible convicción de que es imposible lograr que los niños más pequeños desarrollen sentimientos morales hacia los demás. Si bien, en Kant, el juego de los sentimientos morales es absolutamente irrelevante, el principio que rige la dirección de cada periodo educativo hacia la moralidad se traduce, en la práctica, en la necesidad de conducir a los pequeños a actuar de acuerdo con normas de respeto hacia los otros. Esta necesidad puede ser leída de dos maneras distintas. La primera de ellas es la lectura del propio Kant: se trata de un primer paso en la consolidación de la virtud como una obligación. Pero puede leerse también, a la manera aristotélica, como una forma de hábito respecto de los intereses y deseos de terceros, que dicta predisposiciones de un carácter orientado hacia la consideración de los demás. Lo que me interesa destacar aquí es que, si bien los presupuestos filosóficos que están detrás de estas dos distintas lecturas de la propuesta no son iguales, el problema práctico se ve resuelto de forma parecida en Kant y en Aristóteles.

A esta solución respecto de la iniciación temprana en formas de conducta moral se suman otras intuiciones kantianas que pueden tener gran valor en prácticas educativas tendientes a la formación moral. Una prueba de ello está dada por las propuestas del autor respecto de la educación intelectual.

En este tramo de su filosofía educativa, Kant hace un llamado a lo que él denomina "la cultura física del espíritu". Dicha cultura alude a dos referentes fundamentales: el ejercicio libre de las facultades intelectuales, y la educación en el trabajo.

Dividimos la cultura física del espíritu en *libre* y *escolar*. La *libre*, poco más o menos, no es más que un juego; la *escolar*, por el contrario, supone un proceso;<sup>1</sup> la *libre* es la que se ha de seguir siempre en el alumno; en la *escolar* se considera al alumno sometido a la coacción. Se puede estar ocupado en el juego, lo que se llama pasar el tiempo, pero también se puede estarlo por la coacción, y esto se llama trabajar. La educación *escolar* debe ser un trabajo para el niño; la *libre* un juego (Kant, 1983, p. 61).

Respecto al ejercicio libre de las facultades intelectuales, Kant prescribe, con sobrado énfasis, la importancia de instruir sobre conocimientos específicos y cultivar ciertas facultades de carácter inferior, a la par y en función del juicio, el entendimiento y la razón. El espíritu de tal propuesta podría coincidir con las explicaciones actuales más avanzadas en materia de desarrollo cognitivo. De acuerdo con algunos psicólogos contemporáneos la vida psíquica se desarrolla en la medida que los esquemas de conocimiento<sup>2</sup> se amplían. En efecto, la ampliación de dichos esquemas dicta la construcción de estructuras de pensamiento que a la vez permiten la conformación de nuevos esquemas de conocimiento.

Mediante la realización de aprendizajes significativos,<sup>3</sup> el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas de conocimiento, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico, y social, y potencian su desarrollo cognitivo (Coll, 1987, p. 19).

El principio enunciado por César Coll en estas líneas daría lugar a prácticas educativas que no tendrían nada que pedir a la idea kantiana de estimular el desarrollo de las facultades supe-

riores mediante el desarrollo de las facultades intelectuales inferiores y los aprendizajes específicos.

No puede decirse que las ideas epistemológicas que respaldan la propuesta de Kant sean también similares a las que suscribe el constructivismo de Coll. Pues este último considera que los procesos psicológicos están mediatizados por los patrones culturales dominantes del grupo social en que se desarrolla un sujeto. En cambio, Kant concede una importancia menor a la influencia de los mediatizadores ambientales y cree abiertamente en el desarrollo de una racionalidad universal, hasta cierto punto independiente de influencias experienciales. Aunque la perspectiva epistémica difiera, la traducción operativa de las prácticas en la escuela es igualmente válida en la propuesta de Kant que en la que sugieren las premisas de César Coll.

En cuanto al papel del trabajo en la educación, la propuesta de Kant no es menos trascendente. La comprensión kantiana del trabajo como elemento de transformación de la materia que permite transformación interior tiene alcances dignos de ser considerados. En primer lugar, Kant no separa el trabajo de la formación cultural general, más bien lo une al desarrollo del conocimiento. En este sentido, lejos de hablar de una formación técnica, enlaza la noción de trabajo con la generación de conocimiento. "Se educan mejor las facultades del espíritu haciendo por sí mismo todo lo que se pretende [...] El mejor recurso para comprender es producir". El trabajo que prescribe Kant para la formación intelectual no se añade artificialmente a la formación cultural, es más bien su condición esencial.

En manos del trabajo está la posibilidad de ofrecer una integración y cierta jerarquía de los saberes adquiridos. En este sentido, la *paideia* del autor no tiene nada que envidiar a las teorías modernas sobre el papel de la actividad en la construcción del conocimiento. Y tiene, también, mucho que decir respecto al valor del trabajo como elemento integrador de los saberes académicos.

Por otra parte, de acuerdo con Kant el trabajo constituye la estrategia por excelencia para el logro del equilibrio entre los dos principios que regulan la tarea educativa: el principio coercitivo que obliga a cumplir con el deber y el principio de autonomía de la voluntad. Trabajar implica someterse a las leyes de la realidad, implica formas de coacción necesarias para que el cuerpo y el espíritu puedan crear algo. Pero en la medida que con el trabajo se crea algo, también se ejerce la libertad. La educación por el trabajo, así entendida, constituye una salida al gran problema de la educación: hacer del hombre un ser autónomo a partir de la coacción. En este sentido Philonenko señala:

Sólo una noción sintética que ligue obediencia y libertad puede fundar realmente a la educación. Esta idea sintética pareciera ser en Kant, aquella del trabajo[...]. El trabajo es, primero, obediencia, pues es transformación de la materia, implica una sumisión a las leyes de lo que es "lo otro" o "el otro". Pero, al mismo tiempo, el trabajo es subjetividad y libertad, pues por y en el trabajo el hombre opera el acto que le caracteriza de manera más íntima: el proyecto que es pura idealidad (Philonenko, 1966, p. 38).

Pero no son éstas las únicas virtudes del planteamiento kantiano respecto del trabajo, Pues el recurso de su prác-

tica supone, además, una estrategia adecuada para el desarrollo de la capacidad de olvidarse de uno mismo. Con el trabajo, dice Kant, “el hombre ha de estar ocupado de tal modo que lleno del fin que tiene a la vista, casi no se sienta a sí mismo” (Kant, 1983, p. 63).

Sin duda, esta capacidad de olvido de uno mismo es, como señala Fernando Salmerón, un fundamento capital para la perfección moral:

El trabajo es [...] simplemente la producción de una obra, la entrega a la creación de una obra nueva con estricto apego a las leyes de la materia. En esta entrega hay una lección de olvido de sí mismo, una lección de objetividad y de sometimiento a las leyes de la materia sin lo cual el hombre es incapaz de perfección. Este momento despersonalizante y generoso —piedra de escándalo de un falso espiritualismo— es un elemento fundamental para la educación del adolescente, para su acceso a la conciencia de solidaridad de todas las formas de la actividad humana, que es condición de una sana colaboración en la vida social (Salmerón, 1988, p. 31).

Aunque Kant no describe con profundidad todas las virtudes que contiene su propuesta educativa en cuanto al trabajo, la manera en que prescribe la necesidad de utilizarlo como fuente de estímulo para el desarrollo intelectual y moral abre perspectivas que deben ser rescatadas por quienes hoy se preocupan por los problemas del desarrollo y la educación moral.

Dentro del análisis de las propuestas de Kant en torno a la educación intelectual, vale la pena recoger su perspectiva respecto de la formación del entendimiento, el juicio y la razón.

Kant considera que estas tres facultades tienen que desarrollarse a partir

de su ejercicio. Consideración que supone no inculcar conocimientos racionales, sino desarrollar estrategias que permitan “extraer” reglas generales para casos particulares. Para ello Kant sugiere “el método socrático”, cuya virtud consiste en permitir un juego creativo entre lo general y lo particular. A decir de Kant, este método permite que los jóvenes puedan derivar las reglas de su uso, a la vez que el uso de una regla en una situación específica permite entender, enjuiciar y razonar sobre la constitución de la regla general.

Desafortunadamente, Kant no explica este procedimiento. No señala la manera en que el método socrático permite que la regla general sea abstraída de un caso particular y, al mismo tiempo, que el uso de una regla en una situación específica pueda derivar en regla general. Sin embargo, parece razonable pensar que lo que intenta Kant es mostrar que —después de cierta edad— no sirve de nada instruir a un niño sobre una regla tal como: “las promesas deben cumplirse”, o “no se debe mentir”. A partir de cierto momento, es necesario que las reglas no pasen como una instrucción autoritaria, sino como una razón para hacer algo en un caso particular, para regular alguna inclinación caprichosa, por ejemplo. Lo que interesa a Kant, en este sentido, es que el educando descubra que existen razones para la imposición de una regla general, ante varios y diversos casos particulares. Y la construcción de esas razones tiene que estar respaldada en la propia autonomía del sujeto.

Evidentemente esta perspectiva supone una aportación poderosa del autor. Los argumentos de fondo señalan, con razón, que el desarrollo de las

facultades superiores del espíritu no puede atender a la asunción irreflexiva de ciertos mandatos, sino que ha de atenderse a la capacidad individual de construir razones prudentes para actuar moralmente, para pensar con autonomía.

Aunque coincido ampliamente con Kant en esta perspectiva, caben ciertos señalamientos que dan cuenta de lo restrictiva que puede resultar frente a la complejidad de la vida moral. Es decir, acuerdo con la idea de que las razones que respaldan las distintas normas morales y reglas generales aceptadas deben ser construidas de manera individual por sujetos autónomos capaces, no sólo de comprender o elaborar las razones de las reglas, sino de cuestionar códigos ya aprobados por las comunidades. Sin embargo, esto no basta para una formación completa de la agencia moral. Pues la comprensión de las reglas y sus razones, la justificación de las normas y el cuestionamiento de los principios que las determinan supone solamente una parte del carácter moral.

Para demostrar esta afirmación acudo aquí a la clasificación de las funciones del carácter moral que propone R.S. Peters. A decir de este autor hay tres funciones esenciales de este carácter: una función "legislativa", una "judicial" y otra "ejecutiva". A la primera función corresponden la comprensión o elaboración de ciertos principios de orden superior que mantienen una justificación racional. Podría decirse que la educación intelectual que propone Kant desarrolla felizmente esta primera "función legislativa". Pero debe haber, además, una "función judicial", es decir, una capacidad discriminatoria que per-

mite aplicar el criterio en situaciones específicas de asignación de una regla.

Un hombre puede saber lo que es bueno y malo en general, y también puede entender porqué es así, y sin embargo puede ser al mismo tiempo lo que llamaríamos un ideólogo, un hombre sin criterio acerca de la aplicación de las reglas a casos particulares[...] Las reglas no dictan su propia aplicación. Las situaciones pueden contemplarse en muchas formas diferentes. A menudo entran en conflicto las reglas y se requiere criterio para entender en cuáles circunstancias tiene razón un hombre para hacer excepción a una regla (Peters, 1984, p. 44).

La propuesta de Kant en cuanto al desarrollo de las facultades intelectuales no dice mucho respecto de la manera en que puede enseñarse este criterio. Sobre todo porque, quizá, el absolutismo del pensamiento moral kantiano no admite siquiera la necesidad de una función judicial.

Para esclarecer la idea del absolutismo de esta teoría moral se recurre con frecuencia a un ejemplo del propio Kant que resulta particularmente revelador: Un agente oculta en su casa a un amigo, refugiado político. Sus perseguidores vienen a buscarlo y le preguntan al agente si el refugiado está en su casa. El agente sabe que se irán sin buscarlo si les dice que no oculta a nadie. Para cualquier concepción ordinaria de la moralidad, la alternativa correcta sería de mentir. Sin embargo, para Kant, el deber absoluto de decir siempre la verdad está por encima de otras consideraciones y el resultado de la acción no tiene valor alguno para la determinación última de la conducta. En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* y en la *Crítica de la razón práctica*, Kant

afirma con rigor que la base de las obligaciones morales puede buscarse sólo en conceptos de la razón pura, es decir en conceptos *a priori*. Y que ni la naturaleza empírica del hombre, ni las condiciones a que éste está sujeto pueden ser consideradas para fundamentar la moralidad.

En relación con la función “ejecutiva”, Peters muestra que hay brechas de diversos tipos entre el conocimiento moral y los patrones de acción.

Un hombre puede saber lo que debe hacer en general y tener el criterio necesario para saber que cierta regla se aplica a su caso particular, y sin embargo puede hacer confiadamente lo que sabe que está mal (*ibid*, p. 47).

Hay, según este autor, dos tipos de condiciones que generan brechas entre la función legislativa y la función ejecutiva. La primera brecha está dada por un tipo de agente que sabe que algo está mal, pero es tan fuerte su deseo de hacerlo que actúa en contra de un principio que reconoce como superior. Este es el caso del “hombre malvado”. El otro tipo de condición está dado por el “hombre de voluntad débil”. Es el caso de un agente que sabe lo que está bien y quiere hacerlo; tiene además el criterio que le permite distinguir lo que está bien en un caso particular, pero cierta constitución emocional particular le impide realizarlo.<sup>4</sup> Subyace a esta postura el reconocimiento de que la vida moral no se agota en la construcción de principios racionales sino que se completa con la disposición de las personas para actuar conforme a ellos. Es decir, no basta con hacer juicios adecuados, sino que es preciso evitar que los defectos del ca-

rácter velen las posibilidades de la acción moral.

Ahora bien, decir que Kant no se ocupa de la función ejecutiva del carácter moral es en parte un error. La propuesta educativa kantiana contempla como un fin primordial la formación del carácter. De un carácter cuya condición esencial atiende a la firmeza en la ejecución de lo que impone la función legislativa. En este sentido, ni el “hombre malvado” ni el de “voluntad débil” serían ejemplos útiles para debatir su propuesta. A su juicio la fuerza de los deseos del “malvado”, o la fragilidad de carácter del “hombre de voluntad débil” se verían arrastradas por la fuerza de la autonomía de pensamiento de los agentes y por la disciplina y la obediencia a sí mismos a que se habrían acostumbrado desde pequeños.

Sin embargo, la noción de carácter puede ser entendida de diferentes maneras (*cf.* Peters, *op. cit.* pp. 18-19 y 31-35). Me auxilio aquí de dos de ellas para establecer lo que, a mi juicio, constituye el defecto principal de la educación moral kantiana.

El carácter puede ser entendido, a la manera de Kant, como una condición de firmeza de resolución en la adhesión a ciertos principios de orden superior. En este sentido, el término carácter refiere a una forma consistente de actuar respecto de una cierta manera de pensar. Esta acepción del término involucra la posibilidad de que se diga de alguien que “no tiene carácter” cuando es veleidoso e inconsistente en su conformación a ciertas normas de conducta.

La segunda acepción del término que me interesa destacar tiene un sentido más general. Se refiere a la suma total

de los rasgos de una persona. Supone un conjunto de disposiciones psíquicas y morales que habla de ciertas reglas absorbidas respecto de un sistema amplio de códigos, usos y convenciones. Esta idea de carácter supone ciertas formas de conducta relativamente establecidas, asociadas con una serie de creencias y sentimientos, y una persecución más o menos permanente de ciertos fines personales.

La diferencia fundamental, entre una manera de entender el carácter y la otra, estriba en que la segunda refiere a ciertas condiciones balotarías que tienen que ver con circunstancias particulares que, como he dicho, Kant menosprecia. Es decir, con las normas aceptadas por una comunidad, con los afectos y las creencias y con las motivaciones personales de sujetos que persiguen ideales particulares. Lo que me interesa destacar aquí es que el carácter, en el segundo sentido descrito, no involucra solamente excelencias morales internalizadas, sino que recupera también ciertos estándares externos, en formas de creencias y valores comunitarios acerca de las dimensiones ideales de las virtudes morales.<sup>5</sup>

A partir de esto, la noción kantiana del carácter resulta demasiado pobre. Como señala Philippa Foot, la firmeza de resolución y la autodisciplina son tan necesarias para conseguir fines morales como para lograr sus contrarios (P. Foot, 1994, p. 196). Si admito que el carácter moral comprende, además de ciertas excelencias intelectuales internas, una serie de sentimientos, motivaciones, deseos, ideales compartidos, etc., entonces puedo sostener que la educación del carácter que prescribe Kant resulta, cuando menos, incomple-

ta. En los términos de Peters, se diría que la función ejecutiva del carácter moral podría quedar parcialmente desarrollada.

Kant propone que el carácter se conforma de tres rasgos esenciales: la obediencia, la veracidad y la sociabilidad. Enseguida intento demostrar que estas tres condiciones pueden no ser vistas necesariamente como rasgos de carácter —en el sentido de la segunda definición—, sino simplemente como signos de formas racionales y autónomas de pensamiento.

La obediencia es, para Kant, una cualidad a que se accede vía la disciplina. Este acceso supone el paso de una forma absoluta e incondicional a una forma voluntaria. Lo que distingue a la obediencia voluntaria de su precedente es una dirección enderezada, no a las reglas y usos establecidos, sino a ciertas formas de pensamiento racional y autónomo. En este sentido, la obediencia se enlaza estrechamente con la necesidad de cumplir una obligación, un deber autónomamente determinado.

El segundo rasgo de carácter que Kant considera como tal es el de la veracidad. La veracidad es entendida como el asentamiento del concepto de la dignidad humana. Y la dignidad humana es, para él, la condición de autonomía del pensamiento en un ser racional.

La sociabilidad, por su parte, entendida en el sentido que Kant le atribuye, no atañe a una disposición para compadecerse del otro; para sentir cariño o ternura hacia él; o para establecer relaciones cordiales o solidarias; sino simplemente para atender a sus derechos. Tales derechos tienen que ser recono-

cidos como tales, única y exclusivamente, por la razón.

Si el carácter se ve restringido a estos tres “rasgos”, lo único que queda en el fondo de él son formas racionales de pensamiento autónomo. En este sentido, la obediencia; la veracidad y la sociabilidad kantianas pueden verse más como virtudes intelectuales, que como rasgos de carácter. Y las virtudes intelectuales podrían cubrir los requerimientos de la acción ética en una parte considerable de la vida moral, pero no en su totalidad. Pues, como sostiene Betty Sichel, el dominio de la vida moral abarca dos tipos de situaciones distintas. Unas son situaciones de perplejidad que conceden tiempos a la reflexión sobre la conducta deseable. A estas situaciones competen ciertos dilemas que involucran conflictos de intereses y derechos de distintos grupos o personas. Para ellas, las virtudes intelectuales son necesarias y pueden ser suficientes. Pero hay otras situaciones comprendidas en los dominios de la moralidad que requieren respuestas espontáneas e intuitivas, muchas veces derivadas de efectos de los sentimientos. Son situaciones que atienden a la calidad de las relaciones ordinarias; a los vínculos íntimos entre amigos y parientes; al trato con los colegas; a los encuentros casuales con desconocidos; a los tratos de negocios, y otros intercambios aparentemente triviales. Estas situaciones involucran aspectos de importancia moral a que no puede responderse desde las puras virtudes intelectuales. Y el carácter del agente tiene para ellas una importancia capital (B. Sichel, 1988, p. 26).

El menosprecio que hace Immanuel Kant de las inclinaciones personales en

la agencia moral, castiga a las virtudes del carácter —entendidas éstas en el sentido aristotélico—, y con ello desestima una porción considerable de los problemas comprendidos en el dominio de la moralidad.

Pero el reclamo de la restricción en la comprensión del dominio de la vida moral no es el único que puede hacerse a la pedagogía práctica de Kant. Pues aun en el terreno de los problemas éticos cuyas respuestas ofrecen tiempo para la reflexión, la anulación de la intervención de los sentimientos supone un divorcio arbitrario entre dos aspectos de la vida psíquica: el afectivo y el cognitivo. Cuando Kant pretende suprimir la intervención de las inclinaciones personales en la conformación de los juicios morales, está suponiendo que las esferas afectivas y motivacionales operan al margen de la razón. No sólo niega a los sentimientos la visa para ingresar en el terreno de los juicios y las razones morales, sino que tampoco otorga a los elementos cognitivos la posibilidad de juzgar sobre el mérito de las emociones.

Una comprensión más amplia de la vida psíquica permite suponer que los afectos, las intenciones, los deseos, y aun las ideas compartidas y heredadas acerca del bien, concursan en la elaboración de los juicios racionales. De la misma manera, los juicios pueden intervenir en la conformación de nuevos y más valiosos sentimientos, motivos y deseos. En este sentido, la educación del carácter tiene que recuperar el cultivo y afinamiento de los sentimientos morales y del aprecio por ciertos valores comúnmente aceptados. Quizá no para que constituyan los motores últimos de todas las acciones,

pero sí para que configuren ciertas disposiciones primarias y determinados moldes de conducta moral.

Aun si se coincidiera con Kant en que el motor último de la acción moral pudiera ser una obligación, nada permitiría afirmar que a ella escapa el deseo genuino de cumplirla. Pues como señala Duproix:

Kant olvida que cualquiera que sea la importancia de la idea del deber o la obligación, hay algo todavía superior: la abnegación y el sacrificio personal que nada tienen de obligatorio, y que ciertamente no por ello son menos admirables. Es un error querer excluir de las acciones humanas, bajo el pretexto de que alterarían su pureza, el concurso de todos los sentimientos, aun los más generosos y benefactores, como la simpatía, el amor y la piedad [...] ¿No es el corazón el mayor motor? ¿No

es la fuerza que pone en juego todos los órganos y que genera todas las energías de la inteligencia y la voluntad? (Duproix, 1985, p. 133).

Aunque muchas veces se actúe en circunstancias moralmente relevantes a partir del reconocimiento de ciertos deberes y obligaciones, muchas conductas morales pueden no ser vistas como obligatorias. En este sentido, creo, debería recuperarse la poderosa intuición que permea las concepciones ordinarias de la moralidad. Dicha intuición señala que lo que está detrás de las virtudes morales es una motivación que tiene más que ver con un genuino deseo de aspiración a la superación personal y con el deseo de la cordialidad en las relaciones humanas, que con el deber y la obligación.

#### Referencias

- ARISTÓTELES (1994), *Ética Eudemia*, traducción, introducción y notas de Antonio Gómez Robledo, México, UNAM (Bibliotheca Scriptorvm Graecorum et Romanorum Mexicana).
- (1954), *Ética Nicomaquea*, versión española y notas de Antonio Gómez Robledo, México, UNAM (Bibliotheca Scriptorvm Graecorum et Romanorum Mexicana).
- CAMPS, Victoria (1984), "Hacia una ética de la razón impura", en *Diálogos*, 20, 1.
- CARR, David (1991), *Educating the virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education*. Londres, Routledge.
- COLL, César (1987), "Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar", en *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora*, Madrid, M.E.C./Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Serie Documentos, núm. 3).
- CORNMAN, J.W., G.S. Pappas y K. Leherer (1990), *Problemas y argumentos filosóficos*, México, UNAM (Colección Filosofía Contemporánea).
- DUPROIX, Paul (1985), *Kant et Fichte et le problème de l'éducation*, Génova, George et Cie., Librairies-éditeurs.
- FOOT, Philippa (1994), "La moralidad como sistema de imperativos hipotéticos" en *Las virtudes y los vicios y otros ensayos de filosofía moral*, UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- FRANKENA, William (1965), *Three historical philosophies of education. Aristotele, Kant, Dewey*, Michigan, Scott, Foresman and Company.
- GARCÍA Morente, Manuel (1946), *Introducción a la fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Buenos Aires, Espasa-Calpe (Colección austral).
- KAMII, Constance (1982), "La autonomía como objetivo de la educación. Consecuencias de la teoría de Piaget", en *Infancia y aprendizaje*, núm. 18, pp. 3-32.
- KANT, I. (1983), *Pedagogía*, "Prólogo" de Mariano Fernández Enguita, trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascal, Madrid, Akal (Akal bolsillo núm. 110, Serie Educación y Sociedad).
- (1966), *Réflexions sur l'éducation*, París, Librairie philosophique J.Vrin (Collec. L'Enfant núm. IV).
- (1946), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Buenos Aires, Espasa-Calpe (Colección Austral).
- (1949), *Critique de la raison pratique*, París, Presses Universitaires de France.
- PETERS, R.S. (1984), *Desarrollo moral y educación moral*, México, FCE (Selección de obras de educación).
- PHILONENKO, A. (1966), *Introduction à Réflexions sur l'éducation de Emmanuel Kant*, París, Librairie Philosophique J. Vrin.
- SALMERÓN, Fernando (1988), "Problemas de la enseñanza

media", en *Ensayos filosóficos* (Antología), México, SEP (Lecturas mexicanas núm. 109).

SICHEL, Betty A. (1988), *Moral education. Character, commu-*

*nity and ideals*, Philadelphia, Temple University Press.

WHITE Beck, L. (1972), "Kant on education", en *Essays on Kant and Hume*, Yale, Yale University Press.

#### Notas

<sup>1</sup> La traducción francesa de esta obra: *Reflexions sur l'éducation* sustituye la frase "supone un proceso" por "es cosa seria", p. 109.

<sup>2</sup> Por esquema de conocimiento se entiende la representación que tiene un sujeto, en un momento determinado, de una parcela de la realidad o de un objeto de conocimiento.

<sup>3</sup> La idea de "aprendizaje significativo" alude a la asimilación cognitiva, es decir, remite a la posibilidad de relacionar lo que ya se conoce con lo que se aprende.

<sup>4</sup> En realidad Peters distingue cuatro y no dos tipos de condiciones para establecer brechas entre saber lo que está bien y realizarlo. Sin embargo, yo sólo he retomado dos de ellas, pues creo que, en las otras dos, hay defectos derivados de la función legislativa y no de su vinculación con la función ejecutiva. Es el caso del "depravado", que tiene un código moral que no es racional; y del "psicópata", cuya comprensión general del lenguaje moral es inapropiada.

<sup>5</sup> Esta manera de comprender el carácter se deriva de la teoría aristotélica. Cfr. Aristóteles, *Ética Eudemia* y *Ética Nicomaquea*.

