

*ensayos*



# Pedagogía de Kant: *¿una filosofía de la educación?*

Pedagogy of Kant: a philosophy of education?

La pédagogie de Kant: une philosophie de l'éducation?

Pedagogia de Kant: uma filosofia da educação?

Fecha de recepción: 5 DE SEPTIEMBRE DE 2012 / Fecha de aceptación: 1 DE NOVIEMBRE DE 2012

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(2012)5:10<155:PKUFLE>2.0.TX;2-G

Escrito por GUILLERMO BUSTAMANTE-ZAMUDIO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

BOGOTÁ, COLOMBIA

[guibuza@gmail.com](mailto:guibuza@gmail.com)

## Resumen

Immanuel Kant describe la especificidad humana para poder ocuparse del asunto de la Pedagogía (de la Formación). Plantea esa especificidad en términos paradójicos, del lado de la falta. El cuidado humano difiere del cuidado animal: parece haber una ausencia de programación al respecto; con todo, se lleva a cabo para que el niño sobreviva e introducirlo en el campo social (que nada tiene de natural). Pero este propósito, que Kant llama *Disciplina*, encuentra una resistencia: el impulso, un no poder (impotencia) parar, que podría ser el efecto de la desnaturalización llevada a cabo; así, la disciplina resta, introduce pausa, da lugar al deseo. Solo entonces tiene posibilidad la Instrucción, o sea: contarle, a alguien que puede escuchar, las elucubraciones conquistadas (o heredadas) por la sociedad que lo alberga.

## Palabras clave autor

Falta, cuidado, impulso, disciplina, deseo, instrucción, lenguaje.

## Palabras clave descriptor

Kant, Immanuel, 1724-1804, crítica e interpretación, filosofía de la educación, filosofía alemana.

## Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Bustamante-Zamudio, G. (2012). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 155-171.

### Key words author

Missing, Care, Promotion, Discipline, Desire, Training, Language.

### Key words plus

Kant, Immanuel, 1724-1804, Criticism and Interpretation, Education-Philosophy, Philosophy German.

### Abstract

Kant describes human specificity to deal with the issue of Pedagogy (Training). It is proposed such specificity in terms of paradoxical side of the fault. The human care differs from the animal care: There seems to be a lack of programming about it, yet it is done for the child survives and to introduce him/ her in the social field (which has nothing natural). But this attempt, Kant calls Discipline, comes upon resistance: the momentum, one not to be able (impotence) stop, that might be the effect of the denaturalization carried out; this way, the discipline remains, introduces pause, and leads to desire. Only then has the possibility education. Tell someone who can listen, the speculations conquered (or inherited) by the company that hosts it.

---

### Mots clés auteur

Carence, soin, force, discipline, désir, instruction, langage.

### Mots clés descripteur

Kant, Immanuel, 1724-1804, critique et interprétation, philosophie de l'éducation, philosophie allemande.

### Résumé

Kant décrit la spécificité humaine pour pouvoir s'occuper du sujet de la pédagogie (de la formation). Il propose cette spécificité en termes paradoxales, du côté de la carence. Le soin humain est différent du soin animal: paraît-il qu'il ait une absence de programmation à cet égard; tout de même on le réalise pour que l'enfant puisse survivre et s'introduire dans le domaine social (qui n'a rien de naturel). Mais ce propos, que Kant désigne sous le nom de Discipline, trouve une résistance: la force, un non pouvoir, (impotence) arrêt, qui peut être l'effet de la dénaturalisation accompli; puisque la discipline diminue, introduit la pause, donne lieu au désir. Seulement ainsi l'instruction a une possibilité d'exister, c'est-à-dire: de se laisser entendre par quelqu'un, qui entend les élucubrations réussies (ou hérités) par la société qu'il habite.

---

### Palavras-chave autor

Falta, cuidado, impulso, disciplina, desejo, instrução, linguagem.

### Palavras-chave descritor

Kant, Immanuel, 1724-1804, crítica e interpretação, filosofia da educação, filosofia alemã.

### Resumo

Kant descreve a especificidade humana para poder ocupar-se do assunto da Pedagogia (da Formação). Propõe dita especificidade em termos paradoxais, do lado da falta. O cuidado humano difere do cuidado animal: parece haver uma ausência de programação a respeito; contudo, se realiza para que a criança sobreviva e seja introduzida no campo social (que nada tem de natural). Mas este propósito, que Kant chama Disciplina, encontra uma resistência: o impulso, um não poder (impotência) parar, que poderia ser o efeito da desnaturalização; assim, a disciplina subtrai, introduz pausa, dá lugar ao desejo. Só então a Instrução tem possibilidade, ou seja: contar a alguém que pode escutar as elucubrações conquistadas (ou herdadas) pela sociedade que o recebe.

Todo texto tiene una deuda inmensa con su época. Ahora bien, de un lado, esta evidencia camufla el hecho de que la época tiene deudas con el texto (lo que ya pone serias dudas sobre una determinación que iría de la primera al segundo); y, de otro lado, no deja ver hasta dónde el texto apunta a algo que no se reduce a lo que la época es, si bien tiene su marca... (si no fuera más que el calco escritural de lo que lo rodea, ¿qué sentido tendría?).

## El documento

Immanuel Kant no escribió *Über Pädagogik*. Esa obra se publicó pese a Kant mismo, como dice Mariano Fernández-Enguita —editor de la traducción al español que usaremos—.<sup>1</sup> El opúsculo que ubica el nombre del filósofo al lado de ese título es el producto de una circunstancia particular que ya nos pone en relación con el tema: según Fernández, en la universidad de Königsberg, la materia de “Pedagogía” era complementaria y no contaba con un profesor específico; entonces, los docentes se la turnaban. Curiosamente, en pleno “siglo de la pedagogía”, la materia respectiva era algo sobre lo que se tenía que ser capaz de discurrir, como profesor, pero que no gozaba de la independencia de una asignatura propiamente dicha... como hoy, cuando algunos todavía buscan asignarle un “estatuto epistemológico”.

Según informa Heinrich Kanz (1993), Kant dictó “Pedagogía” cuatro veces: 1776-77, 1780, 1783-84 y 1786-87. Friedrich Theodor Rink, alumno del filósofo, recogió sus apuntes del curso en un libro que fue autorizado por el maestro y que vio la luz en 1803, el año anterior a su muerte. Lo citaremos como un trabajo de Kant, a sabiendas de la mediación que lo hizo posible.

## El asunto

La obra inicia con las siguientes palabras: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (29).<sup>2</sup> Antes de averiguar si esta apreciación es típica del siglo XVIII, o de Europa colonialista, o de la lengua alemana, o de alguien que recibió una educación severa, o algo por el estilo... nos preguntamos si apunta a una especificidad de lo humano, más allá del momento y del contexto en que se la profiere... marcos de época de los cuales, de todas maneras, no puede dejar de ser portadora. Así, podríamos darnos la oportunidad de pensar, gracias a Kant, que la necesidad de educar a cada niño que nace es un *efecto* de la especificidad humana: si el hombre *ha de ser* educado, es porque se ha desnaturalizado (y, entonces, la educación es algo radicalmente distinto de ciertas actividades animales que se quieren hacer pasar por educativas). Es una criatura distinta. Por eso, Kant dice que el hombre es la única criatura que requiere educación. En las criaturas, nacimiento, desarrollo, mantenimiento, reproducción... están garantizados por mecanismos en los que no tienen que ser educadas. Pero, entre todas, hay una que escapa a esos mecanismos, lo cual no sería una especificidad *en el seno de lo natural*, sino que lo sería *a causa*

1 Cfr. Referencias.

2 Dado que la mencionada obra de Kant se cita con frecuencia a lo largo del documento, solo referenciará el número de la página entre paréntesis.

---

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este ensayo hace una lectura parcial, sincrónica y no erudita del clásico texto de Immanuel Kant sobre pedagogía, para tratar de encontrar una descripción de la condición humana como base de una reflexión sobre la formación. El texto constituye parte de la investigación conducente al título de Doctor en Educación (2011) del autor.

del abandono de lo natural... de ahí que *cada vez* —cada vez que nace uno nuevo— haya que educar.

Ahora bien, ¿qué es esa educación en la que, según Kant, ha de ser introducido el hombre? Inicialmente, el autor la fracciona en tres aspectos: *cuidado, disciplina e instrucción*, en atención a que el hombre es niño pequeño, educando y estudiante, respectivamente (29).

Claro que, a propósito de esta clasificación, podríamos oír un malabar intelectual —de esos que por estas décadas deleitan a muchos paladares—, en el sentido de que al hombre no se lo cuida por *ser* niño pequeño, sino que deviene niño pequeño *en tanto* es objeto de cuidados; que no se lo disciplina por *ser* educando, sino que deviene educando *en tanto* es objeto de la disciplina; y que no se lo instruye por *ser* estudiante, sino que deviene estudiante *en tanto* es objeto de la instrucción. En esa perspectiva, se piensa que, si otro fuera el tratamiento, otra sería la subjetividad... pues a eso lo pueden llamar la “subjetivación” o “producción de la subjetividad”. Al contrario, Kant parece proponer un nivel de análisis (lo que no le niega al malabar anotado cierta perspicacia, en *otro* nivel de análisis) en el que no sería posible un tratamiento distinto, en el que resultan indefectibles ciertos aspectos de las medidas adoptadas cuando se intenta educar. De tal manera, ‘niño pequeño’, ‘educando’ y ‘estudiante’ apuntarían a especificidades del humano, independientemente de cómo la cultura lo razone, lo nombre y lo maneje... escala en la que, por supuesto, hay una diversidad inmensa.<sup>3</sup>

### El uso perjudicial de la fuerza

Hasta cierto punto, hombres y animales requieren cuidado: los animales necesitan un poco de envoltura, calor, protección, alimento... durante un tiempo variable que, en todo caso, suele ser breve; por su parte, los humanos necesitan mucho más cuidado... y durante un tiempo tan prolongado que no tiene parangón con especie animal alguna. Quizá la prematuración humana (Lacan, 1949) y el largo período durante el cual la criatura se ve obligada a depender del otro (Freud, 1927), faciliten esta diferencia; pero veremos —también a propósito de la disciplina y de la instrucción— que la especificidad humana no puede inferirse de un estado natural, aunque este sea una condición de su posibilidad.

Pero, además de la diferencia anotada de intensidad y duración, Kant percibe en el cuidado una discrepancia radical que enfrenta a hombres y animales: mientras estos emplean sus fuerzas de modo que no les sean perjudiciales (las golondrinas recién nacidas ya saben defecar por fuera del nido, cita nuestro autor), aquellos lo hacen en contra de sí mismos (al nacer, gritan, lo cual —en medios naturales— atraería a los predadores, agrega). Entonces, Kant define el cuidado, en el caso de la educación, como una serie de “precauciones de los padres para que los niños no hagan uso perjudicial de sus fuerzas” (29). De entrada, cabe, pues, la pregunta: ¿por qué los hombres, aun desde recién nacidos, muestran ese rasgo particular de ponerse en peligro? La respuesta podría ser: “es que todavía no saben”. Es cierto: no saben... con lo que el cuidado no parece ir dirigido principalmente al saber (en consecuencia, a la conciencia); es una práctica más que todo sobre el cuerpo, sin apelar al raciocinio o al conocimiento (de ahí que una de sus intenciones sea producir *hábitos*, o sea, una conducta que

<sup>3</sup> “Explicar significa en gran medida comprender que dos o más fenómenos, que aparentemente no tienen nada qué ver, son realmente consecuencia de una misma causa” (Casas, 2009, p. 13).

no apela a la razón). Pero, y los animales, ¿sí saben? Para el filósofo, sí: en ese sentido puso el ejemplo de las golondrinas recién nacidas.

Y bien, justo sobre cierta modalidad del saber —como veremos— se configura el segundo aspecto que Kant postula para la educación: la disciplina, sobre la cual afirma que “convierte la animalidad en humanidad” (29). El hombre nace siendo un animal y vive un proceso de desnaturalización. Pero ya el autor había diferenciado entre hombres y animales en relación con el uso de las fuerzas aplicado a sí mismo. De manera que si atendemos a su argumento, ¿será que la disciplina *continúa* convirtiendo la animalidad en humanidad? (en cuyo caso, esa conversión sería una labor a lo largo, al menos, del cuidado y de la disciplina; ya veremos si aplica también en la instrucción). O, ¿de qué naturaleza es aquello que hace necesario el cuidado en los hombres? ¿El cuidado forma parte del esfuerzo por cambiar el animal que hay en el hombre? ¿Usar las fuerzas contra sí mismo es animal o ya es humano? Y, si es humano, y si el humano es una desanimalización, ¿entonces la intención de quitar ese impulso a hacerse daño, es desanimalizar? Pero ya quedó dicho que es justamente un rasgo que nos diferencia del animal... Entonces, no se trataría de quitar ese rasgo para instalar la tendencia animal contraria a no hacerse daño (¡aunque coincida en su contenido!), sino para permitir que el espécimen sobreviva, condición necesaria para, ahora sí, humanizarlo (disciplinarlo). Queda pendiente el estatuto de ese rasgo, aunque podría ser una pugna en el seno de lo humano, ya no por oposición a la animalidad. Con todo, Kant va a hablar de un *impulso* (30) que parecería ser la continuación de la *tendencia* que hizo necesario el cuidado; o sea, aquello en contra de lo cual se lucha, proceso que Kant denomina “convertir la animalidad en humanidad”. Y, si no es una continuación, al menos coinciden en sus metas.

### Una razón extraña

Según decíamos, podría afirmarse que el niño pequeño no sabe y que una cierta manera de entender el saber va a ser clave en la caracterización kantiana de la disciplina y —por efecto retroactivo— del cuidado. Kant dice: “Un animal lo es ya todo por su instinto (...)” (29). El animal tiene instinto y eso garantiza que ya lo sea *todo*. “Ya”, es decir, desde el comienzo hasta el final, como condición que no se transforma. Así, los animales son eternos; no otra cosa pensaba John Keats cuando hizo la *Oda a un ruiseñor*:

*¡No conoces la muerte, Pájaro inmortal!  
 No te hollará caído generación hambrienta.  
 La voz que ahora escucho mientras pasa la noche  
 fue oída en otros tiempos por reyes y bufones.*

Parece extraña esta idea de que “un animal ya lo es todo”, pues crece, se desarrolla, muta, se reproduce, muere... Sí, pero la mirada del filósofo (y la imagen del poeta) está puesta más allá: todos esos cambios no transforman lo que el animal *ya es desde el comienzo* y que *no dejará de ser*: anhelará la carne, aparte de los acontecimientos, si los de su especie la anhelan; buscará a los semejantes, más allá de las vicisitudes de su desarrollo, si los de su especie son gregarios; copulará, independientemente de las circunstancias, si los de su especie despliegan ciertos indicios. Nada hay por llenar de su ser: *ya lo es todo*.

La cita de Kant continúa: “[...] una razón extraña le ha provisto de todo” (29-30). Reaparece la palabra ‘todo’. *Todo* le ha sido dado, nada le falta.

Y el instinto, que le ha provisto de todo, queda caracterizado como “una razón extraña”. Encantadora manera de concebir el instinto... hemos perdido estas maneras, este encanto, a medida que aparentemente se especializa el lenguaje: acerca de estos asuntos —pensamos hoy— debería ocuparse el etólogo, no el filósofo. Pero el filósofo tiene otras llaves, pues dice: “una razón extraña”. No importa que la acepción de ‘razón’ sea la de “raciocinio” o la de “motivo”, se trata de un *saber* extraño. *El instinto es un saber extraño*, lo cual implica una exclusión interna: se tiene, pero es extraño; lo puso otro y de eso no se sabe. El instinto es un saber del que no se sabe, del que no se puede saber: “No sabía, no podía saber, que anhelaba amor y crueldad y el caliente placer de despedazar y el viento con olor a venado”... afirma el narrador de un cuento, a propósito de un leopardo cautivo en el siglo XII (Borges, 1960).

Un saber que no necesita ser sabido: si funciona, ¿para qué saber cómo funciona, por qué funciona, para qué funciona, etc.? El animal no necesita saber, porque no carece: no duda, no sabe que existe, no sabe que va a morir; sencillamente, es (no está arrojado al mundo, es mundo). Por eso, el ‘ser’ no es su problema. ¿Qué pasaría con ese saber si fuera tocable por la contingencia de los individuos?, ¿seguiría funcionando?, ¿permitiría conservar la especie?<sup>4</sup>

A continuación, Kant agrega que el hombre “no tiene ningún instinto” (30). En consecuencia, no tiene un “saber extraño”. O sea: el saber humano —cualquiera sea— es propio, no es extraño y, entonces, puede ser sabido (por eso, a veces es aquello de lo que el sujeto *no quiere saber*... aunque pueda). Esto introduce de manera inmediata la duda sobre la posibilidad de tener un discurso y un discurso-sobre-el-discurso, o sea, un metadiscurso. O, como se dice hoy, una ‘metacognición’. Así, el saber humano ya sería, en sí mismo, metacognitivo, ya sería metalenguaje... lo cual vuelve inútiles tales conceptos y, entonces, no habría metalenguaje, ni metadiscurso, ni metacognición. El saber humano es sabido, no tiene “afuera”, “por encima de”. “¿Hacia dónde imaginar la huida, si la celda lo es todo?” (Pessoa, 1982, p. 56).

Al comenzar considerando que el hombre carece de instintos, Kant se ve obligado a describir al humano partiendo de la falta: el humano es el que no tiene un saber que le permite responder con eficacia a la contingencia del mundo (como sí ocurre con el animal). El saber humano se erige como intento de tapan la falta de saber (constitutiva o producida, no es por el momento lo que interesa). Por eso, dice que “el hombre necesita una razón propia” (30), es decir, no extraña. Pero, ¿qué quiere decir ahí ‘necesidad’? Hay al menos tres opciones, que dan lugar a tres posiciones completamente distintas frente al proceso formativo:

- ¿Se trata de algo del orden de una “carencia de las cosas que son menester para la conservación de la vida” (DRAE<sup>5</sup>), como la carencia de comida, es decir, la necesidad de comer?
- ¿O se trata de algo del orden de un mandato acerca de “las acciones o caracteres de las personas, desde el punto de vista de la bondad o malicia” (DRAE), es decir, de un imperativo moral?

4 Una objeción puede aparecer al respecto: la idea de que la experiencia se incorpora a la especie (incluso a la siguiente generación). Sin embargo, eso contradiría la existencia del instinto, aunque una idea semejante, pero a muy largo plazo, esté en la base del instinto.

5 Diccionario de la Real Academia de la Lengua.



- ¿O más bien se trata de “aquello a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir” (DRAE) como necesidad de la lógica modal: aquello que no podría dejar de aparecer?

La primera opción da lugar a la idea de una “educación natural”. La segunda, da lugar a la idea de una educación ideal, basada en los buenos propósitos, moralista. La tercera, daría lugar a la idea de una educación cuyo fundamento es la pregunta abierta por la especificidad humana. Ese sería el caso si, ante la falta, nos vemos impelidos a inventar la razón.

En todo caso, por ahora, tenemos una implicación: por una parte, la singularidad de un espécimen animal no agrega más información y solo confirma ese destino común de la especie: “los animales lo realizan [su destino] por sí mismos y sin conocerlo” (33)<sup>6</sup> y, por otra parte, la singularidad de un humano hablaría de lo que inventó para poner en ese lugar de la falta: “No tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta” (30). Y esa construcción, por ser una invención sin libreto —porque el hombre no tiene instinto, porque nada es—, resultaría diferente en cada uno. Entonces, cada animal representa a su especie, mientras que cada hombre es una *excepción* a la especie; cada ejemplar humano es la excepción a la regla (Miller, 1998a). La especie animal es la homogeneidad, el destino común. La especie humana —y valdría la pena preguntarse si todavía hace méritos para portar ese nombre de ‘especie’— es un extraño conjunto, formado por singularidades que no hacen conjunto.

No obstante, según Kant, en relación con el plan para su propia conducta, el hombre “como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás” (30). Recordemos que el animal sí tiene plan de conducta. Y, por eso, es. El ser humano, en cambio, no es, no tiene plan, su ser está por hacer.<sup>7</sup> Es necesario ponderar si el plan construido, inventado, logra propiciar al hombre la consistencia y la eficiencia que el plan de conducta —el instinto— da al animal. El hecho de estar desprovisto del plan, el hecho de que deba hacérselo a la manera de una prótesis, ya indica que la falta-de-ser del humano no será paliada, suplida, por esta prótesis: ¿acaso sabríamos cómo darle la cara a aquello en virtud de cuyo desdén somos? Como argumento, tenemos el hecho de que la existencia previa del plan de

las especies animales produce la homogeneidad de los especímenes (“Un animal lo es ya todo por su instinto”, 29), mientras que los planes-prótesis no generan homogeneidad entre los hombres, sino la heterogeneidad más radical: se abre la posibilidad a que cada espécimen omita, transforme y agregue información. Y, entonces, el poco-de-ser del hombre queda emparentado con el Otro: como no está en disposición de hacerse inmediatamente el plan, “(...) se lo tienen que construir los demás” (30). Se trata de Otro, con mayúscula, que representa a la cultura, no al semejante: Kant dijo, recordémoslo, que el hombre “viene *inculto* al mundo”. En resumen: el animal tiene plan. Cualquier ejemplar tiene el mismo plan que cada uno de los demás ejemplares; es decir, la especie a la que pertenece tiene un plan para todos. Cada uno garantiza la especie, no es más que un eslabón suyo, y su ser ya está en él. Ya es. El hombre, en cambio, todavía no es: no puede *inmediatamente* hacerse su plan. Entonces, su ser queda aplazado y enredado en el Otro. Podría decir, hasta cierto punto: “Soy los demás”, “Soy el plan de los otros”, para usar las palabras de Kant; es decir: “Soy el Otro de la cultura”, “Soy el saber del Otro”, en el sentido en que su plan, su vida, se lo dan los otros (el Otro). El plan inexistente, que otorgaría el sentido, el destino, el ser... es construido por el Otro. El ser del sujeto es *ya* alienado. Si el animal ya es, el humano ya es alienado... por especificidad, no por ver tanta televisión; si no se alienara de entrada, nada sería.

Ahora bien, ¿por qué no dar *espera* a que el individuo esté en capacidad de hacer su plan por sí mismo? (aspiración de supuesto respeto a los derechos del otro que hoy sonaría admisible). Kant dijo que no estaba en disposición de hacerlo *inmediatamente*, lo cual afirma, de forma implícita, que estaría en disposición de hacerlo *después*. Entonces, ¿por qué el Otro no da *espera*?, ¿por qué se precipita a hacerles el plan a los que llegan? ¿Porque juzga que aguardar sería contraproducente! Dice Kant: “Pero esto ha de realizarse temprano [...] para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos” (30); y más adelante agrega: “Por esto se ha de acostumar al hombre desde muy temprano a someterse a los preceptos de la razón. Si en su juventud se le dejó a su voluntad, conservará una cierta barbarie durante toda su vida” (31). Así, el acto de disciplinar toma el carisma de un acto ético. Todos en la sociedad conciben que el plan debe ser otorgado, sin dar tiempo a que el individuo esté en posibilidad de hacerlo él mismo. ¿Cómo habría orientado su vida hasta el supuesto momento de podérselo hacer por sí mismo?, ¿querría hacerse un plan una vez estuviera en posibilidad de hacerlo? Es más: ¿podría? Paradójicamente, parece que la posibilidad —lo que todavía no se realiza— solo es si no esperamos a que se haga acto; es imposible si no

6 Tío Conejo está antropomorfizado y, sin embargo, es cualquier conejo, todos los conejos, la expresión de lo que concebimos que son sus características más descollantes.

7 Surge, por supuesto, una pregunta al respecto: ¿quién les construyó el plan a los primeros? Si aceptamos la pregunta como tal, vamos a una paradoja... ¿será la pregunta misma la que la introduce? Es igual para el caso del lenguaje: si es enseñado, ¿quién se lo enseñó a los primeros?

la aportamos de antemano, si no la truncamos como posibilidad.<sup>8</sup> Somos porque el Otro se precipita: “El hombre ha de intentar alcanzarlo; pero no puede hacerlo, si no tiene un concepto de él. La adquisición de este destino es totalmente imposible para el individuo” (33).

El tiempo humano, entonces, no es el tiempo cronológico de un antes y un después durante el cual se acumula, sino el *tiempo lógico* que involucra la insuficiencia y la precipitación. *Insuficiencia del individuo y precipitación del Otro cultural*. No hay el momento justo. Hay el acto.

No son relevantes el dispositivo ni los mecanismos que cada cultura, en cada época, elija para tratar de llevar esto a cabo. Así, indefectiblemente el plan tendrá las marcas de la época, *no así el propósito*: el plan social hacia el individuo es indefectible. Por esto, los detalles que —mirando hacia atrás— nos parecen desatinos, podemos entenderlos como esas marcas de época tras las cuales se puede decantar lo específico de lo humano, que —no por razones de poco peso— siempre ha tenido qué ver con la idea de *educar*, de *formar*. Absurdo sería objetar la aproximación a lo específico a nombre de la anécdota que hoy nos ocupa... en virtud de ser, como Kant, hombres de época. *Botar el bebé con el agua sucia*, como dicen.

Es justamente a nombre de la época que ciertas expresiones aparecen y se reiteran en el texto. A continuación, por ejemplo, Kant dice: “El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad” (30). Desglosemos estas palabras:

- ¿Ese “debe” es un imperativo moral o una implicación lógica? En este caso, quizá es una muestra de lo que venimos diciendo. Hoy, tal vez no haríamos una afirmación como esa, pero de lo que no escaparíamos es de poner en su lugar alguna *idealización* (esta palabra ha de ser explicada).
- Nadie le pediría a una especie animal “sacar más de sí misma”. No tiene sentido: o bien porque no puede interpelarse a la especie, pues lo que hay son especímenes; o bien porque, de poder interpelarla como tal, como cuando tienen una vida gregaria (en el caso de las abejas, por ejemplo, donde lo que hay son colmenas), sabemos que como grupo *ya*<sup>9</sup> lo dieron *todo*,<sup>10</sup> que no hay potencia, que no hay capacidad inexpresada. Nadie pediría algo a una especie animal, pero Kant sí se siente autorizado a pedirse-lo al género humano... única especie, entonces, susceptible de ser interpelada como tal, *en su inacabamiento*.
- Por eso, el filósofo habla de sacar “poco a poco”... pero, ¿hasta cuándo?, ¿tiene fondo esa cornucopia de disposiciones?; no parecería: cada época creará que *todavía* no hemos revelado todas nuestras “disposiciones naturales”, que lo mejor está por venir... y no pocos pensarán que su lugar de adscripción —origen, tierra, raza, idioma— da mejores muestras de humanidad que otros. Siempre vemos que una puerta abierta no conduce al último cuarto, sino a otras puertas... siempre esperamos que en los siguientes certámenes caiga algún récord. El mismo autor dice

8 Es como la paradoja del nombre *propio*, dado no obstante por el otro. ¿Por qué no esperar y entonces permitir que se dé su propio nombre cuando tenga “uso de razón”? El problema es que, sin nombre, no podría estar en posibilidades de llegar a tener “uso de razón”...

9 ¿Con el vocablo ‘ya’, expresa Kant su pasmo frente a la ausencia de tiempo del animal?

10 ¿Con el vocablo ‘todo’, expresa Kant su pasmo frente a la ociosidad de la expectativa?

más adelante: “[...] no se puede saber hasta dónde llegan sus disposiciones naturales” (32).

- Agrega Kant que el género humano debe sacar “de sí mismo”... pero, si hablamos de un colectivo, ¿qué es ese “sí mismo”? De un lado, es una autoconciencia que se asemeja a la propiedad autorreflexiva que asignábamos a la razón; un saber que se soporta en un ser-sabido anticipado. Y, de otro lado, es una interpelación a lo que tenemos de memoria, es decir, de lenguaje.
- Continúa Kant diciendo que esa labor debe ser hecha “por su propio esfuerzo”... A diferencia del animal —cuyas habilidades y disposiciones emergen espontáneamente, sin ocultamientos, pero sin exhibicionismos—, el género humano tiene que *esforzarse*; y si tiene que hacer fuerza, es porque otra fuerza se opone: ¿quizá algo unido a la *falta*, axioma fundamental con el que Kant empezó, o a los “impulsos” de los que hablará a continuación?
- Al finalizar la cita, aquello que debe ser sacado son “todas las disposiciones naturales”... así, mientras en el animal todo está *expuesto permanentemente*, en el hombre todo está *supuesto intermitentemente* (entre acto y acto). De tal forma, aunque parezca una blasfemia, el animal es principalmente acto y el hombre es principalmente potencia; recordemos que esto llevó —al menos desde el siglo XVII (Chomsky, 1966)— a entender un hiato entre posibilidad y realización en el hombre y, en consecuencia, a plantear ideas como las de ‘inteligencia’, que no puede ser más que una inferencia<sup>11</sup> y no una verificación, como la que sí se puede hacer en el caso de los animales, entre el conjunto de estímulos y el repertorio de respuestas. De otro lado, no podemos poner esa ‘naturalidad’ de las disposiciones supuestas del lado de la ‘naturaleza’ (en atención al aire de familia de la palabra), pues se vuelven de nuevo los instintos, que ya habían sido expulsados desde el comienzo. ¿No estará más bien Kant hablando de esas disposiciones como *especificidad* del hombre? Si así fuera, *el hombre es lo que todavía no ha hecho...* y cuando lo haga, será lo que todavía no ha hecho... Pues bien, esa es una propiedad isomórfica con la especificidad del lenguaje: “[...] la concatenación significativa conlleva siempre la implicación de un significante en más, de otro significante que escapa como tal. Al segundo siguiente se habrá dicho lo que había que decir, sin embargo, el límite del decir habrá retrocedido igualmente” (Miller, 1981, p. 28).

Hemos ido haciendo, entonces, una ampliación al mapa: inicialmente, estaba dividido en dos regiones: de un lado, un mundo natural, donde habitan el todo y el ser; donde el instinto aporta al animal un saber que, sin embargo, no está a su disposición: es no sabido, es —si se quiere— efectivizado, realizado, acto puro. Y, de otro lado, el mundo humano, definido por un saber que viene aportado por el Otro. Animalidad y humanidad posible. Así, a cualquier elemento había que encontrarle un lugar en ese ordenamiento. Una tercera opción estaba excluida. Ahora, en cambio, el campo se modifica mediante la aparición de un tercer valor: ya no estamos obligados a decidir si algo es natural o si es aprendido-enseñado. En este momento, también podemos decir que es efecto de la manera como se constituyó la especificidad humana, sin que tenga que ser natural o aprendido-enseñado: se trata del no-todo, de la falta, del hecho de verse inclinado a

<sup>11</sup> Es lo que sostienen, de un lado, Howard Gardner (1983) y, de otro, Werner Wolff (1947).

poner allí una prótesis que, por fuerza, es un saber autorreferido, sabido por alguien. Como se ve, esto permite replantear las discusiones basadas en oposiciones como heredado/adquirido, natural/cultural, etc.

Así, por ejemplo, es enseñado-aprendido el ideal específico que le indiquemos a la educación, pero es estructural endilgarle uno; eso no es enseñado, es algo que no podemos dejar de hacer, dadas las condiciones en que fuimos producidos. Es como la prohibición del incesto: algunos pensaban que el hecho de presentarse en todas las culturas implicaba que se trataba de algo natural, hereditario... pero, ¿para qué prohibir de forma explícita algo que rechazaríamos instintivamente?; tampoco se trata de algo enseñado, pues lo presentan las culturas más incomunicadas entre sí. Consiste, entonces, en una característica *fundacional* de lo humano (Freud, 1913). No es natural, ni es enseñado... es estructural. 'Estructural' no es un término de Kant, por supuesto; él lo dice a su manera; por ejemplo: "El estado primitivo puede imaginarse en la incultura o en un grado de perfecta civilización" (30). El "estado primitivo" no es natural (sería un despropósito intentar enseñar a los animales, que no lo requieren, que no lo echan de menos), ni es enseñado, ya que está igualmente en la incultura o en la civilización. ¿Dónde está, entonces? Es la condición humana (estructural) que se intentará —este verbo no es casual— transformar según el ideal de la sociedad.

Así, la disciplina, segunda modalidad de la educación, definida como la que "convierte la animalidad en humanidad" (29), se redefine ahora como la que "impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad" (30). La disciplina impide, es decir, se opone a algo que pulsa (im-pulso) en el ser humano. Kant llama a esa fuerza "impulsos animales". No dijo 'instintos' —por fortuna—, pues se habría contradicho, ya que despojó al hombre de instintos desde el comienzo. Pero, entonces, ¿será que los animales tienen instintos e impulsos, y que el hombre no tiene instintos animales, pero sí tiene "impulsos animales"? La palabra que usa es *Untriebe*, que es un vocablo antiguo, que ya no se usa y que porta una raíz de negación ('Un-'); el vocablo actual es 'trieb', la palabra que usa Sigmund Freud en lugar de 'instinkt' y que se traduce en psicoanálisis como *pulsión*. En consecuencia, no sería muy arriesgado pensar que Kant tilda de 'animales' esos impulsos a causa de su manera de manifestarse: el desgaire, la certeza, la fuerza: el animal no duda, habíamos dicho; no tiene miramientos ante su presa: estado de salud, edad, estado civil... obra como animado por una certeza... es el efecto de obrar animado por un saber que no puede saber-se. Pues bien, el 'impulso' —como aquello que el ser humano no puede evitar— luce muy distinto al plan, a la construcción cultural... en pos de lo cual va Kant. El hombre, según la cita, desconoce su destino, desconoce que la humanidad —iqué nombre para la idealización!— sea su destino. Esto ha de ser construido. Es posible, pero no es indefectible. Una que otra guerra nos muestra que, en el seno de las alturas culturales, se planeaba lo más cercano a esos "impulsos animales".

"Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros" (30). ¡Pero esa era la misma explicación que se daba para los cuidados! Ahora parece describir también a la disciplina. Es decir, la inclinación al peligro parece constitutiva de lo humano... así las modalidades de esa fuerza interna sean distintas en los dos momentos. Al principio, la sociedad responde a eso con el cuidado y, cuando el sujeto está en edad de entender (una "razón propia"... ¿el lenguaje?), responde con la disciplina. Pero, ¿por qué el ser humano tiende al peligro? Y no se piense que se trata de un estado en el que el saber y la cultura estarían excluidos: la Fórmula-1 exige complejas elaboraciones técnicas, científicas y culturales

para que un sujeto acelere un carro a velocidades que lo ponen en riesgo de muerte. No se trata, entonces, de una secuencia perfectamente cronológica (primero el cuidado, luego la disciplina y, por último, la instrucción) que va quemando cada etapa. No: aquello a que se oponen el cuidado y la disciplina —hasta ahora— permanece todo el tiempo, aun cuando el sujeto haya dado lugar a ser instruido. Así mismo, la idea de la razón no se reserva para la instrucción, aunque en esta sea donde más pesa: “Por esto se ha de acostumbrar al hombre desde muy temprano a someterse a los preceptos de la razón” (31). ¿Qué tan temprano podemos pretender un sometimiento a la “razón”?

Tradicionalmente, habríamos tenido que decidir si la inclinación al peligro era natural, instintiva, hereditaria... o si era aprendida, enseñada, inducida por la cultura (todavía hoy tenemos explicaciones de la agresividad que mencionan el contenido de los programas televisivos...). Pero ya pusimos otro elemento para no tener que responder en un juego dicotómico de posibilidades: ¿podríamos decir que la inclinación humana al peligro es estructural, un efecto de la manera como fuimos producidos?

Recurramos a Kant: “Así, pues, la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad” (30). Podríamos atenuar la afirmación, diciendo que es la acción por la que se *intenta* borrar —no sin efectos— el impulso en el hombre. Decir así nos permitirá ampliar la gama de los ejemplos. El impulso es la *impotencia*: es no poder... parar. Esa expresión la escuchamos en la adicción, la agresión, el riesgo, el juego: “no puedo evitarlo” o, como dice *Hulk*: “no soy yo cuando me enfado”. El animal es homeostático: no le interesa tensionar las fuentes de excitación; el impulso del hombre, en cambio, busca exacerbar los límites. Hay una satisfacción de por medio, pero, en este caso, buscada más allá del límite. Por eso, el adicto siempre necesita más (aunque ese plus esté después de caer). Si se tratara solo de la satisfacción, ¿por qué lo que satisface hoy luce insuficiente mañana? ¿No será este otro efecto del significativo en más?

Kant especifica mejor el espectro del impulso al sintetizarlo en relación con el término *ley*: “La barbarie es la independencia respecto de las leyes” (30); la disciplina “Somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción” (30). Es de una lógica impecable: el impulso es la ausencia de ley; la impotencia es no tener una ley en nombre de la cual parar. Hay discursos progresistas que abominan de la ley, pero Kant no está diciendo esta ley, tal ley, aquella... está diciendo *leyes de la humanidad*. Y puede pensar que las leyes de la humanidad son las europeas, o su imperativo categórico... pero lo dejó a nombre de todos (es decir, como condición estructural), incluso de las culturas a cuya colonización contribuye mediante la promoción de ciertas ideas.<sup>12</sup>

Según lo planteado por el filósofo, la ley es el recurso estructural (no natural, no enseñado) que puede dar lugar a que la fuerza del impulso se aplique en otra dirección. Pero ahí ya aparece el Otro, con lo que el deseo —llamemos así a tal re-direccionamiento del impulso— puede entenderse como una mediación... por eso, no se podía esperar a que el sujeto hiciera su propio plan, pues el impulso, en cambio, prescinde del Otro, prescinde de la mediación, quiere *todo ya* (las dos palabras con las que Kant define el instinto... tal vez por eso habla de la disciplina como “borrar la animalidad”).

12 Por ejemplo: “Se ve también entre los salvajes que, aunque presten servicio durante mucho tiempo a los europeos, nunca se acostumbran a su modo de vivir; lo que no significa en ellos una noble inclinación hacia la libertad, como creen Rousseau y otros muchos, sino una cierta barbarie: es que el animal aún no ha desenvuelto en sí la humanidad” (30-31).

dad"). El deseo es el producto de una *intrusión* del Otro, pues estando en la etapa del impulso no puede nacer la intención de que el Otro ponga freno, introduzca tiempo propio, vitalice la relación con las cosas. Y no está el individuo en capacidad de juzgar racionalmente lo que se le propone, porque lo que se le propone es justamente entrar en razón (si estuviera en capacidad, el propósito sería fútil). En palabras de Kant: "se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos" (30). Es una introducción de pausa —lo contrario del impulso—, de tiempo... condiciones afines con el plan (el proyecto)... ¿y qué otra cosa puede decirse que es la cultura? Los que se escandalizan hoy con estas palabras de Kant y esgrimen términos que descalifican todo de un solo tajo (tales como: "Kant busca la homogeneidad y la obediencia"), no tienen inconveniente en hablar de "hiperactividad" y de tolerar —e incluso propiciar— que se suministre Ritalina™ a los niños, con el fin de que presten atención en clase y hagan sus tareas. Suena más moderno, ¿no? Pero Kant es más brillante: percibe que la primera educación, hecha a nombre del saber, por supuesto (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales), no está destinada más que a producir la posibilidad. Esa es la *formación*, lo que da *forma*; el contenido vendrá después (es lo que llama *instrucción*).

Y, entonces, lo que ha venido llamando "impulsos animales", ahora adopta un nombre contrario al sentido común pedagógico: *libertad*. Veamos: "Pero el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo. Precisamente por esto, como se ha dicho, ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre; entonces sigue todos sus caprichos" (30). A diferencia de muchos discursos, de fecha más reciente, sobre educación y pedagogía, aquí 'libertad' es sinónimo de *imposibilidad*. La libertad es el impulso, la negación del Otro, la falta de pausa para poder delinear un proyecto. En libertad, nada se produce. En el marco de la ley, en cambio, se crea la pausa, se hace posible el deseo —que lo es de un objeto intangible, construible en la misma dinámica de su consecución— y, por tanto, algo (no todo) puede ser hecho, pensado, realizado. Se necesita una restricción para poder actuar y no ser-actuado por el impulso. Un juego solo es posible con reglas. En ausencia de reglas, nada se puede jugar. La regla es el referente Otro, el que no constituye una razón interna, pero extraña, sino una razón externa y —que se volverá— "familiar", al menos no tan extraña. Así,

en esta dimensión de la disciplina, educar no es dar libertad, es restringirla, tal como podemos apreciar en la siguiente idea de Alain Badiou (1968, p. 19):

Concierne simultáneamente, en efecto, la cuestión de los principios, o de los axiomas, que deben ser afirmados, asumidos, explícitos y que, por eso mismo, introducen en toda racionalidad un elemento de decisión o, si se quiere, un elemento de aceptación incondicional cuya validación no es nunca más que retroactiva; y la cuestión de las inferencias o de las consecuencias regladas que, en la figura de la exigencia demostrativa, introducen, por el contrario, un elemento de exigencia tanto más implacable cuanto que nadie está obligado a someterse a él más que en la medida en que sabe que la contemplación de lo inteligible tiene ese precio.

Más adelante, Kant lo dice de manera más lacónica: "Es preciso desbistar la incultura del hombre a causa de su inclinación a la libertad; el animal, al contrario, no lo necesita por su instinto" (31). Y esa libertad puede estar "alcahueteada" por alguien: la madre, que mimó con exceso (31); o los que rodean al aristócrata, que no le llevan la contraria (31). Entonces, no basta con ser otro para cumplir la función de Otro, que consiste en poner límite, hacer funcionar la ley.

Ahora el mapa es más complejo: de un lado, el animal, representante de la naturaleza, totalizado desde el comienzo, con una atadura tan estricta que, en su caso, no hace falta hablar del ser o de la libertad. De otro lado, lo humano, representante de la excepción, expropiado por definición, realizado en lo posible, sin atadura, con todo el problema del ser por delante. Y, finalmente, el impulso, la libertad... que parecen ser los síntomas producidos a raíz de la falta, el efecto de esa condición bajo la cual se produjo la contingencia humana. De este tercer campo hay un movimiento constante hacia el segundo campo, dada su dependencia estructural: del individuo hacia la falta, se da la búsqueda de la satisfacción. Y de la falta hacia el individuo, la cultura hace una atribución de sentido, inventa algo en su lugar ("Puedo imaginarlo todo, porque no soy nada. Si fuese algo, no podría imaginar" (Pessoa, 1982, p. 191), impone sus ideales de formación y de expresión. En atención a que el lenguaje es tanto el mecanismo de imposición de la disciplina, como aquello que resulta impuesto, y que sus formas son concomitantes con la falta constitutiva, no es —no podría ser, está por fuera de lo que lo ha hecho posible— un sistema de designación. Por eso, les hacemos atribuciones de sentido a las formas lingüísticas, en función de lo insoportable de la condición humana. Por eso, el sentido es una idealización, pues

es un intento de obturar el agujero constitutivo, que podemos morigerar, pero no eliminar.

### **El hombre puede llegar a ser hombre**

Kant abre la idea de *instrucción* con un nuevo contraste: ningún animal necesita instrucción, es decir, aprender algo de los viejos (31). A la excepción que señala —el canto de las aves—, le hace la siguiente anotación: “cada género de pájaros conserva un cierto canto característico en todas sus generaciones, siendo esta tradición la más fiel del mundo” (31); con lo cual testimonia de la falta de plasticidad del aprendizaje animal (que lo hay, por supuesto): si un saber resulta siendo “característico” (estándar), entonces tenemos el mismo tono de lo dicho a partir de los instintos. Lo aprendido por los animales cumple los mismos mandatos naturales a que están sometidas las respuestas instintivas. Y por eso aparece el término ‘fidelidad’, pues lo que garantiza la supervivencia de la especie es el seguimiento fiel a esos mandatos (aunque, a veces —cuando cambian las condiciones— esa fidelidad puede producir la extinción). No quiere decir que es imposible sobrevivir si se es infiel a ese saber que no se sabe. El ejemplo de que se puede ser justamente los humanos. Pero hemos dado la espalda al plan y la condición de realización del plan es esa fidelidad ciega.

El hombre, en cambio, una vez disciplinado (puesto en condición de desear el saber), nada sabe; así, a diferencia del animal, requiere instrucción, toda vez que su medio, la cultura, es un conjunto de saberes creados, como respuesta a la falta-de-ser. Entonces, en contraste con los animales, en nuestro caso no hay “aprendizajes característicos” en todas las generaciones, no hay “la mayor fidelidad del mundo” a alguna tradición de saber. Si confrontamos culturas y épocas, lo que tenemos es saberes no “característicos” del género; además de carecer de una fidelidad radical a lo sabido por otros: hay fidelidades... pero parciales, transitorias, condicionadas. Y esto no son más que resultados necesarios de las condiciones de posibilidad de nuestro saber.

De tal forma, podemos reservar cierto margen variable de aprendizaje en los animales, con las propiedades de ‘característico’ y ‘fiel’. Del hombre, en cambio, solo podemos hablar como resultado de la educación: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (31); y esto a propósito de un saber no característico ni fiel. De nuevo, vemos la radicalidad del planteamiento kantiano: el hombre nada es sin la intervención del Otro: “Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados” (31-32). Solo falta agregar —como, efectivamente lo hará más adelante— que en ese paso de una generación a otra necesariamente se producen mutaciones: “La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones” (34). De manera que el hombre es lo que una educación, necesariamente variable, le hace ser. Una vez más tenemos, de un lado, el aspecto cultural: estos saberes que se enseñan, y que *en este momento* se reputan verdaderos, justos y bellos; y, de otro lado, el aspecto estructural: hay que instruir en el saber disponible (y es indiferente cuál sea y qué valoración social se le dé).

Cuando los no incautos se dan cuenta de que cualquier saber da lo mismo, se apresuran a creer que, a nombre de su relativismo, todo se puede eliminar. Pero dejarse engañar un poco por la suposición de verdad, por la imputación de justicia, por la idea de belleza... permite que haya algo a nombre de lo cual construir la posibilidad de lo humano, que siempre se jugará en la contingencia de invención, la cual, más allá de los contenidos,

es absolutamente imprescindible, no es relativa (es la dimensión estructural aludida).

La idealización es el terreno donde florece todo intento de comprensión, de atribución de sentido, de guía. Y se produce en el campo del saber cultural, así este no se muestre como el telón de fondo en cada modalidad de la educación, según Kant: cuidado, disciplina e instrucción:

La idealización florece en el cuidado. Aunque su abanico de posibilidades se restringe por el hecho de maniobrar con el individuo, más que por interpelarlo: lo cuida “por *su* propio bien”, en tanto individuo no-consciente, en tanto *todavía* no sabe; así, si el resultado no se da, se entenderá que la “naturaleza” del niño es indomable y será calificado, por ejemplo, de “demasiado inquieto”. Los saberes que se ponen en funcionamiento cuando buscamos cuidar se producen en el espacio del que también se nutre la instrucción. Así, el cuidado, que era el terreno de la tradición hogareña, hoy se encuentra cada vez más colonizado por un discurso arropado con un lenguaje cientificista que desmiente las prácticas que permitieron sobrevivir a las generaciones que lo precedieron. Y, entonces, de un botón en el ombligo, pasamos a la cirugía de hernia umbilical; de un aprendizaje *in situ*, asistido por la experiencia de quienes ya vivieron esos acontecimientos, pasamos a las revistas técnicas que enseñan cómo ser padres, si uno compra la marca de pañales desechables que las “obsequia” como “valor agregado”. En cualquier caso, habrá algún cuidado, pues cuando se es muy pequeño, la supervivencia está en peligro.

La idealización florece aún más en la disciplina. Por servirse del realizativo explícito, el objetivo de aquietar se hace “por *tu* propio bien”, como individuo consciente, razonable, hablante (como efecto justamente de esas interpelaciones). Esto da lugar a una mayor apertura, así sea para la exacerbación del caos. Como decíamos, “desbastada la incultura”, el individuo ahora será susceptible de ser instruido. También aquí los discursos provienen del espacio del que se nutre la instrucción. Y, entonces, del castigo físico hemos pasado a la reconvención y luego a la ‘comunicación’ y la ‘tolerancia’. Pese al debate sobre la forma particular como la cultura lo implementa, diríamos que habrá disciplina, pues es necesario que el individuo haga una pausa, para producir un lugar dónde albergar el saber; y, para lograrlo, hay necesidad de reducir algo... y con ello, restar “impulso natural”, apego, libertad, satisfacción. Por eso, para que el individuo consienta en saber, tiene que haber una promesa de resarcimiento futuro de la satisfacción: “Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad. Descúbrese aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana” (32).

Como se ve, además de la “dicha futura”, otra de las razones de que haya idealización es la promesa de ser: “Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (32). Y si nada de esto se produce, el individuo será un ‘salvaje’, dice Kant (32), un “incoregible”. ¿Pero cuando se trata de una pandemia? Los nuevos discursos vuelven al maestro un analista de riesgos que estudia todo el tiempo la posibilidad de que su acto de disciplina le cueste un proceso jurídico, entablado justamente por el educando a quien hemos elevado a la condición de alguien con derechos, a un igual. En consecuencia, el maestro no actúa, sino que calcula. La disciplina se debate entre su disolución y su reinstauración, en medio de un lamento generalizado sobre la “pérdida de valores”. Sin disciplina, se produce la carencia estructural del límite y, entonces, no hablamos



de “salvajes” como decía Kant, sino de “desatentos”, “despreocupados”, “irrespetuosos”, “agresivos”. ¿Puede el discurso de la relatividad explicar por qué esta “variable” cultural —en principio igual a cualquier otra, según ese discurso— produce el efecto de disolver la posibilidad de la instrucción? No, pues no hay en ese discurso un concepto que busque escapar a la relatividad. Kant, en cambio, sí daría luces sobre lo que hoy aqueja a nuestra educación: la disciplina —con su carga de imposición y de heterogeneidad— es una condición estructural de la instrucción: “(...) la falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; esta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca” (32). A nombre de un discurso “políticamente correcto”, estamos introduciendo a la educación la imposibilidad de la instrucción, la posibilidad de la barbarie. Ambas cosas están documentadas. Hasta cifras tienen. Lo interesante es que ya Kant tenía los elementos para su descripción: lo “políticamente correcto” en realidad aúpa un discurso de la libertad, de la falta de límite, del impulso irrefrenable... tal como lo requiere una sociedad que apela a esa fuerza como ímpetu de compra, de intento de hacerse a algo del ‘ser’ por la vía del ‘tener’. La promesa de la instrucción era otra: estar a la altura del no-ser por la vía de un deseo alrededor del cambiante saber.

Por último, la idealización encuentra tal vez su mayor posibilidad de florecimiento en la instrucción. Allí, el abanico se amplía más, hacia la interpelación mediante diversidad de saberes (representados en las asignaturas). Y ello realizado por *nuestro* propio bien, es decir, a nombre de la cultura: “No son los individuos, sino la especie humana quien debe llegar aquí (el destino)” (34). Y si la cosa no funciona, el niño será, como dice Kant, un necio (32), alguien “negado para el estudio”, como se dice. La instrucción sí que va dirigida a la conciencia y a la razón, porque ya supone descansar en la instancia estructural de la falta y en una respuesta a la altura de esa falta: “A ti te toca desenvolverlas y, por tanto, depende de ti mismo tu propia dicha y desgracia” (32). Es entonces cuando la atribución de sentido cobra su lugar más propicio, como interpelación al individuo que forma parte de algo y al “género humano” como posibilidad: “Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (32). No obstante un horizonte tan amplio de la idealización en el campo de la instrucción, puede producirse un abismo entre su declaración y sus posibilidades de realización, si se suponen dadas las condiciones estructurales de posibilidad (por ejemplo, cuando se dice: “los niños vienen con el chip”) y el trabajo efectivo va en otra dirección.

¿Qué estatuto para el ideal, que parece jugar un papel importante en la idea de Kant?

De un lado, en nuestra época se ha declarado la muerte del ideal, como si estuviéramos en la transparencia total; se declara la muerte de las ideologías, la caída de los macrorrelatos, el fin de la historia... y pasamos al *talk show*, al *reality show*. Ahora bien, es cierto que unos ideales han caído, pero eso no quiere decir que la época carezca de ellos. Para poner un ejemplo: tenemos el ideal —pobre, pero ideal— de la cifra.

De otro lado, se puede explicar que un ideal demasiado elevado produce la quietud; pero se puede ir más allá, para tratar de entender por qué alguien antepone un ideal demasiado elevado... ¿quizá justamente para no actuar? De ahí que sea necio atacar el ideal, creyendo que triunfar sobre él permitiría abolir el anhelo de no actuar que le permitió erigirlo.

Pues bien, Kant no está en el momento de la caída de los ideales, pero, entonces, ¿los esgrime de manera tal que impiden la acción? De en-

trada, concibe que el proyecto de una teoría de la educación “es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo” (33); con la expresión “noble ideal” de por medio, parecería que se trata del ideal inalcanzable... sobre todo que dice “aun cuando no estemos en disposición de realizarlo”. Pero Kant entiende el ideal como “el concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia” (33). Subrayo que se trata de algo alcanzable *en la experiencia*, aunque *aún* no lo hayamos conseguido (a tono con la condición humana que ha expuesto). Y agrega: “Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización” (33). O sea que para Kant el ideal no es simplemente un “hermoso sueño” —así sus ideales lo sean—<sup>13</sup>; él concibe el ideal como un motor, como un referente en relación con el cual el trabajo tiene sentido; y, así entendido, el peso fundamental recae sobre el tipo de trabajo realizado en pos de la consecución del ideal. Si se tratara de lo que estoy haciendo o de lo que hice, no tiene sentido hablar de ideal. Se trata de algo unido a lo humano como proyecto, “aunque se encuentren obstáculos en su realización”, pues justamente los obstáculos son la condición del trabajo (es decir, de una actividad asistida ya no por el impulso), pues sin esa resistencia no sería necesario, ni tendría sentido. Así las cosas, des-idealizar, denunciar, puede ser el llamado al impulso, en cuyo caso no se trataría de algo productivo. Dime la manera como buscas lo que idealizas... y te diré quién eres.

### Resumen parcial

Dado que el *homo sapiens sapiens*, como rasgo característico —que lo diferencia de otras especies animales—, tiende a hacerse daño, el *cuidado* le permite sobrevivir para ingresar a lo humano, toda vez que, dejado a su propio “desarrollo”, es poco probable que sobreviva.

El ingreso a lo humano del *homo sapiens sapiens* es una puesta en posibilidad de aprender. La desnaturalización del humano mediante la *disciplina* se hace usando el lenguaje, pero termina introduciendo al otro al lenguaje. Se trata, entonces, de un *efecto de formación*: la característica de estar “impulsado” hacia la libertad sin límite, lo cual —de nuevo— constituye una tendencia a hacerse daño, es un efecto de haber sido introducido en lo humano que, no obstante, se convierte en un obstáculo para la instrucción.

Y la *instrucción* resulta siendo la inmersión en el Otro de la cultura que, indefectiblemente, hace para el sujeto un destino, ya que —de nuevo— dejado a su albedrío, paradójicamente no tendría en su momento las posibilidades de hacérselo por su cuenta, a no ser que se le imponga de antemano... Con todo, el “impulso” señalado es ineliminable por completo y sobre ese resto el sujeto edifica, de manera singular, su respuesta y su posición frente al legado de la cultura.

Es hora de responder a la pregunta formulada en el título: entiendo la reflexión de Kant como “Filosofía” (de la educación) en la medida en que se pregunta por la especificidad de lo humano para poderse ocupar de su asunto. No parte de un sujeto ideal —algo casi contraevidente, dadas ciertas declaraciones del texto—, el de la “formación integral”, por ejemplo, sino de las implicaciones de una reflexión que va hasta donde nos es dado retroceder para hablar de educación. Kant no es como el “individuo

13 “Con la educación actual no alcanza el hombre por completo el fin de su existencia; porque, iqué diferentemente viven los hombres! Solo puede haber uniformidad entre ellos, cuando obren por los mismos principios, y estos principios lleguen a serles otra naturaleza” [p. 33].

suelto" del que habla Marx (1852, p. 117), que termina creyendo que los verdaderos móviles y el punto de partida de su conducta son lo que le fue imbuido en la tradición y la educación.

La educación se emprende esgrimiendo razones, pero su funcionamiento no se agota en lo que dichas razones enarbolan.

### Sobre el autor

**Guillermo Bustamante-Zamudio** es profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en literatura e idiomas, Universidad Santiago de Cali, USACA. Magíster en lingüística y español, Universidad del Valle. Doctor en educación, Universidad Pedagógica Nacional.

### Referencias

- Badiou, A. (1968, 2007). Prefacio a la nueva edición. En *El concepto de modelo*. Buenos Aires: La Bestia Equilátera.
- Borges, J. L. (1960, 1974). *Inferno I*, 32. En *El hacedor. Obras Completas*. Buenos Aires: Emecé.
- Casas, A. (2009). *El LHC [Large Hadron Collider, Gran Colisionador de Hadrones] y la frontera de la física*. Madrid: Catarata.
- Chomsky, N. (1966, 1969). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Freud, S. (1913, 1990). *Tótem y tabú*. En *Obras completas*, Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1927, 1994). *El porvenir de una ilusión*. En *Obras completas*, Vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gardner, H. (1983, 1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Kant, Immanuel (1803, 2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kanz, H. (1993). *Immanuel Kant (1724-1804)*. Disponible en [www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kants.pdf](http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kants.pdf)
- Lacan, J. (1949, 2008). El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Marx, C. (1852, s.f.). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. En *Obras escogidas*. Moscú: Progreso.
- Miller, J.-A. (1981, 2009). La lógica del significante. En *Conferencias porteñas*, Tomo 1. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.-A. (1998a, 2001). El ruiseñor de Lacan. En *Del Edipo a la sexualización*. Buenos Aires: Paidós.
- Pessoa, F. (1982, 2010). *Libro del desasosiego*. Barcelona: Acantilado.
- Wolff, W. (1947, 1953). *Introducción a la psicología*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Zuleta, Estanislao (1986). El proceso de desnaturalización. *Boletín de Estudios Psicoanalíticos*, 1 (1).

