

# Reflexiones teleológicas sobre la educación en perspectiva kantiana\*

## *Teleological reflections on education, from the Kantian perspective*

Willian Fernando Hernández Buitrago\*\*  
Fanny Forero Soler\*\*\*

Recepción: abril de 2014  
Evaluación: julio de 2014  
Aceptación: febrero de 2015

Artículo de reflexión

### Resumen

El presente artículo corresponde a la reflexión que los autores han venido desarrollando sobre las implicaciones del pensamiento kantiano en el ámbito educativo. Se da inicio a la reflexión cuestionando la idea de lo novedoso y de lo técnico como razones suficientes de lo pertinente en las prácticas educativas, buscando asimismo sustentar la idea de lo fundamental en términos de la capacidad de representarnos intelectualmente el sentido de las obligaciones, esto es, de dejar a un lado la mera convención, para dar paso a la

convicción. El énfasis en el problema del “prejuicio del aprendizaje” desde la perspectiva de la “alegría de aprender” y de la necesidad de “des-aprender”, nos conduce a la idea del entendimiento como condición de un comportamiento que pueda ser realmente constructivo, más allá de la pura obediencia. Es así que, se comprende el valor humano como una acción que nada tiene que ver con formalismos o con los mencionados convencionalismos. La voluntad nos conduce, necesariamente, a la orientación de nuestras máximas hacia leyes de carácter objetivo, permitiéndonos dejar de lado las

\* Artículo de reflexión no derivado de investigación

\*\* Maestría en Educación Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Especialista en Educación, Cultura y Política; Licenciado en filosofía y Ciencias religiosas.

\*\*\* Maestría en Educación Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Licenciada en Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Integrante grupo de Investigación Construyendo Comunidad Académica UPTC - DIN



acciones ejecutadas *conforme al deber*, esto es, prácticas que obedecen a la denominada “ley del egoísmo”, para dar paso a las acciones establecidas *por*

*deber*, es decir, resueltas por máximas con contenido moral.

**Palabras clave:** educación, voluntad, autonomía, fundamento.

### Abstract:

The following paper corresponds with a reflection that the authors have been developing about the implications of Kantian thinking into the scholar environment. The reflection starts by questioning the ideas of the novel and the technical as the bare reasons of what is pertinent into the teaching practices; pursuing, at the same time, to support the idea of what is essential in terms of the ability to intellectually present the sense of obligation to us, this means, to leave aside the pure convention to let conviction to come up. The emphasis on the issues of “learning prejudice” from the perspective of “the joy of learning”

and the need to “unlearn”, directs us to understanding as the condition of a true constructive behavior, beyond plain obedience. Is in this way that human value is understood as an action that has nothing to do with formalities or conventions. Will, necessarily, drives us towards the orientation of our principles to laws of an objective character, allowing us to leave aside the actions executed *in accordance to duty*. This means, practices that obey the so called “law of selfishness”, to give way to actions established by duty, in other words, solved by moral content principles.

**Keywords:** education, will, autonomy, basics

## Introducción

*“El diálogo tiene que ser una investigación y poco importa que la verdad salga de boca de uno o de boca de otro. Yo he tratado de pensar, al conversar, que es indiferente que yo tenga razón o que tenga razón usted; lo importante es llegar a una conclusión, y de qué lado de la mesa llega eso, o de qué boca, o de qué rostro, o desde qué nombre, es lo de menos”.*

*Borges en diálogo  
Conversaciones de Jorge Luis Borges  
con Osvaldo Ferrari.*

Completar una empresa sin atender a la pertinencia de los cimientos de la misma siempre es posible; es más, es factible hacerlo sin que esta tenga cimientos y, peor aún, sin que los responsables pongan la cara. A finales de 1985, como consecuencia de un cisma, cientos de nuevas edificaciones se vinieron al suelo. “Las **construcciones antiguas** aguantaron el terremoto, pero los **edificios nuevos** se derrumbaron como si no hubieran tenido cimientos, porque muchos no los tenían, o los tenían solamente en los planos” (Galeano, 1998, p. 196).

La necesidad de pensar otras formas de comprender la realidad, y de asumir los problemas que ella nos presenta, es mucho más que un simple innovar. Cuando pensamos que la innovación es razón suficiente, tendemos a dar el carácter fines a los medios y, en consecuencia, los verdaderos fines desaparecen de nuestro horizonte.

Ahora bien, la necesidad de una educación que piense otras formas de comprensión de la realidad nos lleva a pensar que hay innovaciones que deberían desaparecer y tradiciones que deberían permanecer. Es por eso, por lo que la generación de convicciones, más allá de las meras convenciones, ha de conducirnos a la consolidación de actitudes auténticamente constructivas desde la escuela.

Es así que, el actuar *conforme al deber* debe dar paso a un actuar *por deber*. Mientras este obedece a la convicción, aquel permanece en la esfera de lo puramente convencional y, por tanto, en una realidad de enajenación del ser humano.

## La teleología de la educación

La pertinencia de un sistema educativo no debe pensarse en términos de la novedad que implica. Lo novedoso en la educación solo cuenta si es “*auténticamente*” educativo. Ello, sin embargo, no es puro misoneísmo; se trata de comprender que lo fundamental siempre permanece, que la esencia de algo no cambia porque cambien las circunstancias, y las actuales circunstancias son las de la presunción de la tecnología como la panacea de todos nuestros problemas.

En general estamos obsesionados, por no decir hipnotizados, con la idea de la técnica. En ella es innegable e inequívoco el progreso. Es evidente, por ejemplo, que la mari-

---

*La necesidad de pensar otras formas de comprender la realidad, y de asumir los problemas que ella nos presenta, es mucho más que un simple innovar.*

---

na norteamericana, con relación a la marina de la antigua Grecia, es muy superior... Pero eso no quiere decir que la actual poesía norteamericana, comparada con la poesía griega, tenga esa misma relación de progreso... el desarrollo técnico particular puede ser subdesarrollo humano (Zuleta, 2006, p. 34).

Con todo, lo que sucede con la poesía, la música, la pintura, la escultura, la danza, la filosofía, etc., en modo alguno, podría aplicarse a la educación. Que un poeta del siglo XXI no sea superior a uno del siglo V a.C., significa que entre ellos, en realidad, no tiene sentido hacer comparaciones. Nos cuenta Ospina (2012) que, en cierta oportunidad, le preguntaron a Borges: ¿Cuál es el mejor poeta de Francia? Su respuesta fue: “Verlaine”. “Pero ¿Y Baudelaire?” le preguntaron. “Ah sí, Baudelaire también”, y así con otros tantos. Terminó diciendo: “¿Por qué uno solo tiene que ser el mejor?” (p. 24).

En términos de la técnica, del mercado, de la lógica del consumo, de la racionalidad instrumental y de la idea de las competencias –situaciones ajenas a la educación humanista–, nuestra educación se enmarca en los principios claves del neoliberalismo. Si la comparamos con la de la antigua Grecia o con la de la Florencia renacentista, o con la de los inicios del modelo alemán de la universidad en el siglo XIX, nos daremos cuenta de que las cosas no andan bien.

En cuanto al poeta, no hay comparación como ya se dijo; en cuanto al desarrollo

de la tecnología, se ha avanzado enormemente; pero en cuanto a la educación, la involución es innegable. La relación entre desarrollo técnico y desarrollo humano, desde la lógica actual, es inversamente proporcional.

Ahora bien, todo ello debe conducirnos a pensar cuáles habrán de ser los principios, las bases o, si se quiere, los fundamentos sobre los que debe sostenerse una educación comprometida con el pensamiento, la cultura del respeto, la solidaridad, el sano disenso, el humanismo, la construcción de una sociedad incluyente, la voluntad de aprender, la formación de personas senti-pensantes, etc.

La razón de ser de los cimientos de una casa, no es la casa en sí misma. El sentido de los fundamentos es el hogar. De la misma forma, los presupuestos de la educación no deben ser pensados en términos del cumplimiento de las convenciones sociales, llámense normas, leyes o determinaciones de la voluntad general que, en términos kantianos, son pura heteronomía si no obedecen a un proceder consciente.

Lo fundamental adquiere pleno sentido cuando lo comprendemos en términos de la capacidad para representarnos, intelectualmente, el sentido de poner “nuestro hacer y omitir en correspondencia con lo que de esencial es adjudicable en cada caso” (Heidegger, 2010, p. 16). Es decir, obedece a la comprensión de la “educabilidad” del ser humano. Para Kant (2003), “el hombre es la única criatura que debe ser

---

*La razón de ser de los cimientos de una casa, no es la casa en sí misma. El sentido de los fundamentos es el hogar.*

---

educada” (p. 29). Las demás especies de la naturaleza no requieren de mucho tiempo para desarrollar plenamente sus habilidades y su comportamiento, esto es, su naturaleza, en tanto que el hombre demanda de ciertos cuidados para lograr llegar a ser lo que es. Gracias a la educación, es posible descubrir la humanidad inmanente en el hombre.

La naturaleza humana está impregnada de contradicciones. Al respecto, Pascal (1999) plantea:

¿Qué quimera es, pues, el hombre?  
¡Qué novedad, qué monstruo, qué caos, qué motivo de contradicción, qué prodigio! ¡Juez de todas las cosas, imbécil gusano de la tierra, depositario de la verdad, cloaca de incertidumbre y de error, gloria y oprobio del Universo! (p. 167).

Con ello, queda claro que el ser humano nunca actúa en contra de su naturaleza cuando procede, incluso, de la forma más absurda o “irracional”. Lo que sucede –y por ello la necesidad de la educación como concienciación– es que, así como no somos sociales por naturaleza, pues eso implicaría que las normas son innecesarias –al igual que la educación– ya que los comportamientos sociales (entiéndase “convencionales”) serían inherentes a nosotros, sí somos “sociables”, es decir, susceptibles de lo social.

El hombre no es bueno ni malo cuando nace; diversos autores, entre los que cabe contar al mismo Freud, se han referido al estado de “anomia” del niño, el cual, entre otras cosas, va aprendiendo ya

sea por asociación o por repetición, los comportamientos que le son impuestos en un primer momento, hasta que pueda actuar por determinación personal. Ello debe conducirlo, indefectiblemente, a la ejecución de acciones que, siendo en un primer momento máximas, se modelen y se construyan como *Imperativos*, es decir, como principios de carácter objetivo, constrictivo de la voluntad (Kant, 2005, p. 96).

Conseguir todo esto, es decir, lograr una auténtica educación, demanda tiempo. Un cachorro es, de una vez y para siempre el perro que será, después de algunos meses, cuando no se le premia por dejar de ser perro. El hombre, al contrario, nunca dejará de estar en “camino”, de ser un proyecto. “*Festina lente*”<sup>1</sup> es su premisa de proyección, y de acción. “La máxima [...] indica una actividad continua; hay que apresurarse a prender mucho; es decir, festina; pero también hay que aprender con fundamento, y por lo tanto emplear tiempo en esto; es decir, lente” (Kant, 2003, p. 80).

Aprender, como ya se dijo, significa hacer o dejar de hacer cuando así corresponda; y cimentar las pautas que justifican ese aprender, es la razón de ser de toda fundamentación. En este sentido, en un primer momento, se hace necesario motivar dicho aprendizaje partiendo de las vivencias y de las expectativas de todos los agentes, sean estos los que “enseñan” o los que “aprenden”.

Habríamos de partir, entonces, de dos situaciones: la “alegría de aprender”

<sup>1</sup> Esta expresión atribuida a Augusto (*Apúrate despacio*) sería el equivalente antiguo del actual “Despacio que voy de afán”.

y la necesidad de *des-aprender*. De la primera, tomando como sustrato esencial la ausencia de prejuicios en el niño; pues, es bien sabido que, en gran medida, la razón por la que se dice que los niños aprenden rápido, es porque no tienen la idea preconcebida (contaminada) del aprender como una tarea fastidiosa y molesta. Para ello todo es un juego y un continuo descubrir, un absoluto investigar. En un niño no existe, por tanto, el “prejuicio del aprendizaje”.

Un niño no sabe lo que es una prueba ni una evaluación. Da lo mismo si aprendió o no, ya que su mente permanece allende de los juicios de valor que los adultos emiten sobre él. Continuamente, está aprendiendo cosas aunque eventualmente se lo reconozcamos. Cuando ello sucede, infortunadamente el niño comienza a asociar sus acciones, no con las consecuencias lógicas –como se debería– sino con los premios o los castigos, tales como las calificaciones, los juguetes, las golosinas, la moto, el carro, etc. Ahí comienza, se fortalece y se perpetúa dicho prejuicio.

De la segunda, procurando desmitificar el proceso educativo, dejando de lado las convicciones utilitaristas que caracterizan a muchos profesores que se quejan de los “desempeños” de sus estudiantes en las pruebas, sin darse cuenta de que lo que hacen es formarlos para ellas. La Prueba Saber se ha vuelto la principal razón por la que muchos estudiantes “estudian”. Después de ella no existe nada más y, en consecuencia, lo que no se les “califica” en ella no tiene valor alguno.

---

*Un niño no sabe lo que es una prueba ni una evaluación. Da lo mismo si aprendió o no, ya que su mente permanece allende de los juicios de valor que los adultos emiten sobre él. Continuamente, está aprendiendo cosas aunque eventualmente se lo reconozcamos.*

---

Si en la “evaluación”, es decir, no en la calificación sino en el juicio de valor que se emite sobre lo que el estudiante hace o deja de hacer, se dice, por ejemplo, “Tienes todas estas cualidades o virtudes, pero te falta trabajar en esto o aquello”, no es difícil escuchar –como consecuencia de los prejuicios que ya son parte de su vida–, “Bueno, profe, pero... ¿Pasé o perdí?”. Nada que se le diga lo dejará convencido a no ser un 1.0, un 3.0, un 3.5, etc.

¿Qué pasará entonces si se le dijera al estudiante: “usted es 60% respetuoso”? Seguramente, seguirá su vida con absoluta tranquilidad porque eso significa que “pasó” la prueba. Pero si su “nota” hubiese sido 59%, se esforzaría por convencer al “profe” de que merece el 1% faltante, aunque le tenga sin cuidado el respeto. ¿Realmente será necesario hacerle ver al “profe” y al estudiante que el respeto, la responsabilidad, la solidaridad son totalmente, o no lo son en absoluto? En otras palabras, o se es respetuoso o no se es. No existen términos medios.

## **El entendimiento en su condición de principio cardinal de la razón**

El pensamiento kantiano, tan rico en matices como en posibilidades, nos deja claro que el papel y, por ende, el lugar de la razón, es insustituible en la comprensión de la educabilidad del ser humano. Nos dice Kant que aunque “todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia [los sentidos], no por eso se origina todo él en ella” (Kant,

2000, p. 27). Es preciso que pase al entendimiento para que termine en la razón (Kant, 2000, p. 168), es decir, en la facultad de abstracción desde la que se posibilita el distanciamiento de la realidad para problematizarla. En otras palabras, la sensibilidad no es razón suficiente en la percepción que de la realidad tienen los seres racionales; lo sensible es pura intuición.

Más allá de lo sensible se encuentra, por tanto, el entendimiento, que no es un conocimiento intuitivo sino discursivo en tanto que representa nuestra *facultad para juzgar*, es decir, nuestra capacidad para emitir juicios y asumir posiciones frente a la realidad. Es por eso que, no es justo esperar que un *sujeto* cualquiera asuma un comportamiento dado si no ha entendido en qué consiste, puesto que, en tales condiciones, la obediencia se convierte en una acción espuria.

El pensamiento kantiano redonda todo en la idea de la intuición y la conceptualización, es decir, de la sensibilidad y el entendimiento; el contenido de aquella es ciego sin los conceptos, pero el contenido de este es vacío sin la intuición. Esto quiere decir que, para entender es necesario partir de lo que los sentidos nos ofrecen, a pesar de que no debamos quedarnos en ese plano.

Ya que el conocimiento implica un asentimiento de la realidad con el sujeto, el entendimiento, como principio, se constituye en la facultad para comprenderla conceptualmente con la intención de explicar y/o describir

según el caso, o proceder de acuerdo a la convicción resultante.

Es por eso que, la pretensión de generar actitudes y comportamientos, entendidos estos como valores, en los niños y jóvenes, carece de sentido cuando se parte de ejemplos y no de la interiorización del significado de los conceptos y de las ideas que subyacen a unas y otros. Es decir, un “*valor humano*” entendido como “*acción*”, no puede ser comprendido como tal cuando no es producto de la convicción sino de la imposición o del mero formalismo convencional; lo mismo que un simple dato cuando no se lo relaciona con la realidad, o con los hechos o situaciones que pudieron generarlo.

### La voluntad y la orientación de las máximas hacia condiciones objetivas

Nos dice Kant (2004), en la demostración de los principios de la Razón Pura Práctica, que:

Son principios prácticos las proposiciones que contienen la idea de una determinación general de la voluntad que abraza muchas reglas prácticas. Son subjetivos, o se llaman **máximas**, cuando el sujeto no considera en ellos la condición como válida sino para su propia voluntad; cuando esta condición es considerada, por el contrario, como objetiva, es decir, como válida para la voluntad de todo ser racional, los principios son objetivos y toman el nombre de **leyes** prácticas (p. 37).

---

*Más allá de lo sensible se encuentra, por tanto, el entendimiento, que no es un conocimiento intuitivo sino discursivo en tanto que representa nuestra facultad para juzgar, es decir, nuestra capacidad para emitir juicios y asumir posiciones frente a la realidad.*

---

De acuerdo con tal afirmación, si bien las máximas están revestidas del carácter de *principios*, su validez permanece en la esfera meramente individual. Un sujeto cualquiera que tome la determinación de actuar de cierta manera establecida por él mismo, asume, en virtud de su voluntad, es decir, de su capacidad para optar, tomar decisiones y dirigir su conducta, condiciones impuestas por él mismo.

Esta clase de condicionamiento, empero, implica una opción en la que no existe más juez que el autor de la misma. Su importancia radica en el hecho de “*hacer y omitir*” sin esperar recompensas ni temer castigos. Quien procede de esta manera es, por lo mismo, autónomo; debido a que nadie genera sobre él influencia alguna; antes bien, los principios por los que dirige su conducta parten de la convicción.

Ahora bien, el *Quid* del asunto consiste en hacer de las máximas, determinaciones de la voluntad que puedan ser aplicadas al deber ser del proceder de todo ser racional, esto es, hallar el sentido de la acción como imperativo categórico. No es otra cosa que concebir la auto-coacción como una convicción con un carácter cosmopolita, o sea, entregada a la construcción social. Significa esto que, al obrar no queramos otra cosa que hacer de nuestra máxima una ley universal (Kant, 2005, p. 81).

El conocimiento práctico que parte de las máximas para llegar al *Imperativo Categórico* en últimas, por referirse a la voluntad, implica también la

comprensión de la facultad de desear. Las acciones humanas que tienen connotaciones morales obligan a que se las comprenda como actos ejecutados “*por deber*” y no “*conforme al deber*”.

La acción ejecutada por deber es producto de la gratuidad. Quien la ejecuta piensa en algo que va más allá de lo puramente útil. No existe recompensa que mueva al sujeto, es una convicción y no una convención. Por eso, cuando nos encontramos con un vendedor que trata bien a su cliente, sabemos que no lo hace porque lo respete sino porque de lo contrario la venta ya no podrá hacerse efectiva.

Quien actúa de esta manera lo hace, en términos kantianos, *conforme al deber* y no *por deber*; debido a que su proceder, como simple acción, podría ser evaluado como “bueno *sin más*”. Sin embargo, cuando se indagan los motivos que lo llevaron a ello es fácil determinar la pura intención de mantener contento a un cliente, es decir, de no perder la venta presente o futura. Un posible comprador, más que ser humano, es una cantidad de dinero y, en este sentido, el aparente respeto y la aparente amabilidad son solo artificios y acciones que buscan que el dinero no se vaya.

En términos de dinero, rentabilidad, ahorro de tiempo, “libertad”, especialización del trabajo, etc., no podemos dejar de lado el hecho de que todo funciona a través de una especie de “*Ley del egoísmo*”, la cual guarda una estrecha relación con el “*actuar conforme al deber*” y cuya esencia no sería otra cosa

---

*La acción ejecutada por deber es producto de la gratuidad. Quien la ejecuta piensa en algo que va más allá de lo puramente útil.*

---

que la idea de que dar implica un recibir, tal y como queda expresado en el principio que motiva la división del trabajo:

En casi todas las otras especies zoológicas el individuo, cuando ha alcanzado la madurez, conquista la independencia y no necesita el concurso de otro ser viviente. Pero el hombre reclama en la mayor parte de las circunstancias la ayuda de sus semejantes y en vano puede esperarla sólo de su benevolencia... Dame lo que necesito y tendrás lo que deseas, es el sentido de cualquier clase de oferta... No es la benevolencia del carnicero [...] la que nos procura el alimento sino la consideración de su propio interés. No invocamos sus sentimientos humanitarios sino su egoísmo (Smith, 2005, p. 17).

El respeto, por ejemplo, aceptémoslo o no, se ha convertido también en una mercancía. Solo necesito pagar en efectivo –o con tarjeta–, no pedir rebaja y tener puesto un traje de paño para comprar todo el respeto de que dispongan en tiendas, almacenes y restaurantes. Si puedo comprarlo todo, no hay duda de que soy V.I.P. ¿Cuánto cuesta el respeto?

En últimas, de alguna manera, se podría decir que lo que para Sócrates era la *Praxis filosófica*, es para Kant la acción ejecutada *por deber*, o sea, el *Imperativo Categórico*. Quien actúa por deber lo hace obedeciendo a un *principio de coherencia* que puede explicarse sencillamente como sigue: para que el principio práctico pueda transitar de la subjetividad a la objetividad, esto es,

para que pueda convertirse de Máxima en Ley es necesario que quien lo ejecute lo haya pensado y, en consecuencia, lo haya elegido libre y voluntariamente. En tal caso, sus afirmaciones no deben contrastar con sus elecciones ni con nada que sea producto de su pensamiento; y, finalmente, sus “*intervenciones teleológicas*”<sup>2</sup> deberán estar ajustadas a sus afirmaciones. De esta manera, la acción guardará una relación directa con el pensamiento.

En otras palabras, es necesario que nuestro hablar guarde coherencia con nuestra forma de pensar; que nuestro actuar no contraste con lo que decimos y, en consecuencia, que nuestro proceder sea conforme a nuestra forma de pensar. En ello radica el ya mencionado *principio de coherencia*.

## Las consecuencias teleológicas Consecuencias del entendimiento

En cuanto a las actitudes o los comportamientos, el entendimiento está dado, como ya se dijo, en términos de la convicción. La imposición o los condicionamientos heterónomos no consiguen más que la enajenación del sujeto que, entre otras cosas, opta por satisfacer, en el mejor de los casos, necesidades que no le corresponden para evitar toda suerte de inconvenientes; en el peor, la rebeldía o la renuencia frente a todo lo que le impone el sistema.

De la misma manera, el entendimiento no hace otra cosa que alejarnos del

<sup>2</sup> En la *Teoría de la Acción Comunicativa*, Habermas (2002) hace uso de esta expresión para referirse a la racionalidad de las intervenciones del hombre en el mundo cuando estas son de carácter teleológico; es decir, cuando la acción es producto de la voluntad.

simple dato como razón suficiente del aprender. En virtud del entendimiento, el aprendizaje se convierte en un ejercicio constante de comprensión de la necesidad de aprender; y a través del entender, la “*transmisión de conocimientos útiles*” (Heidegger, 2010, p. 78) queda superada por la identificación entre la existencia personal y el “*dato*” que se transformará en verdadero conocimiento.

Saber que existe, por ejemplo, un segmento del río Magdalena llamado “*Brazo de Loba*”, no sirve para nada realmente. Es un simple dato. Pero si logramos comprender las vivencias de los ribereños y de la llamada “*cultura anfibia*”, las faenas “*sisifescas*” de los bogas del río y las condiciones en las que los malibúes de la región de Loba fueron desapareciendo como consecuencia de la necesidad española de llegar al interior del País con la consiguiente introducción de fuerza de trabajo africana, al hablar de Loba, no nos referiremos a un dato más sino a un lugar específico en el que un grupo humano ha desarrollado todo un complejo cultural de grandes dimensiones.

Y qué decir del 12 de octubre de 1492, y la visión euro-céntrica que aún predomina en los textos oficiales, o los gases nobles, la circunferencia, la ley de los signos, la lectura del Quijote como experimento semiótico y lingüístico, las intenciones o propósitos heterónomos de lectura, las notas y calificaciones con detrimento del aprendizaje, etc.

Así mismo, el “*sólo sé que nada sé*” socrático, o el “*ama y haz lo que quieras*” agustiniano, etc., en virtud del entendimiento dejan de ser solamente frases que, las más de las veces, se pronuncian sin atender a las implicaciones que tienen por ser puras habladurías, y adquieren pleno sentido, no como expresiones sino como desencadenantes de la comprensión. A este respecto, nos dice Heidegger (2010):

Lo que una vez era un grito: “El desierto crece...”, amenaza con convertirse en una habladuría. Lo amenazador consiste en que quizá lo más pensado hoy y mañana de pronto se convierta en una forma de hablar, y se difunda y pase de mano en mano como una forma de hablar (p. 39).

### Consecuencias de la objetivización de los principios subjetivos

No todo lo legal es justo y, en consecuencia, no todo lo legal es moral. Ello es cierto, máxime cuando el legalismo y el moralismo están a la orden del día y cuando pareciera que lo ético ha entrado en desuso. En la escuela esto es especialmente problemático, debido a que, prácticamente, siempre la acción está determinada por una nota o una calificación.

La posibilidad de que el estudiante se concencie, solo puede ser el resultado de que el maestro ya lo haya hecho. Pero, en el afán por cumplir metas —en la visión “empresarista” que todo lo

<sup>3</sup> Hago referencia a la *Historia doble de la costa de nuestro sociólogo Orlando Falas Borda. Tomo I, titulado “Mompo y Loba”*.

concibe y lo explica desde la perspectiva de la competencia—, abarcar la temática, cumplir requisitos, mantener la autoridad, etc., no son pocos los que reducen el aprendizaje a las pruebas, sean estas de carácter institucional o estatal.

La visión academicista de la educación nos ha llevado a generar concepciones antropológicas que, aun pretendiendo privilegiar lo meramente intelectual, han sido incapaces de potenciarlo, quedándose en la pura transmisión de datos cuando no en la adaptación a doctrinas establecidas y, en apariencia, inamovibles.

La postura de Unamuno (1999), que concibe al ser humano como agente senti-pensante, un ser de carne y hueso, que siente, ama, sufre, es decir, tú y yo, debe movernos a considerar las múltiples dimensiones que lo conforman para comprender su razón de ser y su fin existencial.

En cuanto a las *máximas*, la voluntad y la libertad son dos dimensiones que deberán ser encaminadas por el entendimiento. Sabemos, por ejemplo, que la responsabilidad como el acto por el cual asumimos las consecuencias de nuestras acciones y somos capaces de dar la cara, esto es, responder por nuestros actos y/o nuestras omisiones, no es nada fácil. El problema viene cuando un estudiante, que ha faltado a la responsabilidad, “debe” asumir las consecuencias preparando una exposición sobre cómo ser responsable. No son pocos los que creen que ese

*castigo* desencadenará, efectivamente, en comportamientos responsables. Es más, son infortunadamente demasiados los que consideran que un buen castigo para ello es poner tareas como la mencionada exposición, las consultas, las lecturas, etc. ¿Cómo se esperara que un estudiante lea por convicción si se le ha enseñado que leer y escribir son el tipo de castigo más común en la escuela?

Confundimos fácilmente la responsabilidad con el mero cumplimiento de requisitos, el respeto con el silencio y la tolerancia con la aceptación incondicional de todo. La honestidad, tan difícil en estos tiempos, se ha convertido en la mejor excusa de la fama, hasta el punto en que *hallar* a alguien que posea tal virtud se convierte en noticia nacional. “Un hombre se encontró \$5’000,000, buscó a su dueño y se los devolvió”, es el titular de un noticiero. Así de mal estamos. ¿No debería hacer eso cualquiera de nosotros?

Lo mismo pasa en la escuela. No es difícil encontrar estudiantes que esperan que el maestro les ponga una buena calificación por *portarse bien*, como si con ello le estuvieran haciendo un favor. Lo peor de todo es que, hay docentes y padres de familia que refuerzan dicha actitud generando un perfecto ambiente para hacer del condicionamiento instrumental la razón del aprendizaje. “Si te portas bien, tendrás buena nota” o “si pasas el año te regalo un bicicleta” le dicen al niño, quien no dudará en hacerlo no *por deber* sino *conforme al*

---

*La postura de Unamuno (1999), que concibe al ser humano como agente senti-pensante, un ser de carne y hueso, que siente, ama, sufre*

---

*deber*; es decir haciendo lo que debería, pero sin comprender el sentido moral de la acción. Entre su conciencia y el mencionado sentido moral no existe ninguna relación más allá de la mera instrumentalización, de la utilidad. El saber ya no importa debido a que, teniendo un gran valor intrínseco, se convierte en instrumento de intereses superficiales, perdiendo así su sentido y su profundidad.

En esta perspectiva, retomando el ejemplo del *Brazo de Loba*, un estudiante podría ubicar el río en el mapa, pero como en su mente solo existe la bicicleta, carece de interés para él el significado de la relación del mismo con una cultura humana determinada, con sus vivencias, con sus manifestaciones, etc., que dan, a la misma, valor absoluto.

Ahora bien, es claro que los principios determinantes de la voluntad, únicos que pueden hacer a nuestras máximas verdaderamente morales y darles un valor moral, a saber, la representación inmediata de la ley y la necesidad objetiva de obedecer a esta ley, o el deber, deben ser considerados como los verdaderos móviles de nuestras acciones, puesto que, de otro modo, se podría muy bien dar legalidad a las acciones, pero no moralidad a las intenciones (Kant, 2004, p. 203).

Dejar a un lado el premio y el castigo nos conduce a la convicción siempre y cuando exista, de parte del formador, la suficiente capacidad persuasiva para generar entendimiento. Afortunadamente, no existen fórmulas mágicas, pero sí se hace necesario que

la labor de enseñar esté en manos de quienes posean *entendimiento pedagógico*. Dicho entendimiento es tanto como el “*flin*” del que nos hablan los músicos. Una “buena” clase de pedagogía o de Didáctica en la Universidad no nos hace “buenos” educadores; y las doctrinas pedagógicas no nos dicen cómo actuar en muchas de las situaciones a las que nos vemos enfrentados diariamente con nuestros estudiantes. Podemos ser expertos en autores y teorías o doctrinas, pero nada de eso nos hará persuasivos (y que no se confunda capacidad persuasiva con capacidad de manipulación). Es por eso que, un auténtico maestro nunca deja de lado el axioma “*mafaldiano*”<sup>4</sup> que deja como enseñanza que lo urgente nunca debería quitarnos tiempo para hacer lo importante.

Generar, entonces, las condiciones necesarias para que pueda darse la representación inmediata del “deber ser” es, por consiguiente, la tarea de todo buen educador; ella consiste en no desestimar las posibilidades ni las capacidades de entendimiento del niño ni del adolescente. Explicar la razón de ser de una norma o de un comportamiento es mejor que imponer la obediencia ciega de los mismos.

Asumida la comprensión racional por parte del niño, su incumplimiento debe siempre, y en todo momento, acarrear no las consecuencias solamente sino la concienciación de ellas. Y una vez establecidas, en franco diálogo, no puede haber ningún tipo de negociación, ya que de ser así, se generará la convicción

---

4 Relativo a Mafalda.

de que *no hay problema* y de que *nada pasa* si incumplo mi compromiso. Por eso es que la responsabilidad no es fácil. Si fuera sencillo asumir consecuencias todos lo haríamos.

Sabemos muy bien que, una cosa es el querer hacer algo y otra muy distinta es comprender el sentido del deber de hacer otra cosa. La representación intelectual de las obligaciones debe conducirnos a lo segundo; en este sentido, la adecuación de las máximas a las leyes prácticas (El Imperativo Categórico) solo es posible cuando el querer y el deber se conjugan. Cuando ellos dos se unen, en virtud de la renuncia voluntaria a la pura inclinación, el *Buen ciudadano* deja de ser aquel que se ha enajenado ya que ahora cumple o deja de cumplir, pero con auténticas razones.

La labor docente está cargada de situaciones que permiten a quien la ejerce, o bien la potenciación de las posibilidades humanas, o bien la alienación de las capacidades de los demás. En este sentido, la obediencia que se enseña en las escuelas, lejos de formar para una auténtica conciencia crítica y reflexiva, reproduce artesanalmente, es decir, en serie, mentes enajenadas que se han acostumbrado a renunciar a todo aquello que les pertenece. La resignación, propia de tal concepción, aleja cada vez más la conciencia de su objeto de concienciación.

El simple cumplimiento de requisitos, tanto por parte del educador como por parte del estudiante, se enmarca

—hoy por hoy— en un sistema en el que los comportamientos de uno y de otro quedan excluidos de los objetos últimos hacia los que deberían estar dirigidos. Esto quiere decir que la adopción de actitudes y la asimilación de doctrinas con las que no se guarda ninguna relación, hacen de lo educativo un mero adoctrinamiento, o, si se quiere, un proceso de instrucción y de manipulación con el que lo único que se consigue es deshumanizar al ser humano.

El entendimiento, en primer lugar, nos lleva a la comprensión del *para qué* aprender, es decir, a generar en nuestro intelecto la conciencia de que lo aprendido tiene razón de ser por cuanto fortalece o desmiente, según sea el caso. Así, los simples contenidos quedan superados por la capacidad intelectual de relacionarlos y, con ello, se deja atrás al dato como valor absoluto, o como razón suficiente, sometiéndolo a lo que de él se pueda tomar, ya sea para comprender la realidad o para describirla, explicarla, cuestionarla, etc.

De otra parte, conseguir la adecuación de la voluntad a la generación de convicciones prácticas, esto es, a la asimilación de comportamientos elegidos libremente por el sujeto, sin coacciones heterónomas, sino más bien, por medio de auto-coacciones, es el primer paso para representarnos intelectualmente el sentido del deber y, con ello, asumir conductas que construyen auténticamente una sociedad incluyente, justa y comprometida con quienes la conforman.

---

*El entendimiento, en primer lugar, nos lleva a la comprensión del para qué aprender, es decir, a generar en nuestro intelecto la conciencia de que lo aprendido tiene razón de ser por cuanto fortalece o desmiente, según sea el caso.*

---

El buen ciudadano deja de ser, entonces, aquel que lo obedece todo para convertirse en sujeto de normas, en “actuante”, en el horizonte de la regla y, finalmente, en razón de ser de lo normativo. Así, la subjetividad se convierte en objetividad en virtud de la capacidad de ver en lo *impuesto* una realidad coherente con lo *dispuesto*, es decir, la voluntad de que coincida el deber con el querer. Lo mejor que podría pasar es que el ser humano no solo haga lo que debe, sino que, en el conflicto que puedan generar sus inclinaciones con respecto a sus obligaciones, quiera hacer lo que debe.

De esta manera, el saber va dejando de ser una ilusión para constituirse en convicción debido a su carácter de fundamento, de base y de raíz tanto de las acciones como de la posición que se asuma frente a situaciones de diversa índole. El saber, así entendido, nos conduce a la radicalidad —que no al radicalismo— puesto que nos da no solo la seguridad de que nuestras afirmaciones tienen fundamento, sino de que la aceptación de nuestras equivocaciones o de los aciertos de los demás, no contradicen el dicho carácter de radicalidad.

En esta perspectiva, la comprensión de la realidad se convierte en acción continua de quien tiene que vivirla. Cuando un estudiante ha conseguido, por ejemplo, representarse intelectualmente los valores como actitudes, no solo sabe por qué debe proceder de determinada manera; también, advierte el sentido de comprender razones y de mantenerse abierto a las posibilidades que le

plantean tanto los acontecimientos como los demás sujetos. Un ciudadano auténtico entiende que la sociedad se dirige hacia el horizonte que le plantean sus integrantes.

## A manera de conclusión

Concebir la educación como un ejercicio desde el que se posibilite, por un lado, el entendimiento de la realidad y, por el otro, la adecuación de máximas a leyes objetivas, es necesario toda vez que es de esta manera que el estudiante se convierte en agente, es decir, en sujeto y, por tanto, en protagonista de su proceso de formación. Educarse es, en este sentido, asumir constantemente, y sin descanso, nuestra condición humana como un “poder ser”, pero sobre todo como un “deber ser”.

En esta perspectiva, la educación reconoce en el ser humano, en el estudiante, un fin en sí mismo hacia el que todo esfuerzo deberá dirigirse. Dejan de ser las pruebas, los trabajos, las tareas, las calificaciones, etc., las razones excluyentes del acto educativo, tornándose instrumentos de los que se puede prescindir. Con ello, queda claro que el academicismo y la postura por la que se cree que el salón de clases es el lugar privilegiado del aprender, se desvirtúan por completo.

Pero, en últimas, ¿para qué educar? Esto es, ¿qué intenciones teleológicas subyacen en el acto educativo? La intencionalidad propia del educar, es decir, la idea de querer lograr determinado fin debe vincular a la

---

*En esta perspectiva, la educación reconoce en el ser humano, en el estudiante, un fin en sí mismo hacia el que todo esfuerzo deberá dirigirse.*

---

voluntad la apropiación de los medios y las herramientas suficientes para conseguir el *munus*, la tarea.

En este sentido, se debe educar para tomar posturas críticas y no simplemente para obedecer; es decir, para defender lo que es correcto, para dar razones de lo que se hace o de lo que se deja de hacer; para dejar claro, en últimas, y sin intransigencias de ninguna clase, por qué se ha decidido incluso no obedecer.

Se debe educar, además, para escuchar, para ver en qué medida el otro puede tener la razón y, con ello, para aceptar sin miedo a que se hiera el orgullo, que aceptar las equivocaciones también es una ganancia. No es malo equivocarse, lo realmente grave es persistir en la equivocación con la *pseudo-razón* de no permitir que el otro, que en ese momento se convierte en *contrincante*, gane.

Se debe educar para hablar y para actuar *a favor de* y no *en contra de*. Quien se forma para lo primero, no polemiza; se dispone para dirigir cuando está preparado para hacerlo, pero decide seguir a otro cuando sabe que ese otro está mejor preparado. El que actúa o habla *a favor de*, no ve en las debilidades de los demás la oportunidad de hundir cuanto la posibilidad de apoyar y de persuadir.

Se debe educar para saber decidir, máxime cuando las situaciones que se nos presentan nos condicionan en la experiencia del conflicto entre el querer y el deber. Es cuando una disyunción

tiene carácter de excluyente, que se ponen a prueba las convicciones y la coherencia de vida. Cuando el pensar, el decir y el actuar son una y la misma realidad. En este sentido, la obra kantiana nos permite dejar claras dos cosas:

a. Los fundamentos son verdades de las que el educador no puede prescindir. Cuando hay quienes eligen la educación como la última de sus opciones, ni “el porqué” ni “el para qué” adquieren sentido. Solo está en disposición de preguntarse por el sentido de educar, quien ha elegido dicha tarea no como su única ni como su última opción, sino como la primera.

Para quienes la tienen como su última opción, cualquiera puede educar. En cambio, para quienes la ven como su primera opción, la educación adquiere un significado profundo, sus preguntas impregnan de sentido sus vidas en la cotidianidad y la indagación continua los acompaña. Para ellos la reflexión filosófica es una necesidad y una tarea que se asume por convicción.

Al funcionario, es decir a quien “enseña” sin que la enseñanza le interese, le importa transmitir contenidos; pero, sobre todo, cumplir requisitos, aunque estos no guarden ninguna relación con las necesidades ni las expectativas de los estudiantes.

Es por eso que el entendimiento, es decir la capacidad para interiorizar y comprender lo que se debe y lo que no se debe hacer, es la única vía por la que se hace posible la formación de un

---

*Se debe educar, además, para escuchar, para ver en qué medida el otro puede tener la razón y, con ello, para aceptar sin miedo a que se hiera el orgullo, que aceptar las equivocaciones también es una ganancia.*

---

auténtico ciudadano, un ser humano que ha comprendido la razón de ser de la autonomía, la libertad y la conciencia.

b. De otra parte, al conseguir que el ser humano ordene su vida a la asimilación de constricciones autónomas, es decir, máximas, dirigiéndolas a su vez hacia leyes objetivas, es posible la eliminación de tantas normas que van apareciendo y que solo consiguen enajenarlo continuamente. Cuanto mejor sea la educación que se brinda en el sentido de

la autonomía, la libertad y la conciencia, menor será la necesidad de normas.

Igualmente, la convicción evita que el ser humano ponga en el horizonte de su visión el premio y el castigo, puesto que ninguno de los dos lo moverá a actuar o a dejar de hacerlo. Quien ha aprendido, integra, racionalmente, las causas y las consecuencias de sus actos y, en consecuencia, comprende las primeras y asume las segundas sin responsabilizar a nadie más de lo que a él le sucede cuando de él depende la acción.

## Referencias

- Galeano, E. (1998). *Patas arriba, la escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa*. México: Taurus.
- Heidegger, M. (2010). *¿Qué significa pensar?* (3ª ed.). Madrid: Trotta.
- Kant, I. (2000). *Crítica de la Razón Pura* (M. García y M. Fernández, trads.). México: Ed. Porrúa.
- Kant, I. (2005). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (2004). *Crítica de la Razón Práctica* (A. Zozaya, trad.) (2ª ed.). Madrid: Mestas.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía* (L. Luzuriaga y J. L. Pascual, trads.) (3ª ed.). Madrid: Akal.
- Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura*. Bogotá: Lit. Mondadori.
- Pascal, B. (1999). *Pensamientos*. Barcelona: Folio.
- Smith, A. (2005). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Unamuno, M. (1999). *Del sentimiento trágico de la vida*. Barcelona: Folio.
- Zuleta, E. (2006). *Educación y Democracia* (7ª ed.). Medellín: Hombre Nuevo Editores, FEZ.