

Educació i saviesa en Kant

Salvi Turró*

Si ens preguntem per la temàtica educativa en Kant, és obligat referir-nos al seu opuscle *Sobre Pedagogia*, editat el 1803 per Theodor Rink. Tot i que fou publicat només un any abans de la mort del filòsof, quan ja li minvaven les capacitats intel·lectuals, no es tracta pas d'una obra de vellesa, sinó que els materials aplegats es remunten als anys de docència universitària¹ i s'insereixen en el seu pensament de maduresa.

D'entrada, hom pot distingir dos nivells en l'opuscle: d'una banda, les tècniques concretes per a l'educació de l'infant, que es presenten en les dues seccions del tractat (*De l'educació física*, *De l'educació pràctica*); d'altra banda, les consideracions sistemàtiques i de fonamentació d'aquestes propostes, que s'exposen bàsicament en la introducció. El primer nivell permetria una lectura més estrictament «pedagògica», mentre que el segon en propiciaria una de més «filosòfica». Però tal dualitat d'aproximacions trairia l'essencial de la proposta kantiana, que consisteix justament a inserir i fer dependre el detall de recomanacions particulars (art de l'educació, *Erziehungskunst*) d'un pla sistemàtic (teoria de l'educació, *Theorie der Erziehung*). Explícitament llegim en la introducció:

«El disseny d'una teoria de l'educació és un magnífic ideal i no hi fa res que no ens trobem en situació de realitzar-lo. Malgrat els obstacles que es presen-

(*) Salvi Turró és professor titular de la Facultat de Filosofia de la Universitat de Barcelona, de la que ha estat Degà (2002-2005). S'ha ocupat bàsicament de la història de la filosofia moderna, en especial del segle XVII al XIX. És autor de diverses traduccions (Descartes, Leibniz, Kant, Fichte) i d'estudis d'aquell període (*Descartes. Del hermetisme a la nueva ciencia*, *Tránsito de la naturaleza a la historia en la filosofía de Kant*, *Lliçons sobre història i dret en la filosofia de Kant*, *Introducció als estudis fichteans*). Correu electrònic: salvi.turro@ub.edu

1. Com informa en el pròleg el mateix Rink (*Pedagogia*; Ak, IX, 439), a la universitat de Königsberg era preceptiu que els professors de filosofia s'encarreguessin d'impartir les lliçons de pedagogia als estudiants. Segurament Rink fusionà en la seva edició manuscrita procedents dels diversos cursos en què el filòsof s'ocupà de la matèria. Això, sumat al fet que Kant elaborà les seves notes en relació amb el *Manual de l'art de l'educació* de D. Bock, explica les indubtables deficiències literàries de l'opuscle: idees només apuntades, reiteracions freqüents, classificacions a vegades forçades, etc.

tin en la seva realització, hom no ha de considerar pas tal idea com una quime-
ra i desacreditar-la com si només fos un bonic somni.

Una idea no és altra cosa que el concepte d'un tot complet que encara no es
troba en l'experiència. Per exemple, la idea d'una república perfecta regida segons
les regles de la justícia. És per això impossible? La nostra idea d'entrada només
ha de ser correcta; aleshores, si comptem amb els obstacles que es trobin en el
camí de la seva realització, ja no és en absolut impossible. O potser pel fet que algú
menteix, ja seria impossible dir la veritat? Doncs bé, la idea d'una educació que
desenvolupi totes les disposicions naturals en l'home és en qualsevol cas verita-
ble».²

Precisament perquè es traca de justificar les propostes educatives a partir
d'un pla, teoria o idea general de l'educació, i no pas d'oferir una mera juxtapo-
sició de recomanacions empíriques, hi ha d'haver un «principi de l'art educa-
tiu». Kant el formula expressament en aquests termes: «els nens no han de
ser educats pas d'acord amb l'estat present del gènere humà, sinó d'acord
amb el millor estat futur possible, a saber, segons la idea de la humanitat i de
la seva destinació completa».³ El fet de parlar del millor estat possible del
gènere humà, de la idea d'humanitat i del seu destí significa que el principi de
la pedagogia remet a una problemàtica prèvia: la que determina el concepte
d'humanitat i les seves finalitats constitutives.⁴ Però això justament configura
l'objectiu de la filosofia transcendental en el seu sentit «còsmic»: donar res-
posta a les tres preguntes que, definint els interessos constitutius de la raó,⁵
determinen el concepte de l'ésser humà.⁶ Per tant, el programa pedagògic de

2. *Pedagogia* (Ak, IX, 444). El símil de la república perfecta, per mostrar la diferència entre les
idees (de la raó) i els mers conceptes empírics (de l'enteniment), també apareix en la primera
crítica (KrV, A 316, B 372–373).

3. *Pedagogia* (Ak, IX, 447).

4. El tema del «destí de l'home» (*Bestimmung des Menschen*) constitueix un dels trets més especí-
fics de la il·lustració alemanya. La qüestió fou iniciada pel pastor luterà Spalting que, en les seves
Consideracions sobre el destí de l'home (1748), defensava la pietat cristiana tradicional com a
mitjà per a l'assoliment de la benaurança eterna vinculada a la immortalitat de l'ànima. Anys des-
prés i al bell mig de la crítica a la revelació desfermada pels fragments de Raimarus (1774–78),
Mendelssohn (*Fedó*, 1767), intentava dotar d'una base racional independent de qualsevol fe reli-
giosa a aquelles tesis, mentre que Lessing (*L'educació del gènere humà*, 1777, 1780) donava la
traducció cultural i educacional de la problemàtica, entenen la nostra destinació com a desplegament
històric de la humanitat vers les seves fites morals. Herder, al seu torn, intervé també en la
polemica (*Idees per a la filosofia de la història de la humanitat*, 1784–85) allunyant-se de Lessing
(i de Kant) i considerant el desenvolupament cultural i educatiu de la humanitat com un pluralisme
aliè a qualsevol finalitat única per a l'espècie. Sobre aquest rerefons, la filosofia transcendental
kantiana pot considerar-se, en part, com un nou assaig de respondre la qüestió dins dels límits
(crítics) dels discurs humanament possible. Amb l'idealisme la temàtica esdevindrà ja un tòpic
recurrent (p.e. les *Lliçons sobre el destí del savi* i *Sobre el destí de l'home* en Fichte).

5. «Tot interès de la meua raó (tant especulativa com pràctica) es reuneix en les tres preguntes
següents: 1. *Què puc saber?* 2. *Què he de fer?* 3. *Què m'és permès d'esperar?»* (KrV, A
804–805, B 832–833).

6. «El camp de la filosofia en aquest sentit cosmopolita pot expressar-se en les següents pregun-
tes: 1. *Què puc saber?* 2. *Què he de fer?* 3. *Què m'és permès d'esperar?* 4. *Què és l'home?* La
metafísica respon la primera pregunta; la *moral*, la segona; la *religió*, la tercera, i l'*antropologia*,
la quarta. Tot això, però, hom pot incloure-ho en l'antropologia, ja que les tres primeres pregun-
tes es refereixen a la darrera» (*Lògica*; Ak, IX, 24–25).

l'opuscle de 1803 només adquireix ple sentit si el situem en el context general de la filosofia kantiana, de manera que moltes de les observacions generals de l'àmbit filosòfic o antropològic que semblen dites de passada en la introducció⁷ són, de fet, l'enllaç entre la pedagogia kantiana i els principis transcendents que la justifiquen. Gairebé al final de la segona crítica es troba un passatge que confirma a bastament tot això:

«En una paraula: la ciència (críticament cercada i metòdicament dirigida) és el portal estret que condueix a la *doctrina de la saviesa*, entenent per tal, no merament allò que hom ha de *fer*, sinó allò que ha de servir de pauta als *mes-tres* per encarrilar bé i fàcilment el camí vers la saviesa que cadascú ha de recórrer, i per salvar els altres de camins foraviats. Una ciència, la guardiana de la qual sempre ha de ser la filosofia, de manera que si bé el públic no ha de prendre part en les seves recerques subtils, sí que ho ha de fer en les doctrines que, després d'aital elaboració, el poden il·lustrar amb plena claredat».⁸

Segons això, doncs, la relació entre educació, crítica filosòfica i saviesa és circular. D'una banda, les tècniques pedagògiques empíriques s'inscriuen en el marc d'una teoria general de l'educació que es fonamenta en la filosofia. D'altra banda, la finalitat d'una teoria educativa i les seves tècniques no pot ser altra que conduir l'alumne a la saviesa (críticament fundada) que li és pròpia com a ésser humà. Circularitat que reproduïx el doble camí que, en el mite fundacional platònic, també relligava *paideia* i filosofia: només des de la contemplació del món veritable pel filòsof pot establir-se un projecte educatiu capaç de redreçar la mirada dels presoners de la caverna, i tal projecte no pot tenir altre sentit que arribar al saber filosòfic coneixedor del món veritable. Si el primer moment del cercle correspon a l'ordre de fonamentació dels principis, el segon constitueix més aviat l'ordre del propi itinerari pedagògic com a camí vers la saviesa. Se'ns imposa, doncs, considerar l'opuscle kantià de 1803 en relació amb tots dos moments.

(1)

En quina mesura el programa educatiu kantià deriva i reflecteix els resultats de la seva filosofia? Aquest interrogant obliga a referir-nos, encara que sigui com a balanç,⁹ a les tres obres crítiques —en especial, la segona i ter-

7 Sols a tall d'exemple: «[L'home] no té cap instint i ha de fer-se ell mateix el pla del seu comportament» (*Pedagogia*; Ak, IX, 441); «el gènere humà ha de fer produir per ell mateix i amb esforç progressiu totes les disposicions naturals de la humanitat» (*Id.*); «rere l'educació es troba el gran secret de la perfecció de la natura humana» (*Ibid.*; Ak, IX, 444); «és completament impossible que en l'individu s'assoleixi la destinació [de l'espècie humana]» (*Ibid.*; Ak, IX, 445); «l'educació és un art, l'exercici del qual ha de ser perfeccionat per moltes generacions» (*Ibid.*; Ak, IX, 446); «l'educació és el problema més gran i difícil que es presenta a l'home» (*Id.*); «un pla educatiu ha de disposar-se de manera cosmopolita» (*Ibid.*; Ak, IX, 448).

8. KpV (Ak, V, 163).

9. Per a un tractament més detallat dels temes que exposo a continuació, remeto als meus estudis: *Tránsito de la naturaleza a la historia en la filosofía de Kant*. Barcelona: Anthropos, 1996; *Lliçons sobre història i dret a Kant*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 1997.

cera — i als articles polèmics dels anys 80/90¹⁰ — amb interlocutors de la categoria de Mendelssohn, Lessing o Herder. Ja que la confluència de l'anàlisi críticotranscendental i de les reflexions paral·leles sobre història, cultura i dret genera una veritable doctrina (transcendental i cultural, alhora) de la noció d'humanitat i de la seva destinació: tot just la doctrina que, recollida sumàriament en la introducció a la *Pedagogia*, fonamenta el projecte educatiu.

En el pla transcendental, el sistema de les nostres facultats està caracteritzat per una tensió constitutiva entre la seva aplicació en el finit i la seva tendència a l'infinit. El primer aspecte — representat bàsicament per la sensibilitat i l'enteniment — determina el marc de l'experiència cognoscitiva — síntesi de les dades sensibles dins l'aparat categorial intel·lectiu — en què se'ns dona la natura (món sensible o fenomènic) com a conjunt d'objectes espaciotemporals determinats causalment. En aquest àmbit, el mateix ésser humà apareix com un fenomen més, la seva conducta obeeix el principi general de la felicitat pròpia i el conreu de les seves facultats (cultura) no té un altre objectiu que el domini de l'entorn per obtenir el màxim benestar. Si volem, es configura aquí la dimensió purament «natural» de l'ésser humà, en què tant el coneixement com l'acció només tenen la finalitat pragmàtica de satisfer, més i millor, les nostres necessitats — allò que, en la terminologia dels frankfurtians, anomenaríem avui «raó instrumental».

Ara bé, també hi ha en nosaltres la tendència constitutiva a ultrapassar la immediata fàctica del món natural i social: la raó i la llibertat ens fan éssers insatsfets amb la realitat donada i ens projecten cap a preguntes (teòriques) i aspiracions (pràctiques) que depassen els límits del coneixement i de l'experiència. En darrer terme, aquesta dimensió tendeix a la construcció d'un món moral, en què es realitzin plenament els deures ètics d'uns vers els altres sota el principi de la universalitat de la llei i de l'home com a fi de l'acció. La idea d'aquest món moral, tot i que sols sigui pensable (món intel·ligible), no és cap quimera sinó que és «una idea pràctica que pot i ha de tenir efectivament la seva influència en el món sensible per tal d'adequar-lo tant com sigui possible a tal idea»,¹¹ esdevenint així el *télos* del propi desenvolupament històric de l'ésser humà i, per tant, la seva destinació com a «fi final» (*Endzweck*) de la creació. Glossant la cèlebre dita kantiana,¹² podríem dir que la simple dimensió tecniconatural de les facultats humanes és «cega», mentre que la simple afirmació de les idees morals sense donar-los progressivament realitat en el món seria «vàcua». O, en termes actuals, és sols des de l'ús de la llibertat que la racionalitat instrumental (científicotècnica) disposa pròpiament d'un sistema

10. En especial: *Idea per a una història universal amb intenció cosmopolita* (1784), *Resposta a la pregunta: Què és il·lustració?* (1784), *Recensions de l'obra de Herder "Idees per a una filosofia de la història de la humanitat"* (1785), *Conjectures sobre el començament de la història humana* (1786), *Teoria i praxi* (1793), *Replantejament de la pregunta: Si el gènere humà es troba en progrés constant vers el millor* (1797).

11. KrV, A 836, B 808.

12. «Pensaments sense contingut són buits, intuïcions sense conceptes són cegues» (KrV, A 51, B 75).

de finalitats morals que s'han de realitzar, per transcendir, així, la mera causalitat natural encaminada a la satisfacció i l'interès.

Altrament, les fites morals s'articulen al voltant de dos àmbits: l'intern, vinculat a la intencionalitat individual de l'acció (moralitat en sentit estricte), i l'extern, vinculat a les exigències de l'ús de la llibertat en relació amb els altres (dret). Si en el primer, el fi de l'acció no pot ser més que l'aproximació de cadascú a la virtut perfecta (ideal de santedat), en el segon, es manifesta l'essencial dimensió intersubjectiva de la raó i l'acció humanes: l'exercici extern de la llibertat implica necessàriament limitació recíproca de tots sota lleis públiques, i aquest exercici només pot garantir-se si es dóna un mecanisme de coacció sobre qui viola aquell marc legal. Això comporta la institucionalització jurídicopolítica de la societat en l'Estat, alhora que determina les idees-fins a què han d'apropar-se els estats fàcticament existents: en el vessant intern, a una constitució republicana (i.e. règim representatiu, divisió de poders, igualtat i llibertat dels ciutadans); en el vessant extern, a una regulació pactada de les relacions internacionals vers una federació d'estats i l'assoliment final de la pau perpètua.

És palès que els elements de finitud i les exigències infinites de la moralitat, que en el pla transcendental podem separar a efectes analítics, es donen en l'home real de manera conjunta. Per tant, si de la crítica filosòfica passem a la doctrina antropològica, aquesta només pot consistir en una concepció «dinàmica» de l'ésser humà, ja que es tracta justament d'un ésser tal que la seva realitat present només és plenament intel·ligible si la inserim en el procés del seu desplegament teleològic progressiu vers la moralitat. En clara anticipació a l'existencialisme, l'ésser de l'home és pròpiament un fer-se:

«A fi d'assenyalar el lloc de l'home en el sistema de la natura animada i caracteritzar-lo, no ens resta altra cosa que el següent: té un caràcter que es fa a si mateix, ja que és capaç de perfeccionar-se segons els fins decidits per ell mateix, de manera que, com a animal dotat de *capacitat racional (animal rationabile)*, pot fer-se a partir d'ell mateix un animal *racional (animal rationale)*».¹³

Això significa que pròpiament no hi ha «natura humana» —i.e. un conjunt de trets, característiques o determinacions fàcticament inamovibles—, sinó «història humana»,¹⁴ i que aquesta es caracteritza per: (1) la base natural de la història no pot ser més que algunes disposicions o llavors inicials que nosaltres mateixos, com a éssers lliures, hem de desenvolupar;¹⁵ (2) tal desenvolupament (cultura), atesa la dimensió intersubjectiva de l'ús extern de la lliber-

13. *Antropologia*, II–E (Ak, VII, 322).

14. Vegeu dos bons estudis de la comprensió kantiana de l'home des de la seva dimensió essencialment històrica: PHILONENKO, A. *La théorie kantienne de la histoire*. París: J. Vrin, 1986; MUGLIONI, J.M. *La philosophie de l'histoire de Kant*. París: PUF, 1993.

15. «La natura ha volgut que l'home extregui exclusivament de si mateix tot allò que ultrapassa l'ordenació mecànica de la seva existència animal, i que no participi de cap altra felicitat o perfec-

tat, ens situa sempre en un context social orientat teleològicament vers els fins de la humanitat en general;¹⁶ (3) aquests fins, no es limiten al domini tecnocientífic de la realitat natural o social, sinó que, a través d'aquest domini, exigeixen assolir les úniques fites que ho són pròpiament, i.e. la realització de les idees morals i jurídiques (cosmopolites) exigides per la raó pràctica.¹⁷

No cal dir que una «antropologia històrica» com la de Kant ha d'atorgar un paper cabdal a la cultura i a l'educació,¹⁸ ja que són les mediacions que vehiculen necessàriament tot procés de desenvolupament intersubjectiu. Tanmateix, no es traca pas d'un culturalisme que equipari les formes socioculturals (o educacionals) de tots els pobles, en tant que sengles manifestacions de la riquesa de possibilitats formatives de l'ésser humà —allò defensat pel multiculturalisme de Herder—, sinó que la interpretació, valoració i direcció educativa dels fenòmens historicoculturals han de tenir un sentit rector «cosmopolita», i.e. han d'avaluar-se i determinar-se d'acord amb les fites morals i jurídiques de la humanitat sencera. Sense aquest element el desplegament culturaleducatiu perdria la seva especificitat «humana» i acabaria confonent-se amb un fet més de la natura física: simple adaptació (del coneixement i de l'acció) al medi per obtenir, individualment i col·lectivament, la màxima satisfacció a les nostres necessitats. O encara més, sense l'element dinàmic de la racionalitat i llibertat vers la moralitat, s'escapçaria el mateix desplegament cultural i educatiu, ja que deixaria d'existir el motor que ens impulsa més enllà de la satisfacció i benestar més simples i immediats, de manera que difícilment l'espècie hauria ultrapassat els «somnia indolents» o «jocs infantils» dels habitants de les «illes del sud» (i.e. d'una animalitat refinada).¹⁹

Aquesta «antropologia historicocultural orientada vers les idees morals i jurídiques» subministra les claus de l'assaig pedagògic de 1803. D'entrada, s'entén la definició kantiana d'educació que presideix i estructura tot el text: educació és

cio que la que ell mateix, lliure de l'instint, ha creat per la seva pròpia raó» (*Idea d'una història universal amb intenció cosmopolita*, III; Ak, VIII, 19).

16. «En els homes (com a única criatura racional sobre la terra) les disposicions naturals que estan destinades a l'ús de la seva raó han de desenvolupar-se de forma completa solament en l'espècie, no pas en l'individu» (*Ibid.*, II; Ak, VIII, 18).
17. «El problema més gran per a l'espècie humana, a la resolució del qual és forçada per la natura, consisteix a assolir una societat civil administrada universalment pel dret» (*Ibid.*, V; Ak, VIII, 22). «El problema de l'assoliment d'una constitució civil perfecta depèn del problema d'una relació legal entre estats i no pot ser resolt sense aquest darrer» (*Ibid.*, VII; Ak, VIII, 24).
18. «L'home només pot esdevenir home per l'educació. No és res més que allò que l'educació fa d'ell. Cal remarcar que l'home només pot ser educat per homes, homes que al seu torn són educats» (*Pedagogia*; Ak, IX, 443).
19. (*Conjectures sobre el començament de la història humana*; Ak, VIII, 122). Compareu amb el següent passatge: «L'autor [Herder] esmenta que si els feliços habitants de Tahití no haguessin mai estat visitats per nacions civilitzades i haguessin estat destinats a viure durant milers de segles en la seva tranquil·la indolència, hom podria donar una resposta satisfactòria a la pregunta "per què existeixen?"; no hagués estat, però, igualment bo que aquella illa hagués estat ocupada per ovelles i anyells feliços que per homes feliços amb mers plaers?» (*II Recensió de Herder*; Ak, VIII, 65).

l'acció humana per excel·lència que «transforma l'animalitat en humanitat».²⁰ L'educació certament parteix de les disposicions originàries subministrades per la natura, però ho fa per desenvolupar-les en un sentit que permeti arrencar-nos de l'estat merament animal i elevar-nos a la humanitat. Per això, tota acció educativa comporta un vessant negatiu i positiu alhora: negatiu en la mesura que les disposicions naturals s'han de dirigir contra les tendències merament animals en nosaltres, positiu en la mesura que aquestes disposicions són les llavors per a l'exercici posterior de les nostres facultats i per a la mateixa utilització de la natura d'acord amb les finalitats racionals. Negativament, es tracta d'impedir que les tendències naturals (egoisme, felicitat, benestar, comoditat, etc.) clausurin el dinamisme infinit de la llibertat (història i cultura) i ens recloguin en els límits confortables de la satisfacció ja aconseguida. Positivament, es tracta que la raó-llibertat dinamitzi les capacitats amb què ens dota la natura per fer-les fructificar més enllà del que és estrictament natural, i.e. en la realització progressiva de les fites morals a través del desenvolupament de la cultura. D'aquí que l'educació, vista des del costat negatiu, sigui disciplina (*Zucht, Disciplin*) i, des del positiu, instrucció o ensenyament (*Unterweisung*).²¹

D'altra banda, es justifica la divisió de l'opuscle en dues parts ben diferenciades: educació física i educació pràctica. Segons el nostre ús dels termes, pot sorprendre que sota el primer rètol Kant inclogui, juntament amb la primera educació dels òrgans corporals, la «cultura de l'ànima»²² o de les facultats espirituals (memòria, imaginació, intel·ligència, etc.). La raó remet a tot l'anterior: mentre l'educació consisteix a desenvolupar exclusivament les capacitats físiques o intel·lectuals per al coneixement i fruïció dels objectes, pròpiament no depassa el nivell facticoinmediat del món sensible o fenomènic, ja que només instrueix el nen en les habilitats útils per satisfer les seves necessitats i aconseguir el benestar; només quan l'educació desvetlla la llibertat i des d'aquesta l'exercici de la racionalitat ètica, estem en situació, no ja d'adaptar-nos intel·ligentment (o gaudir estèticament) del món real, sinó de transformar-lo en vista a les metes juridicomorals de la humanitat. Per tant, en el primer vessant l'educació no depassa la instrucció del nen com a ésser natural que tendeix a inserir-se en el món donat (racionalitat teòrica o instrumental), mentre que només en el segon el tractem com a ésser espiritual que ha de construir un món moral (racionalitat pràctica). Conseqüentment, s'han de diferenciar aquests dos nivells educatius:

«La formació física de l'esperit es distingeix de la moral en el fet que aquesta té com a finalitat la llibertat mentre que aquella sols la natura. Un home pot estar físicament molt cultivat, pot tenir un esperit molt ben format, i tanmateix

20. *Pedagogia* (Ak, IX, 441).

21. «La disciplina impedeix que l'home, pels seus impulsos animals, es desviï de la seva destinació, la humanitat. Per exemple, ha de limitar-lo perquè no es posi en perills de manera irreflexiva i salvatge. La disciplina és així merament negativa, és a dir, l'acció per la qual hom aparta l'home del salvatgisme; per contra, la instrucció és la part positiva de l'educació» (*Ibid.*; Ak, IX, 442).

22. «Anem ara a la cultura de l'ànima que certament hom pot anomenar també física» (*Ibid.*; Ak, IX, 469).

estar cultivat pèssimament en el terreny moral i ser una criatura perversa. La cultura *física* ha de distingir-se, doncs, de la *pràctica*...».²³

Tanmateix, que hi hagi dos nivells diferenciables segons preguem o no temàticament la llibertat-moralitat com a eix de l'acció educativa, no implica pas que un pugui dur-se a terme sense tenir en consideració l'altre, en especial pel que fa al primer respecte al segon. La llibertat és tan consubstancial a l'esperit que travessa tota la seva activitat i, per tant, s'arrela i s'encarna en els nivells més inferiors del comportament humà. És a dir, tot i que l'educació física dels primers moments de l'infant encara no contingui cap component estrictament moral (almenys en la instrucció), cal tenir present que ja pot afavorir o obstaculitzar (a través de la disciplina) el posterior ús de la llibertat, ja que tant pot facilitar conductes de satisfacció dels impulsos, que després dificultin el sacrifici de l'egoisme per a tasques morals superiors, com pot propiciar comportaments automatitzats i mecànics que ofeguin la tendència natural d'independència i espontaneïtat que rau en la base del posterior ús de la raó pràctica. És a dir, ja en el nivell de l'educació física cal tenir present que estem educant un ésser lliure per a la llibertat i que, per tant, almenys en relació amb la disciplina, les tècniques pedagògiques han de defugir tant el perill d'un excés de permissivitat²⁴ com d'autoritarisme.²⁵

S'entén així que Kant atribueixi a l'educació física els dos objectius més primaris: la disciplina²⁶ i la culturització.²⁷ La primera intervé des del mateix naixement i arrenca el nadó de les mans de la natura mitjançant l'ordenació del temps pel control dels primers ritmes vitals (alimentació, somni, plor, etc.).²⁸ La tasca de culturització consisteix a conrear les capacitats amb què ens ha dotat la natura, de manera que les tècniques pedagògiques respectives fomenten més l'adquisició d'habilitats, destreses i hàbits que no pas la transmissió de dades o coneixements.²⁹ S'inicia amb els primers moviments espontanis del

23. *Ibid.* (Ak, IX, 469–470).

24. «Si des de la primera infantesa hom li dóna satisfacció a tot caprici, hom corromp el seu cor i els seus costums. Certament el nen no té encara cap concepte de costums, però amb aquell procediment les seves disposicions naturals són corrompudes de manera que després hom ha d'aplicar càstigs molt forts perquè allò corrupte torni a fer-se bo» (*Ibid.*; Ak, IX, 460).

25. «En relació amb la formació de l'esperit que en certa mesura hom pot anomenar efectivament física, cal remarcar principalment que la disciplina no sigui esclavista, sinó que el nen ha de sentir sempre la seva llibertat, de manera, és clar, que no impedeixi la llibertat dels altres...» (*Ibid.*; Ak, IX, 464).

26. «Per l'educació doncs l'home 1) ha de ser *disciplinat*. Disciplinar significa tractar d'impedir que l'animalitat perjudiqui la humanitat tant en l'home individual com social. Disciplina és, doncs, sols l'ensinistrament del salvatgisme» (*Ibid.*; Ak, IX, 449).

27. «Per l'educació l'home 2) ha de ser *cultivat*. La cultura comprèn l'aprenentatge i la instrucció. És la creació de l'habilitat. Aquesta consisteix a posseir una capacitat que satisfà tots els fins que ens proposem. No determina, per tant, cap fi sinó que els deixa a discreció. Algunes habilitats són bones en qualsevol cas, i.e. llegir i escriure; altres solament en relació a alguns fins, i.e. la música per a donar-nos plaer. A causa de la quantitat de fins les habilitats són certament infinites» (*Ibid.*; Ak, IX, 449–450).

28. *Ibid.* (Ak, IX, 456–466)

29. «Salvatgisme és la situació d'independència de les lleis. La disciplina sotmet l'home a les lleis de la humanitat i comença per fer-li sentir la coacció de la llei. Això, però, ha de tenir lloc molt

cos i dels òrgans dels sentits per esdevenir immediatament objecte d'instrucció per la gimnàstica i pels jocs i joguines que ajuden en la distinció dels sons, gustos, colors, etc.³⁰ Després es passa al conreu de les facultats espirituals (memòria, imaginació, enteniment, judici, raó):³¹ aquí el text subratlla com, malgrat la diferència entre facultats i les tècniques específiques per al desenvolupament de cadascuna, atès que totes brollen de la unitat última de la ment, «cap força espiritual ha de ser cultivada individualment per a si, sinó que cadascuna ho ha de ser en relació amb les altres»,³² és a dir, s'imposen tècniques educatives que garanteixin un desplegament harmònic i equilibrat de l'ésser humà. Quan passem de l'educació de les facultats cognoscitives a la de la facultat volitiva³³ entrem en la part «pràctica» del programa pedagògic.

En l'home, el desplegament de les seves facultats i el domini de l'entorn està al servei dels seus fins i de la tasca (infinita) de construir un món plenament humà. Proposar-se finalitats i decidir és una cosa que entra en l'àmbit de la llibertat i de la voluntat (raó pràctica), de manera que el procés educatiu trobarà aquí la seva culminació. Ara bé, la racionalitat pràctica admet dues accepcions complementàries, però distingibles i, per tant, dóna peu a dos moments educatius.

D'entrada, la dimensió pràctica de l'existència suposa: la capacitat de connectar adequadament els fins amb els instruments teòrics i tècnics necessaris per dur-los a terme, i també —atesa la mediació social de la cultura en vista a l'optimització dels esforços— la capacitat d'inserir tant les finalitats com els mitjans en un context intersubjectiu adequat. És a dir, la racionalitat pràctica exigeix el desplegament d'una «intel·ligència pragmàtica», hàbil en l'elecció dels mitjans i dels mecanismes cooperatius per efectuar els nostres projectes: tal habilitat social-productiva és el que Kant anomena terminològicament *klugkeit* (llestesa) o *weltklugheit* (llestesa mundana).³⁴ Si els coneixements derivats del conreu de les facultats cognoscitives (educació física) no van units a aquesta habilitat-eficiència, no donen fruit ni les nostres finalitats poden esdevenir reals. En la mesura que la cultura de les facultats va acompanyada d'aquesta llestesa s'anomena pròpiament «civilització»:³⁵ el nen, doncs, ha de ser civilitzat i la tasca

aviat. Així, per exemple, inicialment hom envia els nens a l'escola no pas perquè hagin d'aprendre-hi alguna cosa, sinó perquè puguin acostumar-se a seure en silenci i a observar puntualment allò que se'ls prescriu, de manera que en el futur no tinguin necessitat de satisfer instantàniament cadascuna de les seves ocurrencies» (*Ibid.*; Ak, IX, 442).

30. *Ibid.* (Ak, IX, 466–469).

31. *Ibid.* (Ak, IX, 469–479).

32. *Ibid.* (Ak, IX, 472).

33. *Ibid.* (Ak, 479–486).

34. *Ibid.* (Ak, IX 450).

35. «L'educació 3) ha de prendre cura que l'home també esdevingui *llest*, s'integri en la societat humana, es trobi a gust i hi influeixi. Això correspon a un determinat tipus de cultura que hom anomena *civilització*. A tal efecte són necessàries formes, maneres i una certa llestesa que pugui fer ús dels homes en funció dels seus fins finals. La civilització es regeix segons el gust canviant de l'època (així, no fa gaires anys eren extremadament apreciades les cerimònies en el tracte social)» (*Ibid.*; Ak, IX, 450).

de civilitzar-lo és el primer pas en l'educació pràctica. Clarament, això comporta el conreu dels mecanismes de socialització, de desvetllament del sentit comú, d'avaluació de la realitat present, de càlcul en l'eficàcia dels mitjans, etc.

L'home civilitzat és capaç d'inserir els seus fins en un context social que permet donar-los realitat. Tanmateix, quins són els fins que ha de realitzar? En terminologia de la segona crítica, la llestesa consisteix a establir imperatius hipotètics eficients: «si hem de realitzar A, cal fer X, Y, Z, etc.». Però que hagi de realitzar-se (categòricament) A o B o C no és qüestió decidible per aquella llestesa mundana. En aquest sentit, la civilització és l'àmbit propi d'una racionalitat pràctica merament instrumental, capaç certament de transformar el món, però sense criteri del sentit que cal imprimir a tal transformació. Si ens preguntem per les finalitats que cal efectuar amb caràcter incondicionat entrem en un altre terreny: el de la nostra llibertat que, decidint-se a actuar per motius exclusivament universalitzables (imperatius categòrics), reconeix les fites morals que han de dirigir la construcció del món. Per tant, l'educació pràctica, tot i la importància pragmàtica que pugui tenir l'acció civilitzadora, es juga essencialment en la tasca de moralització.³⁶

L'educació moral haurà d'aconseguir que l'alumne, com a ésser lliure i des de la seva llibertat constitutiva, reconegui el criteri d'universalitat intersubjectiva com a únic fonament de l'acció i, per tant, que sigui capaç de determinar les seves màximes d'actuació segons tal criteri. Objectivament, això implica el reconeixement dels deures envers un mateix i envers els altres,³⁷ és a dir, instrucció en la doctrina moral. Subjectivament, significa la formació del «caràcter moral»,³⁸ és a dir, generar en el nen aquella «autocràcia de la virtut»³⁹ que és capaç de vèncer els impulsos egoistes de la natura animal i d'avançar progressivament i autònomament en la tasca infinita de la moralització personal i col·lectiva.

Ara bé, per tractar-se d'un ésser lliure destinat a l'autonomia personal, tant el reconeixement dels deures morals com el desenvolupament del caràcter virtuós han de sorgir del mateix nen i de cap manera poden limitar-se a ser una imposició externa passivament acceptada. Aquí radica justament el pro-

36. «L'educació 4) ha de prendre en cura la *moralització*. L'home no sols ha de ser hàbil per a qualsevol possible fi, sinó que també ha d'adquirir consciència que ha d'escollir només els fins bons i superiors. Són bons el fins que necessàriament són admesos per qualsevol i que alhora poden ser fins de qualsevol» (*Ibid.*; Ak, IX, 450).

37. *Ibid.* (Ak, IX, 488–489).

38. *Ibid.* (Ak, IX, 481, 486–488).

39. «Per a éssers finits sants (que mai no poden ser temptats a violar el deure) no es dóna cap doctrina de la virtut, sinó merament una doctrina dels costums que és una autonomia de la raó pràctica, mentre que la primera conté alhora una *autocràcia* de la raó, és a dir, una consciència — que, tot i que no sigui percebuda directament, deriva de l'imperatiu categòric moral— de la capacitat de convertir-nos en senyor de les inclinacions oposades a la llei, de manera que la moralitat humana en el seu nivell més elevat no pot ser altra cosa que virtut» (*Metafísica dels costums*; Ak, VI, 383).

blema central de l'educació moral: com l'educador, de fora estant, pot posar en marxa en el nen l'autoactivitat interna de la seva llibertat vers la moralitat? D'entrada, és palès que aquesta educació no podrà pas consistir a «introduir» en l'alumne res que no es trobi ja d'alguna manera en ell mateix, i pugui fer fructificar per si mateix. Es tractarà, doncs, de «desvetllar» o «incitar» més que no pas de «transmetre». Per això, Kant comença per remarcar que en el nivell moral, i contràriament a l'adquisició dels primers hàbits en l'educació física, no és en absolut apropiat el mecanisme disciplinari del premi o el càstig, ja que aquest sols tendeix a generar conductes automatitzades.⁴⁰ Segons s'exposa en la *Crítica de la raó pràctica* i la *Crítica del Judici*,⁴¹ l'únic instrument adequat és desvetllar en el nen el sentit (innat) del deure i del respecte per la llei moral. I tal sentit només pot ser desvetllat i fomentat recorrent als elements estètics vinculats al sublim, els únics capaços de moure desinteressadament l'esperit vers el suprasensible—moral. D'aquí que Kant recomani a l'educador valer-se dels exemples, del sentit del deure, dels drets i dignitat de l'home, etc. per conduir el nen, des d'ell mateix, vers la moralitat.⁴²

El text es tanca amb dos apèndixs situats en el context de l'educació moral. D'una banda, una referència a la formació religiosa: d'acord amb la comprensió estrictament moral de la religió per part de Kant,⁴³ no es tracta pas de transmetre sofisticats arguments teològics i especulatius, sinó d'atendre a la vinculació directa entre la llei moral, la consciència i la idea d'un Déu legislador i just,⁴⁴ fomentant-se alhora el respecte envers totes les criatures com a objectes de la providència divina.⁴⁵ D'altra banda, el reconeixement de la diferència i de l'impuls sexual als 13–14 anys ha de ser inserit per l'educador en el context moral dels deures vers un mateix i vers els altres, depassant així la dimensió merament pulsional—instintiva de la sexualitat.⁴⁶

(2)

Segons acabem de veure la teoria pedagògica que articula i justifica les tècniques educatives de l'opuscle de 1803 és un bon reflex dels principis de la filosofia transcendental i de la comprensió de l'home que se'n deriva. Es confirmen

40. *Pedagogia*; Ak, IX, 480–481.

41. Per a una exposició detallada dels principis filosòfics que inspiren l'educació moral, vegeu el meu estudi «Kant: filosofía transcendental y educación moral» A: *Historia de la educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001, vol. II, pp. 19–33.

42. *Pedagogia* (Ak, IX, 488–490).

43. «D'aquesta manera, la llei moral amb el concepte de bé suprem —com a objecte i fi final de la pura raó pràctica— condueix a la religió, i.e. al coneixement de tots els deures com a manaments divins, no pas com a sancions —i.e. ordres per elles mateixes arbitràries i accidentals d'una voluntat aliena—, sinó com a lleis essencials de qualsevol voluntat lliure per a ella mateixa que, tanmateix, han de ser considerades com a manaments de l'ésser suprem» (KpV; Ak, VI, 129).

44. *Pedagogia* (Ak, IX, 494–495)

45. «Mitjançant l'aclariment conjunt del concepte de Déu i del deure, el nen aprèn fàcilment a respectar la providència divina per les criatures i així se'l preserva de la tendència a la destrucció i la crueltat que tan sovint es manifesta en martiritzar petits animals» (*Ibid*; Ak, IX, 495).

46. *Ibid*. (Ak, IX, 496–499).

així les paraules de Kant que esmentàvem a l'inici: que el resultat de la crítica «ha de servir de pauta als *mestres* per encarrilar bé i fàcilment el camí vers la saviesa que cadascú ha de recórrer, i per salvar els altres de camins foraviats».

Tanmateix, i essent més precisos, de fet les paraules citades sols es confirmen parcialment, ja que l'opuscle com a tal no condueix encara a la saviesa sinó a un estadi, sens dubte bàsic i necessari, però previ: el de l'educació del nen fins a l'adolescència, és a dir, al desenvolupament en ell de les capacitats físiques i psíquiques fins elevar-lo al reconeixement de les seves responsabilitats morals. El tractat, a més de cloure's en l'edat dels 13–14 anys,⁴⁷ ja des del mateix començament determina l'àmbit d'aplicació de la seva teoria educativa: el pas del nadó (*Säugling*) a l'infant encara sota tutela (*Zögling*), i d'aquest a l'escolar (*Lehrling*).⁴⁸ Per tant, es tracta d'una teoria de l'educació en sentit estrictament etimològic (*paidós–gogein*): temps d'acompanyament en què el noutat (disposicions naturals) ha de ser conduït per altres a l'estat plenament humà, i.e. que assoleixi la suficient autonomia de les seves facultats orgàniques, intel·lectuals i volitives per valer-se per si mateix.

La *pedagogia* kantiana ateny, doncs, exclusivament al període d'educació primària i secundària, és a dir, fins a la inserció de la persona moralment responsable en el si de la societat per desenvolupar algun ofici, professió o estudi especialitzats. Per tant, en queda explícitament fora —a més de l'aprenentatge de les arts i les ciències— el moment de la saviesa en què, tanmateix, tot projecte cultural–educatiu ha de concloure.⁴⁹ La saviesa, en tant que «ciència de la relació de tot coneixement i ús de la raó al fi final de la raó humana, al qual, com a superior, estan subordinats tots els altres fins i en el qual han d'aplegar-se en una unitat»,⁵⁰ ha de ser capaç d'unificar els diversos àmbits d'activitat humana en el món per donar el seu sentit a la nostra existència. Si un saber d'aquest tipus ha d'aconseguir la raonabilitat necessària per ser més que una opinió arbitrària, ha de passar necessàriament —segons el mateix passatge— pel «portal estret de la ciència (críticament cercada i metòdicament dirigida)», és a dir, solament pot sorgir del conreu de la filosofia en tant que anàlisi criticoreflexiu del subjecte, les seves capacitats i llur abast.

Doncs bé, el moment de la filosofia–saviesa queda exclòs de la concepció kantiana de l'educació, tot i que només en ell la humanitat adquireix el ple coneixement reflexiu de si mateixa i la seva destinació. Per què? La raó, més enllà del típic prejudici del despotisme il·lustrat que Kant manifesta parcialment en el text,⁵¹ és més pregona: «hom no pot aprendre cap filosofia..., hom

47. *Ibid.* (Ak, IX, 497).

48. *Ibid.* (Ak, IX, 441).

49. «Just per això la metafísica és també la culminació de tota *cultura* de la raó humana...» (KrV, A 850, B 878).

50. *Lògica* (Ak, IX, 24).

51. En el passatge: «de manera que si bé el públic no ha de prendre part en les seves recerques subtils [de la filosofia], sí que ho ha de fer en les doctrines que, després d'aital elaboració, el poden il·lustrar amb plena claredat».

pot aprendre només a filosofar». ⁵² És a dir, la filosofia i la saviesa resultant no es redueix a un conjunt acotat de principis i regles que poden ser ensenyades i transmeses com en les arts i les ciències, ni consisteix tampoc a posar en pràctica una sèrie d'habilitats o destreses com en l'educació infantil. I si no hi ha regles ni destreses, llavors estem fora de la *pedagogia* com a teoria de l'*art educatiu*. I, en efecte, l'adquisició de la filosofia i la saviesa remet a un peculiar procés de l'autoaclariment de l'esperit:

«Com hauria d'aprendre's pròpiament filosofia? Cada pensador filosòfic construeix la seva pròpia obra, per dir-ho així, sobre les runes d'una altra; mai no se'n troba cap estable en totes llurs parts. Per això hom no pot aprendre fonamentalment filosofia, puix *encara no n'hi ha*. Suposant tanmateix que n'*hi hagués una efectivament*, tampoc ningú que l'aprenqués podria dir-se filòsof, puix les seves informacions sempre serien només *subjectivo-històriques*... Qui vulgui aprendre a filosofar, en canvi, cal que consideri tots els sistemes de filosofia solament com a *història de l'ús de la raó* i com a objecte d'exercici del seu talent filosòfic. El veritable filòsof, com a pensador per si mateix, ha de fer un ús lliure i independent de la seva raó, i no pas un de servilment imitador». ⁵³

Passatge potser més rellevant per la segona afirmació que no pas per la primera. Que fins ara cap filosofia no hagi assolit uns resultats definitius és un fet del qual, per més que es repeteixi històricament, no se segueix pas que no pugui assolir-los. Més encara: aquest és justament el motiu que porta Kant a la innovació metodològica ⁵⁴ del procediment transcendent, ⁵⁵ que ell considera capaç de subministrar —almenys per la via negativa de limitar el discurs a les condicions de possibilitat de l'ús de les nostres facultats— tots els elements per a la construcció final de l'edifici filosòfic. ⁵⁶ Per tant, acabada la tasca criticoanalítica, els materials per elevar-nos a la saviesa ja estarien definitivament disposats. I tanmateix seguiria subsintint la segona dificultat, que afecta el procés de transmissió, recepció i certesa del saber filosòfic: si volem, al seu moment «educatiu». Per tractar-se de l'anàlisi de la subjectivitat i les seves facultats constitutives, no hi ha prou amb rebre la filosofia i repetir els seus resultats com quelcom «objectiu» i après mecànicament. Per contra, aquí és el mateix subjecte el que es coneix a si mateix i, per tant, només per l'apropiació i reconstrucció actives i autònomes de les anàlisis transcendents en ell mateix arriba a copsar llur veritat. Per dir-ho en termes de Fichte: en la filosofia, el jo es construeix a si mateix i, per tant, mai no pot consistir en la «lletra» d'un sistema rebut —ni que sigui el transcendent—, sinó en

52. KrV, A 838, B 866.

53. *Lògica* (Ak, IX, 25–26).

54. KrV, B XIV–XVII.

55. «Anomeno *transcendental* a tot coneixement que no s'ocupa tant d'objectes com del *nostre mode de coneixement* dels objectes...» (KrV, B 25).

56. «La filosofia transcendental és la idea d'una ciència per a la qual la crítica de la raó pura ha de dissenyar arquitectònicament (i.e. a partir de principis) el seu pla sencer, garantint completament la completud i fermesa de totes les parts que formen aquest edifici» (KrV, B 27).

l'«esperit» capaç de refer-lo activament des de si mateix.⁵⁷ Per això, en l'aprenentatge filosòfic no hi ha habilitats ni destreses ni regles acotades i prèviament definides, sinó que les obres dels filòsofs són sols motiu per a l'exercici reflexiu del propi talent i, com a molt, oportunitat perquè cadascú reconstrueixi per ell mateix les veritats que puguin trobar-s'hi. Conseqüentment, aquest aprenentatge en res no s'assembla a les tècniques pedagògiques de l'opuscle de 1803. A tot estirar, si en Kant ja operés la distinció entre «educació» (*Erziehung*) i «formació» (*Bildung*),⁵⁸ és palès que la filosofia i la saviesa no formarien part de la primera sinó de la segona, però encara així amb una especificitat «autoprodutiva» que les distingiria de la resta del procés formatiu.

¿Què caracteritza la saviesa que, com a unificació dels resultats analítics de la filosofia transcendental, manifesta el sentit l'existència humana i, per tant, culmina l'educació en tant que «autoformació»? Com hem dit més amunt, allò que és característic de la nostra constitució espiritual és que, malgrat la seva unitat última, apareix sempre escindida (finit–infinit, natura–llibertat, saber–actuar, coneixement–moralitat). Doncs bé, dels tres interrogants essencials de la raó (saber, actuar, esperar), només el tercer reconstrueix la unitat de l'escissió, puix «la tercera pregunta —a saber: si faig allò que he de fer, què puc llavors esperar?— és alhora teòrica i pràctica, de tal manera que l'element pràctic és un fil conductor que mena a respondre a la pregunta teòrica o fins i tot —si aquesta s'eleva molt amunt— especulativa».⁵⁹ I, efectivament, l'esperança és un cert saber sobre el curs del món que inclou tant la seva dimensió natural com els efectes de l'acció moral. Per tant, si hi ha una resposta legítima a l'esperança, aquesta constitueix la veritable saviesa de l'home: no sols de l'home com a ésser capaç de conèixer la natura i transformar-la tècnicament, sinó també de l'home com a ésser moral capaç de realitzar els fins de la llibertat. En aquest sentit, l'esperança és la saviesa de l'home moral.⁶⁰ Quin és aquest «saber»?

Si per saber entenem «coneixement de la natura», és clar que la moralitat no aporta res que pugui modificar ni incrementar el coneixement del món natural en tant que realitat fenomènica. En aquest sentit, una de les conseqüències centrals de la primera crítica —de cap manera alterada pels textos kantians posteriors— és la plena autonomització del coneixement científico-natural, tant respecte a les tuteles metafísiques com de qualsevol altra índole. Ara bé, si per saber entenem «saber del món» (*Weltweisheit*), la qüestió

57. Vegeu el meu article: «Sentit estètic en la filosofia de Fichte». A: *Seminari Iduna*, Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1999, pp. 11–24.

58. Efectivament tal distinció terminològica encara no és operativa en el text kantí. *Bildung* a vegades és simplement sinònim de l'*Erziehung* (*Pedagogia*; Ak, IX, 455) i a vegades designa algun dels seus elements (*Ibid.*; Ak, IX, 443, 452).

59. KrV, A 805, B 833.

60. En aquest punt segueixo el meu article: «Bondad y sabiduría en Kant» A: *Endoxa*, Madrid: UNED, Facultat de Filosofia, 2004, núm. 18, pp. 209–226.

és molt diferent, ja que el «món» és bastant més que l'experiència objectiva. I això no solament perquè el coneixement fenomènic no assoleix mai la «totalitat» (ni tan sols natural), sinó per una altra raó més important encara: el món també és el lloc on cal construir les fites de la llibertat. En tal sentit, un saber del món significa un saber sobre la incardinació de la llibertat en la natura, sobre la compatibilitat entre la realitat natural i la realitzabilitat de les metes morals. I clarament, un saber d'aquestes característiques no és mai natural ni fenomènic, sinó que, en tot cas, «transita» entre natura i llibertat⁶¹ i, movent-se entre ambdues esferes, s'eleva a la idea total de món que el coneixement objectiu mai pot assolir, i mereix així pròpiament el nom de «saviesa».

És palès que un saber d'aquest tipus no sols té a veure amb l'home moral, sinó que la seva mateixa condició de possibilitat depèn de la moralitat. La «doctrina de la saviesa» (*Weisheitslehre*) contindrà tots aquells enunciats sobre el món que tenen un fonament moral,⁶² transitant de la natura a la llibertat:

«Així doncs, allò que és impossible en una consideració teòrica (és a dir, el progrés de la raó al suprasensible del món), allà (*mundus noumenon*) vivim (és a dir, en el màxim bé derivat); allò és, doncs, efectiu en una consideració pràctica, a fi de col·locar el curs de la vida de l'home aquí en la terra en igualtat amb el curs en el cel. Es pot i s'ha de suposar el món, segons analogia amb la teleologia física que ens permet percebre la natura, com a determinat *a priori* (fins i tot independentment d'aquella percepció) per coincidir amb l'objecte de la teleologia moral (és a dir, amb el fi final de tota cosa segons les lleis de la llibertat). I això a fi d'aconseguir la idea del màxim bé que, com a producte moral, exigeix al mateix home (en tant que està en el seu poder) com a creador».⁶³

Tal com hem exposat abans, els fins de la llibertat són, en el pla jurídic, la constitució republicana, la federació d'estats i la pau perpètua i, en el terreny estrictament moral, la realització plena de la virtut (voluntat santa). Si els fins del dret han de ser realitzables, això pressuposa que l'ordre natural en què transcorre la nostra existència pugui ser pensat com adequat i compatible amb aquestes metes, és a dir, que la causalitat fenomènica pugui ser entesa com a disposada en funció dels fins de la raó pràctica: se suposa, en suma, la possibilitat d'una consideració teleològica de la natura. Justament un dels temes centrals de la *Crítica del Judici* és l'elaboració de tal concepció i la fixació dels seus límits en tant que «mode de reflexió» diferenciat del coneixement científicoobjectiu. Doncs bé, la idea d'una «tècnica de la natura» permet unificar el principi del mecanicisme natural amb la teleologia,⁶⁴ de manera que la noció de finalitat és un «principi subjectiu de la raó per al nostre Judici que, com a regulatiu (no constitutiu), val per al nostre *Judici humà* tan necessàriament com si fos un principi objectiu».⁶⁵ Al seu torn, aquesta consideració tele-

61. KU (Ak, V, 175–176, 178–179).

62. *Progressos de la Metafísica* (Ak, XX, 294).

63. *Ibid.* (Ak, XX, 307–308).

64. KU, § 78 (Ak, V, 410).

65. KU, § 76 (Ak, V, 404).

ològica permet interpretar les disposicions naturals (en nosaltres i fora de nosaltres) com a orientades al desenvolupament de la cultura i civilització, l'últim nivell de la qual és justament l'establiment d'un ordre jurídic cosmopolita.⁶⁶ S'obre així la possibilitat discursiva de llegir la realitat (natura i cultura) com a dinamisme dispost per a la realització dels fins del dret: esquema rector de la filosofia de la història.

Altrament, si la voluntat santa és realment fi moral, ja que implica l'eliminació completa dels elements egoistes oposats a la virtut i que la nostra finitud comporta sempre una propensió a l'egoisme, la seva realitat només és representable mitjançant l'esquema temporal d'un progrés infinit: «aquest progrés infinit, però, només és possible sota la pressuposició d'una existència i personalitat del mateix ésser finit que perdura a l'infinit (la qual cosa es denomina immortalitat de l'ànima)».⁶⁷

La comprensió de la naturalesa i la història com orientades teleològicament a la consecució del dret i la idea d'una sèrie temporal indefinida per a la realització de la virtut comporten pensar la totalitat del món (sensible i supra-sensible) com a dispost per a l'efectuació del bé suprem moral. Tanmateix, que l'existència del món tingui un sentit moral només és pensable si suposem que l'origen del món remet, no sols a una simple causa primera (fins i tot intel·ligent), sinó a un ésser absolutament moral (Déu): «consegüentment hem d'acceptar una causa moral del món (un creador del món) per suposar un fi final adequat a la llei moral; i, en la mesura que aquesta última és necessària, és igualment necessari (en el mateix grau i a partir del mateix fonament) acceptar la primera, a saber, que hi ha un Déu».⁶⁸

La filosofia de la història i els postulats de la immortalitat de l'ànima i l'existència de Déu constitueixen, doncs, la saviesa de l'home moral. Si contrastem aquesta saviesa amb la del simple coneixement teòric de la natura, la diferència resulta evident: allà on la ciència es limita a donar-nos regularitats fenomèniques sense tan sols assolir la seva unitat física total, la saviesa ens situa davant d'una totalitat provista, a més, de sentit moral. Mentre que el coneixement científic es limita a moure's en una natura-màquina sense finalitat ni sentit —si volem, les restes materials de l'esfondrament de l'univers aristotelicocristià per la nova ciència—, només la saviesa afirma pròpiament que hi ha *mundus*. Enfront de la «immundícia» aterridora dels agregats de matèria movent-se en l'espai infinit,⁶⁹ l'home moral sosté que hi ha ordre perquè hi ha realització del bé i, per tant, amb certa semblança a la saviesa dels antics, es pot tornar a parlar de *kósmos kalós kaí agathós* (segons es contempli des de judici estètic o el teleològic). I, perquè l'home moral suposa que

66. KU, § 83 (Ak, V, 429–434).

67. KpV (Ak, V, 122).

68. KU, § 87 (Ak, V, 450).

69. «El silenci etern d'aquests espais infinits m'aterreix» (Pascal, *Pensaments*, 91). Contrastem aquesta afirmació amb la música de les esferes celestes en la cosmologia antiga.

hi ha món, en lloc de caure en la desesperació escèptica davant els absurds de la natura i de la història (Voltaire), o de refugiar-se en la contemplació *more aeternitate* de les coses (Spinoza), o de fugir del món pel salt mortal de la fe (Jacobi), pot confiar en la providència i perseverar en l'eficàcia de la seva acció:

«És, doncs, de la màxima importància estar satisfet amb la providència (encara que ens hagi projectat un camí de tant esforç sobre la terra): en part per mantenir sempre el valor enmig de tantes penalitats, en part per no culpar al destí i tenir sempre present la nostra culpa, que potser és l'única causa de tots aquells mals, i d'aquesta manera no desentendre'ns del nostre perfeccionament com a remei contra tot això... I aquest és el fruit de la història de la humanitat primitiva esbossada per la filosofia: satisfacció amb la providència i amb el curs de les coses humanes en el seu conjunt, que no avancen del bé al mal, sinó que es desenvolupen lentament de pitjor a millor; progrés al que cadascú està cridat a col·laborar per la mateixa natura en la mesura que correspongui a les seves forces».⁷⁰

Virtut, bé suprem, sistema de fins, finalitat moral del món, confiança en la providència, saviesa moral, etc., no ens retrotrauen al nucli mateix del model cosmològic timeic⁷¹ —unitat fisicoètica del món supralunar reflectida en la vida bona del savi en el món sublunar— que, incorporant-se al cristianisme, va determinar la saviesa del món imperant fins la modernitat galileanocartesiana? Serà així l'últim resultat de la crítica transcendent, pel que es refereix a la saviesa inherent a la bondat humana, una «restauració» del model timeic i, per tant, *vollens nollens* una recaiguda del kantisme en el dogmatisme ingenu de la metafísica cosmologicomoral antiga i medieval?

Per respondre aquest interrogant és convenient recordar un punt central de la filosofia crítica: l'enteniment humà comú (sentit comú, raó en general, judici) té la seva esfera exclusiva de competència —és canònic— en l'àmbit de la decisió en tant que la seva estructura constitutiva ve donada per l'exigència d'universalitat intersubjectiva, mentre que en l'àmbit especulativoteòric té la tendència natural a extraviar-se quan sobrepassa els límits de l'experiència (aparença transcendent), havent de ser disciplinat per la crítica filosòfica. Apliquem això al nostre tema: certament l'enteniment comú —impulsat per la seva constitució moral— tendeix inercialment a considerar que el món és un dinamisme teleològic encaminat al bé suprem (jurídic i moral), però tal tesi no se sustenta en la manifestació de la cosa mateixa (la totalitat de la natura o de la història, els plans de la providència, etc.), ja que aquestes entitats no són ni poden ser mai «objectes» d'experiència, i, per tant, no es tracta d'una afirmació amb validesa «objectiva», sinó d'una exigència (subjectivonecessària, certament) de la nostra constitució moral. I a una tesi que

70. *Conjectures sobre l'inici de la història humana* (Ak, VIII, 121, 123).

71. Per a la qüestió de la «saviesa dels antics» i especialment del model «timeic», vegeu: BRAGUE, R. *La sagesse du monde*. París: Fayard, 1999, p. 41 i ss.

no té fonament objectiu, sinó subjectiu correspon un estatut de «creença racional».⁷²

Per tant, la saviesa timeica dels antics seria l'exemple paradigmàtic de l'excés metafísic espontani de l'enteniment comú: l'home bo hipostàsia ingènuaament les seves exigències morals (raonables certament) en un pretès coneixement objectiu del món i així converteix el que és una consideració subjectiva —només podem pensar el món com a marc de la nostra acció moral si el suposem estructurat en funció del bé suprem— en una afirmació teoricoapodíctica —el món està estructurat en funció del bé suprem—. En canvi, l'home moral que ha passat per la crítica filosòfica —«la porta estreta que condueix a la doctrina de la saviesa»— ha d'acceptar lúcidament que la seva saviesa del món és només la humanament possible, és a dir, aquella que ve exigida per la seva constitució moral, de manera que la seva raonabilitat no pot confondre's amb l'objectivitat cognoscitiva de la ciència:

«Aquest argument moral no pot oferir cap prova objectivament vàlida de l'existència de Déu, no pot provar a qui dubta que Déu existeix. No obstant això, prova que, si aquest vol pensar de forma moralment conseqüent, ha de suposar aquell principi entre les màximes de la seva raó pràctica».⁷³

En conseqüència, la saviesa del món de l'home moral —si ha passat pel moment «autoformatiu» de la filosofia transcendental i ha incorporat els resultats crítics al seu saber— consisteix a reduir el component dogmaticoespeculatiu de la saviesa antiga a la seva dimensió legítima. Ni l'harmonia celest ni la distribució matemàtica de la matèria ni l'ordre cosmològic en general són proves de la bondat d'un món, el reflex del qual en el microcosmos seria l'equilibri anímic del savi. Just a l'inrevés: la bondat és atribut exclusiu de l'home, i com que els fins morals exigeixen la seva realització en el món, hom pot suposar versemblantment que el món s'hi adequa. En perfecta coherència amb el procediment transcendental, es dona també aquí un gir copernicà: la bondat no és cap predicat objectiu del món ni de les coses —com ocorria amb els transcendentalistes de l'aristotelisme escolàstic—, sinó una qualitat del subjecte que li permet mirar el món d'una certa manera si vol mantenir la coherència amb ell mateix com a ésser moral.

72. KrV, A 822/B 850. Recordeu a l'efecte un dels resultats de la crítica: «He hagut de suprimir el saber per fer lloc a la fe» (KrV, B XXX).

73. KU, § 87 (Ak, V, 450–451). Observeu com aquí Kant ofereix, fins i tot en la forma expressiva, una reconstrucció en clau moral de l'argument anselmià: no és la raó teòrica qui entra en contradicció amb ella mateixa si nega Déu, sinó la raó pràctica. Diríem en termes actuals: la negació de Déu comporta una contradicció performativa amb la vida de l'home moral. Dit sigui de passada: amb aquesta reelaboració pràctica de l'argument ontològic, Kant es mostra millor lector del text bíblic que el bisbe de Canterbury, ja que el salmista no situa tampoc la negació de Déu en un context especulativoteòric, sinó en un estrictament moral: «Diu en el seu cor l'insensat: No hi ha Déu. Corromputs estan, de conducta abominable, no hi ha qui faci el bé» (*Salm* 13, 1).

Si hi ha un lloc on la coincidència/diferència entre la saviesa kantiana i la saviesa dels antics es mostra en tota la seva subtileza, és en el conegut passatge sobre el cel estelat sobre mi i la llei moral en mi que clou la *Crítica de la raó pràctica*.⁷⁴ En una primera lectura, el text aparenta moure's en perfecta continuïtat amb el model timeic: a la infinitud exterior dels mons, sistemes i moviments estel·lars correspon la infinitud interior de les tasques morals que cal realitzar, de manera que la correspondència entre ambdós infinits sembla indicar una disposició harmònica, ajustada i bona de tot l'existent, reafirmant-se així el principi determinant de la cosmologia moral antiga.

Ara bé, una lectura més atenta del passatge mostra l'error de tal aparent correspondència: la infinitud exterior és la de la simple matèria en moviment (natura, fenomen) que «anorrea la meua importància com a *criatura animal* que ha de retornar al planeta (un mer punt en l'univers) la matèria de què està feta», mentre que la infinitud interior «eleva el meu valor com *intel·ligència* infinitament per la meua personalitat, en la qual la llei moral em manifesta una vida independent de l'animalitat i fins i tot de tot el món sensible». Es tracta, doncs, de dues infinïtuds completament heterogènies: si la primera és la de la natura en la seva successió espaciotemporal indefinida, la segona, en tant que posa un valor absolut en un dels elements (la consciència), trenca amb aquella i instaura una tasca infinita completament antinatural, la de realitzar el món moral.

No obstant això, i malgrat la seva heterogeneïtat, també és cert que d'alguna manera Kant refereix una a l'altra. En què consisteix, però, correctament entesa, la correspondència en tal heterogeneïtat? La infinitud exterior que m'anihila no pot en absolut disminuir la percepció del meu valor i dignitat morals per sobre d'aquella natura. Doncs bé, segons l'analítica de judici estètic, tal és justament l'estructura definitòria del sublim: diem d'un fenomen desproporcionat de la natura que és sublim quan, encara que semblen infinitament petits al seu costat, reconeixem la nostra superioritat moral respecte a ell. En el judici del sublim natural es produeix una subrepció:⁷⁵ la immensitat exterior no admira pròpiament per ella mateixa, sinó perquè ens descobreix la nostra interioritat moral infinitament més valuosa, esdevenint llavors la infinitud exterior símbol o analogia de la moralitat. Tal és, precisament, el paper del cel estelat en el text que comentem: no es tracta d'un judici objectiu sobre la natura, sinó d'una valoració estètica. Si conceptualitzem el cel estelat com a sublim no és perquè tingui bondat en si mateix, sinó perquè ens permet reconèixer la nostra pròpia infinitud moral. La natura, objectivament, no és ja *kalós kaí agathós*, la seva bellesa—ordre—sublimitat és una simple projecció externa de l'únic focus que pròpiament irradia ordre: el subjecte en la seva tasca per construir un món que sigui autènticament moral. Si fem d'aquesta projecció una realitat objectiva, ens emmirallem en el miratge generat —encara que

74. KpV (Ak, V, 161–162).

75. KU, § 27 (Ak, V, 257).

sigui de manera «natural i inevitable» — per nosaltres mateixos: la il·lusió transcendental.⁷⁶

Quin significat últim té, doncs, la saviesa kantiana de l'home moral en tant que afirmació raonable però subjectiva de l'ordre del món? Haurem de concloure, seguint la interpretació ja clàssica de Vaihinger,⁷⁷ que Kant remet en darrera instància a un «com sí», la finalitat de la qual, en clara anticipació a Nietzsche, és pura voluntat constructora de món? O, en una línia més atenuada, haurem de reconèixer amb Lyotard⁷⁸ que es tracta d'un típic metarelat justificatiu de la modernitat per instaurar (arbitràriament) la seva concepció de la racionalitat i de la veritat? Ni una cosa ni l'altra. D'una banda, convé subratllar la raonabilitat de la saviesa kantiana, sense la qual no seria explicable la seva funció terapèutica en la línia de *la consolatio philosophiae* dels antics: si enforteix el caràcter i ens fa perseverar en l'exercici de la virtut enfront de les adversitats del destí, és perquè s'arrela veritablement (i no pas arbitràriament) en la constitució i dinamisme operatiu de les nostres facultats. D'altra banda, tal saviesa mostra la suficient maduresa, sobrietat i autoconsciència com per reconèixer el seu fonament moral-subjectiu i no pas teoricobjectiu, podent així corregir el miratge eticocsmològic dels antics produït per la tendència ingènuament especulativa de la raó. És, en suma, la saviesa resultat d'una filosofia transcendental i crítica que, com a reflexió autoformativa de l'esperit, sorgeix de la pròpia intel·ligència quan, gosant pensar per ella mateixa i deixant enrere les croses pedagògiques del mestre, assoleix finalment la seva majoria d'edat.⁷⁹

Aín, agost de 2005

76. KrV, A 298, B 354.

77. VAHINGER, H. *Die Philosophie des Als-ob*. Berlin: Reuther & Reichard, 1911.

78. LYOTARD, F. *L'enthousiasme. La critique kantienne de l'histoire*. Paris: Gallée, 1986.

79. *Resposta a la pregunta: Què és il·lustració?* (Ak, VIII, 35)

Paraules clau

filosofia de l'educació, història de la filosofia, història de la pedagogia, filosofia moderna, Kant, saviesa

Abstracts

El artículo comienza por analizar y justificar los principios que articulan el opúsculo kantiano *Sobre Pedagogía* a partir de los resultados de la filosofía trascendental y, en especial, de su comprensión del hombre, la cultura y la historia. El hiato que separa la educación del niño-adolescente del momento crítico-reflexivo de la filosofía explica la distinción kantiana entre una pedagogía centrada en la adquisición de habilidades y destrezas y la autoformación del espíritu libre que conduce a la mayoría de edad de la razón. Ello permite, a su vez, exponer los caracteres fundamentales de la sabiduría kantiana en tanto que “sabiduría del hombre moral” y su diferencia con la sabiduría de los antiguos.

L'article commence par l'analyse et la justification des principes qui sont sous-jacents à l'opuscule kantien *Traité de pédagogie* à partir des résultats de la philosophie transcendante et, tout particulièrement, de sa compréhension de l'homme, de la culture et de l'histoire. Le hiatus qui sépare l'enseignement de l'enfant-adolescent du moment critique-réflexif de la philosophie explique la distinction kantienne entre une pédagogie centrée sur l'acquisition d'habilités et d'adresses, d'une part, et l'autoformation de l'esprit libre qui conduit la majorité à l'âge de raison, d'autre part. Cela permet, par ailleurs, d'exposer les caractères fondamentaux du savoir kantien quant au «savoir de l'homme moral» et sa différence avec le savoir des anciens.

The article begins by analysing and justifying the principles articulated in Kant's opuscule *On Pedagogy* from the results of transcendental philosophy and, especially, its understanding of man, culture and history. The hiatus that separates the education of a child-adolescent at the critically-reflexive moment of the philosophy explains the Kantian distinction between a pedagogy focussed on the acquisition of skills and dexterity and the self-training of the free spirit that was taken on by the majority of people in the age of reason. This permits, in turn, an explanation of the fundamental characteristics of Kantian wisdom in terms of the “Wisdom of the Moral Man” and its differences to the wisdom of the ancients.