

# CAPÍTULO 1

## LA NECESIDAD DE KANT EN LA FORMACIÓN DOCENTE

---

Alejandro Leal Castro  
Universidad Santiago de Cali  
ORCID: 0000-0003-0947-9751

Carlos David Leal Castro  
Universidad Santiago de Cali  
ORCID: 0000-0002-1506-4061

## CAPÍTULO 1

### LA NECESIDAD DE KANT EN LA FORMACIÓN DOCENTE

#### INTRODUCCIÓN

¿Seremos libres?, es la pregunta que Robespierre, líder de la Revolución Francesa, le formula a su amigo Buisson en una carta que permite develar el alcance y sentido de dicha revolución (Sánchez, 2005); el suceso más importante durante el siglo XVIII en Europa, que se gesta, precisamente, en el año de 1789. De entrada, en dicho interrogante se aprecia una inquietud por la búsqueda de la libertad, uno de los ideales universalistas que encabezó la Revolución Francesa, junto con los de igualdad y fraternidad.

Por haberse generado en un contexto de guerra constante, "la frase revolucionaria libertad, igualdad y fraternidad se legitimó para hacer frente al despotismo monárquico y para circunscribirse como emblema de una Modernidad que reemplazó, en el centro de la sociedad, a Dios por la ciencia y, en el mejor de los casos, dejó a las creencias religiosas para el seno de la vida privada" (Touraine, 2012, p. 17), en aras de un mundo que cambiara la arbitrariedad y la violencia por la racionalidad y la libertad, que fueron cercenadas por la moral católica que campeó durante toda la Edad Media hasta bien entrada la Modernidad.

En este marco se destacan otros intelectuales franceses quienes manifestaron su visión de los procesos sociales y culturales que acontecían en el contexto de la Revolución Francesa. Por ejemplo, en la obra *Los miserables* que data de la segunda mitad del siglo XIX el escritor francés Víctor Hugo (2004), relata la influencia que produjo la Revolución Francesa al contar que el obispo de Myriel, representante del antiguo régimen, se vio obligado a refugiarse en Italia. El escritor francés lo men-

## La formación docente: Entre el conocimiento científico, pedagógico y didáctico

ciona así: "En aquella época, indiferente en apariencia, corría vagamente cierto estremecimiento revolucionario. Algunos soplos que salían de las profundidades de 1789 y 92 flotaban en el aire. La juventud estaba, si se nos permite la palabra, mudando la piel. Se transformaba, casi sin saberlo, por el propio movimiento de los tiempos" (p. 133). Se trata de un movimiento que mostraba marcadamente un malestar hacia la Monarquía Católica y el statu quo.

Los excesos de la Monarquía, que con su absolutismo detentaba el control moral, económico, político y social, y que contaba con el apoyo de las tropas alemanas partidarias de la realeza y de mantener el orden establecido, fueron caldo de cultivo para el surgimiento de la Revolución Francesa. De manera espontánea se produjo un estallido colectivo contra la opresión a la que eran sometidos el pueblo y la burguesía. La mentalidad hacia el cambio generó identidad entre estos dos actores que se fueron lanza en ristre contra la nobleza y que encontraron en los jacobinos, el ala radical de la revolución, una digna representación por sus propuestas de abolir el feudalismo y, por ende, liberar a los campesinos y proclamarlos dueños de sus tierras.

Una de las conquistas de la Revolución Francesa fue la abolición de la servidumbre y del poder absoluto, junto al desarrollo de las libertades de todo orden. El anhelo de esperanza se desplegó vertiginosamente y la Declaración de los Derechos del Hombre, del ciudadano, el individualismo y la razón, la separación entre iglesia y Estado, la abolición de la esclavitud, la crítica a la moral católica predominante desde el Medioevo, así como la participación de la ciudadanía en la vida civil, representaron el conjunto de ideas libertarias en este nuevo tipo de sociedad. En definitiva, este movimiento francés albergó bajo su estela la propuesta de otro mundo posible.

## DESARROLLO

En este contexto se ubica la figura de Kant, hombre que nació y creció en Königsberg (Prusia), actualmente Kaliningrado (Rusia), el 22 de abril de 1724, en el seno de una numerosa familia de artesanos. A los ocho años ingresó al Collegium Fridericianum dirigido por Schultz, un colegio que profesaba el pietismo, corriente religiosa que inculcaba el recuerdo de Dios como eje de la enseñanza. Entre 1740 y 1747 Kant fue a la

Universidad de Königsberg, sitio en el que se interesó por la filosofía, las matemáticas y las ciencias naturales; allí encontró en el profesor Knutzen un faro de su acción. En este claustro universitario Kant fue profesor de Lógica y Metafísica hasta 1769.

Antes de ingresar como docente universitario, el filósofo de Königsberg fue profesor privado de varias familias, lo cual le permitió solventar sus gastos. Su mayor producción intelectual se posibilitó una vez que encontró estabilidad económica. Así, en 1781, se gestó su obra cumbre, la *Crítica a la razón pura*; más adelante apareció la *Crítica de la razón práctica* en 1788 y, dos años más tarde, la *Crítica del juicio*. Otros trabajos que también se destacan son: *¿Qué es la Ilustración?* (1784) y *Pedagogía* (1803).

De temperamento tranquilo, delicado de salud y con una exigente carga de trabajo, Kant nunca se casó ni viajó. La tradición popular describe a Kant como rígido, tímido y moralista e, igualmente, devoto a las reglas en su vida y trabajo. Sin embargo, sus amigos y familiares lo recuerdan por sus grandes dotes de conversador y como el "Viejo Jacobino", defensor apasionado de la Revolución Francesa.

Asumiendo como premisa de partida que la obra de los hombres está ligada a su vida y a los acontecimientos que se producen durante su época, se entiende el planteamiento del "Viejo Jacobino" que, básicamente, consiste en una crítica tanto a la moral del rey, de la iglesia, incubada por la Revolución Francesa, como a la razón pura, de donde surge el libro ya mencionado, *Crítica a la razón pura*. A la par, Kant es un referente en la formación de profesores pues su libro *Pedagogía*, que aparece en 1803 y que se basa en los apuntes tomados por Friedrich Theodor Rink, alumno de aquel, contribuye a fundar una teoría que permite entender qué es la educación. Sus aportes invitan a problematizar, reflexionar y pensar la pedagogía y configuran un conjunto de ideas que se articulan y organizan en un discurso en torno al saber pedagógico.

## LA PEDAGOGÍA COMO TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

En el texto titulado *Pedagogía*, el filósofo de Königsberg expresa que la "teoría de la educación" (Kant, 2003, p. 45), como llama a la pedagogía, es o física o moral. La educación física, en palabras kantianas, "no consiste sino en los cuidados de los padres, nodrizas o niñeras" (Kant, 2003,

## La formación docente: Entre el conocimiento científico, pedagógico y didáctico

p. 47) y se logra en parte gracias a la leche materna, pues esta es el alimento que la naturaleza ha destinado al niño. En este sentido la educación física recoge el conjunto de los cuidados y conocimientos que se han de tener por parte del preceptor o tutor y que no diferencian strictu sensu la humanidad de la animalidad. "La educación física es aquella que el hombre tiene de común con los animales" (Kant, 2003, p. 45), lo que la muestra como una forma de educación emparentada con la zoología. Esto confirma la impresión de que la educación humana debe propender por rebasar la mera instintividad y el instruccionismo.

La principal característica del ser humano, lo que lo diferencia de todas las otras criaturas, es su capacidad de aprender. Algunos animales son capaces de adiestramiento, de asimilar conductas, pero la mayoría tiene incorporada una información instintiva que sólo le permite sobrevivir y repetir un modo de estar en el mundo [...] pero sólo el ser humano es capaz de aprender y de innovar (Ospina, 2012, p. 44).

Ahora bien, en esta educación física la disciplina es un aspecto esencial. Para Kant ésta contribuye a que el hombre se salve de la barbarie, es decir, "convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto. Una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta" (Kant, 2003, pp. 29-30). La disciplina, según Kant, es un deber humano que lo distancia de su naturaleza salvaje: "El hombre debe ser disciplinado, pues por naturaleza es salvaje" (Kant, 2003, p.103). En esta línea de sentido es pertinente retomar lo dicho por William Ospina cuando explicita que conviene "distinguir entre la disciplina que forma seres con principios y responsabilidades y la arbitrariedad que forma seres sumisos y negligentes" (Ospina, 2008, p. 192).

Por su parte, la educación moral o práctica hace referencia a la libertad, al establecimiento de principios o máximas que le permiten al individuo establecer sus propias leyes, entendidas como disposiciones internas que le posibilitan al sujeto valerse de sus propios medios. En esta segunda educación surge una pregunta direccionada a indagar sobre si el hombre es por naturaleza, moralmente, bueno o malo. "Ninguna de las dos cosas, pues no es por naturaleza un ser moral; sólo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y de la ley" (Kant, 2003, p. 86). Antes esto reconoce que "sólo por la virtud puede devenir moralmente bueno" (Kant, 2003, p. 86).

Según Kant, la educación le permite al hombre ejercitar las facultades del espíritu y, para ello, es necesario que desde niño se prescindiera de todo instrumento con el ánimo de cultivar la independencia y desarrollar en él las habilidades de manera espontánea. A partir de lo anterior es menester tener en cuenta la disyuntiva kantiana cuando plantea que el proceso del arte educativo es "o bien mecánico, sin plan, sujeto a las circunstancias dadas, o razonado" (Kant, 2003, p. 35). Por tal razón la educación física, a diferencia de la práctica, no se guía por máximas, sino que en aquella el aprendizaje es producido de forma mecánica, a través de la distinción entre lo útil o perjudicial, en una especie de ensayo-error no razonado, es decir, en ausencia de principios. Conviene subrayar que el arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado para que la naturaleza humana pueda alcanzar su destino.

En consecuencia, esta educación práctica o moral se apoya en preceptos; para ello se crean leyes subjetivas, de acuerdo con el propio entendimiento humano. La educación aquí es razonada y debe desarrollar las disposiciones naturales del hombre para alcanzar su destino, esto es, para lograr un mejor estado del mundo. Así, es necesario educar sobre la idea del futuro. Kant es enfático en no educar tan sólo para el aquí y el ahora, y manifiesta la perfectibilidad como la posibilidad de que las generaciones jóvenes, futuras, se apoyen en los conocimientos que poseen las generaciones mayores para ello. Por tal razón considera que "La educación es un arte cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones (...) no es posible tener un concepto más exacto de ella, de otro modo que por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia, que, a su vez, los aumenta y los pasa a las siguientes" (Kant, 2003, p. 34), generándose así un continuum cultural que pretende que el hombre pueda hacerse a sí mismo mejor, educarse por sí mismo. El establecimiento de reglas internas genera un tipo de coacción moral que permite hacer uso de la propia reflexión y de la libertad, rasgo distintivo de esta educación práctica.

Al respecto, Kant (2003) plantea que "uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción?" (p.42). Justamente, es esta última la que genera las disposiciones internas para formar el carácter en la libertad, es decir, la firmeza para querer hacer algo y ejecutarlo sin depender externamente de nada, más allá de lo que le dicte su propio entendimiento. He aquí el individualismo kantiano donde la dependencia

## La formación docente: Entre el conocimiento científico, pedagógico y didáctico

que está ligada a la razón es una condición para el progreso moral de la sociedad.

Con razón se afirma que para Kant la educación dota al hombre de su condición de hombre. Por ello, "únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre" (Kant, 2003, p. 31). Éste necesita de aquella para poder ser, para poder constituirse en tanto hombre. El hombre "No es, sino lo que la educación le hace ser" (Kant, 2003, p. 31), de manera que es un deber ser humano y la educación es aquel proceso que le da forma al mismo. En la última cita se percibe que más que una simple denominación, el término "humano" adquiere la connotación de cierto ideal, pese a que haya una consabida verdad antropológica según la cual los humanos nacemos siéndolo ya, pero no lo somos del todo sino hasta después. Esto es lo que nos diferencia de los animales, pues mientras estos nacen ya siendo lo que definitivamente son por destino natural, por una suerte de herencia biológica ineluctable, los humanos nacen con las facultades para conquistar la humanidad.

Una de las preocupaciones centrales de Kant es el hombre, su alma y su cuerpo. Así lo expresa Quiceno (2011) cuando afirma que "Lo decisivo de Kant fue su pensamiento sobre la educación del hombre que retoma de Rousseau" (pp. 77-78). Esta angustia kantiana es valiosa en la formación de profesores, pues instala a la educación y a la pedagogía como un problema personal, donde lo fundamental no es transmitir una serie de contenidos, enseñar, instruir, guiar o conducir, sino más bien hacer pasar, convertir al individuo en hombre. En el fondo, esto significa interrogarse cómo vincular a los estudiantes con el conocimiento bajo la égida de la individualidad.

Para lograrlo, es necesario saber cómo se constituye un hombre. En tal sentido, cabe distinguir tres conceptos fundamentales: instrucción, educación y formación. Siguiendo a Quiceno (2011), la escuela es un lugar cerrado que se caracteriza por el necesario sometimiento del niño respecto del maestro; en ella tiene lugar la instrucción y se presenta una dependencia intelectual. En el colegio, las dependencias de todo tipo se tensionan por la búsqueda del ser joven y la formación del propio carácter en relación con el yo y con los otros, esto es la educación. Y, finalmente, en el ámbito universitario, que alberga el concepto de formación, el individuo es el propio maestro porque las universidades fueron concebidas como un proyecto kantiano, pues se asume que el sujeto ha alcanzado tal grado de autonomía que tiene la capacidad de formarse por su

propia cuenta. En la formación del hombre se requiere de instrucción, educación y formación y, respectivamente, de tres lugares que soportan cada concepto: la escuela, el colegio y la universidad. De esta manera, sumado a la idea según la cual los problemas educativos y pedagógicos están relacionados con el tránsito de niño a hombre, Kant aporta en la formación de profesores en el sentido de diferenciar instrucción, educación y formación, conceptos a los que usualmente se recurre de manera indiscriminada.

En esto es valioso lo que plantea Nussbaum (2005) cuando defiende la necesidad de cultivar la humanidad, volcándose a realizar una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. En algunos puntos sustanciales la profesora Nussbaum se puede acercar a Kant. En primera instancia por el agudo cuestionamiento que hace a toda forma de dogmatismo e imposición de verdades, un mal que cobija los procesos de enseñanza en Colombia a todo nivel (educación superior, media, básica, preescolar). Así mismo, es menester reivindicar la reflexión expuesta por la profesora estadounidense, retrotrayendo a griegos como Sócrates y emparentándose con el mismo Kant, cuando éste expone su idea sobre la mayoría de edad, la cual debe ser el fin de la educación (Quiceno, 2011). Esta misma apreciación es compartida por Lafuente (2009) cuando expresa que la obra *Pedagogía*, escrita por Kant (1803) representa de manera sucinta y densa el núcleo fuerte de ideas que debe servir de base para un proyecto educativo ilustrado. Es gracias a la disciplina y a la educación práctica o moral, en y para la libertad, que el hombre se puede aproximar a esa capacidad de autodeterminación racional para que él tenga el valor de servirse del propio entendimiento y aproximarse a la divisa de la Ilustración, el *sapere aude*.

## LA ILUSTRACIÓN Y LA CRÍTICA A LA RAZÓN PURA

La idea de depender de la razón y de la ciencia es retomada por Kant (1964) en su ensayo *¿Qué es la Ilustración?* Así lo expresa: "He situado el punto central de la ilustración [...] en cuestiones religiosas, porque en lo que atañe a las artes y las ciencias nuestros dominadores no tienen ningún interés en ejercer de tutores sobre sus súbditos" (p. 5). La piedra angular de este proyecto ilustrado consiste en establecer una crítica a la moral establecida por la iglesia católica que le impide al hombre pensar por sí mismo, valerse por sus propios medios. El hombre superior, moral, se debe caracterizar por la autonomía. En este sentido los profesores

## La formación docente: Entre el conocimiento científico, pedagógico y didáctico

deben inculcar en sus estudiantes la idea de servirse de su propio entendimiento y depender de la razón para tomar decisiones, en otras palabras, llegar a la mayoría de edad. Este proyecto de la Ilustración es un gran legado kantiano que debe emularse.

Se debe hacer hincapié también en la idea del individualismo desde el punto de vista kantiano como un deber de los profesores en la contemporaneidad, dado que este posibilita que se piense y actúe de manera independiente, sin que desde afuera se les esté cercenando la posibilidad de expresión y de conciencia. En este contexto para Kant el individualismo representa la salida del hombre de su minoría de edad y es la aproximación a una real postura emancipatoria que le permite al hombre responsabilizarse de sí mismo; es decir, asumir las consecuencias de sus propios actos para alcanzar la dignidad profesional que tan necesaria se vislumbra en la formación de profesores. Esto de antemano significa rebasar el gregarismo medieval y la moral católica. Sumada a la crítica de Kant hacia la moral católica, se ubica también la otra crítica, esta vez a la razón pura. Como se puede percibir, la crítica es la máxima por excelencia de la propuesta kantiana. Así lo plasmó "El Viejo Jacobino" al mostrar la conformación interna del pensamiento, del entendimiento humano, de la razón pura y su relación con los conceptos. Para entender qué es la crítica hay que situarse en los conceptos. Por ahora, se hará una breve alusión a estos últimos, así:

Si eliminamos de las experiencias lo que pertenece a los sentidos, quedan todavía ciertos conceptos originarios y algunos juicios derivados de éstos que tienen que haber surgido enteramente a priori, independientemente de la experiencia, ya que hacen que pueda decirse [...] de los objetos que se manifiestan a los sentidos más de lo que la simple experiencia enseñaría y que algunas afirmaciones posean verdadera universalidad y estricta necesidad (Kant, 2005, p. 27).

El fragmento anterior plantea la existencia de algo que se ubica más allá de lo que se puede apreciar a través la experiencia, esto es, los conceptos. Más aún, no solamente enseña todo lo que proviene de los sentidos, sino que estas ideas o conceptos también enseñan. El mismo Kant (2005) reconoce la imposibilidad del entendimiento humano de acceder por completo a la totalidad de la realidad dada su complejidad y, simultáneamente, la posibilidad de aproximarse a ésta, lo cual se logra a través de los conceptos. Quiceno (2011) lo expresa de manera taxativa: "Pen-

sar no es pensar lo real, sino pensar lo conceptual, la ciencia" (p.35). Así las cosas, otro aporte fundamental de Kant en la formación de profesores es señalar la necesidad de vincular a los/las estudiantes con los conceptos, lo cual permite comprender el funcionamiento de los sistemas reales.

El problema de partida de Kant fue la respuesta al interrogante de la posibilidad de la ciencia. Para esto, es necesario diferenciar el par a priori - a posteriori. Un enunciado es a priori cuando no es necesario recurrir a la experiencia para su justificación, es decir, a todo aquello que proviene de los sentidos; por el contrario, los enunciados a posteriori se justifican apelando a aquella. Por ejemplo, la proposición "todos los solteros no son casados" es un enunciado a priori, pues el mismo significado de los términos define el enunciado. Ahora, otro del tipo "hay agua en Marte" requiere de la experiencia para su validación.

Tradicionalmente se asociaban los juicios a priori con los analíticos y los sintéticos con los a posteriori. Había juicios analíticos a priori y sintéticos a posteriori.

¿Qué fue lo novedoso en Kant? El filósofo de Königsberg expresa que puede haber juicios sintéticos a priori, ¡una verdadera revolución! Por ejemplo, dos y dos son cuatro (Olaya, 2008) es un enunciado a priori porque no requiere de la experiencia y al mismo tiempo es sintético pues le agrega al sujeto una cosa que no sabía, enseña algo, amplía el contenido de sus términos. Kant afirma que para situarse en la ciencia no es necesario recurrir a la experiencia.

Es así como es posible razonar sin la experiencia y reconocer la imposibilidad de conocer las cosas realmente como son, siendo indispensable establecer los conceptos, esas formas de la inteligencia humana para conocer; son éstas las que permiten percibir el mundo exterior. Kant (2005) define los conceptos como los modelos intelectuales que tenemos para pensar a partir de lo que se puede apreciar por los sentidos externos. Así, el mundo es como lo piensa el entendimiento humano; de este modo, son esos lentes, categorías o perspectivas teóricas los que permiten ver el mundo; de ahí la negación a la materialidad absoluta, crítica a la razón pura.

Flórez (1994) lo expresa con el siguiente ejemplo:

Nunca podré olvidar aquel domingo en que invité a una amiga a fútbol en el estadio Atanasio Girardot. [...] Intenté explicarle algu-

## La formación docente: Entre el conocimiento científico, pedagógico y didáctico

nas de las reglas más sencillas a medida que yo disfrutaba del espectáculo, pero la algarabía de la multitud emocionada impidió de pronto que nos escucháramos. Ella preguntó qué había pasado y le contesté, sin mirarla, que el equipo de mi predilección acaba de hacer un gol. No se imaginan mi decepción cuando descubrí que no pude haber escogido peor compañía para ir al estadio. [...] Lo que yo vi en el partido no se parece en realidad en nada a lo que estaba viendo mi compañera. Mi percepción visual del fútbol no se asemejaba en nada a lo que ella estaba captando. Lo que no quiere decir que ella fuera una ingenua recolectora de datos visuales y auditivos, que de manera contemplativa y pasiva se le estuviera entrando la realidad por los sentidos. De ninguna manera. Aunque no pudiera ver el fútbol, su percepción de la situación del momento era también esencialmente una interpretación, y no un simple dato sensorial que registra luces y sonidos (pp. 3-4).

Aunque los sentidos externos de él y ella captaban, en esencia, lo mismo, la interpretación fue radicalmente diferente. Para ella no significaba mayor cosa ver un gol, mientras que para él era un momento de éxtasis. En ambos casos la imagen que se desplegó en la retina fue la misma: un campo de fútbol, con unos hombres disputándose la posesión de la pelota; sin embargo, las percepciones fueron diferentes. Esto significa que las experiencias visuales no están determinadas por el objeto visto, sino que son una construcción mental que nace a partir de los conceptos, esas formas intelectuales del entendimiento humano que nos permiten pensar el mundo.

De tal forma, aceptar que nuestro conocimiento de las situaciones, del mundo, está mediado por esos filtros que son los conceptos implica reconocer que la educación y la pedagogía como fenómenos están organizados y contruidos por sujetos dados en espacio y tiempo, es decir, no se presentan independientes de los sujetos ni del contexto. Así, para los maestros es fundamental comprender que ni la educación ni la pedagogía son cosas en sí constituidas por elementos materiales irreducibles, sino que dependen de la óptica desde la cual se estudien.

Dado que un imperativo kantiano tiene que ver con la idea de que el hombre piense por sí mismo y acceda a la mayoría de edad, ello le remarca al docente en la contemporaneidad el deber de concientizarse sobre su rol como sujeto condicionado (condicionado, más no determinado) por un mundo con el que, en tanto actor, debe relacionarse, lo cual implica estar

en condiciones de comprenderlo, "de inteligir el mundo, de intervenir en él en forma técnica, ética, estética, científica y política (...) implica decisiones, rupturas, opciones, riesgos" (Freire, 1996, pp. 14 - 15).

Es de esta manera como se muestra la pertinencia de que los maestros vuelvan a Kant en la contemporaneidad, pues ello significa que aquellos desarrollen una autonomía de juicio, que piensen y enseñen a pensar en vez de enseñar (transmitir) pensamientos hechos, que sean tolerantes y se muestren agudamente críticos frente a la dura realidad que nos obliga a recordar lo que ya en 1797 escribiera Kant en la Conclusión a la Doctrina del Derecho: "Ahora bien, la razón práctico-moral expresa en nosotros su veto irrevocable: no debe haber guerra; ni guerra entre tú y yo en el estado de naturaleza, ni guerra entre nosotros como Estados". Es imperativo desde la educación práctica kantiana que los docentes enseñen a pensar, lo que significa, en otros términos, que accedan al uso de la razón no solo como algo posible sino como condición necesaria para la convivencia humana (citado por Hoyos, 2003, p. 83).

Con base en lo anterior podrían plantearse algunos interrogantes: ¿por qué los futuros profesores deben asumir como imperativo ético una postura crítica?, "¿en qué se basa la correspondencia de una cultura científica, de una sociedad ordenada y de individuos libres si no es en el triunfo de la razón? (...) Es la razón la que anima la ciencia y sus aplicaciones" (Touraine, 2012, p. 9). Una de las importantes contribuciones de Karl Popper, notable filósofo del siglo XX, fue afirmar que el método de la ciencia era el método crítico. Así, —más allá de su énfasis excesivo en la materialidad absoluta que el mismo Kant negó— reconoce que un rasgo distintivo de la ciencia era el ensayo y la eliminación del error. Si lo que se pretende es eliminar el error, la empresa científica debe buscarlo, perseguirlo a través de una actitud crítica. Aquí se ubica el embrión del asunto, pues la ciencia nace a partir de la crítica al sentido común.

Esta actitud crítica en Kant está ligada a los conceptos. De hecho, Qui-ceno (2011) establece una ligazón con estas formas del entendimiento humano a través de tres críticas. La primera de ellas reconoce que para la elaboración de un conocimiento sobre el hombre se debe recurrir al conocimiento de lo real y posible, lo que se logra a través de los conceptos, entendidos como un "saber sobre lo que es y lo que puede ser" (p. 119), de tal forma la crítica instala al hombre en el presente y también en el futuro, en el aquí y ahora pero simultáneamente en el allá. La segunda crítica refuerza la idea del porvenir al mencionar que la educación

## La formación docente: Entre el conocimiento científico, pedagógico y didáctico

como concepto es un "saber lo que puede pasar, lo que va a suceder, lo que viene, lo que está pasando, lo que puede ser y todavía no es. Kant llama a este saber un saber hipotético, un saber posible, un saber que es propio de la educación" (Quiceno, 2011, p.119). En otras palabras, es educar sobre la idea del futuro. Finalmente, la tercera crítica, que alude a la necesidad de llegar a ser y, en efecto, ser.

De esta manera, si se pretende crear las condiciones para que los próximos maestros cultiven una actitud científica es indispensable, por lo tanto, desarrollar la crítica que en último término significa materializar la idea de hombre, de manera que no solamente es el discurso el encargado de educar sino el propio sujeto el que a través de su individualidad existe en un espacio y tiempo. De tal forma que, con Kant, los profesores encuentran un manantial de ideas para su práctica docente, práctica que depende de la teoría, de los conceptos. Este legado kantiano también dignifica la profesión docente porque cuestiona esa idea ampliamente arraigada según la cual "la práctica hace al maestro", cuando en realidad para alcanzar esta dignidad (la de ser maestro) es absolutamente indispensable la teoría, el saber pedagógico. En definitiva, por cuanto una práctica docente coherente no puede ser tal sin una buena teoría que le sirva como faro.

## CONCLUSIÓN

A partir de lo anterior, es menester resaltar que Kant define la pedagogía como una teoría de la educación, que se compone de educación física y práctica o moral, expresando su preocupación por el hombre, única criatura con capacidad de ser educada. Su legado representa mayoría de edad, esto es, autonomía como proyecto de la ilustración, posibilidad de navegar por las procelosas aguas de la razón, de acuerdo con lo que dictamine el propio entendimiento, lo que significa la libertad en sí, el hombre moral, el que solo debe "obedecer" a las leyes prescritas por el mismo individuo. Valorar su obra es asumir una actitud crítica, examinar la grandeza y miseria del entendimiento humano al reconocer la imposibilidad de acceder a la materialidad absoluta y, simultáneamente, la búsqueda por establecer categorías y elaboraciones mentales para conocer, a través de la integración entre sujeto y objeto.

La vigencia de sus ideas es un antídoto contra el olvido que todos se-

remos, es un deber, parte del ethos académico, que reivindica la conceptualización y la racionalidad en el quehacer docente, algo necesario en un mundo escolar cada vez más pragmático que tiende a subvalorar el retorno a la complejidad de la teoría y el acogimiento de la razón. En suma, regresar a las ideas kantianas es una necesidad inaplazable en la formación de profesores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Flórez, R. (1994). De cómo el conocimiento no entra por los sentidos. En R. Flórez. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGrawHill.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI editores.

Hoyos, G. (2003). *Ética y educación para una ciudadanía democrática* En Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito (ed.). *Camino Hacia Nuevas Ciudadanías*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Kant, I. (1964). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* En *Filosofía de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Nova.

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid, España: Akal ed.

Kant, I. (2005). *Crítica a la razón pura*. Madrid, España: Taurus

Lafuente, M. (2009). El proyecto educativo-ilustrado de Kant. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (13), p. 241–264. Disponible en: [www.redalyc.org/pdf/869/86912384013.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/869/86912384013.pdf)

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.

Olaya, D. (2008). De Hegel a Marx y la filosofía de un cambio. En H. A.

Hernández, (coord.). *Cátedra Darío Echandía*. Ibagué, Colombia: Universidad de Ibagué.

Ospina, W. (2008). *La Escuela de la Noche*. Bogotá, Colombia: Grupo editorial Norma

Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa*. Bogotá, Colombia: Random House Mondadori.

Quiceno, H. (2011). *Epistemología de la pedagogía*. Cali, Colombia: Ediciones pedagogía y educación.

Sánchez, R. (2005). El sentido de la Revolución Francesa y sus utopías. *Praxis Filosófica* (20), p. 87–112.

Touraine, A. (2012). *Crítica de la modernidad*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Hugo, V. (2004). *Los miserables*. Buenos Aires, Argentina: Austral.