

EN TORNO A LA IDEA DE *EDUCACIÓN*.
UNA MIRADA DESDE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA KANTIANA

ILEANA P. BEADE*

Resumen: En este artículo haré referencia a una serie de observaciones realizadas en el marco de la reflexión pedagógica kantiana, con el fin de mostrar el carácter fundamental que la *idea* (o *ideal*) de educación ha de asumir en todo proyecto pedagógico. La concepción kantiana de una naturaleza humana *perfectible* —y, en relación directa con ello, la idea de un progreso de las instituciones sociales, asequible a través del perfeccionamiento de las instituciones educativas— constituye, para Kant, un principio fundamental de la labor pedagógica.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN, HISTORIA, IDEA, PEDAGOGÍA, PROGRESO

Abstract: *In this paper I shall address a series of remarks made by Kant in the context of his pedagogical reflections in order to show the fundamental character that the idea (or ideal) of education must assume in every pedagogical project. The kantian conception of a perfectible human nature —and directly related to it, the idea of a progress of the social institutions, which can be reached through the improvement of educational institutions— represents, for Kant, a fundamental principle of every pedagogical enterprise.*

KEY WORDS: EDUCATION, IDEA, HISTORY, PEDAGOGY, PROGRESS

* Universidad Nacional de Rosario/Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Argentina, ileanabeade@yahoo.com.ar

LA REFLEXIÓN KANTIANA EN TORNO A LA FUNCIÓN POLÍTICA Y SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

El análisis de los principios fundamentales de la reflexión pedagógica kantiana¹ que a continuación propongo está orientado a mostrar que la idea de un *progreso* de las instituciones sociales, asequible a través de un perfeccionamiento de las instituciones educativas constituye, para Kant, un principio fundamental de todo proyecto pedagógico. La noción de progreso tiene una importancia fundamental en los textos filosóficos kantianos: no sólo en los escritos político-jurídicos, sino asimismo en los textos pedagógicos, antropológicos e histórico-filosóficos del filósofo alemán, dicha noción permite articular problemáticas político-jurídicas de notable importancia (tales como el problema de la institución de un *derecho cosmopolita*, o la cuestión relativa a la posibilidad de una constitución *republicana*, capaz de garantizar la libertad individual, contribuyendo asimismo a una *paz perpetua* entre los Estados). Si bien la idea kantiana de un progreso ininterrumpido del género humano hacia un estado de mayor perfección (*cfr.*, Ak. VII: 79-94) ha dado lugar a importantes discusiones en el marco de la actual literatura kantiana,² intentaré circunscribir mi análisis al dominio específico de

¹ Como parte de los compromisos inherentes a su cargo de profesor ordinario de la Universidad de Königsberg, Kant impartió cursos regulares de Pedagogía desde 1770. En 1803 uno de sus alumnos, F. T. Rink, publicó las *Lecciones de pedagogía (Ueber Pädagogik, Ak. IX: 437-499)* con la autorización de su maestro, utilizando como texto fuente una serie de notas apuntadas durante el dictado de las clases. Si bien a raíz de las investigaciones de Lewis White Beck (1978: 188-204) y Traugott Weiskopf (1970) ha sido admitida la interferencia de Rink en el texto de las *Lecciones*, actualmente los intérpretes suelen coincidir en que las ideas allí expuestas pueden ser consideradas como expresión legítima del pensamiento pedagógico kantiano (*cfr.*, Granja, 2000: 78). La paginación citada de las obras kantianas corresponde a la edición académica: *Kants gesammelte Schriften* (vols. I-IX), Berlín, Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 1902 y ss. A esta edición aludo, de aquí en adelante, bajo la abreviatura Ak., seguida del número de tomo, indicado en números romanos.

² Para un análisis de la noción kantiana de *progreso* en relación con el proyecto de un *derecho cosmopolita*, véanse Brandt, 1996: 31-63 y Pereda, 1996: 77-100. Para una

la reflexión pedagógica, con el fin de mostrar que no es posible pensar la acción educativa como un acto desligado de cierta concepción *ideal* del hombre, de la convivencia social, de la vida política. La idea de progreso se halla, así pues, implícita en todo proyecto pedagógico (cualesquiera fuesen sus propósitos u orientación ideológica). En tal sentido, Kant señala, en sus *Lecciones de pedagogía*, que toda empresa educativa se halla naturalmente orientada al futuro:

Un principio del arte de la educación [...] es que no se debe educar [...] conforme al presente, sino conforme a un estado mejor de la especie humana, posible en el futuro; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia [...] Una buena educación es precisamente el origen de todo bien en el mundo.³ (Ak. IX: 446)

Independientemente de la posición que asumamos respecto de la posibilidad efectiva de un perfeccionamiento progresivo de la especie humana, parece necesario asumir cierta idea de *progreso* en el ejercicio de nuestra práctica pedagógica, ya que no ha de educarse al niño (o, en general, al *hombre*) atendiendo a aquello que él *es*, sino, por el contrario, a aquello que *puede llegar a ser*.

Señalo, ante todo, que Kant considera la *educación* como una institución propia y característica de la especie humana; así observa, en efecto, que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Ak. IX: 439), y más adelante, refiriéndose a la importancia de la educación en tanto proceso que posibilita al individuo para alcanzar su estatus o condición propiamente *humana*, observa que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Él no es sino lo que la educación le hace

discusión crítica de la vigencia del cosmopolitismo ilustrado, véase Muguerza, 1996: 347-374.

³ Respecto al modo en que Kant concibe el *destino* propio del género humano, señala en “Ideas para una historia universal en clave cosmopolita [que] el mayor problema para la especie humana [...] es la instauración de una sociedad civil que administre universalmente el derecho” (Ak. VIII: 22). El establecimiento de una constitución civil *justa* (es decir, basada en la idea de un *derecho universal*) es, pues, el *fin* último —y, ciertamente, el más complejo— que el género humano ha de alcanzar en su desarrollo histórico.

ser” (Ak. IX: 442). La educación no sólo es concebida como aquello que permite diferenciar al hombre respecto de otros seres naturales, sino que es caracterizada asimismo como una instancia decisiva para la adquisición y desarrollo de las capacidades y facultades propiamente humanas. La condición de *hombre* no es entendida aquí, por consiguiente, como algo meramente *dado*, sino como un estatus que ha de ser adquirido a través de un proceso en esencia pedagógico.

Dicho proceso incluye diversos aspectos, tales como los *cuidados*, la *disciplina*, la *instrucción* y la *formación* (cfr., Ak. IX: 439). Mientras que los tres primeros aspectos se hallan vinculados al desarrollo de las capacidades humanas orientadas a la satisfacción de las necesidades básicas del individuo (así como a su inserción en el entorno social que le es propio), la *formación* (*Bildung*) se halla esencialmente ligada a la educación *moral* y *cívica*, y es considerada por Kant como la meta fundamental del proceso educativo. Ni el *cuidado* ni la *instrucción* resultan, en efecto, suficientes para alcanzar el fin último de todo proyecto educativo, a saber: la transformación y el progreso de las instituciones sociales.⁴

En cuanto al modo en que Kant concibe la noción de *formación*, en las *Lecciones de pedagogía* se establece una distinción entre la *formación mecánica* (o *instrucción*), la *formación pragmática* (o *prudencia*) y la *formación moral* (o *moralización*).⁵ La primera —señala Kant— es necesi-

⁴ “El hombre necesita de la [...] instrucción para llegar a alcanzar todos sus fines. Le da un valor en cuanto a sí mismo como individuo. La educación por la prudencia le hace ciudadano, porque adquiere un valor público [...] Finalmente, por la formación moral adquiere un valor en relación con toda la especie humana” (Ak. IX: 454). Estas observaciones permiten constatar hasta qué punto la reflexión pedagógica kantiana se inscribe en el horizonte del proyecto ilustrado, fundado en el ideal del progreso histórico de nuestra especie (cfr., Cassirer, 1997: 17 y ss.). A las condiciones sociopolíticas indispensables para el progreso del género humano en el ámbito político-jurídico, Kant se refiere en su texto: “¿Qué es la ilustración?” (Ak. VIII: 33-42).

⁵ El concepto de *formación* (*Bildung*) asume, como mostraré, una importancia destacada en el marco de la reflexión pedagógica kantiana, relevancia que conservará en el posterior desarrollo del Idealismo alemán (en particular, en la obra de Hegel, en la que se invocarán importantes principios de la filosofía kantiana, principios que habrán de ser resignificados, no obstante, a partir de su inserción en un nuevo marco doctrinal).

ria a cada hombre para alcanzar sus fines y otorga a cada uno “un valor en cuanto a sí mismo como individuo” (Ak. IX: 455); la segunda lo forma como *ciudadano*, dotándolo de un valor público. Pero es la última aquella que puede otorgar a cada individuo “un valor en relación con toda la especie humana” (Ak. IX: 455), ya que —como argumentaré— es propio de la acción moral el ser conforme a la idea del hombre como *fin en sí mismo* (o, lo que es igual, a la idea de la *humanidad* como un valor absoluto e incondicionado).

El rasgo propio y distintivo de la llamada *formación moral* es que ha de apoyarse en principios prácticos que cada cual ha de comprender por sí mismo, formación que requiere el desarrollo de nuestra capacidad racional. Ésta permite reconocer y comprender los principios subjetivos en los que se fundan nuestras acciones, y es condición de toda acción *libre*. En las *Lecciones de pedagogía*, Kant define la *formación práctica o moral* como:

[...] aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente. (Se llama práctico todo lo que tiene que ver con la libertad.) Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí mismo, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco. (Ak. IX: 455)

Decíamos antes que la instrucción permite al individuo alcanzar sus *fines*. La *formación moral* se halla asimismo referida a *fines*, pero no ya pragmáticos, sino *morales*. Efectivamente, ella está abocada a promover en el niño la adopción de principios que hagan posible la elección de fines *buenos*, entendiendo por tales aquellos que admitan ser sometidos al principio de *universalización* implícito en la primera formulación del *imperativo categórico* (cfr., Ak. IV: 421). En este sentido, Kant observa que, a través de la educación, el hombre ha de ser no sólo *disciplinado* y *cultivado*, sino además *moralizado*, lo cual implica que:

[...] no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos. (Ak. IX: 449)

En la capacidad de adoptar principios subjetivos que puedan valer, a la vez, como leyes universales consiste, precisamente, la libertad (que viene a coincidir así, en el marco de la filosofía moral kantiana, con la sujeción de la razón práctica al mandato incondicionado de la ley moral).

Kant observa que a través de la *moralización* o *cultura moral* ha de lograrse:

[...] que el alumno obre bien por sus propias máximas y no por costumbres; que no sólo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno. Pues el único valor moral de las acciones está en las máximas del bien. La educación física se diferencia de la moral en que aquélla es pasiva para el alumno, mientras que ésta es activa. Ha de comprender siempre el fundamento y la derivación de los actos por la idea del deber. (Ak. IX: 475)

Estas observaciones acerca de la llamada *formación moral* invocan principios fundamentales de la filosofía moral kantiana, tales como la idea de que el valor moral de una acción reside en el valor de la *máxima* que fundamenta la acción, o la idea del *deber* como principio exclusivo de determinación de la voluntad en toda acción *moralmente buena* (como ya mencioné, una *máxima* será considerada *buena* en tanto resulte acorde al mandato moral; ello equivale a afirmar que el fundamento de la acción moral ha de hallarse exclusivamente en la idea del *deber*: en efecto, si la máxima satisface el requisito de su posible universalización, puede afirmarse entonces que ella es *conforme al deber*).

En conclusión, la *formación moral* implica desarrollar en el individuo la capacidad de someterse a los preceptos de la razón práctica, pues la ley moral tiene fundamento y origen en la propia capacidad racional del individuo (*cf.*, Ak. IX: 442). La facultad de razón es, por lo demás, el rasgo distintivo del hombre, aquel que define, en sentido propio, su *humanidad*. De allí que Kant considere la *cultura moral* como un aspecto fundamental en todo proceso educativo:

Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento: lo que importa,

sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción. (Ak. IX: 450)

El desarrollo de las capacidades racionales del individuo es, en última instancia, aquello que posibilita su desarrollo como sujeto *autónomo* (es decir, capaz de darse a sí mismo las máximas en las que se fundan sus acciones). La disciplina no ha de desempeñar, pues, un papel relevante en el proceso de formación moral; de allí las dificultades que se presentan al educador en tanto promotor de un *carácter moral*:

La cultura moral tiene que fundarse en máximas, no en la disciplina. Ésta impide los vicios, aquélla forma el modo de pensar. Ha de mirarse, pues, a que el niño se habitúe a obrar por máximas y no por ciertos estímulos. Con la disciplina, sólo queda una costumbre, que se extingue con los años. El niño debe aprender a obrar por máximas, cuya justicia comprenda él mismo. Fácilmente se ve, que es difícil conseguir esto en niños pequeños, y que la educación moral exige la mayor ilustración de parte de los padres y de los maestros. (Ak. IX: 480)

Kant sostiene que la educación moral debe orientarse a la formación del *carácter* (*cfr.*, Ak. IX: 486 y ss.). Desarrollar un carácter moral en el individuo implica instruirle en distintos tipos de deberes, a saber: deberes *para consigo mismo* y deberes *para con los demás*. Los primeros exigen que el individuo no atente, con sus acciones, contra la dignidad de la humanidad ínsita en su propia persona; los segundos exigen una actitud de respeto hacia el *derecho de los hombres* (*cfr.*, Ak. IX: 489). La caracterización de este segundo tipo de deberes deja entrever las proyecciones político-jurídicas implícitas en la idea kantiana de *formación moral*. El concepto de *derecho* está íntimamente vinculado, en el pensamiento político-jurídico kantiano, con la exigencia de un uso del arbitrio individual que pueda ser conciliado con el arbitrio de otros “según una ley universal de la libertad” (Ak. VI: 230), no puede resultar ajeno a la *formación moral* (de carácter eminentemente ético y jurídico-político). Dicha *formación* ha de conjugar aspectos morales con intereses cívicos, promoviendo en los educandos el respeto por el valor incondicionado de la dignidad de la persona, e impulsando al mismo tiempo una actitud de

compromiso con valores cívicos fundamentales (tales como los de libertad, igualdad y justicia), así como una participación activa en las cuestiones públicas y un genuino interés por el bien común:

Hay algo en nuestra alma que hace interesarnos: a) por nosotros mismos; b) por aquellos entre quienes hemos crecido, y c) por el bien del mundo. Se ha de hacer familiares a los niños estos intereses y templar en ellos sus almas. Han de alegrarse por el bien general, aun cuando no sea en provecho de su patria ni el suyo propio. (Ak. IX: 499)⁶

A partir de este breve análisis, es posible reconocer la función eminentemente ética y política que Kant asigna a la educación en tanto *formación*, función que impide concebirla como un mero proceso de *instrucción* o *capacitación*.⁷ El filósofo considera que la tarea de *educar* ha de ser asumida como actividad esencialmente orientada a la *formación* de sujetos autónomos, capaces de asumir una actitud crítica ante las normas y principios que regulan la vida social, y de operar transformaciones significativas en su entorno.⁸ De allí afirma que en la educación

⁶ Esta observación trasunta el ideal *cosmopolita* implícito en el pensamiento político kantiano (cfr., Muguerza, 1996: 347 y ss.).

⁷ Kant recupera, en este sentido, el legado de las reflexiones pedagógicas de Jean Jacques Rousseau. Sin embargo, ha de notarse que la posición del filósofo alemán respecto a ciertas problemáticas jurídico-políticas (tales como la cuestión de las condiciones exigidas para alcanzar la condición de ciudadanía activa, o el problema de la admisión de un *derecho de resistencia* frente a la autoridad política instituida) marcan una distancia irreductible entre ambos pensadores (cfr., Beade, 2007: 58-74 y 2009: 25-42). Para un análisis detallado de la relación entre las ideas políticas de Kant y Rousseau, véase Rubio-Carracedo, 1998.

⁸ Refiriéndose a la educación humanística en particular, Kant considera que ésta ha de desempeñar un papel central en todo proyecto educativo específicamente orientado al desarrollo político-jurídico, pues la formación de individuos comprometidos con su entorno sociopolítico es factible en particular en el marco disciplinar de las humanidades. A esta cuestión se refiere en *El conflicto de las facultades*, donde destaca la función crítica que debe desempeñar la reflexión filosófica en el marco de la institución universitaria (cfr., Ak. VII: 31 y ss.).

hallamos un instrumento *clave* para la promoción del progreso histórico (razón por la cual toda práctica pedagógica ha de estar esencialmente *orientada al futuro*). Se advierte que el problema de la educación es analizado, en este marco, en relación indisoluble con el problema del *progreso*: la educación no es un instrumento *entre otros* para la promoción del progreso social, sino el medio fundamental a través del cual podemos contribuir a la transformación y perfeccionamiento de las instituciones políticas y jurídicas.⁹

Como exponente del pensamiento ilustrado, Kant se muestra optimista respecto de la posibilidad efectiva de un perfeccionamiento tal,¹⁰ y —como ha sido indicado— considera la educación como la condición necesaria e ineludible del mismo: “es probable que la educación vaya mejorándose constantemente y, con ella, la humanidad en su conjunto; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección del género humano” (Ak. IX: 443).¹¹ Considera, por otra parte (como es propio, una vez más, de su optimismo ilustrado), que el mejoramiento de las institu-

⁹ De allí que el pedagogo deba atender especialmente a la promoción de las llamadas *virtudes ciudadanas* (la prudencia, la equidad, la honestidad, la justicia y, en general, cualquier otra cualidad capaz de promover la realización progresiva del ideal de un *derecho cosmopolita*).

¹⁰ Virginia López-Domínguez observa que en los textos kantianos anteriores a 1790, el filósofo no parece abrigar demasiadas esperanzas respecto de la posibilidad de un *buen gobierno* (y, en general, de un progreso político social); el *optimismo ilustrado* emergería, pues, en la llamada filosofía kantiana de la historia, a partir de la publicación de tres ensayos de 1793, compilados en español con el título *Teoría y práctica* (cfr., López-Domínguez, 2004: 91 y ss.).

¹¹ Indudablemente, el notable desarrollo de la reflexión pedagógica en el transcurso del siglo XVIII generaba una actitud de confianza respecto del perfeccionamiento de las instituciones educativas, que habría de constituir uno de los desafíos propios y característicos de lo que Kant consideraba *una época de ilustración*. La ilustración —entendida como proceso por el cual el hombre adquiere la *mayoría de edad*— se hallaba fundamentalmente ligada, para el pensador alemán, al desarrollo de una racionalidad crítica y autónoma, al menos en el ámbito del llamado *uso público de la razón* (cfr., Ak. VIII: 33 y ss.). De allí que la filosofía crítica (doctrina filosófica orientada en lo esencial a la

ciones sociales —entre éstas, las educativas— sólo es factible a través de un proceso de reflexión crítica y racional (Cassirer, 1997: 17-53). En efecto, sólo una discusión crítica acerca del funcionamiento de dichas instituciones (y acerca de los principios en los que éstas se fundan) puede contribuir a la realización progresiva de cambios y reformas.

En este proceso racional de concientización de diversos actores sociales para la construcción de un nuevo orden social, el *pedagogo* asume una tarea fundamental, pues ha de participar de manera activa, no sólo en la evaluación crítica de las instituciones educativas vigentes, sino fundamentalmente en el trabajo de reflexión acerca de las *ideas* o conceptos que han de orientar el proceso de cambio, constituyéndose asimismo como una figura clave en lo que respecta a la difusión pública de tales *ideas*. *Educación* exige, ante todo, asumir el compromiso de una reflexión filosófica acerca de lo que la educación *es*, y acerca de lo que *debe llegar a ser*, de modo tal que el progreso del género humano resulte efectivamente posible, a partir de un cambio paulatino y constante de nuestras instituciones educativas.

EL PROYECTO DE UN NUEVO SISTEMA EDUCATIVO COMO *IDEA DE LA RAZÓN PRÁCTICA*

He señalado que Kant concibe la educación como un proceso de formación esencialmente orientado a la construcción de una subjetividad crítica, capaz de asumir una posición racional y autónoma en el debate acerca de los principios sobre los que se sustentan las instituciones sociales. El objetivo fundamental e ineludible de todo proyecto educativo

superación de posiciones *dogmáticas*) pueda ser interpretada como expresión paradigmática del espíritu ilustrado. En el “Prólogo” a la primera edición de la *Crítica de la razón pura*, Kant observa que “nuestra época es, propiamente, la época de la crítica, a la que todo debe someterse. La religión por su santidad, y la legislación por su majestad, pretenden, por lo común, sustraerse a ella. Pero entonces suscitan una justificada sospecha contra ellas, y no pueden pretender un respeto sincero, que la razón sólo acuerda a quien ha podido sostener su examen libre y público” (Ak. IV: A IX).

es, pues, para el pensador alemán, la promoción de cambios en las instituciones político-jurídicas (*cfr.*, Ak. VIII: 308).¹²

Kant considera que el ideal de *progreso* resulta consustancial a la pedagogía; pues ésta se halla naturalmente orientada a la promoción del cambio social. Es necesario, pues, atender al componente *utópico* inherente a toda *praxis* educativa,¹³ componente que —señala Kant— no ha de ser relegado en favor de consideraciones pragmáticas:

El proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aún cuando no estemos en disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la *idea* por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización. Una *idea* no es otra cosa que el concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia. Por ejemplo, la idea de una república perfecta, regida por las leyes de la justicia, ¿es imposible? Basta que nuestra idea sea exacta para que salve los obstáculos que en su realización encuentre. (Ak. IX: 443)

¹² Kant se refiere asimismo, en sus obras morales, a la posibilidad de un progreso *moral* del género humano. La noción de un *reino de los fines* (*cfr.*, Ak. IV: 434 y ss.) o el concepto de una *república ética* (*cfr.*, Ak. VI: 98 y ss.) remiten, como es evidente, a la posibilidad de un progreso *moral*, cuya relación con el progreso entendido en términos *políticos* resulta problemática. En efecto, si bien algunos textos sugieren que este último sería condición *sine qua non* del progreso moral (*cfr.*, Ak. VII: 91; Ak. VIII: 21), otros sugieren, por el contrario, que es la política la que debe, ante todo, *inclinarse* ante la fuerza de los preceptos morales, siendo así la moral, en cierto sentido, una condición de toda práctica política legítima (*cfr.*, Ak. VIII: 380). Por último, otros textos parecen indicar que lo moral y lo político constituyen aspectos relativamente autónomos, pues sugieren que el orden jurídico puede evolucionar con independencia del perfeccionamiento moral de los miembros que integran una comunidad (así lo sugiere, en efecto, la célebre observación kantiana según la cual “el problema del establecimiento del Estado tiene solución, incluso para un pueblo de demonios”, Ak. VIII: 366). Para un análisis de la relación entre moral y política en la filosofía kantiana, véanse Hassner, 1993: 551 y ss.; Gómez, 1996: 65–67 y Camps, 1998: 214–226.

¹³ Para un análisis del componente utópico implícito en la filosofía práctica y en la filosofía de la historia kantianas, véase Rodríguez, 2001: 80, 94 y ss.

Quisiera destacar aquí la definición kantiana de la *idea* como “concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia”, definición que considero de sumo valor para la reflexión acerca del sentido en que ha de ser interpretado el componente *utópico* consustancial a todo proyecto educativo. Mostrando plena conciencia respecto de la posibilidad de una desvalorización de las *ideas* en razón de su carácter puramente *teórico*, Kant observa que los *conceptos teóricos* operan como *principios regulativos* indispensables de toda *praxis*.¹⁴ Señala asimismo

¹⁴ En efecto, Kant considera que no es posible pensar *lo práctico* independientemente de *lo teórico*, ya que bajo la noción de *práctica* él se refiere a toda acción fundada en principios universales y, por consiguiente, toda acción *racional* (cfr., Ak. VIII: 275). Destacando el valor *regulativo* de aquellas representaciones que llamamos *ideas*, Kant se refiere, en la *Crítica de la razón pura*, al valor y alcance de la *idea* platónica de *república*: “La *república platónica* ha llegado a ser proverbial como un presunto ejemplo notorio de perfección soñada, que sólo puede tener su sede en el cerebro de un pensador ocioso [...] Pero mejor se haría investigando más ese pensamiento, y sacándolo a la luz con nuevo esfuerzo (allí donde el hombre excelente nos deja sin ayuda), que dejándolo de lado como inútil, con el miserable y dañoso pretexto de la impracticabilidad. Una constitución de la *máxima libertad humana* según leyes que hagan *que la libertad de cada cual pueda coexistir con la de los otros* [...] es, por lo menos, una idea necesaria, que se debe poner por fundamento no solamente en el primer diseño de la constitución de un Estado, sino también en todas las leyes; y en ello, al comienzo, se debe hacer abstracción de los obstáculos presentes, que quizás no surjan tanto de la naturaleza humana de manera inevitable, sino más bien del abandono de las auténticas ideas en la legislación. Pues no se puede encontrar nada más dañoso ni menos digno de un filósofo, que la apelación plebeya a una experiencia presuntamente contraria, la que no existiría si a su debido tiempo se hubieran tomado aquellas disposiciones de acuerdo con las ideas, y si en lugar de éstas, conceptos groseros no hubieran arruinado toda buena intención, precisamente por ser tomados de la experiencia. Cuanto más concordantes con esta idea fueran la legislación y el gobierno, tanto menos frecuentes serían, por cierto, las penas; y así es muy razonable (como lo afirma Platón) que si ellos alcanzaran un orden perfecto, no sería necesaria ninguna de éstas. Aunque esto último nunca llegue a realizarse, es, empero, enteramente acertada la idea que instaura a ese *maximum* como arquetipo, para llevar, de acuerdo con él, la constitución jurídica de los hombres cada vez más cerca de la mayor perfección posible. Pues cuál haya de ser el grado máximo, en el cual deba detenerse la humanidad, y cuán grande

que las consideraciones de orden pragmático (en particular, aquellas que podría invocar el escéptico con el fin de desestimar toda posibilidad de una realización efectiva de los *ideales* prácticos) no han de ser tomadas en consideración por el filósofo. Más aún: las *ideas prácticas* (y, entre éstas, la idea del *progreso del género humano*, así como la idea de un proyecto educativo capaz de promoverlo) han de ser asumidas en carácter de *deber*, mientras no pueda demostrarse la imposibilidad de su realización. En efecto, Kant observa en relación con su confianza en la posibilidad de un perfeccionamiento del género humano:

Se me permitirá, pues, admitir que, como el género humano se halla en continuo avance por lo que respecta a la cultura, que es su fin natural, también cabe concebir que progresa a mejor en lo concerniente al fin moral de su existencia, de modo que este progreso sin duda será a veces *interrumpido* pero jamás *roto*. No tengo necesidad de demostrar esa suposición; es el adversario de ella quien ha de proporcionar una prueba. Porque yo me apoyo en un deber para mí innato, consistente en que cada miembro de la serie de generaciones [...] actúe sobre la posteridad de tal manera que ésta se haga cada vez mejor [...] Por más dudas que de la historia quepa extraer contra mis esperanzas —dudas que, si fuesen probatorias, podrían inducirme a desistir de un trabajo aparentemente baldío—, mientras eso no pueda probarse con absoluta certeza, me asiste pese a todo la posibilidad de no trocar el deber [...] por la regla de prudencia consistente en no dedicarse a lo impracticable [...] por incierto que me resulte y que me siga resultando siempre si cabe esperar lo mejor para el género humano, esto no puede destruir, sin embargo, la máxima —ni, por tanto, la necesidad de presuponerla con miras prácticas— de que tal cosa es factible. (Ak. VIII: 308-309)¹⁵

haya de ser, por tanto, la grieta que necesariamente quede entre la idea y su realización, eso nadie puede ni debe determinarlo, precisamente porque hay libertad, la que puede traspasar cualquier límite dado” (Ak. IV: A 316-317/B 372-374).

¹⁵ La pregunta acerca de la posibilidad de un progreso del género humano no puede hallar respuesta, pues, a partir de datos empíricos (*cfr.*, Ak. VII: 83 y ss.). Si bien el filósofo admite que la “historia profética del género humano tiene que ligarse con alguna experiencia” (Ak. VII: 83) e invoca el *entusiasmo* ante la Revolución francesa como un claro signo de la tendencia del género humano hacia lo mejor (*cfr.*, Ak. VII: 85-87), la experiencia histórica no ha de ser invocada, sin embargo, como dato probatorio de la imposibilidad del

La confianza de Kant respecto del progreso no se funda, pues, en una ingenua confianza en las capacidades y virtudes humanas, sino en *principios prácticos de la razón*, los cuales establecen la *necesidad práctica* (es decir, el *deber moral*) de asumir la posibilidad de un progreso, actuando así de manera acorde con la realización del mismo. Aun cuando la experiencia histórica instara, en ocasiones, a abandonar toda esperanza respecto del perfeccionamiento del hombre y de la vida social, Kant considera que estamos moralmente obligados a confiar en tal *posibilidad*.

En diversos escritos jurídicos e histórico-filosóficos, esta confianza aparece vinculada con la idea de una *Naturaleza providencial*, entendida como *garante* del progreso del género humano hacia un estado de mayor perfección.¹⁶ Esta *idea* es caracterizada por Kant como una *idea de la razón práctica*, cuya finalidad consiste en promover nuestra esperanza en el progreso, alentándonos a actuar en conformidad con el mismo.¹⁷ A

progreso, ya que —señala Kant— nadie puede establecer cuál sea el hiato entre la *idea* y su realización, pues nuestra aproximación constante hacia la *idea* presupone la libertad “y esta puede traspasar cualquier límite dado” (Ak. IV: A 316-317/B 372-374).

¹⁶ Así afirma: “Poco imaginan los hombres [...] que al perseguir cada cual su propia intención según su parecer y a menudo en contra de los otros, siguen —sin advertirlo— como un hilo conductor, la intención de la Naturaleza que les es desconocida, y trabajan en pro de la misma” (Ak. VIII: 17). En *Sobre la paz perpetua*, identifica a la *Naturaleza* con el *Destino* y la *Providencia*: “Quien suministra esta garantía [de la paz perpetua] es, nada menos, que la gran artista de la naturaleza (*natura daedala rerum*), en cuyo curso mecánico brilla visiblemente una finalidad: que a través del antagonismo de los hombres surja la armonía, incluso contra su voluntad. Por esta razón se la llama indistintamente destino, como causa necesaria de los efectos producidos según sus leyes, desconocidas para nosotros, o providencia, por referencia a la finalidad del curso del mundo, como la sabiduría profunda de una causa más elevada que se guía por el fin último del género humano y que determina el devenir del mundo” (Ak. VIII: 360-361). En *Teoría y práctica*, señala que “la Providencia proporcionará una salida al fin de la Humanidad tomada en el conjunto de su especie, para que ésta alcance su destino final mediante el uso libre de sus fuerzas y hasta donde tales fuerzas den de sí, salida a la que, por cierto, se oponen los fines de los hombres tomados individualmente” (Ak. VIII: 312).

¹⁷ Cfr., Rodríguez, 2001: 102. Kant considera que, quien afirme la factibilidad del progreso, contribuirá a la realización efectiva de aquello que presagia. En este sentido afirma que

la *idea* de un progreso del género humano (asequible a través de un perfeccionamiento de las instituciones educativas) cabría asignarle una función similar: en efecto, se trata de *ideas* cuya finalidad principal consiste en su capacidad de orientar nuestras acciones de manera tal que contribuyan a la promoción del *fin* buscado.¹⁸

Naturalmente, el valor de estas *ideas* es sólo *práctico*: así como la *idea* de una *Naturaleza providencial* en tanto *aval* del progreso carece de *validez teórica* (ya que impide vaticinar o prever el curso de los acontecimientos futuros), así la *idea* de un sistema educativo capaz de producir cambios sustanciales en las instituciones sociales es exigida sólo en razón de su interés práctico. En cuanto a la posibilidad de una realización de las llamadas *ideas prácticas*, Kant señala, en un pasaje previamente citado, que basta que una *idea* sea exacta para poder salvar “los obstáculos que en su realización encuentre”, sugiriendo así que la *idea* es capaz de contribuir por sí misma a alcanzar algunos de los medios necesarios para su realización (siendo así su grado de exactitud una condición *necesaria* —aunque no, ciertamente, *suficiente*— de su posibilidad

una *historia a priori* sólo es posible “cuando es el propio adivino quien causa y prepara los acontecimientos que presagia” (Ak. VII: 79-80). De manera inversa, quien niegue la posibilidad del progreso (basándose en la concepción de una naturaleza humana incapaz de todo bien) acabará por producir el mal que presagia. En el “Apéndice” a la *Paz perpetua* (“Sobre la discrepancia entre la moral y la política respecto a la paz perpetua”), señala, en este sentido, que “los políticos moralizantes [...] disculpando los principios contrarios a derecho con el pretexto de una naturaleza humana *incapaz* del bien según la idea que prescribe la razón, hacen *imposible* la mejora y perpetúan la conculcación del derecho” (Ak. VIII: 372). *Cfr.*, Ak. VII: 80.

¹⁸ Cabe señalar que se trata, en ambos casos, de *ideas* que postulamos bajo la lógica del *como si*: así como debemos actuar *como si* el progreso del género humano fuese efectivamente posible, así también debemos actuar *como si* el ideal de una educación más acorde con el progreso fuese efectivamente realizable (*cfr.*, Kaulbach, 1965: 450-451; Herrero, 1975: 188). Estas *ideas* se constituyen, así pues, como juicios *teleológicos*, es decir, juicios cuya naturaleza no es *determinante*, sino más bien *reflexionante* (*cfr.*, Herrero, 1975: 179 y ss.). Para un análisis de la significación histórico-política de las nociones de *juicio reflexionante* y *juicio teleológico* desarrolladas en la tercera *Crítica*, véase Arendt, 2003: 137 y ss.

efectiva). La *exactitud de la idea* (su grado de claridad y precisión conceptual) aparece, pues, como una de las condiciones indispensables para su realización (independientemente de otras condiciones externas —históricas y sociales— que de manera eventual pudiesen promover, o bien obstaculizar, la realización del *fin* buscado). Si proyectamos estas reflexiones al campo específico de la pedagogía, podemos decir que la *idea de educación* que logremos construir en el marco de una reflexión pedagógica crítica constituye un paso ineludible en el desarrollo de todo programa educativo.

Si bien el fracaso del *proyecto iluminista* ha infundido sospechas acerca de los principios *universalistas* sobre los que se funda el discurso de la Modernidad (principios fundados en una concepción universalista del *hombre*, de la *razón humana*, del *progreso histórico*), el campo de la reflexión pedagógica resulta —a mi juicio— especialmente apto para una recuperación (crítica) del ideal moderno de un *progreso del género humano*, asequible a través del perfeccionamiento de las instituciones educativas. El desarrollo de una *idea de educación* lo suficientemente *exacta* (en términos kantianos) como para orientar los actuales procesos de reforma educativa, parece una instancia ineludible en el diseño de estrategias educativas institucionales más coherentes e integradas. Considero, en síntesis, que la filosofía de la educación no debería desestimar aquellas preguntas esenciales formuladas en el desarrollo de la tradición pedagógica (*qué significa educar, porqué o para qué educamos*), preguntas que reconducen, en definitiva, a una pregunta filosófica fundamental, a saber: *qué es el hombre*. La interrogación acerca de lo que el hombre *es*, o más precisamente, acerca de lo que puede *llegar a ser* presupone, a su vez, una reflexión acerca de las condiciones políticas, económicas y sociales necesarias para que el individuo pueda desarrollar sus capacidades esenciales (aquellas que definen, propiamente, su *humanidad*).

En conclusión, asumiendo una *perspectiva kantiana*, puedo decir que la construcción de un *ideal de educación* constituye una condición necesaria e ineludible para la superación de los obstáculos que enfrenta toda tarea educativa. La solución de los complejos desafíos que enfrenta la labor educativa no puede hacerse efectiva si no se toma conciencia acerca de la necesidad de una *idea* lo más *exacta* posible acerca de lo que ha de entenderse por *educación* (idea que ha de ser públicamente construi-

da, pues sólo de tal modo es posible comprometer a diversos actores sociales en la ardua tarea de su realización progresiva).

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de algunos conceptos desarrollados en el marco de las *Lecciones pedagógicas* kantianas ha permitido reflexionar acerca de una serie de aspectos cuya discusión puede contribuir —según entiendo— a enriquecer la discusión respecto de los desafíos propios de la educación. Como clásico exponente del pensamiento ilustrado, Kant rindió culto al potencial inagotable de la razón humana y consideró que no hay proyecto social que pueda ser desarrollado al margen de una reflexión filosófica de carácter *teórico*. Los principios rectores en los cuales ha de fundarse toda práctica social han de ser establecidos, para el pensador alemán, a partir de un ejercicio racional, esencialmente crítico y autónomo.

Quizás una de las tareas ineludibles de la reflexión pedagógica sea la elaboración de conceptos claros sobre los cuales puedan sustentarse nuestras acciones educativas, de manera tal que logren orientarse al cumplimiento efectivo de su función social específica. La consigna de la pedagogía kantiana continúa, a mi juicio, vigente: “Nosotros podemos trabajar en el plan de una educación conforme a un fin y entregar a la posteridad una orientación que poco a poco pueda realizar” (Ak. IX: 444).

Es conocida la formulación kantiana de tres preguntas fundamentales por las que se interroga naturalmente el pensar filosófico: “Todo interés de mi razón (tanto el especulativo, como el práctico) se reúne en las tres preguntas siguientes: ¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué puedo esperar?” (Ak. IV: A 805/B 833). Esta breve reflexión acerca de los principios básicos desarrollados en el marco de la reflexión pedagógica kantiana ofrece algunas claves para dar respuesta al último de estos interrogantes, al que quizá cabría responder: *podemos* (e incluso *debemos*) *esperar que el género humano avance hacia un estado de mayor perfección*, esperanza a la que nuestra razón práctica nos compele, comprometiéndonos a actuar de manera acorde con el logro de tal *fin*. En este compromiso debemos, ante todo, idear los medios necesarios para la promoción del progreso histórico, reconociendo el papel decisivo que la

educación tiene en este proceso, y asumiendo —como ha sido señalado— la necesidad de formular una *idea* (o *ideal*) de *educación* acorde con las necesidades político-sociales que caracterizan nuestro entorno cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah (2003), *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*, Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Beadé, Ileana P. (2009), “Consideraciones acerca de la concepción kantiana de la *libertad* en sentido político”, *Revista de Filosofía*, vol. 65, anual, pp. 25-42.
- Beadé, Ileana P. (2007), “Liberalismo y republicanismismo en la concepción kantiana de «ciudadanía»”, *Reflexión Política*, año 9, núm. 17, enero-junio, pp. 58-74.
- Beck, Lewis White (1978), “Kant on education”, en Lewis White Beck, *Essays on Kant & Hume*, New Haven/Londres, Estados Unidos/Reino Unido, Yale University Press, pp. 188-204.
- Brandt, Reinhard (1996), “Observaciones crítico-históricas al escrito de Kant *Sobre la paz*”, en Roberto Rodríguez Aramayo, Javier Muguerza y Concha Roldán (eds.), *La paz y el ideal cosmopolita de la Ilustración. A propósito del bicentenario de Hacia la paz perpetua de Kant*, Madrid, España, Tecnos, pp. 31-63.
- Camps, Victoria (1998), “Ética y política: ¿qué podemos esperar?”, en Esperanza Guisán (ed.), *Esplendor y miseria de la ética kantiana*, Barcelona, España, Anthropos, pp. 214-226.
- Cassirer, Ernst (1997), *La filosofía de la Ilustración*, México, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ciriza, Alejandra (2000), “A propósito de Jean Jacques Rousseau. Contrato, educación y subjetividad”, en Atilio Borón (comp.), *La filosofía política moderna*, Buenos Aires, Argentina, Eudeba/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 77-110.
- Gómez Caffarena, José (1996), “La conexión de la política con la ética (¿logrará la paloma guiar a la serpiente?)”, en Roberto Rodríguez Aramayo, Javier Muguerza y Concha Roldán (eds.), *La paz y el ideal cosmopolita de la Ilustración. A propósito del bicentenario de Hacia la paz perpetua de Kant*, Madrid, España, Tecnos, pp. 65-74.
- Granja Castro, Dulce María (2000), “Sobre las *Lecciones de pedagogía* de Immanuel Kant: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación”, *Signos Filosóficos*, vol. II, núm. 3, enero-junio, pp. 74-87.
- Hassner, Paul (1993), “Immanuel Kant”, en Leo Strauss y Joseph Cropsey (eds.), *Historia de la filosofía política*, México, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 549-584.

- Herrero, Francisco Javier (1975), *Religión e historia en Kant*, Madrid, España, Gredos.
- Kant, Immanuel (2007), *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires, Argentina, Colihue (Ak. III: 1-552 y IV: 1-152).
- Kant, Immanuel (2003), *Crítica del discernimiento*, Madrid, España, Mínimo Tránsito (Ak. v: 165-485).
- Kant, Immanuel (2002), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, España, Alianza Editorial (Ak. IV: 385-463).
- Kant, Immanuel (1999), *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*, Madrid, España Trotta (Ak. VII: 1-116).
- Kant, Immanuel (1996), *Sobre la paz perpetua*, Madrid, España, Tecnos, (Ak. VIII: 341-386).
- Kant, Immanuel (1995), *La religión dentro de los límites de la mera razón*, Madrid, España, Alianza Editorial (Ak. VI: 1-202).
- Kant, Immanuel (1994), "Ideas para una historia universal en clave cosmopolita", en Immanuel Kant, *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre filosofía de la historia*, Madrid, España, Tecnos (Ak. VIII: 15-31).
- Kant, Immanuel (1994), "Replanteamiento de la cuestión sobre si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor", en Immanuel Kant, *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre filosofía de la historia*, Madrid, España, Tecnos (Ak. VII: 79-94).
- Kant, Immanuel (1994), *Metafísica de las costumbres*, Madrid, España, Tecnos (Ak. VI: 203-493).
- Kant, Immanuel (1993), *Teoría y práctica*, Madrid, España, Tecnos (Ak. VIII: 273-313).
- Kant, Immanuel (1991), *Pedagogía*, Madrid, España, Akal (Ak. IX: 437-499).
- Kant, Immanuel (1972), "Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?", en Immanuel Kant, *Filosofía de la Historia*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Nova, (Ak. VIII: 33-42).
- Kant, Immanuel (1902 y ss.), *Kants gesammelte Schriften*, IX vols., Berlín, Alemania, Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften.
- Kaulbach, Friedrich (1965), "Der Zusammenhang zwischen Naturphilosophie und Geschichtsphilosophie bei Kant", *Kant-Studien*, vol. 56, núms. 3-4, pp. 430-451.
- Lopez-Domínguez, Virginia (2004), "Sobre la evolución de la filosofía kantiana de la historia", *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, vol. 37, anual, pp. 89-110.
- Muguerza, Javier (1996), "Los peldaños del cosmopolitismo", en Roberto Rodríguez Aramayo, Javier Muguerza y Concha Roldán (eds.), *La paz y el ideal cosmopolita de la Ilustración. A propósito del bicentenario de Hacia la paz perpetua de Kant*, Madrid, España, Tecnos, pp. 347-374.
- Pereda, Carlos (1996), "Sobre la consigna: 'hacia la paz, perpetuamente'", en Roberto Rodríguez Aramayo, Javier Muguerza y Concha Roldán (eds.), *La paz y el ideal cosmopolita de la Ilustración. A propósito del bicentenario de Hacia la paz perpetua de Kant*, Madrid, España, Tecnos, pp. 77-100.

ILEANA P. BEADE

Rodríguez Aramayo, Roberto (2001), *Immanuel Kant. La utopía moral como emancipación del azar*, Buenos Aires, Argentina, Edaf.

Rubio-Carracedo, José (1998), *Rousseau en Kant*, Bogotá, Colombia, Universidad Externado de Colombia.

Weisskopf, Traugott (1970), *Immanuel Kant und die Pädagogik*, Basilea, Suiza, Topos Verlag Zurich.

Ileana P. Beade: Doctora en Humanidades y Artes con mención en Filosofía por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), Magíster en Ciencias Sociales con mención en Teoría Política por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Costa Rica. Ha realizado estudios posdoctorales en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Se desempeña como Profesora de la Cátedra de Historia de la Filosofía Moderna en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario e investigadora de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Argentina) . Ha publicado artículos sobre filosofía kantiana en diversas revistas internacionales de filosofía.

D. R. © Ileana P. Beade, México D.F., enero-junio, 2011.