

La idea de educación como principio regulativo. En torno al sentido normativo de la reflexión pedagógica kantiana

Ileana P. Beade

Abstract – *In this paper I analyze the normative sense of the idea of education proposed by Kant within the frame of his Pedagogical Lessons. My main goal is to show that this idea, conceived as a regulative and normative principle, should guide every project of transformation of the educative system. Kant states that, despite the obstacles that faces the realization of the idea of education, we should be confident that progress of the human race is possible, since the practical domain demands that we consider as relevant, not what effectively happens, but only what should happen. The theoretical reflection on education and its fundamental purposes should be assumed as the most important task within the frame of pedagogical thinking.*

Keywords – *Bildung, Pedagogy, Educative System, Progress of Human Being*

Ileana P. Beade es Profesora de la Cátedra de Historia de la Filosofía Moderna de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) e Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Es Doctora en Filosofía y Doctora en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Rosario. Entre sus publicaciones más recientes, cabría destacar las siguientes: *The thing in-itself and its role in the constitution of objectivity. A critical reading of Onof’s reconstruction of transcendental affection*, in “Studi Kantiani”, 26, 2014, pp. 110-135; *Some observations regarding Hamann’s critique of Kant’s distinction between the public and the private use of reason*, in A. Falduto, H. Klemme (Eds.), *Kant und seine Kritiker* (2018), pp. 53-60; *On Kant’s characterization of the academic conflict between the Faculties as a political dispute. Metaphorical or literal sense*, in G. Zöller et. al. (Eds.), *Kant and the Metaphors of Reason* (2014), pp. 331-345.

1. Introducción

Tanto en sus *Lecciones de pedagogía*¹ como en la *Crítica de la razón pura*, Kant caracteriza las *ideas* como conceptos que aluden a una perfección para la cual no puede

¹ Cf. I. Kant, *Pedagogía* (1804), tr. L. Luzuriaga, J.L. Pascual, Madrid, Akal, 1991. Como Profesor Ordinario de la Universidad de Königsberg, Kant impartió, a partir de 1770, cursos regulares de Pedagogía. En 1803 F.T. Rink, uno de sus estudiantes, publica las *Lecciones de pedagogía* bajo la supervisión de su maestro, a partir de una serie de notas redactadas por los estudiantes que asistían a los cursos dictados por Kant. A partir de las investigaciones de L.W. Beck (*Kant on Education*, en L.W. Beck, W. Lewis, *Essays on Kant & Hume*, New Haven, Yale University Press, 1978, pp. 188-204) y T. Weiskopf (*Immanuel Kant und die Pädagogik*, Basel, TVZ, 1979) ha sido admitida, entre los comentaristas, la interferencia de Rink en el texto de las *Lecciones*; a

hallarse correlato alguno en la experiencia, destacando, en ambos textos, el sentido eminentemente regulativo de tales conceptos. En el marco de sus escritos políticos, jurídicos e histórico-filosóficos, atribuye una importancia decisiva a *ideas* tales como las de *república*, *paz perpetua*, *contrato*, *derecho cosmopolita*, ideas que indican el fin hacia el cual debemos orientar todo proyecto de transformación de las instituciones civiles.² En este trabajo propongo analizar el sentido normativo que el filósofo confiere a la *idea de educación*. Atendiendo a este objetivo, examinaré, en primer lugar, algunas nociones elementales desarrolladas en las *Lecciones de pedagogía*, con el propósito de presentar el marco teórico general en el que Kant exhorta al desarrollo de una *idea de educación* que pueda sentar las bases para los ulteriores procesos de reforma educativa. En segundo lugar, consideraré algunos pasajes de la *Dialéctica trascendental (Crítica de la razón pura)* que resultan especialmente relevantes para profundizar en la comprensión del sentido normativo que Kant asigna a las *ideas*, definidas, en ese contexto, como representaciones teóricas, originadas en la razón pura, que resultan necesarias para la regulación de la práctica. Finalmente, formularé algunas conclusiones en torno a la tesis kantiana que establece la imposibilidad de una determinación de los límites y alcances del progreso humano, tanto en lo referido a la educación, como en lo que atañe a la ciencia, la cultura, y otras instituciones político-jurídicas. Este recorrido permitirá comprender el sentido específico que Kant atribuye a la *idea de educación*, y hará posible evaluar, por otra parte, la actualidad de las propuestas pedagógicas kantianas para el debate contemporáneo en torno a la educación, entendida como una institución social decisiva para la promoción del progreso histórico.

2. La idea como ideal en las *Lecciones de pedagogía*

En sus *Lecciones de pedagogía*, Kant sostiene que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada”,³ destacando así la importancia crucial de la educación (*Erziehung*) para el desarrollo de las disposiciones humanas originarias. Añade aún que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Él no es sino lo que la educación le hace ser”,⁴ observación que expresa el carácter indispensable de las instituciones educativas para el desarrollo de las capacidades que nos definen en cuanto especie, esto es: la racionalidad y la moralidad. La *humanidad* no es concebida por el filósofo como una condición *dada*, sino como algo que debe ser cultivado a través de la educación, institución que comprende tres

pesar de ello, los especialistas coinciden en que las ideas allí expuestas pueden ser consideradas como expresión legítima del pensamiento pedagógico de Kant (cf. C. Granja, M. Dulce, *Sobre las Lecciones de Pedagogía de Immanuel Kant*, en “Signos Filosóficos”, 1/3, 2000, p. 78).

² Cf. I. Beade, *Acerca del carácter regulativo de las ideas de la razón en el marco de la doctrina jurídico-política kantiana*, en “Revista Portuguesa de Filosofía”, 70/2-3, 2014, pp. 473-492.

³ I. Kant, *Pädagogik*, in AA, Bd. IX, p. 439.

⁴ *Ibid.*, p. 442.

instancias diferenciadas, a saber: la *disciplina*, la *instrucción* y la *formación*.⁵ Mientras las dos primeras instancias se orientan específicamente al despliegue de aquellas capacidades que hacen posible satisfacer necesidades básicas del ser humano, la *formación* (*Bildung*) está vinculada con la educación *moral* y *cívica*, y es concebida, en las *Lecciones*, como la meta última y fundamental del proceso educativo.⁶ A través de la *formación* deben forjarse principios racionales que orienten la conducta humana. En tal sentido señala Kant que

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). [La formación] 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.⁷

La *formación* busca promover la adopción de principios que permitan la elección de fines buenos, *i.e.* aquellos fines que puedan satisfacer la exigencia de una posible *universalización* expresada en la primera formulación del “imperativo categórico”.⁸ A través de la educación, el hombre no solo debe ser *disciplinado* e *instruido*, sino que debe ser *moralizado*, y esto 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”.⁹ El cultivo de la moralidad, promovido a través de la *Bildung*, es la meta última de la educación, y está vinculado con el desarrollo de las capacidades que posibilitan el desarrollo del sujeto como ser *autónomo*, esto es, como un ser capaz de dictarse a sí mismo los principios que rigen sus acciones.¹⁰

⁵ *Ibid.*, p. 439.

⁶ 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*). Kant señala que la primera es necesaria para que el hombre pueda alcanzar sus fines y otorga a cada uno “un valor en cuanto a sí mismo como individuo” (I. Kant, *Pädagogik*, cit., p. 455), mientras la segunda forma al hombre como *ciudadano*, dotándolo de un valor público. Solo la formación moral puede otorgar a cada uno un valor en relación con toda la especie humana, ya que 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. Para un estudio pormenorizado de la concepción kantiana de la noción de dignidad humana, cf. I. Beade, *Acerca del concepto de dignidad humana en la filosofía kantiana: del hombre como fin en sí mismo al hombre como ciudadano del mundo*, en “Revista de Estudios Kantianos”, 1, 2016, pp. 27-42.

⁷ I. Kant, *Pädagogik*, cit., p. 455.

⁸ Cf. I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785), en AA, Bd. IV, p. 421, tr. es. *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, ed. R.R. Aramayo, Madrid, Alianza, 2002.

⁹ I. Kant, *Pädagogik*, cit., p. 449.

¹⁰ Cabe señalar que la disciplina no desempeña, para Kant, un papel relevante en el proceso de *formación*: “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” (I. Kant, *Pädagogik*, cit., p. 480). Si bien la disciplina es necesaria

La formación es la instancia pedagógica decisiva, ya que la razón práctica es considerada por Kant como aquella facultad que nos eleva por encima de otros seres, dotándonos de una dignidad y valor especiales. En la medida en que somos sujetos racionales somos seres autónomos y, por tanto, seres morales. La razón práctica nos permite actuar trascendiendo las inclinaciones sensibles (aquellas que nos son inherentes en cuanto seres empíricos), y en virtud de la facultad racional podemos considerarnos miembros de un *reino de los fines*, i.e. un mundo moral, no empírico, en el que desplegamos las capacidades humanas en virtud de las cuales nos arrogamos esa dignidad especial. La idea de la dignidad del ser humano conduce, pues, a la figura del *reino de los fines*, cuyos miembros no solo se sujetan a leyes morales, sino que son además *legisladores*. Nuestra capacidad de establecer los principios o leyes que nos determinan a actuar –de tal modo que estas leyes no valgan únicamente para la acción individual, sino que puedan reclamar una validez universal– es precisamente lo que nos confiere un valor en sí, una dignidad absoluta e incondicionada.¹¹ La educación, entendida como formación moral, está vinculada con esta dimensión no empírica, nouménica, de la existencia humana, y apunta al despliegue de la moralidad.

Hasta aquí, he intentado precisar, de manera sucinta, qué entiende Kant bajo el concepto de *educación* y en qué sentido establece la importancia decisiva de la *formación*, una de las instancias incluidas bajo tal concepto. El fin de la educación es, según se ha indicado, el despliegue y desarrollo pleno de las disposiciones naturales del ser humano. Más allá de esta finalidad general, el autor asigna un fin específico al proceso educativo, vinculándolo de manera explícita con la cuestión del progreso del género humano hacia un estado de mayor perfección.¹² En las *Lecciones de pedagogía*, observa, en tal sentido, que la educación se halla naturalmente orientada hacia el 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 [...]. Una buena educación es precisamente el origen de todo bien en el mundo”.¹³

como instancia incluida en el proceso educativo, ella no asume importancia alguna en lo que atañe a la formación moral: “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 (I. Kant, *Pädagogik*, cit., p. 450). En síntesis, la moralidad no se cultiva a través de respuestas mecánicas ni procedimientos disciplinarios, sino a través de la formación de criterios basados en principios que cada individuo debe adoptar libremente.

¹¹ I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, cit., p. 433. – Un análisis pormenorizado del concepto de *reino de los fines* y sus proyecciones tanto éticas como jurídico-políticas, puede hallarse en: I. Beade, *Acerca del concepto de dignidad humana...*, cit., pp. 27-42.

¹² Para un estudio de la relación entre educación y progreso en la filosofía kantiana, cf. I. Beade, *Educación y progreso en la reflexión pedagógica kantiana*, en “Revista Complutense de Educación”, 20/2, 2017, pp. 649-662.

¹³ I. Kant, *Pädagogik*, cit., p. 446.

La especie humana se orienta inexorablemente hacia el progreso como consecuencia de su perfectibilidad intrínseca.¹⁴ Se debe educar a los hombres para que desplieguen esta capacidad de auto-perfeccionamiento que les es inherente y se aproximen a un estado de mayor perfección (tanto en el ámbito moral, como en el plano científico, político y social). Ahora bien, la transformación gradual de las instituciones civiles requiere de un proyecto educativo coherente y sólido, estructurado a partir de conceptos teóricos precisos y claramente definidos. Solo a partir de una exacta determinación teórica de tales principios podrán impulsarse prácticas educativas que puedan contribuir a la promoción del progreso (para decirlo en la terminología empleada por Kant en un importante escrito de 1793 dedicado al análisis de la relación entre la *teoría* y la *práctica*: toda *práctica* debe estar orientada por principios teóricos que la hacen posible en cuanto tal).¹⁵

No solo la educación es una de las instituciones sociales fundamentales para la promoción del progreso, sino que ella misma debe sujetarse a la lógica de un perfeccionamiento gradual.

¹⁴ Esta tesis antropológica se articula, por otra parte, con una *filosofía de la historia* – o, para utilizar la terminología empleada por Kant, una *historia filosófica* – en cuyo marco se invoca la idea de una *Naturaleza providencial* que garantizaría el progreso del género humano. Para un estudio de la antropología kantiana en conexión con la cuestión del progreso y otras temáticas histórico-filosóficas, cf. R. Loudon, *The Moral Dimension of Kant's Anthropology*, en G. Loriniy, R. Loudon (eds.), *Knowledge, Morals and Practice in Kant's Anthropology*, New York, Palgrave Macmillan, 2018. Loudon propone asumir la condición antropológica como fundamento de la dimensión moral del ser humano, ofreciendo una mirada alternativa a la interpretación tradicional de la filosofía práctica kantiana, interpretación que suele relegar los aspectos antropológicos alegando que la antropología, como ciencia empírica, debe quedar al margen de los planteamientos propios de una filosofía trascendental. Loudon desarrolla, en otros escritos, la idea de que es posible hallar, en los textos prácticos de Kant, una “ética impura”, o ética empírica (cf. R. Loudon, *Kant's Impure Ethics*, New York, Oxford University Press, 2000). Si bien la literatura especializada ha priorizado los aspectos formales de la doctrina ética kantiana (concentrándose en el concepto de *deber* y en las diversas formulaciones del *imperativo categórico*), numerosos textos de Kant revelan una preocupación por diversas instancias que promueven el desarrollo de un carácter virtuoso, instancias entre las cuales debe incluirse, desde luego, la educación. La noción de *progreso* – decisiva en el marco de lo que Loudon caracteriza como la “ética impura” kantiana – asume una importancia central en la reflexión pedagógica de Kant, y permite articular los desarrollos antropológicos, pedagógicos, jurídico-políticos e histórico-filosóficos, presentes en la filosofía kantiana. Otros especialistas han destacado, por su parte, la relevancia de la cuestión pedagógica en la obra de Kant; entre ellos, Munzel propone interpretar la *Doctrina trascendental del método (Crítica de la razón pura)* como el desarrollo de una concepción trascendental de la educación: la filosofía crítica puede ser leída como *paideia*, por su peculiar concepto de racionalidad, por su exigencia de una educación de la libertad interna (complemento de la libertad externa), y por las conexiones que establece entre la educación y el progreso (cf. F.G. Munzel, *Kant's Conception of Pedagogy*, Evanston, Northwestern University Press, 2012).

¹⁵ En el texto *Acerca del refrán “Lo que es cierto en teoría para nada sirve en la práctica”*, Kant sostiene que los conceptos teóricos operan como *principios regulativos* indispensables de toda *praxis*. Señala allí que no es posible pensar *lo práctico* independientemente de *lo teórico*, ya que lo que se denomina *práctica* no es sino la acción en tanto se halla fundada en principios universales, originados en la razón, esto es: no puede considerarse *práctica* a cualquier acción humana en general, sino sólo a aquella que se realiza según principios racionales (cf. I. Kant, *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, en AA, Bd. VIII, p. 275).

Ahora bien, pese a que los cambios del sistema educativo deben atender, indudablemente, a las necesidades de las circunstancias históricas particulares, esto no implica que deban ser reformulados constantemente los *fin*es últimos del proceso educativo. Al igual que las ideas de *república*, de *contrato*, de *paz perpetua*, indican la meta final del devenir histórico (aquello hacia lo cual *debemos* tender, más allá de los obstáculos que puedan presentarse para la realización de esos ideales),¹⁶ así también la *idea de educación*, forjada a través de una reflexión racional, deberá guiar los procesos de transformación, que sólo pueden articularse de manera coherente en tanto se orienten invariablemente a la realización progresiva de esa *idea*.¹⁷

Si bien Kant es consciente de los importantes obstáculos que enfrentan los procesos de transformación social, insiste en que tales obstáculos no comprometen en modo alguno el carácter vinculante de los ideales que la razón se representa como meta última, carácter que no debe ser relegado en favor de consideraciones de orden empírico. Y aquí llegamos a la

¹⁶ Con respecto a la idea de *paz perpetua*, Kant observa, en *La metafísica de las costumbres*, que basta con que no pueda demostrarse la imposibilidad de alcanzar la paz para que debamos asumir su realización como un deber: “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 [...]; porque éste no es el modo en que cada uno debe procurar su derecho. Por tanto, la cuestión no es ya la de saber si la paz perpetua es algo o es un absurdo, y si nos engañamos en nuestro juicio teórico si suponemos lo primero; sino que hemos de actuar con vistas a su establecimiento como si fuera algo que a lo mejor no es, y elaborar la constitución que nos parezca más idónea para lograrla [...]. Y aunque esto último – lo que concierne al cumplimiento de este propósito – quedara como un deseo irrealizable, no nos engañaríamos ciertamente al aceptar la máxima de obrar continuamente en esta dirección; porque esto es un deber...” (I. Kant, *Die Metaphysik der Sitten* (1797), en AA, Bd. VI, tr. es. *La metafísica de las Costumbres*, ed. A. Cortina Orts, J. Conill Sancho, Madrid, Tecnos, 1994, p. 354). Kant no afirma que *debamos creer* que la realización del *ideal* de una paz perpetua es posible, sino antes bien observa que *debemos actuar según la idea de aquel fin*, incluso en caso de que no existiese la menor probabilidad teórica de que un ideal tal pudiese ser efectivamente realizado. Para un análisis del sentido normativo de la idea de *paz perpetua* en la filosofía jurídico-política kantiana, véase: K. Flikschuh, *Reason and Nature: Kant's Teleological Argument in Perpetual Peace*, en G. Bird, *A Companion to Kant*, Oxford, Blackwell, 2006, pp. 395 ss.

¹⁷ Kant se muestra optimista con respecto a un sistema educativo que vaya perfeccionándose a sí 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” (I. Kant, *Pädagogie*, cit., p. 443). Indudablemente, el desarrollo de la reflexión pedagógica en el siglo XVIII generaba confianza entre los ilustrados con respecto a la posibilidad de un perfeccionamiento de las instituciones educativas. La ilustración –concebida por Kant 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 (cf. I. Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1784), en AA, Bd. VIII, tr. es. *Qué es la Ilustración*, tr. R.R. Aramayo, Madrid, Alianza, 2004, 33 ss.). En el “Prólogo” a la primera edición de la *Crítica de la razón pura*, observa Kant 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” (I. Kant, *Crítica de la razón pura*, ed. M. Caimi, Buenos Aires, Colihue, 2007, p. XI).

cuestión central que interesa abordar en este trabajo. La *idea de educación*, entendida como principio regulativo, ostenta un claro sentido normativo. No se trata de una *idea* que pretenda describir *lo que es* de hecho, lo que sucede o ha sucedido a lo largo de la historia, sino de un concepto que expresa *lo que debe ser* o *debe suceder*, según principios establecidos por la razón. Una *idea práctica* no ha de ser considerada, por consiguiente, como una noción ficticia e impracticable, sino como un concepto cuya progresiva realización es asumida como un *deber*.

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.¹⁸

Esta definición de la *idea* como el “concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia” es de suma importancia para la comprensión del carácter normativo de la reflexión pedagógica kantiana. Las consideraciones de orden pragmático (en particular, aquellas que podría invocar el escéptico a fin de desestimar toda posibilidad de una realización efectiva de las *ideas* o *ideales*), deben ser desestimadas cuando se trata de deberes prácticos. En tal sentido observa Kant, en *Teoría y práctica*, que la realización de las *ideas* ha de ser asumida como *deber*, mientras no pueda demostrarse la imposibilidad de su realización.¹⁹

En cuanto a la *idea de educación*, que debe ser desarrollada en el marco de una reflexión pedagógica racional y crítica, Kant la considera como una *idea* ineludible para el impulso de los programas de reforma educativa. Más aún: la construcción de un *ideal de educación* constituye una condición necesaria para la superación de los obstáculos que dificulten la implementación de los programas educativos: los complejos desafíos que enfrenta la educación no podrán enfrentarse si no se asume previamente la tarea de trabajar en pos de una *idea* lo más exacta posible acerca de lo que debe entenderse por *educación*, idea que debe ser construida a través de un proceso racional *público*, pues sólo de tal modo será posible comprometer a diversos actores sociales en la ardua tarea de su realización progresiva. De allí que Kant exhorte a los intelectuales de su época a contribuir en esa tarea de reflexión teórica, entendida – insisto – como una condición indispensable para una práctica sistemática y coherente: “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”.²⁰ Una *idea de educación* es, en síntesis, el pilar teórico fundamental sobre el cual debe erigirse un

¹⁸ I. Kant, *Pädagogik*, cit., p. 443.

¹⁹ I. Kant, *Über den Gemeinspruch...*, cit., pp. 308-330.

²⁰ I. Kant, *Pädagogik*, cit., p. 444.

proyecto pedagógico de largo alcance, y la determinación precisa de esta *idea* es una tarea indelegable que los pensadores ilustrados y los pedagogos deben asumir.

En el siguiente apartado se hará referencia a algunos pasajes de la *Dialéctica trascendental* que, según entiendo, permiten ampliar el análisis acerca del sentido específico que Kant confiere a la noción de *idea* como principio regulativo.

3. La idea como principio regulativo en el Libro primero de la *Dialéctica trascendental*

En el marco de la sección introductoria de la *Dialéctica trascendental*,²¹ Kant realiza una serie de observaciones referidas a la significación que atribuye a la noción de *idea* en el marco de su investigación trascendental:

A pesar de la gran riqueza de nuestra lengua, muchas veces el pensador se encuentra en dificultades acerca de la expresión que conviene exactamente a su concepto, y a falta de ella cual él no puede hacerse entender por otros, ni aun por sí mismo. Forjar palabras nuevas es una pretensión de legislar en los idiomas, que rara vez acierta; y antes de recurrir a este remedio desesperado, es aconsejable buscar en una lengua muerta y erudita, para ver si en ella no se encuentra este concepto junto con su expresión adecuada; y aunque el uso antiguo de ella, por descuido de sus creadores, se haya vuelto algo vacilante, es preferible, sin embargo, consolidar el significado que le era especialmente apropiado.²²

Si bien la significación originaria del término *idea*, en el marco de la filosofía clásica, fue progresivamente abandonada con el transcurso del tiempo, Kant pretende restituir esa significación, e invoca de manera explícita la acepción platónica del término, que hace referencia a una perfección para la cual no es posible hallar correlato alguno en el plano de la experiencia:

Platón se sirvió de la expresión *idea* de tal manera, que se advierte fácilmente que entendió por ella algo que no solamente no es tomado nunca de los sentidos, sino que incluso sobrepasa en mucho los conceptos del entendimiento [...]; pues nunca se encuentra en la experiencia algo congruente con ello. Las ideas son, para él, arquetipos de las cosas mismas.²³

²¹ En la *Dialéctica trascendental*, Kant procura examinar la función de las llamadas *ideas de la razón pura*, a fin de evitar la ilusión trascendental que ellas suelen producir (cuando se pretende alcanzar un conocimiento de las entidades representadas por tales ideas). En esta extensa sección de la primera Crítica, procura develar los equívocos sobre los que se funda esa pretensión desmedida, y señala, por otra parte, el uso regulativo de las ideas. Para un análisis de la función regulativa teórica de las *ideas trascendentales de la razón*, cf. J. Dotti, *La razón en su uso regulativo y el a priori del sistema en la primera Crítica*, en "Revista de Filosofía", 1, 1987-1988, pp. 83-103.

²² KrV, A, pp. 312-313; B, pp. 368-369.

²³ KrV, A, p. 313; B, p. 370.

Desde la perspectiva kantiana, las *ideas* no hallan correlato en el ámbito empírico, pero guardan, sin embargo, una conexión indisoluble con dicho ámbito, en la medida en que indican el fin último hacia el cual debe tender toda realidad empírica. La imposibilidad de una realización plena de las *ideas* no las convierte en realidades ficticias, en meras *quimeras*: “Platón notó bien pronto que [...] nuestra razón se eleva naturalmente a conocimientos que llegan tan lejos, que ningún objeto de la experiencia pueda dar pudiera jamás hacerse congruente con ellos; y que sin embargo, no por ello dejan de tener su realidad, y no son en modo alguno meras quimeras”.²⁴ Ahora bien, si la *idea* es real en cuanto idea, ¿qué tipo de realidad le corresponde? Kant concibe a la idea como una noción real en sentido práctico, esto es, como una noción de carácter normativo. La *idea* es la norma que permite, por un lado, indicar el fin último hacia el cual debemos orientarnos –esto es, la meta que debe regular todo proceso de transformación de la realidad empírica– y que hace posible, por otro lado, evaluar el grado de perfección de una determinada realidad empírica en función de la distancia que la separa del *ideal*. Las siguientes observaciones, referidas a la idea de virtud, bien podrían trasladarse a la *idea de educación*:

Platón encontró sus ideas especialmente en todo lo que es práctico, es decir, en lo que se basa en la libertad, la cual a su vez se encuentra entre los conocimientos que son un producto peculiar de la razón. Quien quisiera obtener de la experiencia los conceptos de la virtud; quien, de aquello que sólo puede servir, como mucho, de ejemplo para una explicación imperfecta, pretendiera hacer una fuente de conocimiento, como [si aquello fuera] un modelo, (tal como efectivamente muchos lo han hecho), ese tal haría de la virtud una cosa imposible y ambigua, mudable según el tiempo y las circunstancias, y que no podría emplearse para regla alguna.²⁵

Al igual que la idea de virtud, la idea de educación no puede ser obtenida a partir de la experiencia, ni puede ser determinada a partir de las características de un contexto histórico particular. Quien recurriera a ejemplos históricos a fin de establecer una *idea de educación*, podría a lo sumo ejemplificar, de manera imperfecta y parcial, aquello que en rigor debe ser definido a partir de principios puros de la razón. Dicho de otro modo: los modelos que han de orientar los procesos de transformación educativa no pueden provenir del ámbito de la experiencia, porque se trataría, en tal caso, de modelos contingentes, no de fines invariables, arquetipos de perfección, principios regulativos para los cuales no es posible hallar correlato alguno en la experiencia.

Tal vez cabría objetar que el paralelismo entre *virtud* y *educación* no puede llevarse al extremo, ya que un sistema de educación deberá necesariamente atender a las circunstancias y necesidades del contexto histórico. Sin embargo, la *idea de educación*, tal como Kant la concibe, no se halla sujeta a los vaivenes de la historia: ella se presenta como un ideal moral, y el ideal no puede variar en su contenido (así como no varía, en lo esencial,

²⁴ KrV, A, p. 314; B, p. 371.

²⁵ KrV, A, pp. 314-315; B, pp. 371-372.

el ideal de la paz, o el de la *república*). Los mecanismos empíricos que eventualmente se desplieguen para la realización de estos *ideales* se hallan sujetos, ciertamente, a las particularidades del contexto histórico. Por el contrario, la *idea de educación* no puede variar a lo largo del tiempo. La *capacitación* e incluso la *disciplina*, como instancias comprendidas dentro del concepto de *educación*, deberán variar, adaptarse a las exigencias de los nuevos tiempos; pero la noción de *formación*, como educación específicamente moral, no se halla sujeta al cambio, pues, desde la perspectiva kantiana, los principios de la moral no varían, son universales. Por consiguiente, así como la virtud no puede variar “según el tiempo y las circunstancias”, tampoco la idea de *Bildung* varía según el tiempo y las circunstancias, sino que trasciende toda particularidad histórica, instituyéndose como una idea universal en torno de la cual debe necesariamente articularse toda acción educativa en general.

Luego de referirse a la virtud como *idea*, Kant caracteriza la *idea de la virtud* como un original:

Con respecto a la cual toda clase de objetos de la experiencia prestan servicio, ciertamente, como ejemplos (como pruebas de la factibilidad, en cierto grado, de aquello que el concepto de la razón manda) pero no como arquetipos. El que jamás un hombre obre de manera adecuada a aquello que está contenido en la idea pura de la virtud, no demuestra que haya algo quimérico en este pensamiento. Pues a pesar de ello, todo juicio de valor o disvalor morales sólo es posible mediante esta idea; por tanto, ella sirve necesariamente de fundamento de toda aproximación a la perfección moral, por muy alejados de ella que nos tengan los obstáculos [que hay] en la naturaleza humana, [obstáculos] cuyo grado no puede ser determinado.”²⁶

En este pasaje aparece registrada la doble función que ostenta la idea, tal como Kant la concibe: la *idea de virtud* es lo que hace posible la evaluación del valor moral de las acciones, es decir, opera como parámetro arquetípico que permite establecer, comparativamente, el valor de una acción, por su proximidad o lejanía respecto del arquetipo; en segundo lugar, la *idea* opera como *fin* al que debe tender toda acción, *i.e.* señala la meta ideal hacia la cual debemos dirigirnos, independientemente de la imposibilidad de alcanzar esa meta de manera absoluta. Esta doble función aparece registrada en las reflexiones kantianas en torno a la educación. La idea de *educación* – aquella acerca de la cual debemos reflexionar a fin de legar un concepto claro a las generaciones futuras, permitirá evaluar qué tan lejos se hallan las actuales instituciones educativas respecto del *ideal* y, por otra parte, establecer el *fin* último hacia el cual deberán encaminarse los procesos de transformación del sistema educativo.

En sus reflexiones acerca de la *idea de república*, Kant hace referencia a aquellos que suelen considerar la república platónica ideal como artificio estéril de una mente ociosa, como un arquetipo que no podría ser realizado en la experiencia, y condena “el miserable y dañoso pretexto de la impracticabilidad.”²⁷ La idea de una república perfecta es *necesaria*, pues debe

²⁶ KrV, A, p. 315; B, p. 372.

²⁷ KrV, A, p. 316; B, p. 373.

estar a la base del diseño institucional de todo Estado y de la elaboración de sus leyes, y los obstáculos que se interpongan para la realización de esa *idea* deben ser ignorados al momento de elaborar las leyes y los mecanismos institucionales necesarios para su recto funcionamiento. Algo similar cabría afirmar respecto de la *idea de educación*, y aquí quisiera retomar la observación kantiana que establece, en las *Lecciones de pedagogía*, que una *idea exacta* logrará sortear con mayor éxito los obstáculos que puedan presentarse para su realización. En diversos escritos el filósofo condena el argumento realista que subestima la eficacia del *ideal* en relación con las necesidades y exigencias del ámbito empírico, desestimando el ideal como una utopía impracticable, una mera ficción filosófica, carente de utilidad (e incluso de sentido). No es propio de la filosofía renunciar a las *ideas* alegando la presunta imposibilidad de su realización; que la *idea* no pueda ser consumada, que la perfección que ella expresa no pueda ser plenamente alcanzada, en nada compromete su carácter vinculante:

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”.²⁸

²⁸ *Ibidem*. – En *El conflicto de las facultades*, Kant se refiere a los escépticos que, en cierto sentido, producen el mal que anuncian. En sus presagios pesimistas, los políticos “aseguran que se ha de tomar a los hombres tal como son y no como los “sabiondos” ajenos al mundo o los soñadores bienintencionados imaginan que deben ser. Pero ese *como son* viene a significar en realidad: lo que nosotros *hemos hecho* de ellos merced a una coacción injusta y mediante alevosas maquinaciones inspiradas al gobierno, esto es, seres obstinados y proclives a la rebelión; así las cosas, por supuesto que si se aflojan un poco las riendas, acontecen trágicas consecuencias que cumplen los vaticinios de aquellos estadistas presuntamente perspicaces. También el clero vaticina de vez en cuando la ruina total de la religión [...] mientras hace justamente cuanto está en su mano para que así ocurra, pues en lugar de inculcar en el corazón de sus fieles los principios morales que conducen directamente hacia lo mejor, vela por instituir en un deber esencial unos ritos y dogmas históricos que lograrán esa mejora sólo indirectamente, algo de lo que puede originarse una unanimidad mecánica, tal como en una constitución civil, mas no basada en un talante moral; sin embargo, luego se quejan de la irreligiosidad que ellos mismos han provocado y que, por lo tanto, podían predecir sin contar con ningún don profético especial” (I. Kant, *Der Streit der Fakultäten*, en AA, Bd. VII, p. 80). En sentido análogo, Kant insiste, en *Über den Gemeinspruch...*, en que en el ámbito práctico nada es más pernicioso que considerar lo que de hecho sucede, en detrimento de aquello que debe suceder. Este es, precisamente, el argumento principal que el autor aduce en defensa de su convicción acerca del progreso del género humano: es la razón la que debe establecer los principios *a priori* que deben orientar la práctica, y sería absurdo renunciar a esos principios invocando su presunta impracticabilidad. “Se me permitirá, pues, admitir que, como el género humano se halla en continuo avance [...]. No tengo necesidad de demostrar esta 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 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” (I. Kant, *Über den Gemeinspruch...*, cit., pp. 308-309).

Se ha indicado, a lo largo de estas páginas, que las ideas, entendidas como principios regulativos, hacen referencia a aquello que *debe suceder*, según preceptos puros de la razón. En este sentido ostentan una clara significación normativa, pues no describen lo que es efectivamente dado en la experiencia, sino que representan aquello que debe *deber darse*, aquellos principios que deben orientar los procesos de transformación de la realidad empírica. En conclusión, la experiencia no es la pauta de lo que debe suceder, sino a la inversa: son los principios racionales los que ofrecen la pauta para lograr una proximidad cada vez mayor entre las instituciones empíricas y el *ideal*; y en esta relación entre la *teoría* y la *práctica* se cifra, desde la perspectiva kantiana, la clave de todo progreso histórico.

4. Consideraciones finales acerca de los alcances y límites del progreso

En el marco de las observaciones formuladas en el libro primero de la *Dialéctica trascendental* a las que he hecho referencia en la sección anterior, Kant afirma que, aunque la república perfecta nunca llegara a realizarse plenamente,

es enteramente acertada la idea que instaura 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, u cuán grande 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.²⁹

En este pasaje se admite la imposibilidad de una realización plena del ideal, y a la vez, su importancia decisiva en cuanto fin que debe orientar el perfeccionamiento progresivo de las instituciones político-jurídicas. El punto que interesa destacar aquí es que no es posible determinar hasta dónde puede avanzarse en este proceso de perfeccionamiento: la libertad humana no permite realizar esa predicción. En las *Lecciones de pedagogía* se encuentran afirmaciones que expresan, de manera análoga, la imposibilidad de establecer de antemano el grado máximo de desarrollo de la especie humana.³⁰ La libertad, entendida ya como *indeterminación* de la voluntad con respecto a las causas naturales, o bien como *autonomía*, esto es, como capacidad de autodeterminación,³¹ hace imposible que podamos establecer el

²⁹ KrV, A, p. 317; B, p. 374.

³⁰ “Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados. De aquí que la falta de disciplina y de instrucción de algunos, les hace también, a su vez, ser malos educadores de sus alumnos. Si un ser de una especie superior recibiera algún día nuestra educación, veríamos entonces lo que el hombre pudiera llegar a ser. Pero como la educación, en parte, enseña algo al hombre y, en parte, lo educa también, no se puede saber hasta dónde llegan sus disposiciones naturales” (I. Kant, *Pädagogik*, cit., p. 443).

³¹ Ambas nociones de libertad se hallan presentes en los escritos prácticos kantianos. Cf. I. Beade, *En torno a dos concepciones diversas de la libertad en la Filosofía político-jurídica kantiana*, en R.R. Aramayo, F. Rivera Castro, *La filosofía práctica de Kant*, Ciudad de México-Bogotá, CTX E-Books, 2017, pp. 137-172.

límite último del progreso de la especie. El progreso constante es posible, o al menos así debemos considerarlo, en pos de actuar conforme a su realización.

La confianza en el avance del género humano es, para Kant, un imperativo moral, un mandato práctico de la razón. En un texto del período pre-crítico, *Los sueños de un visionario explicados por los sueños de la metafísica*, Kant señala que “la balanza del entendimiento no es totalmente imparcial y un brazo suyo, el que lleva la inscripción *esperanza del futuro* (*Hoffnung der Zukunft*), posee una ventaja mecánica que hace que incluso débiles razones instaladas en su plato levanten del otro especulaciones que de por sí tienen un mayor peso. Esta es la única inexactitud que no puedo suprimir y que, de hecho, tampoco quiero suprimir”.³² Si se trasladan estas consideraciones acerca de la *esperanza en el futuro* al ámbito de la educación, puede afirmarse que es necesario conservar la confianza respecto de un perfeccionamiento constante de las instituciones educativas, e impulsar y renovar esa confianza a través de un constante ejercicio racional acerca de los propósitos y fines últimos de la educación. Como resulta evidente, esta tesis fundamental de la pedagogía kantiana se articula en el marco de una concepción ilustrada del progreso. Más allá de las revisiones y críticas a las que ha dado lugar dicha concepción, considero que las observaciones de Kant en torno a la necesidad de una determinación teórica de la *idea de educación* –entendida como condición de posibilidad de toda práctica educativa sistemática y coherente– continúa siendo un desafío pendiente para la actual reflexión pedagógica, que ha de redoblar sus esfuerzos en pos de una mayor articulación entre la *teoría* y la *práctica*.

5. Bibliografía

Aramayo, R.R., Rivera Castro, F., *La filosofía práctica de Kant*, Ciudad de México-Bogotá, CTX E-Books, 2017.

Aramayo, R.R., *Immanuel Kant. La utopía moral como emancipación del azar*, Buenos Aires, Edaf, 2001.

Beade, I., *Acerca del carácter regulativo de las ideas de la razón en el marco de la doctrina jurídico-política kantiana*, en “Revista Portuguesa de Filosofía”, 70/2-3, 2014, pp. 473-492.

³² I. Kant, *Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik* (1766), en AA, Bd. II, tr. es. *Los sueños de un visionario explicados por los sueños de la metafísica*, ed. P. Chacón, I. Reguera, Madrid, Alianza, 1994, pp. 349-350). Aramayo señala que la esperanza en la factibilidad del progreso constituye, en los escritos histórico-filosóficos kantianos, una suerte de correlato del deber moral: debemos confiar en la posibilidad efectiva del progreso humano, ya que solo así hallaremos los incentivos necesarios para actuar de manera acorde con la realización de dicho *fin* (cf. R.R. Aramayo, *Immanuel Kant. La utopía moral como emancipación del azar*, Buenos Aires, Edaf, 2001, p. 69 ss.).

Beade, I., *Acerca del concepto de dignidad humana en la filosofía kantiana: del hombre como fin en sí mismo al hombre como ciudadano del mundo*, en "Revista de Estudios Kantianos", 1, 2016, pp. 27-42.

Beade, I., *Educación y progreso en la reflexión pedagógica kantiana*, en "Revista Complutense de Educación", 20/2, 2017, pp. 649-662.

Beade, I., *Educación y progreso. Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana*, en "Signos Filosóficos", 13/25, 2011, pp. 101-120.

Beck, L.W., Lewis, W., *Essays on Kant & Hume*, New Haven, Yale University Press, 1978.

Bird, G., *A Companion to Kant*, Oxford, Blackwell, 2006.

Colomer, J.L., *Algunos apuntes sobre Kant y la libertad política*, en "Doxa", 15/16, 1994, pp. 581-594.

Dotti, J., *La razón en su uso regulativo y el a priori del sistema en la primera Crítica*, en "Revista de Filosofía", 1, 1987-1988, pp. 83-103.

Granja, C., Dulce, M., *Sobre las Lecciones de Pedagogía de Immanuel Kant: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación*, en "Signos Filosóficos", 1/3, 2000, pp. 74-87.

Kant, I., *Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelte Werke*, 29 voll., Berlin, De Gruyter, 1922-2009. (= AA)

Kant, I., *Crítica de la razón pura*, ed. M. Caimi, Buenos Aires, Colihue, 2007.

Kant, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, ed. R. Rodríguez Aramayo, Madrid, Alianza, 2002.

Kant, I., *Kritik der reinen Vernunft* (1781), en *Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelte Werke*, Bd. IV, Berlin-New York, De Gruyter, 2003. (= KrV, A)

Kant, I., *Kritik der reinen Vernunft* (1787), en *Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelte Werke*, Bd. III, Berlin-New York, De Gruyter, 2003. (= KrV, B)

Kant, I., *La contienda entre las facultades*, ed. R.R. Aramayo, Madrid, Trotta, 1999.

Kant, I., *La metafísica de las costumbres*, ed. A. Cortina Orts, J. Conill Sancho, Madrid, Tecnos, 1994.

Kant, I., *Los sueños de un visionario explicados por los sueños de la metafísica*, ed. P. Chacón, I. Reguera, Madrid, Alianza, 1994.

Kant, I., *Pedagogía* (1804), tr. es. L. Luzuriaga, J.L. Pascual, ed. M. Fernández Enguita, Madrid, Akal, 1991.

Kant, I., *Qué es la Ilustración*, ed. R.R. Aramayo, Madrid, Alianza, 2004.

Kant, I., *Teoría y práctica*, ed. M. Palacios, M.F. Pérez López, R.R. Aramayo, Madrid, Tecnos, 1993

Loriniy, G., Louden, R. (eds.), *Knowledge, Morals and Practice in Kant's Anthropology*, New York, Palgrave Macmillan, 2018.

Louden, R., *Kant's Impure Ethics: From Rational Beings to Human Beings*, New York, Oxford University Press, 2000.

Munzel, F.G., *Kant's Conception of Pedagogy. Toward Education for Freedom*, Evanston, Northwestern University Press, 2012.

Weisskopf, T., *Immanuel Kant und die Pädagogik*, Basel, TVZ, 1979.

Williams, H., *Metaphysical and not just Political*, en S. Baiaus, S. Pihlström, H. Williams (eds.), *Politics and Metaphysics in Kant*, Cardiff, University of Wales Press, 2011.

Received: December 31, 2019
Revisions received: February 12, 2020/March 06, 2020
Accepted: March 31, 2020