



Sophia, Colección de Filosofía de la Educación

ISSN: 1390-3861

ISSN: 1390-8626

revista-sophia@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Esparza Urzúa, Gustavo Adolfo

Fundamentos filosóficos para una pedagogía de la cultura

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 37, 2024, Julio-Diciembre, pp. 191-219

Universidad Politécnica Salesiana

Cuenca, Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.06>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441880388006>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA CULTURA

Philosophical foundations for a pedagogy of culture

GUSTAVO ADOLFO ESPARZA URZÚA*
Universidad Panamericana, Aguascalientes, México
gaesparza@up.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-9470-6519>

Forma sugerida de citar: Esparza Urzúa, Gustavo Adolfo (2024). Fundamentos filosóficos para una pedagogía de la cultura. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), pp. 191-219.

Resumen

El objetivo general del presente trabajo es elaborar una lectura pedagógica de *Filosofía de las formas simbólicas*, de Ernst Cassirer, centrando la atención en el volumen *Fenomenología del conocimiento*, donde el autor detalla que los fundamentos aducidos por Paul Natorp, en *Introducción a la psicología* constituyen una visión crítica de la psicología como fundamento de las operaciones intelectuales. En general, son tres los resultados a mostrar: primero, que esta recuperación de la visión natorpiana permite a Cassirer sostener que toda actividad cultural (el lenguaje, la mitología, el arte, la ciencia, etc.) tiene como fundamento las actividades psicológicas del sujeto, lo que implica que toda formación simbólica es, tanto un producto intelectual del individuo como una actividad cultural; segundo, que para el desarrollo de una psicología crítica, de acuerdo con al plan general de Natorp, es necesaria una teoría de la formación que explique cómo el entorno cultural conforma las actividades intelectuales del sujeto, tesis general asumida por Cassirer para el desarrollo de su teoría del símbolo; finalmente, que los agentes formativos culturales considerados por Natorp para la formación del individuo (Estado, arte y religión, principalmente) constituyen las bases teóricas de la cultura, en las que posteriormente el alumno desarrollará su teoría del lenguaje, mito/religión, arte y ciencia como formaciones culturales.

Palabras clave

Natorp, Cassirer, filosofía, pedagogía, cultura, formación.

* Licenciado en Pedagogía y maestro en Enseñanza Superior por la Universidad Panamericana de México. Doctor en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Su línea de investigación central es el impacto e influencia de la filosofía de Ernst Cassirer. Es autor de más de una docena de artículos relacionados con el pensamiento del autor neokantiano. Su libro más reciente, en coautoría, es *The Bounds of Myth, The Logical Path from Action to Knowledge* (Brill, 2021). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I.

Abstract

The general objective of this paper is to elaborate a pedagogical reading of Ernst Cassirer's *Philosophy of Symbolic Forms*, focusing on the *Phenomenology of Knowledge* where the author details that the foundations adduced by Paul Natorp, in *Introduction to Psychology* constitute a critical view of psychology as the foundation of intellectual operations. In general, there are three results to be shown: first, it will be shown that this recovery of the Natorpian vision allows Cassirer to maintain that all cultural activity (language, mythology, art, science, etc.) has as its foundation the psychological activities of the subject, which implies that all symbolic formation is both an intellectual product of the individual and a cultural activity. Second, it will be shown that part of the development of a critical psychology, in accordance with Natorp's general plan, is the need for a theory of formation that explains how the cultural environment shapes the intellectual activities of the subject, a general thesis assumed by Cassirer for the development of his theory of the symbol. Finally, it will be noted that the cultural formative agents considered by Natorp for the formation of the individual (state, art and religion, mainly) constitute the theoretical bases of culture on which the student will later develop his theory of language, myth/religion, art and science as cultural formations.

Keywords

Natorp, Cassirer, Philosophy, Pedagogy, Culture, Formation.

192



Introducción

El objetivo del presente artículo es elaborar una lectura pedagógica de la *Filosofía de las formas simbólicas (FFS)* (Cassirer, 1998a y c), principalmente del volumen dedicado a la fenomenología del conocimiento (Cassirer, 1998c).¹ Se hará notar que, de entre los antecedentes filosóficos a los que recurre el autor para elaborar este proyecto, destaca el aprovechamiento de la filosofía general de Paul Natorp (2015), de la cual el autor abiertamente comenta:

Natorp [sostiene] que no solo en el conocimiento de la naturaleza de lo individual es referido a lo universal de la ley es tomado y valorizado solo como “caso” de esa ley, sino que el mismo modo de determinación vale también para cualquier consideración ética o estética (Cassirer 1998c, p. 73).

Si bien con este comentario Cassirer ofrece un balance sintético de la propuesta filosófica general desarrollada por su maestro, aquí no se incluye la “perspectiva pedagógica”, ampliamente desarrollada por Natorp (1905). Sin embargo, las reminiscencias formativas pueden apreciarse en el trabajo del primero a tal grado que el propio filósofo de Breslavia consideraba que una teoría del conocimiento debía emprender una ruta “fenomenológica” en el sentido propuesto por Hegel (Cassirer, 1998c, pp. 8-9).² La omisión de parte del alumno al considerar la teoría pedagógica de su maestro, merecen una atención mayor para una mejor comprensión de la teoría del símbolo.

De acuerdo con las nuevas valoraciones filosóficas del impacto de la obra de Cassirer, la teoría psicológica ocupa un lugar fundamental en el proyecto propuesto por él, a tal grado que sería posible comprender su teoría del símbolo suprimiendo de esta visión una descripción de los procesos neurológicos y biológicos que sostienen la capacidad del ser humano para construir los símbolos (Andersch, 2015). Sin embargo, del mismo modo, es posible sostener la importancia de una teoría de la formación que explique cómo las formaciones culturales aducidas por el autor en su obra magna se conservan, transmiten y estructuran, para convertirse en procesos educativos para los nuevos miembros de las comunidades.

Una posible explicación de por qué no puede encontrarse una teoría de la formación en Cassirer, implica el desarrollo filosófico que ofrece del símbolo “historia”, al presentarlo como el sistema mediante el cual es posible comprender al ser humano “ya no como un ser con naturaleza, sino como un ser con historia” (Cassirer, 2012, p. 253). Esta teoría, como se aprecia, concibe el devenir del ser humano como un proceso de cambio y de conformación continua cuyo origen y explicación dependen de una forma general del devenir histórica. Pero aún con ello, y de acuerdo con Natorp, toda teoría de la formación debe remitirse a una pedagogía de la cultura para explicar cómo las distintas formas culturales (Estado, arte, religión) contribuyen a la conformación de una idea del ser humano.

La tesis general que se argumentará es que la paulatina fundamentación teórica de cada una de las tareas propuestas por Cassirer requiere una justificación pedagógica para explicar cómo los símbolos descritos por el autor se desarrollan y conforman en el entramado cultural, y para ello sería necesario emprender una relectura del proyecto formativo de su maestro Paul Natorp. Es evidente que la “crítica de la cultura” (Cassirer, 1998a, pp. 18-21) no contemplaba el desenvolvimiento pedagógico como uno de sus momentos fundamentales, pero sí, en cambio, reconoce en el “movimiento” (*Bewegung*) que toda forma simbólica recorre hacia su progreso el camino mediante el cual cada forma simbólica se manifiesta y alcanza su representación ideal (*Abbildung*); sin embargo, es precisamente en este tránsito fenomenológico el que implica un auténtico proceso formativo (*Bildung*) que permite tanto a los símbolos (mito, lenguaje, arte, etc.) como al ser humano conformar un auténtico mundo de la cultura. Así lo manifiesta el propio autor hacia el final de su vida cuando anota: “En [cada forma simbólica, el ser humano] descubre y prueba un nuevo poder, el de edificar un mundo suyo propio, un mundo ideal. La filosofía [y la pedagogía] no puede[n] renunciar a la búsqueda de una unidad fundamental en este mundo ideal” (Cassirer, 2012, p. 334).

Para lograr esto anterior, en el segundo apartado se describen los fundamentos lógicos y epistemológicos propuestos por Natorp y aprovechados por Cassirer, aunque no fuesen presentados bajo esta estructura. El tercer apartado explicará cuáles son los fundamentos pedagógicos que pueden incluirse en el desarrollo de una teoría de las formaciones simbólicas.

Fundamentos lógicos y epistemológicos de la pedagogía

Uno de los resultados más importantes ofrecidos por el filósofo de Breslavia en el tercer volumen de su obra magna corresponde a la confirmación de que:

No solo son auténticos factores y motivos formales (de conocimiento) los que imperan en la configuración de la imagen científica del mundo, sino también los que ya existen en la configuración de la “imagen natural del mundo” (*natürlichen Weltbildes*), la imagen (*Weltbildes*) de la percepción y la intuición (Cassirer, 1998c, p. 7).

Con ello, el autor ampliaba su referente de conocimiento al aceptar que la ciencia, por más que fuese el modelo más importante por tomar en cuenta, se podía encontrar referentes epistémicos en modalidades primitivas e intermedias como el mito, el arte o el lenguaje.

En distintas secciones de los tratados *El lenguaje* (1998a, pp. 159-259) y *El pensamiento mítico* (1998b, pp. 197-285) se muestra cómo la organización de las primeras comunidades y las comunidades aborígenes conocidas hasta antes de 1920, principalmente en África y Oceanía, adquirirían su lenguaje y cosmovisión a partir de patrones de conducta y modelos lingüísticos plenamente desarrollados dentro de la comunidad. La descripción de estos hallazgos etnológicos presentados por el neokantiano tenía como finalidad mostrar, precisamente, que tanto el pensamiento lingüístico como sus fundamentos epistemológico-míticos, a pesar de no ubicarse dentro de un modelo científico, respondía a las demandas del entorno bajo patrones semánticos —para el caso del lenguaje— como cultico-ritualísticos —para el caso del mito—.

Con estos resultados, en *Fenomenología del conocimiento* el autor anotaba que el nuevo modelo de “concepto” —es decir, el proceso mediante el cual dichas comunidades manifestaban sus “conocimientos”— debía considerarse como un proceso epistemológico válido, aun cuando en dichas configuraciones y explicaciones del mundo no fuese posible encontrar un modelo idéntico al propuesto por las ciencias naturales. Con esta propuesta, el autor no proponía destruir el modelo clásico de ciencia, sino



estudiar el acto general de conocer que ocurría en comunidades cuya organización no seguía los estatutos de las instituciones académicas. Como argumento general, para el autor, podía remitirse a que en formas como en el mito y el lenguaje primitivos era posible encontrar estructuras de pensamiento que podían justificar modos de actuación válidos para la comunidad y que, además, podían explicar los fenómenos de la naturaleza:

La justificación y fundamentación crítica del conocimiento consiste desde ahora en reconocerse a sí mismo como mediato y mediador, como un “organon” espiritual que tiene un lugar determinado en la estructura total del universo espiritual y que desempeña una función determinada (Cassirer, 1998c, p. 17).

En ese sentido, la filosofía de las formas simbólicas, como metodología de investigación, buscaba entender y definir el papel que cumplía cada símbolo individualmente, sin por ello perder de vista su pertenencia al sistema de la cultura. Como se aprecia, la búsqueda consistía en delimitar entre el papel de una forma individual y la función general que debía cumplir dentro de un sistema.

Por su parte, Paul Natorp (1905), previo al desarrollo de las ideas de su alumno, propuso una nueva fundamentación de la pedagogía para justificar que todo proceso de formación logrado por el individuo dependía, necesariamente, de una interacción cultural y nunca podía presentarse como una actividad aislada del sujeto. Si bien Cassirer (1998, pp. 61-75) aprovecha y estudia los tratados lógicos y psicológicos de Natorp (1974; 2015), no encontramos mención alguna a los tratados pedagógicos en ninguno de los tres volúmenes de la *FFS*, sin embargo, como se aprecia en el título de esta obra magna, todo símbolo depende de un proceso “formativo”.

Cassirer remite a la psicología general de Natorp (1905), en cuya presentación entiende a dicha ciencia como el estudio de la conciencia individual y el modo en que esta se vincula con la comunidad y el entorno. Pero en ese mismo tratado presenta a la pedagogía el estudio del crecimiento y la formación dentro de la comunidad y el entorno social del ser humano, por lo que, a decir de Natorp, se trataría de saberes complementarios. Particularmente en sus estudios sobre la formación humana, este autor diferencia entre el modelo natural de desarrollo y el modelo cultural con el cual formar al ser humano: “El término educación [*Erziehen*] se basa en la analogía de criar [*Aufziehens*] plantas o animales. Significa: lograr el crecimiento adecuado mediante el tratamiento o los cuidados apropiados. Señala así la diferencia y la interrelación entre naturaleza y cultura [*Natur und Kultur*]” (Natorp, 1905, p. 1). La tesis central es que, si

bien el desarrollo humano puede encontrar un desenvolvimiento “natural”, la desviación de un modelo “cultural” dificulta la apropiación de los recursos comunitarios establecidos para la determinación de un modo de actuar ideal. Como veremos, este aspecto resultará fundamental para la teoría de las formas simbólicas.

Ahora bien, aunque no tenemos mayores detalles sobre el desplazamiento u omisión de lo pedagógico por parte de Cassirer, sí encontramos un ejercicio analógico en *El mito del Estado* (Cassirer, 1968). En dicho tratado su autor cuestiona la emergencia de las ideas que permitieron el desarrollo del nazismo y el fascismo, además de subrayar que la filosofía funge como celadora de un desenvolvimiento social pertinente de cada símbolo, en este caso el del mito y la política. La idea central manifiesta que la desviación de una forma de su unidad cultural conlleva a su degradación a pesar de que esta opere técnicamente con eficacia; el sentido general propuesto, por ende, constituye promover que cada forma se desenvuelva operativamente acorde a un criterio general. En ese sentido, la FFS tiene como objetivo delimitar la labor que cada símbolo le corresponde cumplir para, a partir de ello, determinar la pertinencia de cualquier acción particular teniendo como referencia dichos principios propuestos. A esto Cassirer (1998a) llama “forma interna” de cada símbolo: “Esta forma [significa] la ley que condiciona su estructuración” (p. 21)

Lo relevante de esta función crítica es determinar y valorar la forma interna de los símbolos como parte de su carácter pedagógico. Natorp (1905) había realizado un ejercicio filosófico similar al de Cassirer, pero en su caso aplicado al proceso general de formación humana: “La palabra formación [*Bildung*], que quizá sea aún más apropiada para describir el conjunto de la tarea pedagógica, apunta más claramente a la forma, es decir, a la ley interior de la formación [*Gesetzlichkeit der Gestaltung*] del ser humano en el ser humano” (p. 2). El interés de este autor es definir que el proceso formativo está constituido tanto por un criterio general de relación o idea (*Idee*) y su vivencia cotidiana o naturaleza (*Natur*), pues solo en la acción cultural es como puede determinarse lógicamente que un proceso es un acto pedagógico.

Para Natorp (1905), el criterio lógico que define a la pedagogía implica la aceptación de una ley interna o forma general al que aspira el acto propiamente pedagógico, el cual permite guiar y evaluar el proceso educativo (*Erziehung*) con la finalidad de determinar si el desarrollo del ser humano es una formación (*Bildung*) ideal. Por su parte, Cassirer (1998c) reconoce para cada forma simbólica un modo ideal desde el cual es posible evaluar la función que cada símbolo cumple dentro del entramado



cultural. El propio autor plantea así dicha tarea: “La *Filosofía de las formas simbólicas* no es más que el intento de asignar a cada una de ellas el índice de refracción determinado que especifica y peculiarmente les corresponde” (p. 12). Así, por tanto, la investigación crítica que emprende busca algo más que delimitar qué es un símbolo cultural, pues también se propone determinar si esa forma simbólica (*Symbolischen Formen*) se corresponde con una forma ideal (*Bildung*).

De este modo, se advierte una modalidad pedagógica en la *Fenomenología del conocimiento*. Este proceso postula que en el acto permanente de construir (*Aufbau*) cada formación simbólica se tome en cuenta la forma interna del símbolo correspondiente, pero no con criterios aislados o heterogéneos, sino a partir de una función general (*Grundfunktion*):

Existe una coherencia unitaria que va desde el mero valor expresivo de la percepción y desde el carácter representativo de la representación [...]. El tipo de coherencia solo puede precisarse y darse a conocer si se va siguiendo su construcción [*Aufbau*] y se descubre cómo todas sus fases, por heterogéneas y contradictorias que parezcan, están dominadas y dirigidas por una misma función básica [*Grundfunktion*] (Cassirer, 1998, p. 57).



Con esta cita pueden resaltarse tres resultados fundamentales. Primero, se puede sostener que el objetivo de Cassirer es mostrar que toda actividad humana, por diversa que parezca, responde a una función espiritual común cuya manifestación es la unidad de la cultura. Con ello, el neokantiano no pretende manifestar una igualdad entre las modalidades, por ejemplo, mito y ciencia, sino que entre ambas subyace un mismo proceso general que permite describir su proceso de construcción espiritual. El segundo resultado permite afirmar que Cassirer, al titular al tercer volumen de *FFS* como “fenomenología del conocimiento” (*Phänomenologie der Erkenntnis*), busca confirmar la existencia de una función básica en todo proceso de cognición (*Erkenntnis*) como el hallazgo más importante a resaltar de la teoría general de la formación de símbolos (*Symbolischen Formen*). Finalmente, el tercer resultado permite advertir que, si toda formación simbólica depende de una función lógica básica, entonces, ese proceso de formación no puede ser únicamente una actividad cognitiva puramente crítica (*Erkennenkritik*), sino que debe implicar también una dimensión psicológica y pedagógica que explique el proceso de cognición (*Erkennen*) y de formación (*Formen*).

El mismo principio lo encontramos en Natorp (1905) al definir a la pedagogía como la ciencia que tiene por objeto la formación humana. Al

igual que su alumno, encontramos postulada la necesidad de integrar las múltiples tareas formativas relacionadas con el crecimiento y desarrollo humano fundamento común que permitan cohesionar al acto educativo en torno a una finalidad ideal:

La tarea [*Aufgabe*] de la formación es el desarrollo armónico del alma del hombre en todas sus direcciones esenciales; pero esta armonía exige tanto una relativa independencia de los componentes conectados como su relación común con un centro final: la idea [*Idee*] (Natorp, 1905, p. 4).

Aunque el esfuerzo de Cassirer estaba orientado a investigar la “forma interna” de los símbolos y en Natorp la “forma ideal” de la educación, se aprecian tres criterios generales comunes en ambos estudios:

- La delimitación de una forma interna.
- La delimitación de un esquema lógico deductivo.
- La conformación de un criterio para determinar la pertinencia operativa tanto de los símbolos como del proceso formativo.

De acuerdo con ello, cada autor fijaba una base para medir la viabilidad las acciones individuales, así como su proceso general formación (*Bildung*), todo esto a partir de una idea o fundamento general (*Idee*). En el paulatino logro de cada uno de los objetivos, cada autor justifica la necesidad de reconocer un modelo ideal desde el cual determinar un modelo ideal propio, tanto de la formación como del conocimiento. Dicha base, como veremos a continuación, es determinante para definir dos cuestiones: una primera de carácter metafísico, ¿qué es pedagogía?, para el caso de Natorp, y ¿qué es ciencia?, para el caso de Cassirer; la segunda de carácter metodológico, ¿cómo formar a través del conocimiento?

Fundamentos metodológicos de la pedagogía

Para Natorp (1905), la fuente de la pedagogía se encuentra en dos grandes campos, el primero en tres disciplinas filosóficas objetivas, a saber: “Lógica, Ética y Estética” (p. 5). De acuerdo con el autor, la finalidad de la filosofía es mostrar el camino a través del cual la actividad educativa puede transformarse en una actividad formativa, que puede alcanzar los ideales humanos, todo esto a través de una investigación del “conocimiento objetivo puro” (*rein objektive Erkenntnis*). El segundo campo corresponde a la indagación sistemática de la subjetividad a través de la psicología, la cual contribuye:



A la fundamentación de la pedagogía también se referirá a la individualización de la actividad educativa. Es cierto que lo individual está conectado con lo general en una secuencia continua de etapas [...] Solo la psicología es capaz de dar indicaciones sobre cómo proceder, no en el curso general de la educación, sino en el caso individual dado (Natorp, 1905, p. 7).

Así, el autor propone una investigación integral del proceso educativo, pues considera que solo la unidad de la objetividad filosófica y la orientación psicológica en casos particulares, a partir de criterios generales, establece un camino seguro de formación.³ Con esto dicho, Natorp (1905, p. 8) se pregunta si esta división de los fundamentos justifica la actividad pedagógica, ya que toda acción educativa implica el acto de formar al sujeto individual; ante ello reconoce que en la educación (*Erziehung*), al implicar un proceso natural y subjetivos, por tanto psicológico, lo ideal sería desarrollar una investigación fisiológica para determinar la evolución biológica de cada educando y, posteriormente, con experimentos psicológicos controlados, definir las actividades específicas de cada etapa y cómo favorecen a cada alumno. El mismo autor reconoce que esta vía de estudio implicaría un tipo de intervención especializada y poco realista, pues se trata de un proceso pedagógico que desatiende a la realidad general del educando. Ante ello, reitera la importancia de un equilibrio entre los fundamentos filosófico-objetivos para establecer normativas generales de conducción que permitan la formación universal de los educandos, por ello, más que determinar casos específicos para el individuo en cuestión, es necesario la elaboración de acciones generales que permitan resolver situaciones particulares dentro del proceso general de formación.

La importancia de la unidad en los fundamentos tiene como reducto final la selección de los contenidos. La cuestión decisiva, hasta ahora, era determinar el marco metodológico general a partir del cual enmarcar los principios pedagógicos, los cuales son fijados en los polos filosófico y psicológico. Así, la nueva pregunta central es definir los contenidos temáticos: “La consideración del contenido precede necesariamente a la estructura científica de la pedagogía. [...] la estructura y la unidad del contenido de la formación (*Bildungsinhalts*) han de estudiarse en relación con la estructura y la unidad del contenido de la cultura (*Kulturinhalts*)” (Natorp, 1905, p. 9). Esta cuestión resulta decisiva para la comprensión de los criterios lógicos generales que han de considerarse para unificar todo el contenido y para la determinación del tipo de conocimiento específico que ha de impulsarse.

En ese sentido, Natorp (1905) acepta que la labor de la didáctica es fundamental para el cumplimiento de dicha tarea (la armonía de los saberes y el tipo de orientación que deben dárseles a cada uno de ellos en lo particular). Sin embargo, insiste en la unificación de los contenidos formativos tomando en cuenta dos aspectos: teóricamente los contenidos deben delimitarse por una filosofía de la cultura y prácticamente siguiendo una lógica propia de cada saber (*i. e.* matemática, química, historia, artes, etc.). La finalidad de esto es reconocer que cada campo obedece a un modelo de construcción de conocimientos propio, pero que en conjunto manifiesta la totalidad de la cultura. A esta unidad de criterios se les denomina “sistema de formación (*Bildung System*) humana” (p. 11), conocido técnicamente como didáctica.

Como se aprecia, en Natorp (1905) encontramos tres resultados centrales para entender a la pedagogía:

- Los *fundamentos*, a saber: filosofía (estudio de los principios objetivos) y psicología (estudio de los principios subjetivos).
- La *selección* de los contenidos (todas las manifestaciones culturales).
- Un método de *organización* de los contenidos (a través de una lógica temática o didáctica).

Por su parte, Cassirer acepta la tesis general de su maestro al incorporar el desarrollo armónico de la cultura como la finalidad de la actividad filosófica:

La filosofía de las formas simbólicas parte del supuesto de que, si existe alguna definición de la naturaleza o esencia del ser humano, debe ser entendida como una definición *funcional* y no sustancial [...]. La característica sobresaliente y distintiva del ser humano (es) su *obra* [...]. Una filosofía del ser humano sería, por tanto, una filosofía que nos proporcionara la visión de la estructura fundamental de cada una de esas actividades humanas y que, al mismo tiempo, nos permitiera entenderlas como un todo orgánico (Cassirer, 2012, p. 108).

Como se aprecia, los postulados de Cassirer, a simple vista, se alejan de la concepción de pedagogía previamente señalada. Sin embargo, en el reconocimiento de la *FFS* como una metodología de investigación que no solo se interesa por identificar los fundamentos del ser humano, sino también de estudiar la cultura como el sistema normativo en donde se habrá de impulsar el desarrollo humano, se dota de un sentido nuevo a la filosofía que resulta mucho más cercano a lo propuesto por Natorp (1905). Para mostrar el valor pedagógico de la propuesta cassireriana, se la



revisa a la luz de la triple estructura antes definida: fundamentos teóricos y prácticos, selección, y organización temática de contenidos formativos.

Respecto de los *fundamentos* encontramos en *FFS* la distinción entre la constitución del “conocimiento objetivo” y las “condiciones subjetivas” que lo posibilitan (Cassirer, 1998c, pp. 61-127). Con su maestro, el filósofo de Breslavia coincide en que la constitución de un sistema general de conocimiento depende de la diferenciación entre el conocimiento (*Erkenntnis*) y la percepción (*Wahrnehmung*). En su investigación se aclara que si bien en *El pensamiento mítico* se había logrado establecer que la percepción mítica del mundo (*i. e.* los relatos antiguos, las narraciones de las tribus aborígenes, e incluso, las primeras manifestaciones cognitivas de los infantes durante su proceso de crecimiento) son modalidades de pensamiento válidas, ninguna de ellas se fundamenta en el acto puro del aprehender, sino de la coordinación funcional de lo percibido subjetivamente con una cosmovisión predefinida (Cassirer, 1998b, pp. 105-194). La relevancia pedagógica de esto se encuentra en la descripción y delimitación del proceso mediante el cual esta relación se cumple.

No es posible detenernos en los abundantes detalles y ejemplos que Cassirer ofrece para argumentar cómo la conciencia individual, a partir de la incorporación de categorías universales, paulatinamente diferencia entre el mundo de la impresión aislada en la que vive el sujeto y el sistema de las concepciones socialmente aceptadas. Esta adopción del sistema de creencias es descrita por el neokantiano como un continuo enfrentamiento de la conciencia individual con la cosmovisión de la comunidad (Cassirer, 1998b, pp. 220-270). Una función importante otorgada a ciertos miembros de la comunidad tales como el sacerdote, el político o el docente, es precisamente el resguardo y orientación del proceso de apropiación de aquellos esquemas de pensamiento por parte de las nuevas generaciones. En ese sentido, se puede advertir cómo la dualidad “subjetividad” y “objetividad” se siguen manteniendo como los polos dialécticos del proceso de construcción del conocimiento, pero en lugar de concebirse como esquemas rígidos que se aprenden únicamente siendo percibidos, el autor manifiesta que el aprendizaje de dicho sistema responde a una dialéctica que enfrenta la conciencia del sujeto con el mundo natural y de las ideas constituidas por parte de la comunidad:

En los primeros estadios de la evolución [...] el *sentimiento de sí mismo* está todavía directamente fundido con un cierto *sentimiento comunitario* mítico-religioso. El yo se siente y se conoce a sí mismo en la medida en que se aprehende como miembro de una comunidad, en la medida en



que se ve agrupado junto con otros en la unidad de una familia, de una tribu o de un organismo social (Cassirer, 1998b, p. 220).

El mismo principio de formación lo encontramos en la adquisición del lenguaje. De acuerdo con el autor, la gradual distinción entre la corporalidad y el mundo espacial personal adquiere una dimensión universal en la medida en que el individuo adopta los esquemas lingüísticos ofrecidos por la comunidad. El proceso general de desarrollo del habla depende de la capacidad del sujeto para reconocer un sistema general de sentido constituido por un referente social que lo orienta y lo forma (Cassirer, 1998a, pp. 159-259). El ejemplo más ilustrativo que ofrece el autor es el análisis del testimonio de Hellen Keller (1954, pp. 36-37) quien narra cómo pudo incorporar un sistema de lenguaje de señas desarrollado por una cierta comunidad, cuya función principal le permitía comunicar sus experiencias individuales. El caso más conocido es cuando ella misma relata el descubrimiento de cómo las primeras palabras aprendidas en lenguaje de señas “water” y “doll” se convirtieron en los primeros objetos materiales del mundo en transformarse en objetos espirituales que poseían una codificación lingüística, pero que al mismo tiempo ofrecían una mirada similar al resto de objetos del mundo; con esta experiencia se iniciaba un camino nuevo de reconocimiento.⁴

A partir de estos resultados, Cassirer (1998b, pp. 268-270) sostendrá que es precisamente por este carácter formativo que se debe postular la existencia de una modalidad de conocimiento en formas prelógicas o no científicas. La importancia de este hallazgo es fundamental para la Pedagogía pues implica que el “conocimiento puro” no se constituye únicamente en la conformación del objeto, sino en todas las fases del proceso. Esta novedad propuesta por el alumno se entiende mejor al recordar que para Natorp (1905, pp. 11-13) el “conocimiento puro” es el resultado de una construcción epistemológica sistemática que dependía, precisamente, de un análisis lógico y epistemológico para incorporar a un fenómeno percibido dentro de un sistema general de sentido. De acuerdo con ello, entonces, la tarea de la pedagogía estaba determinada por el cumplimiento de los ideales formativos debidamente delimitados al inicio del proceso, y únicamente en la medida en que estos fuesen alcanzados es cuando se lograría describir un contenido como aprendizaje y como conocimiento.

Al respecto Sebastian Luft (2011, pp. 241-244) ha resaltado este aspecto de la filosofía de Natorp —y del neokantismo de Marburgo en general— manifestando que, para ellos, la constitución del objeto implica un proceso constructivo en cuyo proceso de objetivación interviene un modelo de referencia con el cual validar la “objetividad” misma de lo per-



cibido, un papel que le corresponde a la ciencia. De acuerdo también con Luft (2011, pp. 254-259), sin embargo, el proyecto neokantiano de Cassirer contemplaba a la ciencia como su momento culmen, pero únicamente como una fase final del proceso general, estableciendo la necesidad de recurrir a una forma simbólica (que puede ser el mito, el lenguaje, el arte, etc.). Esta aclaración de Luft es importante porque detalla la importancia del proceso general en el proceso de las formaciones simbólicas, en lugar de ubicar un momento específico como el momento fundante, en los términos como lo había propuesto Natorp (2015).

Ya el propio neokantiano, en la presentación general de su proyecto, remarcaba la importancia de mirar al proceso que cumple cada forma en la cultura, en lugar de mirar una manifestación específica como el sentido general desde el cual había que entender la totalidad:

La crítica de la razón se convierte así en crítica de la cultura. Trata de comprender y mostrar cómo todo contenido de la cultura, en la medida en que sea algo más que mero contenido aislado, en la medida en que esté fundado en un principio formal universal, presupone un acto originario del espíritu (Cassirer, 1998a, p. 20).

Con esto, entonces, la *FFS* no puede entenderse únicamente como justificación de la unidad coherente de los símbolos que se reúnen en torno a una idea que los compila, sino también como la descripción del proceso general de cómo el espíritu humano crea recursos para conocer su entorno cultural.

Así queda determinado que el criterio de “selección de contenidos” es el mismo que había propuesto Natorp (1905) al establecer que era un deber pedagógico apuntar a la totalidad de manifestaciones culturales. En *Antropología filosófica*, Cassirer (2012) manifiesta con toda claridad que es únicamente en la unidad funcional de todos los símbolos como será posible estudiar al ser humano, pues la fragmentación del conocimiento o la selección de una forma sobre otra implicaba la segmentación de los contenidos que podían garantizar una visión amplia y profunda del ser humano: “Parece reconocerse en general que el autoconocimiento constituye el propósito supremo de la indagación filosófica [...]. El conocimiento propio [es] el requisito de la realización que nos conecta con el mundo exterior a fin de gozar de nuestra verdadera libertad” (Cassirer, 2012, p. 15).

Para el filósofo de Breslavia, el estudio de los símbolos constituye la vía y camino para que el ser humano desarrolle todas sus facultades. Pero no hace descansar en el acto psicológico de conocer (en la cognición)



la base de esta tarea, sino que incluye un valor formativo en el proceso dialéctico del conocer, en el acto de confrontarse con la comunidad, con sus formas, con sus concepciones, el momento más importante de todo este desarrollo crítico. Así entonces, con la designación de la totalidad de las modalidades de la cultura como la selección de los contenidos el autor establece una selección que implica, al mismo tiempo, una forma de estudio, pues solo en el auténtico encuentro con la cultura es como el ser humano se realiza a sí mismo: “La cultura humana, tomada en su conjunto, puede ser descrita como el proceso de la progresiva auto-liberación del ser humano” (Cassirer, 2012, p. 333). Esto es así porque implica una apertura y búsqueda genuina de la individualidad que somos, pero, sobre todo, del sentido general propuesto y aprendido comunitariamente.

Finalmente, respecto de la “organización de contenidos”, Cassirer ofrece una ruta de jerarquización dividida en tres partes. Con Natorp (1905), acepta que esta fase de formación depende de una deducción de los principios generales definidos y delimitados por una filosofía de la cultura, pero en lugar de suponer una acción guiada únicamente por un modelo cientificista, en la *FFS* encontramos que el proceso general se desenvuelve en tres funciones generales: expresivo, representativo y significativo. Con la distinción de estos momentos, como se comentó, la principal novedad pedagógica que se introduce es reconocer que en cada fase de formación encontramos ya un modo válido de conocimiento y, por tanto, de aprendizaje. Al reconocer nuevas modalidades lógicas de conocimiento en el mito, el lenguaje y la ciencia, se introduce la tesis general de comprender a cada momento como un momento de aprendizaje diferenciado.

Así entonces, la organización de los contenidos ahora depende, tanto de la finalidad educativa, como de la estructura general de cada sección, de cada materia o temática que se esté impartiendo. Cada esfera del proceso adquiere un valor propio e independiente, puesto que se trata de la manifestación dentro de una función general del espíritu: la forma cultural “no significa solo la suma o posterior compendio de los fenómenos [y contenidos] particulares de este campo, sino la ley que condiciona su estructuración” (Cassirer, 1998a, p. 21). Solo en el reconocimiento de la unidad armónica de cada símbolo como un contenido general que debe ser enseñado a partir de su lógica interna, pero también, a partir de la función general que unifica las distintas formas simbólicas es como se podrá elaborar un proyecto pedagógico cuyo propósito sea la unidad armónica de todas las manifestaciones culturales.

Con todo esto se puede definir qué entienden Natorp (1905) y Cassirer (1998c) por metodología pedagógica. Tres son las cuestiones bá-



sicas a tomar en cuenta: los *fundamentos filosóficos y psicológicos* con los cuales fijamos los ideales educativos hacia los cuales queremos orientar la formación, la *selección de los contenidos* que permitirán lograr el cumplimiento pleno de dichos ideales y un *método de organización* de los contenidos particulares. La fundamentación de esto último encuentra diferencias importantes entre ambos autores. Para Natorp (1905), la ciencia es el modelo general de referencia que define el modo de proceder, por lo que es comprensible que sea una fisiología del desarrollo o una psicología experimental la que determine los procedimientos formativos idóneos. En cambio, para Cassirer (1998c), cada forma simbólica cumple una función particular y, por ende, opera de acuerdo con su propia metodología, sin por ello desvincularse de una función cultural común. La propuesta pedagógica que se deriva de ello es una evaluación crítica de los distintos símbolos con el fin de determinar el grado de relación que cada uno mantiene con el sistema general desarrollado por la comunidad.

Fundamentos culturales de la pedagogía

En la fundamentación que Natorp (1905) ofrece de la tarea pedagógica, establece tres grandes bloques de referencia: la *formación* del sujeto, los *medios culturales* de formación y el campo o *condiciones* del proceso formativo. Se revisa, a continuación, cada uno por separado.

Respecto de la *formación* del sujeto, el autor propone la atención a dos facultades: el intelecto y la voluntad. Del primero establece como recurso objetivo de referencia a la “ciencia” (*Wissenschaft*) como el sistema a tener en cuenta en la conformación y delimitación de contenidos de formación. La finalidad de este recurso es diferenciar entre el mundo de las impresiones simples del mundo de sentido configurado científicamente. El propósito es garantizar que el programa de enseñanza se sustente de formas objetivas:

La misma ley básica regula también el desarrollo general del conocimiento teórico [se extiende] necesariamente al desarrollo de la humanidad [...]. Y así, de esta ley fundamental, de la división natural de cada acto individual de la comunicación del saber [...] resulta también, en general, la organización del contenido de la educación, es decir, la metodología de la enseñanza en su conjunto y en cada parte distinta (Natorp, 1905, p. 14).

Con la determinación de la esfera intelectual a partir de los contenidos de la ciencia, como se aprecia, se logra un plan de contenidos forma-

tivos para la estructuración del plan de enseñanza, con lo que se establece, además un criterio de formación didáctico; la formación del intelecto no solo implica la compilación de conocimientos, sino que, además, contribuye a la jerarquización, estructuración y ordenación temática de los resultados científicos, para la articulación de un plan de enseñanza y aprendizaje. Para Natorp (1905), de este modo, se cumplen dos objetivos importantes: garantizar la objetividad del conocimiento, al apoyarse de los avances científicos, y el aseguramiento de un modelo de enseñanza crítico, toda vez que se ordena el contenido a la lógica científica de la materia.

Establecido así el programa de formación del intelecto, corresponde de fijar los criterios para la formación de la voluntad. El problema específico para esta facultad es el marco teórico del que parte para la toma de decisiones, por ende, para el autor, la configuración de los contenidos a partir de los resultados de la ciencia, permitiría la delimitación de un plan formativo hacia el cual impulsar las decisiones: “La ley del desarrollo, es decir, también de la formación del entendimiento [*der Bildung des Verstandes*], se transfiere al mismo tiempo con toda precisión al desarrollo, es decir, a la formación de la voluntad [*der Bildung des Willens*] (Natorp, 1905, p. 18). Con ello, el programa general queda vinculado y correlacionado: intelecto y voluntad se forman unitariamente a partir de la delimitación de contenidos definidos por el progreso y avance de la ciencia.

Respecto de los *medios culturales* de formación, Natorp (1905) propone la conformación de una multiplicidad de recursos que acompañen el proceso formativo. El primero de ellos corresponde a “el arte y la formación estética” (*Die Kunst und die ästhetische Bildung*); respecto del primero, se trata de un programa organizado filosóficamente para delimitar la finalidad a la que debe llegar el acto creativo del educando. Si bien se ha de impulsar la libre creación del espíritu, esto debe permitirse en la medida en que los contenidos artísticos —definidos por las técnicas y objetivos del propio arte en cuestión— se vayan alcanzando (Natorp, 1905, pp. 18-20).

El segundo medio cultural remite a “la formación religiosa” (*Die religiöse Bildung*), cuyo propósito es triple:

- Enseñar los fundamentos de la vida del ser humano individual (yo) y la relación que este guarda con una concepción divina (lo otro).
- Manifiestar la importancia de moldear la propia voluntad a designios y convicciones dogmáticas.
- La formación de una conciencia espiritual.



El autor reconoce y acepta la complejidad de una enseñanza como esta, dentro del entorno escolar, pues se pretende alcanzar el mismo objetivo de formar en la libertad, pero evitando todo contenido dogmático. El argumento central del filósofo es manifestar que todo acto de liberación espiritual proviene de la concepción de una realidad suprema en donde cada ser humano actúa de acuerdo con su naturaleza. La recomendación más importante es elegir la religión como un contenido, pero sin por ello entrar en conflicto con ninguna propuesta (Natorp, 1905, pp. 20-23).

Como se aprecia, los medios culturales complementan el programa de contenidos formativos proveniente de las ciencias, permitiendo al sistema escolar una fuente triple de conducción:

- La inteligencia y la voluntad se orientan objetivamente a través de los resultados de las ciencias.
- El arte permite la libre creación del educando, pero se ordena a una técnica y producción artísticas.
- La promoción de una práctica religiosa favorece la ordenación del intelecto a un programa dogmático y la regulación de la voluntad a partir de un sistema de creencias que impulsen a la búsqueda y vivencia de la libertad (Natorp, 1905, pp. 23-26).

Finalmente, respecto del campo o *condiciones del proceso formativo*, para el autor considera que: “Toda actividad educativa se desarrolla en el terreno de la comunidad” (Natorp 1905, p. 23), ello implica, entonces, que es en la interacción con otros individuos como estos contenidos se aprenden. En ese sentido, la determinación de los contenidos no se realiza por elección individual del docente, sino que reconoce en la comunidad científica un consenso de resultados que deben transmitirse, lo mismo para el arte en lo que respecta a la formación de la libre imaginación, la determinación de los límites creativos, así como la elección de los mejores recursos para su expresión, es delimitada por la comunidad artística, lo mismo para la formación religiosa; en todos los casos es la comunidad a la que le corresponde delimitar los mejores procesos de interacción.

El papel del pedagogo, por ende, se orienta a la síntesis de lo diverso y a la conducción de los educandos en aquellos contenidos culturales comunitariamente aceptados. El proceso didáctico está compuesto por tres momentos importantes: primero, la estabilización de los contenidos a través de la repetición o la memoria; el segundo paso sigue el mismo procedimiento que la deducción o la inducción silogística, habiendo memorizado los contenidos, no queda más que razonar los contenidos científicos siguiendo su patrón lógico, finalmente; el tercero implica una

síntesis e incorporación de nuevos contenidos siguiendo el mismo patrón previo (Natorp, 1905, pp. 26-28).

Esta descripción didáctica, como se dijo, si bien es impulsada por el pedagogo en su calidad de individuo, no queda sujeta a la libre decisión individual, sino que debe orientarse por la vida social de la comunidad. Pero esta última, a su vez, debe ordenarse a un principio regulador que permita la conducción organizada y plena de todas las capacidades de los individuos, pues no se puede atender a cada educando pensando en su singularidad, sino en lo que lo constituye como un miembro comunitario. Por ello, para Natorp (1905), la cualidad más importante de lo pedagógico está en su estructuración dentro de un sistema político que le permita regular las acciones particulares, nutrirse del desarrollo científico, artístico y religioso, con el cual conducir a todos los educandos por igual: “Esto, sin embargo, presupone una educación profunda que impregne toda la vida social y cuyo desarrollo ordenado sea, por tanto, el último y más alto requisito de una vida social eficiente” (p. 29).

Esta reestructuración de la organización social a partir del Estado sigue su propio patrón lógico de organización, que para Natorp (1905), se centran en tres grupos de actividades formativas:

- La orientación y educación de las conductas materiales se ordena gracias a la economía.
- La ordenación de las acciones públicas y de vida en comunidad responde a regulación jurídico-políticas.
- El cultivo de la razón social responde a la educación formal propiamente dicha.

Buena parte de las acciones específicas pueden formarse solo dentro de las pequeñas sociedades institucionalmente reconocidas, es decir: el hogar, la escuela y las asociaciones públicas; cada una de ellas debe otorgar las herramientas para la promoción de una convivencia entre los miembros de cada una de dichas instituciones, pero también dentro de la vida comunitaria. El objetivo general es favorecer la vida productiva tanto en lo que respecta a la voluntad e interés de hacerlo, como desarrollar las habilidades y la enseñanza de las herramientas necesarias para desempeñar una actividad profesional que sea de beneficio público (Natorp, 1905, pp. 30-31). Estos son, en conjunto, los fundamentos y visión pedagógica del autor.

En el caso de Cassirer (1998c) se advierte el mismo tratamiento de estas cuestiones, pero colocado en una dimensión distinta: el conocimiento del singular y sus relaciones con el universal. Para este autor,



la propuesta de su maestro dilucidaba cómo era posible determinar la pertinencia lógica y, puede agregarse, pedagógica al momento de valorar una actividad subjetiva como válida objetivamente. La solución propuesta en la *FFS* establecía reconocer en cada símbolo una modalidad de comprensión propia y única desde la cual estructurar una ruta de orientación culturalmente válida. Con ello, la tarea general del proceso formativo se abocaría, en primera instancia, a definir la naturaleza propia de cada símbolo, para luego impulsarlo de acuerdo con sus condiciones ideales.

Para Natorp (1905), como vimos, al definir las condiciones del proceso formativo, determinaba que era labor de ciencias como la economía, la política o el derecho determinar la situación normativa que luego los padres de familia, los docentes o los responsables de las instituciones públicas, debían promover dentro del hogar, la escuela o en cualquier esfera social de trabajo. Cassirer, por su parte, desarrollaría la misma tarea al detallar el papel que símbolos como el mito, el lenguaje o la ciencia cumplían dentro del proceso de conformación de la realidad cultural. Este mismo autor, en *Fenomenología del conocimiento*, plantea que:

Nosotros solo podemos captar [la] realidad en la peculiaridad de [las] formas [...]. La función del pensamiento no debe reducirse a “expresar” el ser [...]. el pensamiento se siente capaz de hacer frente a la realidad; alberga la convicción y cree poseer la seguridad de que puede agotar su contenido. Aquí no debe ni puede seguir habiendo ninguna barrera infranqueable, pues el pensamiento y el objeto al cual el primero se dirige son una misma cosa (Cassirer, 1998c, p. 12).

De este modo, lo universal se articula con lo singular como un producto relacional intelectual, acto en el cual se cumplen distintas reglas y tareas psicológicas que permiten la reunión de lo general con lo particular por medio de relaciones funcionales. El valor pedagógico de esta aseveración corresponde a la necesidad de ubicar los fundamentos ideales a través de los cuales es posible la “expresión del ser”, pues de otro modo, la filosofía misma no podría referirse a realidad alguna de modo consistente. Buena parte de las descripciones fenomenológicas de cada uno de los volúmenes de la *FFS* tiene precisamente esta intención: ofrecer una evidencia empírica del proceso general de formación cultural del conocimiento.

En ese sentido, se puede decir que para este autor el principio pedagógico más importante —pues de este se deriva toda la actividad posterior— es el establecimiento de una “ley” que determine el criterio para cualificar a los casos individuales como acciones ideales culturalmente y el único camino viable para lograrlo es delimitando el papel y las

funciones de cada forma simbólica: “Esto resulta posible creando reglas de correlación fijas y universalmente válidas entre [los datos singulares], sometiendo a ciertas leyes la coexistencia en el espacio y la sucesión en el tiempo” (Cassirer, 1998c, p. 370). De acuerdo con esto, la constitución de normas generales que regulen el proceso de construcción del conocimiento encuentra en los diversos símbolos culturales —y no exclusivamente en la ciencia— formas independientes, pero interconectadas, de validación. Así, lo uno y la unidad aparecerá como interacción dialéctica en el marco de un sistema cultural que progresa fenomenológicamente en cada una de sus formas particulares de conocimiento.

El sentido general impreso por Cassirer (1998c) a su proyecto, comenzaba con la percepción del mundo natural y la infinitud de sus singularidades hasta llegar al desarrollo y establecimiento de las ciencias físico-matemáticas como su meta más alta. La descripción de este camino, si bien recurre a categorías filosóficas para constituirse, es claro que el sentido del progreso espiritual no puede entenderse de otro modo más que a partir de un desarrollo formativo de la cultura y, por ende, bajo una visión pedagógica (Calvo, 2023). Hay que recordar que la exigencia primaria que impulsa este camino fenomenológico es el conocimiento, el cual solo puede alcanzarse en la medida en que la impresión simple del mundo se apropie de los recursos intelectuales de la cultura, y para ello solo queda el camino de la formación cultural, un camino detalladamente descrito por su maestro Paul Natorp (1905).

210



Hacia una pedagogía de la cultura desde Natorp y Cassirer

De entre las múltiples referencias a las que podemos remitir para encontrar un fundamento común de ambos autores, es necesario entender que tienen como punto común la visión kantiana de la pedagogía. En la apertura de su tratado encontramos ya la siguiente afirmación: “El ser humano es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados [sustento, manutención], la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el ser humano es niño pequeño, educando y estudiante” (Kant, 1983, p. 29). De acuerdo con Ortiz Soriano (2023), esta propuesta kantiana puede llevarse a pleno cumplimiento en la medida en que agentes sociales intervienen para el desarrollo de las habilidades y herramientas indispensables para lograr una apropiación de los ideales constituidos comunitariamente; en ese sentido, es papel del Estado impulsar y orientar estas acciones:

El papel del Estado en la educación consiste en cultivar y educar a los hombres, al pueblo, y percatarse de que si no se cubren los ámbitos necesarios para la educación integral (disciplina, culturización, civilización, y moralización), eso repercutirá de manera negativa al alejarnos del perfeccionamiento de la humanidad (p. 167).

Esta visión, a decir de la autora, debe traducirse en la conformación de una propuesta curricular que permita la configuración de un marco formativo que haga efectivas las tareas del Estado en la conformación de esta visión formativa. Esta propuesta kantiana, como se aprecia, no solo ofrece una visión de los fundamentos ideales que deben regular la educación, sino que también establece una actividad específica en la conformación de dichos ideales. A diferencia de esta visión kantiana que abarca la totalidad de aristas, en el caso de los así denominados neokantianos, encontramos una visión más teórica respecto de su propuesta pedagógica, pero que también ofrece análisis prácticos de los procesos educativos como podremos apreciar hacia el final de este apartado.

Retomando el trabajo de Natorp (1905), es importante mencionar que luego de la primera edición, ofreció una segunda ampliada y que hoy conocemos como *Curso de pedagogía social* (Natorp 1975), cuya tesis central es que la pedagogía, en tanto ciencia de la educación, debe orientar su actividad formativa a partir de una esfera objetiva y otra subjetiva. La objetiva estaría constituida por las disciplinas filosóficas: lógica (teoría de los principios), la estética (teoría de la percepción y de la buena técnica) y la ética (teoría de la conducta moral); la dimensión subjetiva, por otro lado, estaría constituida por un estudio crítico de las condiciones psicológicas que permiten orientar la voluntad (Natorp, 1975, pp. 106-109). Con esta estructura, la finalidad del autor es delimitar tanto el marco teórico como la metodología mediante la cual es necesario orientar el proceso educativo.

La finalidad última de estas esferas subjetiva y objetiva, según este autor, es delimitar los contenidos de la educación, los cuales son definidos del siguiente modo: “Nosotros usamos la palabra ‘cultura’ para la ‘formación’ en un sentido objetivo, para la formación de los mundos objetivos [...] el contenido de la educación, presentado objetivamente, se confunde con el contenido de la cultura: es uno y el mismo” (Natorp, 1975, p. 110). Como se aprecia, para el autor, el proceso formativo se encuentra fundamentado por la lógica, la estética y la ética, orientado por la psicología en lo que respecta al desarrollo de la voluntad, pero delimitado por el desarrollo de los contenidos culturales. Aunado a esto, él mismo agrega que por “contenidos culturales” a de entenderse: “La cultura científica, la moral y la estética” (Natorp, 1975, p. 110).



Estas delimitaciones son importantes, pues manifiestan que la labor pedagógica no se concentra únicamente en la descripción de las condiciones en las que el educando aprende y desarrolla nuevas habilidades, sino que implica la comprensión de los conocimientos producidos culturalmente y que deben ser enseñados a las nuevas generaciones. En ese sentido, el concepto de pedagogía, en Natorp (1975), implica una visión que favorece la integración de las manifestaciones de la vida del ser humano, pues es en la totalidad de las acciones sociales que podemos delimitar los contenidos educativos por transmitir. Aunado a esto, el autor agrega: “Toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo humano aislado es una mera abstracción, como el átomo de la Física [...] por tanto, todo contenido de la educación humana es en sí mismo comunal” (Natorp, 1975, p. 118).

212



Como se aprecia, el concepto natorpiano de pedagogía se encuentra íntimamente ligado al desarrollo y progreso cultural, en ese sentido, puede sostenerse que todo acontecimiento histórico que favorezca el avance humano, se torna un contenido propiamente educativo. En este punto es importante reiterar que la propuesta pedagógica del autor se encuentra ligada a su propia concepción de filosofía, la cual es concebida como una teoría del ser cuya metodología de investigación implica la construcción de los fundamentos lógicos que permiten definir y delimitar los contenidos epistemológicos de las ciencias (Natorp, 2015, pp. 198-199). De acuerdo con la concepción de este autor, el contenido de las ciencias exactas (matemática, física, química, biología, etc.) constituían auténtico marco conceptual en el que el ser humano podía confiar para definir una afirmación como “conocimiento”. En ese sentido, entonces, conocer significaba demostrar la pertenencia de un contenido a una ciencia cuya metodología justificara la validez de un postulado. Así, la pedagogía se erigía como la “ciencia de la formación [*Bildung*], esto es, el fundamento teórico para distinguir las cuestiones referentes a la educación [*Erziehung*] y a la enseñanza [*Unterricht*]” (Natorp, 1975, p. 105). Con esta delimitación, lo que el autor proponía era la constitución de los principios lógicos con los cuales evaluar en qué grado el acto de crecimiento y desarrollo de nuevas habilidades en los estudiantes podía ser considerado como formación o educación, y en qué medida debía ser considerado un acto de adaptación.

Así, la propuesta general de Natorp (1905; 1975), en sus dos tratados sobre la pedagogía, se orienta a sistematizar una ciencia (*Wissenschaften*) con la cual fuese posible estudiar tanto la identidad de la educación como del marco general de desarrollo en la que debía insertarse. Por

ello, al establecer que se trataba de una actividad cuyo centro es la cultura, establecía tanto su fundamento como su finalidad, pues solo en la interacción del ser humano con su historia y la comunidad, es como sería posible medir el grado y desarrollo del proceso de educación.

Como ya se ha mencionado previamente, a diferencia de Natorp, en Cassirer no es posible encontrar un tratado pedagógico o estudio sobre el proceso de la educación. Sin embargo, en sus diversos tratados antropológicos encontramos los elementos teóricos suficientes para construir una teoría de la formación. La obra más conocida a la que podemos remitir es *An essay on man, An Introduction to a Philosophy of Culture*, traducido a nuestro idioma como *Antropología filosófica: una introducción a la filosofía de la cultura*, cuya tesis central es que el ser humano, a través de la historia, aunque ha sido definido como un “animal racional” (restringiendo con ello sus capacidades a sus habilidades cognitivas) en su lugar, puede definirse como un “animal simbólico” (Cassirer, 2012, p. 49). Esta nueva definición del ser humano a partir del símbolo, a decir de este autor, ofrece una visión más amplia y variada de opciones desde la cual comprender la auténtica realidad en la que se mueve y desarrolla el ser humano. Con este nuevo enfoque se vuelve necesario reconsiderar el marco interpretativo de la vida humana, pues ahora, ya no se trata de estudiar al sujeto como un ser aislado o una realidad individual, sino que debe asumirse la totalidad de expresiones y manifestaciones de su vida activa en sociedad:

La característica sobresaliente y distintiva del ser humano no es una naturaleza metafísica o física, sino su obra. Es esta obra, el sistema de las actividades humanas, lo que define y determina el círculo de humanidad [...]. Una antropología filosófica sería, por tanto, una filosofía que nos proporcionara la visión de la estructura fundamental de cada una de las actividades humanas y que, al mismo tiempo, nos permitiera entenderlas como un todo orgánico (Cassirer, 2012, p. 108).

Con esta propuesta, lo que el autor propone es una concepción unitaria de la esencia del ser humano. En lugar de asumir al sujeto como un ser singular y aislado, asume a la cultura como el centro y unidad en el que la cualquier acción, por más aislada que esta pueda parecer, cobra sentido en el entramado cultural. Esto resulta significativo pues solo en el acompañamiento y orientación de los nuevos miembros es como una acción puede interpretarse y lograr un significado específico. Un ejemplo de esta afirmación el autor propone en su ensayo titulado “La forma del concepto en el pensamiento mítico”, en donde explica cómo en las tribus aborígenes australianas la concepción del mundo dependía de dos



cuestiones: primero, de la tribu a la que los miembros de la comunidad pertenecían y, segundo, del espacio geográfico que dicha tribu ocupaba en el entorno. Lo relevante de este ejemplo es que, según lo reportado por el neokantiano, dicha división ocurría en virtud de un auténtico proceso cultural, pues la delimitación territorial ocurría como el resultado de “poner un bastón en el suelo, en dirección exactamente este. Tal bastón dividía todo el espacio en dos mitades, superior e inferior, norte y sur, una de las cuales designaba como lugar del grupo *krokitch*, y la otra como el grupo *gamutch*” (Cassirer, 1975, p. 31).

Si bien el ejemplo resalta los rasgos propiamente etnográficos (pues describe los procesos de organización social de grupos aborígenes australianos), al mismo tiempo resalta las condiciones lógicas generales desde las que parten los contenidos educativos de este grupo. Cada comunidad era responsable de transmitir a las nuevas generaciones los límites espaciales definidos entre los representantes de cada grupo, pero no solo ello, asociar, también, a cada espacio, las tareas, funciones y costumbres propios de cada grupo. Cada tribu respondía a una cosmovisión religiosa única, asociada a un sistema totémico y ritualístico propio que debía ser respetado y promovido entre las nuevas generaciones, haciendo que cada grupo fuese responsable de impulsar un modo de vida propio y vinculado a la visión particular de cada región geográfica (Cassirer, 1975, pp. 31-33).

Este caso, propuesto por Cassirer (1975), manifiesta de un modo práctico la visión pedagógica a la que Natorp (1975, p. 110) se refería cuando decía que todo acto educativo era, en esencia, una actividad cultural. No existe actividad alguna que pueda mantenerse y considerarse como una expresión representativa de una comunidad sin gozar de un proceso formativo que describa su proceso de enseñanza y apropiación por parte de la comunidad. Para Cassirer (1975), casos como el de la tribu australiana previamente mencionado, manifiesta que en estos grupos aborígenes: “Todo se halla fijado por la estructura mito-sociológica de la imagen del universo de modo tan preciso, que no solo se equipara a las prescripciones y las leyes escritas, sino que en cuanto a fuerza obligatoria inmediata las supera con mucho” (p. 35). Como se aprecia en esta cita anterior, la cosmovisión general constituida por la comunidad, aún bajo modalidades míticas, se traducen en la base y molde a través del cual se regulan todas las acciones de estructuración social, política, religiosa, artística y, podemos agregar, pedagógica, ya que toda forma de proceder se supedita a una visión general de mundo.

Estas mismas ideas las vemos ampliadas y profundizadas en el segundo volumen de la *FFS* dedicado a *El pensamiento mítico*, donde el



autor establecía lo siguiente: “La conciencia mítico-religiosa no resulta simplemente del estado fáctico de la forma social, sino que es una de las condiciones de la estructura social, uno de los factores más importantes del sentimiento y de la vida en comunidad” (Cassirer, 1998b, p. 222). Con ello, nuevamente se aprecia que toda estructura social se encuentra vinculada a una forma simbólica que, dado su carácter cultural, impregna cada aspecto de la vida pública condicionando los procesos formativos. Este mismo principio se extiende al resto de formaciones simbólicas haciendo que el lenguaje, la historia, el arte o la ciencia, puedan desarrollarse en virtud de una estructura de interacción social.

La implicación pedagógica de esta visión no puede ser otra más que la concepción de la formación como un proceso social que se encuentra condicionado por la forma general del símbolo imperante. En ese sentido, siguiendo *Fenomenología del conocimiento* (Cassirer, 1998c), es posible sostener que la generación de todo contenido epistemológico depende de las propias formas constituidas por la comunidad. Ello implica entonces que para garantizar la generación de nuevas conductas es necesario que todo nuevo contenido fomente en el educando, un sistema de aprendizaje coherente con el propio sistema que se quiere impulsar. Dicho, a modo de ejemplo, el aprendizaje del arte debe favorecer el desarrollo de habilidades artísticas fomentando la propia práctica artística; si fuese la enseñanza de la historia, es necesario favorecer prácticas que favorezcan la experiencia de los sucesos históricos; y lo mismo para el resto de las formaciones simbólicas. En ese sentido, el proceso formativo se torna una acción eminentemente práctica, pero reconociendo la importancia de las propias estructuras y formas culturales en las que cada forma se desenvuelve. Como el autor sostenía en su tratado de *Antropología filosófica*: en las formas simbólicas “el ser humano descubre y prueba un nuevo poder, el de edificar un mundo suyo propio, un mundo ideal. [Cada símbolo] se completa y complementa, pero cada uno de los abre un nuevo horizonte y muestra un nuevo aspecto de lo humano” (Cassirer, 2012 p. 334).

En conjunto, se puede apreciar un complemento teórico en ambas visiones pedagógicas. Mientras que en Paul Natorp (1905; 1975) encontramos el marco teórico general en el que se desarrolla el proceso de la educación, en Cassirer (1975; 1998c; 2012) encontramos las condiciones antropológicas en las que dicho acto educativo ocurre. Al señalar que el ser humano es un “animal simbólico” (Cassirer, 2012, p. 49) advertimos una naturaleza que requiere ser formada y educada, con recursos objetivos y subjetivos, como los que ofrece la “ciencia de la formación” (Natorp, 1975, p. 105).



Conclusiones

El objetivo del presente artículo proponía una lectura pedagógica de la *FFS* de Cassirer, especialmente de su volumen *Fenomenología del conocimiento*. Se mostró que uno de los fundamentos centrales considerados por el autor fue la psicología crítica de su maestro Paul Natorp (1905). A lo largo del trabajo, sin embargo, se mostraron las coincidencias temáticas y metodológicas desarrolladas en el tratado de la *Pedagogía general* del segundo. Si bien no se dieron detalles de por qué el filósofo de Breslavia no incluyó en sus estudios sobre el símbolo la teoría natorpiana de la formación, se pudo mostrar cómo la crítica de la cultura propuesta plenamente en *Antropología filosófica* contiene fundamentos esenciales para el desarrollo de una Pedagogía de la cultura, presentada y articulada por el maestro.

216



Particularmente se hizo notar la concepción pedagógica de Natorp (1905). Centralmente se resaltó lo siguiente: para el autor, la pedagogía es la ciencia cuyo objeto es doble: la educación (en cuanto proceso natural de crecimiento) y formación (en cuanto a la determinación ideal del fin de la educación). Para la fundamentación de sus principios se distingue entre dos fuentes: la filosofía para determinar los principios objetivos y leyes generales que guían la intervención y la Psicología para determinar los principios operativos subjetivos. Para él, los contenidos educativos deben derivarse del desarrollo de la ciencia y organizarse dentro del entorno escolar para una mejor estructuración y jerarquización de los contenidos. Ello no implica que otros entornos como la vida del hogar o la vida comunitaria no puedan participar, por el contrario; en el primero se deben desarrollar habilidades específicas como la apropiación de una lengua, reglas de convivencia, y algunas capacidades prácticas; en la vida pública se deben formar habilidades vinculadas con el respeto y seguimiento de normas jurídicas. Actividades complementarias para la promoción de una pedagogía cultura provienen de una continua formación artística y religiosa.

La propuesta de Cassirer (1998c), por su parte, propone un esquema similar al de su maestro, pero poniendo especial énfasis en el desarrollo fenomenológico de las formaciones simbólicas. Para el autor cada símbolo cumple una función particular (expresión, representación o significación) a partir de la cual dota de sentido las unidades particulares. Pero el sentido general de cada símbolo, a pesar de lo dispar o ajeno que pueda resultar entre sí (*i. e.* mito y ciencia, lenguaje e historia, arte y economía) en todos ellos se establece una forma común de progreso que implica un modo general de desarrollo. Si bien para el neokantiano este

avance del espíritu está constituido por un devenir histórico, en el informe y detalles que ofrece en su obra magna se aprecia cómo el mito, lenguaje y ciencia se articulan en torno a una función general que determina si progresión y evolución solo en la medida en que los miembros de la comunidad interactúan, se apropian de las reglas generales y las incorporan en su continuo modo de actuar. En ese sentido, se trata de una modalidad de acción cultural que depende de un proceso formativo que permite a cada símbolo operar de acuerdo con su propia peculiaridad, pero ordenado a un ideal cultural que lo orienta a su plena realización.

De este modo, se puede advertir un trasfondo pedagógico en el desarrollo de las formas simbólicas, pues al igual que la teoría de la formación de Natorp (1905), que proponía educar conductas ideales en los educandos, en el caso de Cassirer (1998c) el desvío o desarticulación respecto de su forma general invoca de la filosofía la responsabilidad de reconducir la desviación a su unidad funcional y, por ende, a una forma general de cultura, una acción claramente pedagógica, según lo dicho por Natorp (1905).

Notas

- 1 Las obras de ambos autores han sido consultadas en alemán y en español, pero se cita únicamente la edición española en el caso de Cassirer y la edición original en el caso de Natorp. Todas las traducciones son mías, a menos que en la bibliografía se indique lo contrario.
- 2 Es importante subrayar que cuando Cassirer remite a Hegel lo hace, particularmente, a la *Fenomenología del espíritu*, por lo que dicha aclaración implica un interés puramente filosófico y no pedagógico (Luft, 2011); sin embargo, es interesante la aclaración de Arsenio Ginzó (2015, pp. 13-17) sobre la dificultad de separar la pedagogía de la filosofía en Hegel, ya que para él dicha división no es tajante. El presente trabajo no permite profundizar en estas cuestiones por lo que queda para un trabajo futuro ampliarlas.
- 3 Algo que se hará evidente en el conjunto de este tercer apartado es que cuando Natorp habla de la psicología como la ciencia de la “subjetividad” no elimina su carácter científico, únicamente manifiesta que aquella es la encargada del estudio de la realidad del ser humano y sus condiciones emocionales, volitivas y cognitivas en el individuo. Por ende, considera que esta trata de contenidos del “sujeto” (subjetividad), sin por ello desligarse de procedimientos de estudio experimentales y observaciones sistemáticas de las conductas. Una cuestión importante adicional a tener en cuenta es reconocer que ya en Natorp encontramos una independencia entre la ciencia filosófica (estudio lógico de los fundamentos de la realidad) y la ciencia psicológica (estudio lógico de los fundamentos del ser humano y sus conductas). El desarrollo y detalle de la importancia de estos último queda para otro momento.
- 4 El testimonio de H. Keller (1954) es bastante ilustrativo al respecto: “We walked down the path to the well-house, attracted by the fragrance of the honeysuckle

with which it was covered. Someone was drawing water and my teacher placed my hand under the spout. As the cool stream gushed over one hand, she spelled into the other the word water, first slowly, then rapidly. I stood still, my whole attention fixed upon the motions of her fingers. Suddenly I felt a misty consciousness as of something forgotten a thrill of returning thought; and somehow the mystery of language was revealed to me. I knew then that “w-a-t-e-r” meant the wonderful cool something that was flowing over my hand. That living word awakened my soul, gave it light, hope, joy, set it free! There were barriers still, it is true, but barriers that could in time be swept away” (p. 36)

Bibliografía

ANDERSCH, Norbert

- 2015 Symbolic Form and Mental Illness: Ernst Cassirer's Contribution to a New Concept of Psychopathology. En J. Tyler Friedman y Sebastian Luft, eds. *The Philosophy of Ernst Cassirer. A Novel Assessment* (pp.163-198). Gruyter.

CALVO, Claudia

- 2023 La tutoría pedagógica. Revisión histórica del concepto y su rol actual en la universidad. *Conocimiento y Acción*, 3 (2), 89-103, <https://doi.org/10.21555/cya.iV.2.2915>

CASSIRER, Ernst

- 1975 La forma del pensamiento mítico. En Autor, *Esencia y efecto del concepto de símbolo* (pp. 11-75) (Carlos Gerhard, trad.). FCE.
- 1998a *Filosofía de las formas simbólicas, el lenguaje* (Armando Morones, trad.). FCE. (*Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil. Die Sprache*. Edición crítica de Claus Rosenkranz. Meiner, 2001).
- 1998b *Filosofía de las formas simbólicas, el pensamiento mítico* (Armando Morones, trad.). FCE. (*Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil. Das mythische Denken*. Edición crítica de Claus Rosenkranz. Hamburg: Meiner, 2002).
- 1998c *Filosofía de las formas simbólicas, fenomenología del conocimiento* (Armando Morones, trad.). FCE. (*Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil. Phänomenologie der Erkenntnis*. Edición crítica de Julia Clemens. Meiner, 2001).
- 2012 *Antropología filosófica, introducción a una filosofía de la cultura* (Eduardo Nicol, trad.). FCE. (*An Essay on Man. An introduction to a Philosophy of Human Culture*. Edición crítica de Maureen Lukay. Meiner, 2006).

GINZO, Arsenio

- 2015 Hegel y el problema de la educación. En Georg W. F. Hegel, *Escritos pedagógicos* (pp. 7-69) (Arsenio Ginzo, trad./ed.). FCE.

KELLER, Hellen

- 1954 *The Story of my Life*. Doubleday & Company.

LUFT, Sebastian

- 2011 A Hermeneutic Phenomenology of Subjectivity and Objectivity Spirit: Husserl, Natorp, and Cassirer. En Autor, *Subjectivity and Lifeworld in Transcendental Phenomenology* (pp. 235-267). Northwestern University Press.

218



NATORP, Paul

- 1905 *Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen*. N. G. Elwert'sche.
1974 *El ABC de la filosofía crítica* (Francisco Larroyo, trad.). Editora Nacional.
1975 *Curso de pedagogía social* (María de Maetzu, trad.). Porrúa.
2015 On the Objective and Subjective Grounding of Knowledge (1887). En Sebastian Luft (ed.), *The Neo-Kantian Reader* (pp. 158-163). Routledge.

ORTIZ SORIANO, Agustina

- 2023 Perspectiva kantiana sobre el Estado y la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (35), 159-184. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.05>

Fecha de recepción: 7 de julio de 2023

Fecha de revisión: 15 de septiembre de 2023

Fecha de aprobación: 20 de noviembre de 2023

Fecha de publicación: 15 de julio de 2024