



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**UNA APROXIMACIÓN A LA PEDAGOGÍA SOCIAL DE  
PAUL NATORP**

**TESINA**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA  
PRESENTA:**

**GARCIA GARCIA ALAN JOVANNY**

**DIRECTOR DE TESIS:  
DR. HERMILO ROBERTO PÉREZ BENITEZ**

**CD. UNIVERSITARIA, CD. MEX., 2017**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Dedicatoria*

*A mi padre, quien ofreció su vida para hacerme un hombre mejor.  
A mi madre, quien cambió sus mejores días por cuidarme y amarme.*

## **Agradecimientos**

A mis padres, quienes siempre me apoyaron en todo este camino llamado educación escolar. Desde un comienzo, ellos siempre confiaron que la educación me haría un hombre de bien y libre de las dificultades que la vida depona. Ellos nunca renunciaron a que yo me alejara de la escuela, y al contrario, en su apoyo siempre encontré regocijo para seguir adelante. Gracias a ambos por darme todo a cambio de nada.

A mi hermana, la compañera de mi infancia, le debo la visión de perseguir sueños y metas; ella me enseñó que, a pesar de que todo parezca difícil, se puede hacer algo, se puede cambiar el mundo o al menos, un pedacito de quienes nos rodean. Callaste bocas y prejuicios con tu ejemplo y valor, esto último es lo que siempre he admirado de ti. Tu eres la más valiente y el mejor ejemplo, recuerda siempre esto; sigue tus ideales y nunca pares porque has llegado muy lejos, tu puedes y jamás te rindas. Te lo debo lo mejor de mí, hermanita.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por darme la oportunidad de formarme en sus aulas y la cual, como institución, siempre me conectó con la vida política, social y científica de nuestra comunidad. Gracias.

A mis maestros, quienes me toleraron en cada clase y nunca se desanimaron en mi aprendizaje. Especial reconocimiento a mis sínodos (Mtra. Marcela Gómez Sollano, Dra. Bertha Orozco Fuentes y la Dra. Guadalupe García Casanova) a quienes nunca traté en la facultad, pero en esta oportunidad de ser parte de mi jurado fueron las personas que más me aconsejaron y abrieron un espacio dentro de sus actividades. A ellas les debo mi reconocimiento y gratitud infinita.

Al Dr. Roberto Pérez Benítez que, desde un principio, siempre me apoyó en todo este camino y del cual surgió una entrañable amistad. A él le debo mi acercamiento, de nueva cuenta, a la pedagogía y al amor por la vida; una enseñanza de la cual jamás habrá medio para poder pagarla.

Al Dr. Renato Huarte Cuellar que, con su enseñanza en los últimos años de la carrera, me apasionó por el saber filosófico. A este maestro le debo que la carrera tuviera sentido para mí. Gracias Dr. Renato.

A Amellali de la Rosa, Carlos Raúl Calderón Domínguez y Álvaro Daniel Hernández Badillo por integrarme a su vida, y a los equipos, desde nuestro primer año de la facultad. A ustedes gracias por acompañarme y nunca dejarme sólo, aunque yo, algunas veces, no haya actuado de la misma manera. Ustedes son la fuente de mis mejores experiencias en la universidad, y siempre los tendré en mi memoria. Gracias amigos.

Y a todas(os) aquéllas(os) que compartimos la vida en todo este proceso, les dedico mi reconocimiento y agradecimiento porque me permitieron entrar un pequeño instante en sus vidas y compartir un momento dentro de este infinito llamado tiempo. A todos les reitero mi gratitud y mi amistad.

## Contenido

Introducción .....	2
Capítulo 1. Vida y obra de Paul Natorp.....	6
1.1 La infancia de Natorp durante 1854 a 1871 .....	6
1.2 Formación académica en Berlín, Bonn y Estrasburgo de 1871 a 1880 .....	9
1.3 La Universidad de Marburgo .....	12
1.4 Paul Natorp en el contexto de la Primera Guerra Mundial .....	16
1.5 Últimos años en la Universidad de Marburgo (1918-1924) .....	20
Capítulo 2. Aspectos filosóficos de la pedagogía social.....	24
2.1 El neokantismo en Marburgo.....	24
2.2 Las ciencias filosóficas .....	27
2.3 La conciencia .....	35
2.4 Los grados de la conciencia .....	38
Capítulo 3. La pedagogía social.....	42
3.1 El concepto de educación .....	43
3.2 Educación y comunidad como bases de la pedagogía social.....	46
3.3 La comunidad del hogar .....	49
3.4 La comunidad de la escuela.....	53
3.4.1 Contenido educativo de la escuela .....	56
3.5 La formación libre del adulto y la universidad.....	60
3.6 La pedagogía social .....	64
Conclusiones .....	68
Bibliografía .....	71

## Introducción

La presente investigación tiene por estudio la pedagogía social de Paul Natorp. Este trabajo es solo una aproximación a los postulados teóricos y recomendaciones prácticas enunciadas por este autor dentro de su obra. Mi interés por este filósofo está en recuperar sus ideas y propuestas sobre la pedagogía y la educación, cuya aportación continuó en el siglo XX.

La pedagogía social de Natorp no tiene relación con la pedagogía social actual desarrollada principalmente en España. Esta última perspectiva pedagógica tiene una configuración muy distinta a la que Natorp planteó a finales del siglo XIX. En virtud de esta aclaración, la pedagogía social de España no es objeto de estudio para este trabajo, aunque ello no resta importancia a los aportes que esta disciplina tiene en la sociedad.

Las celebraciones que se realizaron sobre Francisco Larroyo, con motivo de sus cien años de nacimiento, encauzaron este acercamiento propio a la ciencia de la educación. El colegio de pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México realizó este homenaje en el año de 2012, y entre sus ponentes estaba el Dr. Pérez Benítez. La indagación en Larroyo comenzó en su obra *La ciencia de la educación*, sugerida por el decano de esta universidad. Con el paso de la investigación propia descubrí que Larroyo hacía referencia constantemente a Paul Natorp y su *Pedagogía social*. La aproximación a este último autor empezó a partir de la exploración en los orígenes del pensador Larroyo.

Esta investigación tuvo como propósito el acercarse a los planteamientos de Paul Natorp dentro de la pedagogía. Este camino llevó a indagar en el neokantismo alemán y especialmente en la escuela de Marburgo. Los neokantianos tomaron la obra de Kant para su reconstrucción filosófica acorde a nuevas formas del pensamiento durante la segunda mitad del siglo XIX. La crítica posterior a Kant derivó en la recuperación, por parte de los neokantianos, de su pensamiento y la reinterpretación de sus escritos originales. Por ello, el motivo de esta investigación fue profundizar en la vida de Natorp y su obra que se desarrolló a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Asimismo, no perder de vista la situación particular en la época de Alemania que se ha integrado parte de esta presente investigación en la recuperación de Paul Natorp.

Otro de los motivos para la realización de este trabajo fue la consideración de este filósofo por lo poco retomado de su pensamiento. Este limitado interés puede deberse al escaso número de sus obras traducidas al español. Las obras traducidas de Natorp al español son: *La religión dentro de los límites de la humanidad* (1894); *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad* (1899); *Propedéutica filosófica* (1903); *Curso de pedagogía social* (1905); *Pestalozzi: su vida y sus ideas* (1909); *Kant y la escuela de Marburgo* (1912). La investigación recayó en el estudio de las últimas cinco obras mencionadas para la reconstrucción del pensamiento filosófico y pedagógico del autor.

La editorial Porrúa realizó una recopilación en un solo libro titulado: *Propedéutica filosófica, Kant y la escuela de Marburgo, Curso de pedagogía social*. En esta última obra están recopilados en una sola fuente las tres obras de Natorp para su difusión y su estudio en nuestro país. Este libro de la editorial Porrúa fue publicado en 1975 y ha representado la fuente principal para el estudio e investigación de este trabajo. También la obra *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, constituye el acercamiento principal al pensamiento de Natorp. Esta última obra ha

sido publicada por la editorial Biblioteca Nueva, en Madrid, España, en el año de 2001. Ambas fuentes representan el vínculo directo con las palabras de Natorp; a pesar de que la traducción en español sea intermediaria entre las palabras originales del autor en su idioma alemán y nuestra lengua latina. Sin embargo, la reconstrucción de este trabajo se ha apoyado en otras fuentes históricas, filosóficas e interpretativas para conocer el contexto social, filosófico y sobre el pensamiento del autor.

Diferentes obras de la historia de Europa del siglo XIX aportaron al estudio de nuestro trabajo. Las fuentes históricas integraron el contexto político, social y cultural entre los años 1850 a 1920. La finalidad de este contexto histórico correspondió a explicar la vida del autor en cada uno de los elementos de su ambiente social, desarrollo académico y la evolución de su pensamiento. Mientras tanto, las fuentes filosóficas aportaron principalmente el conocimiento de la filosofía de Kant y el neokantismo. La comprensión sobre este último filósofo permitió explicar y entender la filosofía de Natorp dentro de esta última corriente del pensamiento.

Las fuentes de interpretación contribuyeron a la segunda parte de la investigación sobre el pensamiento pedagógico de Natorp. Estas fuentes fueron las tesis realizadas por estudiantes de esta Universidad Nacional Autónoma de México sobre el pensamiento de Natorp o alguno de sus aspectos filosóficos. Las tesis representaron la interpretación y el acercamiento al estudio de este autor. Estos trabajos de investigación han sido ubicados en la sección de "Bibliografía", en el apartado de tesis, de esta tesina. Cada una de estas tesis aportó al conocimiento de las concepciones sobre la pedagogía y la educación, desde la perspectiva de Natorp; asimismo estas obras permitieron la interpretación del vínculo entre la filosofía y la pedagogía. No obstante, el avance de esta tesina se ha situado en detenerse y profundizar en los conceptos de educación, formación y pedagogía.

La recuperación de Natorp ha contribuido en el reconocimiento de las primeras aportaciones de fundamentación de la pedagogía como ciencia, así como la relación entre la educación y la filosofía como principio de toda reflexión pedagógica. De ello, mi interés se derivó por conocer la vida y obra de este autor alemán; además de los motivos antes expuestos que alimentaron la curiosidad y el estudio sobre el pensamiento filosófico y pedagógico del autor y, particularmente, de la época.

Reconozco que esta primera aproximación al pensamiento del autor es una recuperación de sus proposiciones, así como una reconstrucción de su teoría de pedagogía social; sin embargo, el valor de este trabajo está en la interpretación de estas obras del autor desde una perspectiva pedagógica. La interpretación de los conceptos filosóficos y pedagógicos configura el contenido y el cuerpo del estudio sobre Natorp; además, la metodología que se utiliza en este trabajo está abocada a una reconstrucción histórica y pedagógica del autor.

En la reconstrucción analítica y temática de este trabajo se han utilizado especialmente las obras: *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad* y *Curso de pedagogía social*; asimismo, la *Propedéutica filosófica* es parte de la indagación filosófica para los fundamentos teóricos de este autor. En estas obras, el autor utiliza los conceptos en diferentes pasajes y sentidos, como por ejemplo comunidad, educación o enseñanza. Ello ha representado una de las dificultades en determinar las definiciones delimitadas sobre los conceptos y el sentido utilizado por el autor. Además, los conceptos de conciencia o pedagogía social presentan una evolución en el *Curso de pedagogía social*, con respecto a la primera obra.

El contenido conceptual está organizado con base en estos dos ejes temáticos, en donde los ejes filosóficos son: la filosofía neokantiana, las ciencias filosóficas y la conciencia; mientras los aspectos pedagógicos son: la educación, la comunidad, la formación, la pedagogía y la pedagogía social. Este trabajo tiene el objetivo de reconstruir los ejes conceptuales de la pedagogía social para reconocer los fundamentos teóricos de la pedagogía y sus alcances, a partir de la interpretación del pensamiento filosófico de Paul Natorp derivado de los neokantianos y su contexto histórico. Por ello, he de apoyarme en el método biográfico para ordenar los acontecimientos históricos de Paul Natorp dentro de su contexto social, político y cultural.

En consecuencia, este objetivo se desarrolla en tres capítulos en donde cada uno describe la situación del contexto histórico, filosófico y pedagógico. Así, los tres capítulos conforman la unificación de los conceptos filosóficos y pedagógicos en la obra de Natorp, como también, este trabajo presenta la descripción e interpretación de los ejes conceptuales anteriormente mencionados.

El primer capítulo se conforma por los acontecimientos históricos más relevantes con relación a la política, la economía y la vida cultural durante los años de 1854 a 1924. Este primer capítulo abarca los 70 años de vida de Paul Natorp en el continente europeo, específicamente en Alemania. La formación académica, profesional y musical del autor son descritos como rasgos de su personalidad y circunstancias de vida. La presentación biográfica de Natorp se compara cronológicamente con el horizonte histórico de la sociedad alemana y europea a través de este periodo.

En el capítulo segundo se describe la filosofía, las ciencias y sus principios. Paul Natorp está vinculado con el trabajo de la escuela de Marburgo. Esta escuela conforma una dirección particular y específica de interpretar la filosofía y la cultura. En consecuencia, la postura de Natorp va acorde al trabajo y defensa de los representantes de esta escuela, como Hermann Cohen; por ello, en este segundo capítulo se presenta el contexto histórico del origen y rasgos del neokantismo.

La mirada particular de la escuela de Marburgo representa una lectura distinta en relación a los problemas de las ciencias, el conocimiento, o la vida social. Natorp, como uno de los exponentes de esta escuela, se diferencia su trabajo de otros filósofos contemporáneos en virtud de su propuesta de filosofía social. Una filosofía que se vincula con la organización de la vida social y sus actividades; por ende, esta ciencia representa el origen de toda reflexión, proposición y conocimiento de la sociedad y sus problemas. La educación representa uno de los problemas sociales, a finales del siglo XIX; por esta razón, Natorp trabaja en el problema de la educación desde la perspectiva filosófica del neokantismo.

Si la educación es parte del desarrollo y la vida social, entonces la educación es objeto de estudio para la filosofía y, por ende, de la pedagogía. Si lo anterior ha de ser cierto, la relación entre filosofía y pedagogía puede ser demostrada y expuesta en virtud de los fundamentos que constituyen la educación. Los principios teóricos de la pedagogía se interpretan en el tercer capítulo; además, en este capítulo se exponen los conceptos de educación, formación y comunidad. Estos conceptos conforman parte del análisis de la pedagogía, así como de la actividad educativa.

Las comunidades del hogar, la escuela y la universidad conforman la segunda mitad de este tercer capítulo. En cada una de las comunidades están las condiciones para formar al hombre con base en los fines de la humanidad. La idea de fin, humanidad, hombre, además de los conceptos educación y formación, se van a describir en este tercer capítulo, principalmente; además, en este capítulo se



presentan las características generales de cada comunidad, la educación o tipo de instrucción, así como algunas posturas que Natorp tuvo en relación a cada una de ellas. Este capítulo culmina con la descripción de la pedagogía social, su definición y postura, desde la orientación del autor alemán y sus intenciones con base en la declaración de este concepto.

La importancia de recuperar a Paul Natorp está en la importancia y énfasis que el autor pone sobre la formación humana como rasgo de la actividad educativa y la reflexión pedagógica. En los días de vida del pensador se comienzan a sentir los efectos de la industrialización sobre la vida social, y fruto de esta experiencia es su preocupación por la educación del pueblo. Concibo que el autor aporta con su perspectiva a iluminar el camino de la educación en la sociedad industrial de aquellos días del siglo XX; en donde tal énfasis de la educación y la convivencia se han de destacar en una educación humana sobre todos los fines de la sociedad.

Aquellos días de clasismo social y exclusión educativa han pasado, sin embargo, el cultivo de la humanidad en los hombres aún se exige su necesidad y su inclusión dentro del ámbito educativo actual. Las palabras de este autor conviene ser recordadas en un mundo tecnificado como en el que se vive actualmente. El estudio de Natorp es pertinente para la reflexión pedagógica actual, asimismo el espíritu en defensa de la filosofía como formación emerge con fuerza en estos días que corren. Pues concibo que la formación filosófica de la sociedad es uno de los pilares para afrontar los obstáculos venideros y crisis sociales que se presenten. Creo que la filosofía es una de las llaves, junto con las ciencias naturales, para llevar al hombre a su máxima expresión humana, científica y social.

## Capítulo 1. Vida y obra de Paul Natorp

Paul Natorp fue filósofo y representante del neokantismo durante el último tercio del siglo XIX, y principios del XX. El neokantismo fue una corriente filosófica que se desarrolló principalmente en Alemania. La Escuela de Marburgo fue una de las escuelas que defendió este pensamiento, donde el autor fue exponente y profesor.

En este primer capítulo se presentan los datos biográficos del autor, desde su nacimiento hasta su muerte. Paul Natorp vive entre 1854 a 1924, durante estos años, el filósofo crece en los días del imperio alemán y su desenlace en la Primera Guerra Mundial. Por ello, este capítulo ha incluido cada elemento histórico de la vida social y político de Alemania, con el objetivo de contextualizar la vida y obra del pensador de Marburgo.

Otros de los puntos importantes, de este primer capítulo, es la formación académica y profesional de Natorp en esta Universidad de Marburgo. En el año de 1880, el autor se vinculó a esta escuela y encontró aquí su amigo y aliado, Hermann Cohen. Ambos autores fueron representantes de la filosofía neokantiana de esta escuela, durante los años del auge y evolución de esta corriente del pensamiento, entre 1880 a 1924. Así también, la enseñanza de Natorp influyó en la formación de alumnos destacados como: José Ortega y Gasset, Ernst Cassirer y Georg Gadamer; además de la relación entre Paul Natorp y Martin Heidegger.

La presentación de los datos más relevantes en la vida del autor se desarrolla a continuación en el primer capítulo. La interpretación histórica, de los elementos sociales y culturales de Alemania, apoya a un acercamiento de la memoria de aquellos días de excitación y tragedia social en la unificación de un imperio y el deceso de un país con la culminación de la Primera Guerra Mundial en 1918. Algunos de estos elementos configuran el contraste y el matiz de la vida del propulsor de la pedagogía social.

### 1.1 La infancia de Natorp durante 1854 a 1871

A mediados del siglo XIX, la industria se caracterizó por el impulso económico que ofreció a los gobiernos de Europa. Según Herbert Heaton, los imperios de Gran Bretaña y Francia fueron los que más aventajaron en este aspecto sobre los gobiernos vecinos como España, Bélgica o Austria; donde los primeros impusieron sus condiciones en la política y el comercio mundiales. El avance de la industria comenzaba a influir en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población. El efecto de estas condiciones se vio en el aumento de la riqueza, la ciencia, la cultura y el número de la población gracias a mejores condiciones de salud y vivienda.<sup>1</sup>

El imperio de Prusia se caracterizaba por sus sentimientos de orgullo y espíritu competitivo, y las circunstancias de la época previamente mencionadas no favorecían a este imperio para competir económicamente. Para Gabriel Motzkin, las condiciones de este imperio se justificaban porque “la nobleza de Prusia/Alemania siguió limitando sus negocios a la producción (destinada en su mayor parte a la exportación) de cereales, azúcar, bebidas alcohólicas y ladrillos. Esto en el fondo no era

---

<sup>1</sup> Herbert Heaton, “Cambio y desarrollo de la economía” en John Patrick Tuer Bury (dir.). *Historia del mundo moderno. Tomo X. El cenit del poder europeo 1830-1870*. Barcelona. Ramón Sopena, 1980, pp. 30-40.

más que una especie de producción primaria (aunque estuviera destinada al mercado) que requería unas inversiones relativamente reducidas y poco capital mobiliario.”<sup>2</sup> Es decir, las diferencias entre el imperio de Prusia con Gran Bretaña eran enormes en el plano económico. El imperio de Prusia reflejaba la situación de limitación frente al panorama de los estados vecinos como Francia y, el anteriormente mencionado, Gran Bretaña en este periodo de 1850. Estos últimos territorios se distinguieron por mantener posesiones fuera de Europa y controlaban territorios tanto en el continente africano como en Asia; como ejemplo, Gran Bretaña poseía la India como fuente de abastecimiento para la industria.<sup>3</sup>

En este panorama económico, Paul Natorp nació el 24 de enero de 1854 en la comunidad de Düsseldorf, ciudad perteneciente al reino de Renania-Westfalia, ubicado en el extremo occidental del imperio de Prusia.<sup>4</sup> El padre de Natorp fue el intendente Gottfried Bernhard Adelbert Natorp (1826-1891), administrador de la iglesia protestante en Düsseldorf; y la madre de Natorp fue Emilie Keller (1826-1900), procedente de la ciudad de Hamm, ubicada en el extremo oriental del territorio de Prusia.<sup>5</sup>

Natorp creció toda su infancia en Düsseldorf y vivió dentro del entorno religioso y cultural protestante. La religión protestante luterana era parte de la cultura de la población. La historia misma hacía descendientes a los germanos de la lucha que Martin Lutero había comenzado a mediados del siglo XVI contra la iglesia católica.

Los hijos provenientes de familias protestantes, no pertenecientes al régimen militar, tenían la expectativa de alcanzar alta formación escolar.<sup>6</sup> La familia de Natorp pertenecía a este grupo social y las posibilidades de ofrecer educación universitaria comprendían parte del futuro para sus hijos. Estas características influyeron en la vocación filosófica de Natorp, quién fue influenciado por el ambiente crítico del protestantismo en esta época.

La escuela se caracterizaba por difundir las ideas humanistas e ilustradas que caracterizaron la *Aufklärung*.<sup>7</sup> En Prusia, la educación elemental de la época comenzaba a los seis años de edad en la *volksschule*. Esta escuela elemental tenía la función de instruir en religión, lectura, escritura, aritmética y canto.<sup>8</sup> Esta educación estaba planeada conforme a un plan de 8 años, donde el

---

<sup>2</sup> Gabriel Motzkin, “Capítulo 5. Secularización, burgueses e intelectuales en Francia y Alemania durante el siglo XIX” en Josep Ma Fradera; Jesús Millán (Eds). *Las burguesías europeas del Siglo XIX. Sociedad civil, política y cultura*. Trad. de Elisa Renau. Madrid. Universidad de Valencia, 2000, p. 143.

<sup>3</sup> Dane Kennedy, “The great arch of Empire” en Martin Hewitt (Editor). *The victorian world*. New York. Routledge, 2012, pp. 57-72.

<sup>4</sup> Cfr. Conrad Vilanou Torrano, “Introducción” en Pablo Natorp. *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid. Biblioteca Nueva, 2001, p. 13. Además: Teofilo Urdanoz, O.P. *Historia de la filosofía VI. Siglo XX: De Bergson al final del existencialismo*. Madrid. Católica, 1988, p. 92-93.

<sup>5</sup> Los nombres de sus once hermanos, así como los dos nombres de sus padres de Paul Natorp se encontraron en: Frank Heidermanns. *Paul Gerhard Natorp*. Leipzig, 2016. Disponible en: <http://www.heidermanns.net/gen-pers.php?ID=54102> (Consultado el 11 de octubre de 2016)

<sup>6</sup> Sobre las características de las familias protestantes en torno a la educación de sus hijos. Cfr. Gabriel Motzkin, “Protestantismo, secularización y universidades en Prusia” en Josep Fradera (Ed.) *Op. Cit.*, pp. 213-218.

<sup>7</sup> Significa Ilustración en alemán. Concepto con el que se conoce al movimiento alemán que coincidió con la Ilustración que se dio en Francia a finales del siglo XVIII. Se caracteriza este movimiento por la prioridad de la razón en el hombre, pero a diferencia de la Ilustración francesa, la *Aufklärung* se caracterizó por otorgarle su importancia a la religión y a la cultura dentro del pensamiento filosófico alemán. Cfr. Enric Ripollés; Conrad Vilanou, “El origen de la filosofía de la pedagogía social y la tradición teológica luterana: La religión de la Humanidad de Pablo Natorp” en *Témpora. Revista de historia y sociología de la educación*. Segunda época, Vol. 1. España. Universidad de La Laguna, 1998, pp. 223-224. Disponible en: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/01%20-%201997/07%20\(Enric%20Ripoll%C3%A9s%20y%20Conrad%20Vilanou\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/01%20-%201997/07%20(Enric%20Ripoll%C3%A9s%20y%20Conrad%20Vilanou).pdf) (Consultado el 10 de septiembre de 2016)

<sup>8</sup> Gordon Alexander Craig, *Germany 1866-1945*. Oxford. Oxford University Press, 1978, p. 189.

objetivo era formar estas habilidades y nociones básicas en los primeros años de la infancia.<sup>9</sup> Además, la escuela de Prusia se caracterizó por la búsqueda de nacionalidad en su educación. Gabriel Motzskin explicaba al respecto:

en la Alemania protestante la educación asumió al mismo tiempo tres funciones distintas: en primer lugar, sirvió para cimentar un sentimiento nacional alemán que superaba las fronteras de los estados en que estaba dividida. En segundo lugar, la educación difundía el modelo de una clase específica, la burguesía ilustrada, que de ese modo se distanciaba del resto de la población. En tercer lugar, y esto es lo más notable, la educación distinguía a todos los «mejores círculos» del resto del pueblo. Burguesía y elite se definían igualmente por el acceso a la educación, una paradoja que confería una cierta tensión al concepto de educación.<sup>10</sup>

Esta paradoja de escuela general y división de clases sociales caracterizó el sistema educativo del siglo XIX en Prusia. La escuela atendía a la población en su mayoría, pero la continuidad en la educación superior no era oportunidad para todos.

La *volksschule* reflejaba estas particularidades en diferenciar la infancia general de la burguesía. Para Alexander Craig:

la mayoría de la población escolar era detenida por un número de factores de continuar al siguiente curso. A menos que los estudiantes de la *volksschule* se trasladaran a una escuela secundaria al final del cuarto año, era prácticamente imposible ingresar a la universidad o a una educación técnica superior; una vez que este momento pasara, los estudiantes de la *volksschule* eran rápidamente distanciados de los estudiantes de secundaria, tanto en el conocimiento de idiomas como en otras habilidades que no se adquirían en el currículo de la *volksschule*.<sup>11</sup>

Los niños tenían la posibilidad de continuar sus estudios en escuelas superiores como el *gymnasium* con base en su posibilidad económica. Paul Natorp ingresó a ambas escuelas, *volksschule* y *gymnasium*, y contaba con la posibilidad económica como familiar de continuar sus estudios en escuelas superiores. La educación en el *gymnasium* se caracterizaba por la enseñanza de idiomas clásicos, como el griego y el latín, así como el estudio del alemán y las humanidades.<sup>12</sup>

Los ideales de libertad e igualdad, que buscaron los ilustrados en el siglo XVIII, parecían fuera de la práctica educativa en el contexto social. A pesar de la desigualdad social y educativa en un sector de la población, el imperio de Prusia tenía el sistema educacional más avanzado en 1860.<sup>13</sup> En esta época, su organización educativa fue modelo para los sistemas educativos de las naciones europeas.

El imperio de Prusia tenía el propósito de infundir una conciencia nacional a través de la educación de la población en general. La estimación a la patria fue divulgada en la escuela y la universidad.<sup>14</sup>

---

<sup>9</sup> *Ibidem.*, pp. 186-202.

<sup>10</sup> Josep Fradera. *Op. Cit.*, p. 224.

<sup>11</sup> Gordon Alexander. *Op Cit.*, p. 190.

<sup>12</sup> *Idem.*

<sup>13</sup> John Patrick Tuer (dir.) *Historia del mundo moderno. Tomo X. El cenit del poder europeo 1830-1870*. Barcelona. Ramón Sopena, s.a. 1980, pp.78-80.

<sup>14</sup> Faustino Oncina Coves, "Diferencia entre la universidad alemana y francesa" en *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (De Kant a Nietzsche)*. Madrid. Dykinson, 2008, pp. 67-68.

Estos buenos resultados fueron alentados por el gobierno de Guillermo I, miembro de la familia Hohenzollern. Este emperador contó con la experiencia del Gral. Otto von Bismarck.<sup>15</sup>

El imperio de Prusia contrajo el conflicto contra el reinado de Dinamarca por los ducados de Holstein-Schleswig, dentro del panorama político. Según Geoffrey Brunn, este conflicto duró menos de un año, donde el primero salió vencedor, junto con Austria, y se sumaron los ducados a las posesiones territoriales de este imperio.<sup>16</sup> La importancia de este territorio permitía al imperio de Prusia el acceso al Mar del Norte, el establecimiento de puertos y zonas pesqueras. El control de esta zona detonó el interés por poseerlo por parte del imperio de Austria. Los ducados fueron el motivo del conflicto entre ambos imperios en el año de 1866. El deceso de los acontecimientos también fue de corta duración, donde el Gral. Bismarck y el emperador Guillermo I se ganaron la confianza del pueblo gracias a las victorias obtenidas.<sup>17</sup>

El Gral. Bismarck y los integrantes políticos de imperio prusiano conformaron la Confederación Germánica del Norte después de la victoria frente a Austria. Esta confederación estaba integrada por: el imperio de Prusia, el reinado de Hamburgo, Renania del Norte, los ducados Schleswig-Holstein, Baviera, Wurtemberg, Baden, y Hesse Darmstadt.<sup>18</sup> Esta confederación se caracterizaba por el uso común de las lenguas germánicas entre estos reinos y ducados; así como los integrantes de esta confederación compartían el interés de salvaguardarse ante una hipotética intervención extranjera procurada ante la soledad o el aislamiento geográfico en la que se encontraban.

Estas condiciones políticas, económicas y sociales forjaron los primeros años de vida y educación de Natorp. Este fue el tiempo en el que el joven autor culminaba su educación en el *gymnasium* de Düsseldorf, aun alejado del ajeteo político generado en la capital de Prusia. No obstante, la vida del autor se desarrolló ante la experiencia de vivir la guerra en ambas ocasiones. Ante tales acontecimientos, Natorp fue capaz de darse cuenta de los intereses monárquicos que llevaron al deceso a hombres y la movilización de recursos humanos en la fortificación de un imperio. Sin embargo, esta distancia geográfica entre Düsseldorf y Berlín no fue obstáculo para que el autor ingresara a la universidad en esta última ciudad. En Berlín, Natorp optó por formarse dentro del conocimiento histórico y filosófico con motivo de su formación universitaria en 1870.

## 1.2 Formación académica en Berlín, Bonn y Estrasburgo de 1871 a 1880

Prusia se caracterizó por impulsar la industria para el propio mejoramiento económico previo al año de 1870. La Confederación Germánica del Norte se caracterizaba por impulsar la industria para el control del mercado económico. Esta confederación fomentaba la soberanía de los pueblos

---

<sup>15</sup> Otto von Bismarck nació en 1815, en Kniephof (Pomerania), en una familia de hacendados campesinos. Su experiencia en la política inició cuando fue designado como embajador en San Petersburgo. Fue fiel servidor del emperador Guillermo I, quién encabezó la unificación de Alemania en 1871, retirándose de la política en 1890. Falleció en 1898, en su casa del campo. Cfr. Santiago Galindo Herrero, "Otto von Bismarck" en *Forjadores del mundo contemporáneo*. Barcelona: Planeta, Tomo II, 1965, p. 324.

<sup>16</sup> Geoffrey Brunn. *La Europa del siglo XIX: 1815-1914*. México. Fondo de Cultura Económica, 1988, pp. 104-105.

<sup>17</sup> *Idem*.

<sup>18</sup> *Ibidem.*, p. 127.

integrantes y era liderada por el Gral. Bismarck, quién representaba el movimiento político en la confederación.<sup>19</sup>

Francia era una amenaza para el imperio de Prusia en estos años, debido al poder e influencia que este último había alcanzado dentro de la confederación. Por otro lado, la política prusiana no estaba en condiciones de permitir el desmoronamiento de los planes de unificación e integración de los territorios alemanes de la confederación. Esta influencia del imperio de Prusia había sido alcanzada gracias al sacrificado esfuerzo que miles de hombres dieron en cuerpo y alma en el transcurso de los dos conflictos contra Dinamarca y Austria.<sup>20</sup> Natorp desconocía el advenimiento de la guerra que se avecinaba, una diferente a las demás frente a una potencia real y una nación preparada.

Francia amenazó de invasión al imperio de Prusia a mediados del año 1870. Los miembros integrantes de la confederación intervinieron en favor del imperio prusiano para afrontar la nación francesa dirigida por Napoleón III, sobrino de Napoleón Bonaparte. Este último estaba vinculado con la historia de todos los integrantes de la confederación porque el emperador Bonaparte había conquistado el centro de Europa y destituido el Sacro imperio romano germánico a principios del siglo XIX.<sup>21</sup> Sin embargo, Napoleón III, como representante del pueblo francés, se encontraba en un contexto diferente al de su tío Bonaparte, debido a que el imperio de Prusia estaba organizado militar y anímicamente gracias a la confianza adquirida tras los dos conflictos previos.<sup>22</sup>

El conflicto se declaró en julio de 1870 y la mayor parte de las hostilidades se llevaron a cabo sobre el suelo francés.<sup>23</sup> La confianza y experiencia del ejército de la confederación germana se sobrepuso al ejército francés. Como consecuencia del triunfo logrado sobre la amenaza que Francia, la confederación y la sociedad reconoció el valor del ejército y el reconocimiento al Gral. Bismarck. Para Geoffrey Brunn,

la guerra franco-prusiana, que hizo de Francia una república, convirtió a Alemania en imperio. Los príncipes alemanes más importantes proclamaron a Guillermo I de Prusia emperador alemán, en el palacio de Luis XIV, en Versalles (19 de enero de 1871), mientras los cañones de París, a unos pocos kilómetros de distancia, disparaban las últimas andanadas desesperadas.<sup>24</sup>

La toma de posesión del nuevo emperador alemán sintetizaba a los integrantes de la confederación bajo un solo gobierno. El nacimiento del imperio alemán marcó una etapa que la definieron características económicas, sociales y políticas particulares.

La capital de Berlín, como sede del imperio alemán, con su influencia política e histórica se presentaba frente a los ojos deslumbrantes del joven Natorp a su arribo en 1871. Natorp ingresó a la universidad de Berlín en este año y el autor estaba animado por el prestigio de la universidad y la influencia de esta institución en la cultura.<sup>25</sup> Su estancia en la universidad duró cerca de un año, donde el autor estudió historia y música.<sup>26</sup>

---

<sup>19</sup> Geoffrey Brunn. *Op. Cit.*, pp. 123-124.

<sup>20</sup> Benedetto Croce. *Historia de Europa en el siglo XIX*. Barcelona. Ariel, 1996, p. 191.

<sup>21</sup> Para conocer el periodo de Napoleón III. *Cfr.* Juan Carlos García. *Historia de la filosofía. Siglo XVIII, XIX y XX*. Tomo III. Barcelona. Polar, 1998, p. 140.

<sup>22</sup> Sobre las condiciones en las que se desarrolló el conflicto entre Francia y Prusia, puede consultar: Geoffrey Brunn. *Op. Cit.*, pp. 125-126.

<sup>23</sup> *Cfr.* Julián Chaves Palacios; Fernando Lopez Mora. *El segundo imperio francés (1852-1870)*. España, Universidad de Córdoba, 2012, pp. 84-90.

<sup>24</sup> Geoffrey Brunn. *Op. Cit.*, p. 127.

<sup>25</sup> Faustino Oncina Coves. *Op. Cit.*, pp. 68-69.

<sup>26</sup> Helmut Holzhey. "Natorp, Paul" en *Deutsche Biographie* 18, 1997. Disponible en: <https://www.deutsche-biographie.de/gnd>

Natorp culminó sus estudios en Berlín a mediados de 1872 y se abrió paso a los estudios en filológica clásica.<sup>27</sup> Sobre este aspecto, para Teófilo Urdanoz O.P., Natorp “hizo sus estudios en Berlín, en Bonn con H. Usener, y en Estrasburgo con Laas, terminándolos en Marburgo, donde se habilitó junto con Cohen (1881).”<sup>28</sup> Según lo anterior, Natorp estudió filología en la universidad de Bonn; su estancia duró cerca de dos años. En esta universidad, el autor mantuvo relación con el maestro Hermann Usener<sup>29</sup>, catedrático de teología griega. Los estudios de Natorp culminan en Bonn previo a su incorporación a la universidad de Estrasburgo.

Natorp residió en Bonn a partir de 1872 hasta 1874; a partir de este año, el autor cambió de universidad para concluir sus estudios profesionales.

El autor eligió la universidad de Estrasburgo, ubicada en la ciudad del mismo nombre. La ciudad de Estrasburgo era parte del territorio alemán después de 1870, cuando Francia cedió esta ciudad como parte del tratado. Geoffrey Brunn argumentaba que “por el tratado de Francfort (10 de mayo de 1871) Francia cedió Alsacia y parte de Lorena, y se comprometió a pagar una indemnización de 5 mil millones de francos”<sup>30</sup> al imperio alemán. Estas consecuencias eran parte de las concesiones y retribuciones que Francia tenía que retribuir por conceptos de guerra. En este sentido, la capital de Alsacia era la ciudad de Estrasburgo, territorio al que Natorp se trasladó para culminar sus estudios universitarios en 1874. El autor Hartmut Birsner escribió que, para el joven estudiante en filología clásica, “otros lugares de estudio fueron Bonn y Estrasburgo, donde en 1875 con un trabajo en filología se doctoró y poco después se graduó con el examen estatal.”<sup>31</sup>

Natorp ingresó a esta academia y se vinculó en su estudio con el maestro Ernst Lass<sup>32</sup> desde sus primeros años. El pensamiento de este maestro era de orientación positivista, y Natorp se separó de esta corriente posteriormente. Considero que la decisión del autor estuvo influenciada por su formación teológica grecolatina recibida por parte de su maestro Usener en la universidad de Bonn. Otro acontecimiento que influyó en Natorp fue que, “hacia el final de sus estudios un amigo de él lo invitó a un nuevo flujo de la filosofía que ‘valía la pena estudiarla’. Esto se refería a la filosofía de Kant, retomada por Albert Lange y sobre todo por Hermann Cohen, el fundador del neokantismo de la escuela de Marburgo.”<sup>33</sup> Este conocimiento, sobre el trabajo realizado en otra universidad, marcó

---

118586548.html#ndbcontent (Consultado el 30 de septiembre de 2015)

<sup>27</sup> El estudio de la filología recae sobre el lenguaje, el origen, estructura, uso e intención que un determinado pueblo manifestó, mediante la escritura, su concepción de la vida, de su pensamiento, sentimientos y cultura. Enfocándonos en la filología clásica, dado que esta rama de la filología, fue la que estudiara Pablo Natorp, se centra en el estudio de la lengua utilizado en el periodo de Grecia y Roma. Estudiando la estructura, sentido y análisis, que realizaron sobre su cultura en varios aspectos: perspectiva teológica, política, filosófica o poética. Dando así, un estudio sobre la cosmovisión del griego o romano, en el tiempo pasado en el que se manifestaron.

<sup>28</sup> Teófilo Urdanoz, O.P. *Historia de la filosofía Tomo VI. Siglo XX: De Bergson al final del existencialismo*. 2ª ed. Madrid. Católica, 1988, p. 92.

<sup>29</sup> Hermann Usener nació en Weilburgo, Prusia en 1834 y falleció en la ciudad de Bonn en 1905. A partir de 1866 fue nombrado profesor numerario de la universidad de Bonn, donde se retiró en 1902. Hermann trabajó en el campo de la filosofía y la literatura griega. Las monografías del filósofo se publicaron, mayormente, en revistas como: *Rheinisches Museum*; *Göttinger gelehrte Meinungen y, Sitzungsberichte der Berliner Akademie*. Cfr. *Enciclopedia universal ilustrada europeo-americano. Tomo LXVI. U.S.-VAREZ*. Madrid. Espasa-Calpe, 1929, pp. 23-24.

<sup>30</sup> Cfr. Geoffrey Brunn. *Op. Cit.*, p. 126.

<sup>31</sup> Hartmut Birsner. *Erziehung, Gemeinschaft und Gesellschaft*. Tesis de Diplomado en ciencias de la Educación. Facultad de ciencias sociales y del comportamiento. Universidad Eberhard Karls de Tübinga. Tübinga, 2013, p. 11. Disponible: [https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47889/pdf/Natorp\\_Hahn\\_TobiasLIB.pdf?sequence=1](https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47889/pdf/Natorp_Hahn_TobiasLIB.pdf?sequence=1) (Consultado el 15 de octubre de 2016)

<sup>32</sup> Ernesto Lass nació el 16 de junio de 1837, en Fürstenwalde Spree, y muere el 25 de julio de 1885 en Estrasburgo. En esta ciudad de Estrasburgo fue donde realizó su trayectoria académica. Fue designado profesor en 1872 y su obra cumbre fue *El idealismo y el positivismo*, entre 1879-1884.

<sup>33</sup> Hartmut Birsner. *Op. Cit.*, p. 11.

el rumbo y decisión de Natorp en relación a su acercamiento a la filosofía kantiana, y en especial al trabajo de Hermann Cohen.<sup>34</sup>

Natorp concluyó sus estudios en filología clásica en 1876. El autor se doctoró con la tesis: *De los autores de la última Guerra del Peloponeso, años descritos a continuación por Diodoro, Plutarco, Cornelio, Justiniano*.<sup>35</sup> Posterior a este acontecimiento, “después de cuatro años, Paul Natorp trabajó como tutor y profesor auxiliar en Estrasburgo, Dortmund y Worms, uniéndose en junio de 1880 como auxiliar en la biblioteca de la universidad de Marburgo.”<sup>36</sup> La ciudad de Dortmund estaba ubicada en Renania-Westfalia del Norte; mientras la ciudad de Worms pertenecía a Renania Palatinado, ambas ciudades pertenecían al imperio de Alemania. Estas ciudades sumadas a Estrasburgo y posteriormente a Marburgo refieren que el autor nunca abandonó Alemania durante los años de 1876 a 1880.

### 1.3 La Universidad de Marburgo

La Universidad de Marburgo<sup>37</sup> fue un lugar donde se gestaron los inicios de la recuperación del pensamiento y obra de Kant. Esta universidad era protestante y se desarrolló la corriente neokantiana como pensamiento filosófico.<sup>38</sup> El neokantismo en esta universidad era elaborado por el filósofo Hermann Cohen, quien fue estudiante de Adolf Trendelenburg<sup>39</sup>, uno de los precursores de esta corriente filosófica. Además Cohen también fue estudiante y amigo de Albert Lange<sup>40</sup>, otro de los precursores del neokantismo.

---

<sup>34</sup> Hermann Cohen nació en la ciudad de Coswig, Prusia, el 4 de julio de 1842, dentro de una familia judía. Cohen concluyó sus estudios en filosofía en Berlín y Halle y se doctoró en 1865 donde trabajó como *privatdozent* en 1873. Fue profesor supernumerario de Marburgo en 1875 y titular de la cátedra de filosofía de 1876 a 1912, donde se retiró a la ciudad de Berlín hasta su muerte el 3 de abril de 1918. Cohen se dedicó a construir el pensamiento neokantiano de la escuela de Marburgo, junto con sus alumnos Pablo Natorp, Ernesto Cassirer, Lawits, Karl Vorländer y Rudolf Stammler. Cfr. Teófilo Urdanoz, O.P. *Historia de la Filosofía. Tomo VI*, pp. 87-88.

<sup>35</sup> La obra se encuentra en línea. Cfr. Paulus Natorp. *Quos Austores in ultimis Belli Peloponnesiaci annis describendis secuti sint Diodorus, Plutarchus, Cornelius, Iustianus*. Disponible en: <https://archive.org/details/4737252> (Consultado el 11 de abril de 2017)

<sup>36</sup> Helmut Holzhey. *Op. Cit.*, (sin página).

<sup>37</sup> Marburgo es una ciudad universitaria ubicada en la provincia de Hesse Nassau, ubicada a orillas del río Lahn. La universidad fue construida en 1527, donde las fuentes revisadas comentan que se celebraron los coloquios entre Lutero y Melancton, convocados por el rey Felipe de Hesse en 1529. No obstante, esta universidad tuvo su influencia a finales del siglo XIX con Hermann Cohen quien implementó este trabajo en la universidad. Junto a Cohen figuraron representantes como: Paul Natorp, Ernesto Cassirer, Rudolph Stammler, Karl Vorländer y Walter Kinkel. El trabajo de estos pensadores influyó en terrenos como la filosofía de la ciencia, la estética, la ética o el derecho. El neokantismo en esta universidad cesó durante la Primera Guerra Mundial (1914-1919). Cfr. *Enciclopedia universal ilustrado europeo-americano. Tomo XXXII*. Madrid. Espasa-Calpe, 1918; Dulce María Granja. *El neokantismo en México*. México. UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 2001, p. 57-59; Margarita Vera y Cuspiner. “Retorno al idealismo. Neokantismo y neohegelianismo” en Laura Benítez Grobet (dir.). *Historia de la filosofía*. México. Porrúa, 1987, p. 105; Francisco Larroyo. *Sistema e Historia de las doctrinas filosóficas*. México. Porrúa, 1968, p. 551.

<sup>38</sup> Juan Carlos García. *Op. Cit.*, p. 1313.

<sup>39</sup> Adolfo Trendelenburg nació en Eutin, Holstein (Alemania) en 1802, fue discípulo de Karl Reinhold y de Erich von Berger (discípulo de Fichte). Se le reconoce como uno de los precursores del neokantismo en su primera etapa fisiológica. Cfr. Klaus Christian Köhnke. *Surgimiento y auge del neokantismo. La filosofía universitaria alemana entre el idealismo y el positivismo*. México. Fondo de Cultura Económica; Universidad Autónoma de México, 2011, pp. 27-28.

<sup>40</sup> Cfr. Teófilo Urdanoz, O.P. *Historia de la filosofía. Tomo V. Siglo XIX: Socialismo, materialismo y positivismo. Kierkegaard y Nietzsche*. Madrid. Católica, 2001, p. 571-572; Klaus Köhnke. *Op. Cit.*, pp. 243-267.



Una característica del neokantismo en sus inicios fue la investigación en dos obras de Kant, específicamente la *Crítica de la razón pura* y la *Crítica de la razón práctica*. De estas dos obras se derivó el desarrollo y posterior trabajo en dos escuelas respectivamente: la escuela de Marburgo que centró su estudio en la *Crítica de la razón pura*, y la escuela de Baden en la otra obra de Kant mencionada.<sup>41</sup>

Paul Natorp se acercó a la Universidad de Marburgo en 1880. Para Helmut Holzhey, Natorp,

en el semestre de invierno de 1880-1881, participó en la universidad en las conferencias que ofreció como profesor privado de filosofía. Esto y la forma en cómo se separó del positivismo de Estrasburgo de su maestro Ernesto Lass, además de su trabajo de «habilitation»: *La teoría del conocimiento en Descartes*, fueron elementos que distinguieron el primer acercamiento del autor con la escuela filosófica de Marburgo y Hermann Cohen.<sup>42</sup>

Natorp logró realizar su «habilitation» cuando arribó a Marburgo en 1880, después de su doctorado en filología clásica con su tesis sobre autores que estudiaron el Peloponeso. Esta «habilitation» lo acreditaba para enseñar filosofía, a ello correspondió su trabajo sobre Descartes en estos primeros años.

En esta primera etapa, Natorp se “había detenido en investigaciones históricas (Sócrates, algunos presocráticos, Protágoras, Demócrito y Epicuro)”<sup>43</sup>. Este trabajo histórico le permitió al autor ser designado como maestro extraordinario. Las investigaciones sobre pensadores presocráticos contribuyó a que se le concediera la cátedra en filosofía en el año de 1885.<sup>44</sup> Según Helmut Holzhey,

en los años siguientes, Natorp estableció su reputación como erudito en la investigación de la filosofía antigua y filología clásica, así como en estudio en la historia del criticismo. En 1885, fue profesor extraordinario; y en 1893, [el autor] recibió como sucesor de Julius Bergmann la cátedra en filosofía y pedagogía como maestro ordinario, que ocupó hasta su jubilación en 1922.<sup>45</sup>

Esta primera etapa de investigaciones históricas, sobre autores presocráticos, duró cerca de trece años, si se considera desde la «habilitation» en 1880 hasta 1893 cuando el autor consiguió la cátedra en filosofía. La designación como maestro ordinario fue en 1893; para este nombramiento transcurrieron ocho años de trabajo e investigaciones después de su designación como maestro extraordinario en 1885. Durante estos años, Natorp fue “editor de importantes publicaciones filosóficas, entre las que destacaron *Philosophische Monatshefte* (1888) y *Archiv für systematische Philosophie* (1895)”<sup>46</sup>, ambas fueron revistas filosóficas dirigidas por el autor.

Las primeras obras con un interés por la pedagogía aparecieron tras la ocupación de la cátedra después de 1893. Natorp publicó *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, en 1899. Además, el autor escribió sobre Herbart y Pestalozzi durante este periodo de acercamiento a la pedagogía (1899-1909). Las obras que aparecieron en este periodo fueron: *Herbart, Pestalozzi y las tareas actuales de la teoría de la enseñanza de la educación* (1899);

---

<sup>41</sup> El trabajo que desarrolló cada escuela se presenta en el capítulo 2 como contexto histórico de la filosofía del autor.

<sup>42</sup> Helmut Holzhey. *Op. Cit.*, (sin página).

<sup>43</sup> Larroyo, “Preámbulo” en Pablo Natorp. *Propedéutica filosófica. Kant y la Escuela de Marburgo. Curso de pedagogía social*. México. Porrúa, 1975, p. 3.

<sup>44</sup> Teófilo Urdanoz, O.P. *Historia de la filosofía. Tomo VI*. p. 92.

<sup>45</sup> Helmut Holzhey. *Op. Cit.*, (sin página). (las palabras entre corchetes son mías)

<sup>46</sup> Conrad Torrano, “Introducción” en Pablo Natorp. *Pedagogía social*. p. 13.

*Curso de pedagogía social* (1905); *Exposiciones sobre pedagogía social* (1907); *Filosofía y pedagogía, investigaciones sobre sus fronteras* (1909); *Pestalozzi: su vida y sus ideas* (1909).<sup>47</sup>

Paul Natorp se caracterizó por su interés en los conflictos sociales que existían en Alemania a finales del siglo XIX; conflictos sociales como: el desempleo, la violencia juvenil, la infancia, las condiciones laborales aunado a una escasa educación, las condiciones precarias de salud, así como la sobrepoblación en las ciudades. Estos fueron algunos de los diversos factores que afectaron a la población y estas condiciones derivaron en aportaciones e investigaciones en torno a la educación por parte de pensadores de la época.<sup>48</sup> La autora Pérez Serrano apuntó que “la crisis político-social que afectó a Alemania en el último tercio del siglo reavivó la discusión pedagógica. Se busca en la educación un medio de solución a los problemas de la sociedad y emerge, al fin del siglo XIX, una nueva pedagogía que estableció el ideal de la comunidad frente a la excesiva acentuación de la individualidad en la educación anterior.”<sup>49</sup> En esta perspectiva, Natorp logró entender el encauce que la educación tenía con la sociedad, y el título de su obra *Pedagogía social* expresaba la omisión que los pensadores y filósofos habían dejado pasar sin resaltar la función de la educación en la sociedad.

Esta recuperación de la educación se debía en parte a la situación política de aquellos años del imperio alemán. En los primeros años de Alemania, como imperio, se caracterizaron por la reforma del canciller Bismarck. Esta reforma se llamó *kulturkampf*, o lucha por la cultura, en donde Bismarck comenzó la persecución y censura de integrantes de dos partidos políticos: el partido *Zentrum* o de los católicos, y el partido socialista.<sup>50</sup> Esta medida se tomó como resultado de la proporción cada vez mayor de integrantes de ambos partidos en el parlamento, el cual fue la forma de gobierno que constituyó este periodo monárquico.

La vida política del imperio estaba integrada por un parlamento estructurado en dos cámaras: cámara baja (Reichstag), integrada por representantes del pueblo elegidos a través del voto.<sup>51</sup> Esta cámara incluía a estos dos partidos políticos donde tenían su influencia. Y una segunda cámara llamada Bundesrat integrada por representantes de la antigua nobleza prusiana, militares de alto rango y príncipes.<sup>52</sup>

La *kulturkampf* se caracterizó por atacar la organización católica, porque los integrantes del partido buscaban el reconocimiento de su credo y que no fuera motivo de exclusión o discriminación dentro de la vida pública (eminentemente protestante).<sup>53</sup> También este movimiento de *kulturkampf* atacó el partido socialista por sus exigencias sociales y contra monárquicas del estado de gobierno de esos días.<sup>54</sup>

Helmut Holzhey mencionó que, Natorp guardaba preferencia por las ideas del partido socialista, “a partir de una *educación socialista*, Natorp era un convencido socialdemócrata; y que en 1894 fue atacado violentamente (caso Natorp).”<sup>55</sup> El filósofo declinaba en preferencia de argumentos de corte

<sup>47</sup> Larroyo, “Bibliografía” en Pablo Natorp. *Propedéutica filosófica...* p. XVIII.

<sup>48</sup> Gloria Pérez Serrano. “Origen y evolución de la pedagogía social” en *Pedagogía social. No. 9. Segunda época. Revista interuniversitaria*. Diciembre 2002, pp. 196-197.

<sup>49</sup> Gloria Pérez Serrano. *Pedagogía social y educación social: Construcción científica e intervención práctica*. Madrid. Narcea, 2003, p. 36.

<sup>50</sup> Geoffrey Brunn. *Op. Cit.*, p. 128.

<sup>51</sup> *Ibidem.*, pp. 105-107; 123 y ss.

<sup>52</sup> Hagen Schulze. *Breve historia de Alemania*. Madrid. Alianza, 2001, p. 145.

<sup>53</sup> Josep Fradera. *Op. Cit.*, pp. 218-230.

<sup>54</sup> Benedetto Croce. *Op. Cit.*, pp. 216-222.

<sup>55</sup> Helmut Holzhey. *Op. Cit.* (sin página).

social y en defensa de los argumentos políticos de este partido. No obstante, esta referencia fue la única opinión del vínculo del autor con el partido socialista. Al respecto poco se ha mencionado sobre este asunto.

Natorp se dedicó a la publicación de sus obras sobre pedagogía y filosofía en este periodo de 1893 a 1912. Las publicaciones sobre pedagogía ya fueron indicadas anteriormente; además, el autor escribió: *La teoría de las ideas de Platón: introducción al idealismo*, en 1903; *Kant y la escuela de Marburgo*, en 1912, y otras obras de sentido filosófico. Esta producción académica se sumó la docencia en la universidad.

El periodo entre 1880 a 1912 ocurrieron momentos de trascendencia en la vida del autor. El primero fue su ingreso a la universidad de Marburgo y su relación con el filósofo Hermann Cohen en 1880. Después, entre 1885 y 1893 dio comienzo al acercamiento a la pedagogía por parte del autor. Estas aproximaciones a la pedagogía surgieron a raíz de la obtención de la cátedra en esta universidad. Natorp fue reconocido como representante del neokantismo alemán a principios del siglo XX. El trabajo académico y producción filosófico fueron elementos en el desarrollo de esta corriente del pensamiento en las universidades y el auge del neokantismo en los primeros días de este nuevo siglo.

Asimismo, es importante señalar dentro de la vida y obra de Paul Natorp su pasión por la música, cuestión que se sumó a su trabajo extenso y nutrido como profesor ordinario. El autor, como representante del movimiento filosófico que revolucionaba el pensamiento dentro de la universidad alemana, sumó la música como parte de sus pasiones y atributos como persona culta. Para Helmut Lambers, "Natorp destacó como compositor de la música de cámara. De él se conocen una sonata para violonchelo y una sonata para violín, un trío de piano, y alrededor de 100 canciones y dos obras corales. El famoso compositor Johannes Brahms aconsejó a Natorp sin duda, que se ganara la vida como compositor."<sup>56</sup> De esta nota se rescatan dos puntos: la relación en Natorp y el compositor Brahms, y la invitación de Brahms a que se convirtiera en compositor de música.

La música de cámara fue característico del siglo XIX; los artistas como Bach o Haydn fueron representantes máximos de este movimiento.<sup>57</sup> En el periodo de vida de Natorp dominaban los compositores alemanes como Wagner o Schumann, quienes en su repertorio también incluían música de esta clase; sin embargo, el compositor Brahms figuraba como máximo exponente dentro de este género de música.<sup>58</sup> Johannes Brahms vivió entre 1833 a 1897, mientras Natorp estudió música durante su estancia en Berlín en 1871; de lo anterior se deduce que la relación entre estos

---

<sup>56</sup> Helmut Lambers, "Paul Natorp" en *Theorien der Sozialer Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich*. Opladen & Toronto. Verlag Barbara Budrich, 2013, p. 20. Disponible en: [https://books.google.com.mx/books/about/Theorien\\_der\\_Sozialen\\_Arbeit.html?id=KsLMcedRgsC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.mx/books/about/Theorien_der_Sozialen_Arbeit.html?id=KsLMcedRgsC&redir_esc=y) (Consultado el 25 agosto 2015).

<sup>57</sup> La música de cámara fue característica del siglo XIX. Esta música se compone a través de sonatas, sinfonías u operetas. Su inicio data del siglo XVI en las cortes y ceremonias de cámara para los reyes, hasta su máximo auge por la participación y creación de compositores como fueron: Beethoven, Mozart, Bach y Haydn, a principios del XIX. Mientras que, en la segunda mitad del siglo XIX, a esta corriente musical se sumaron obras de compositores como: Schumann, Mendelssohn, Weber o Chopin; asimismo, Brahms y Dvorak en Austria, Tchaikowsky y Rubinstein en Rusia, o Wagner en Alemania. La música de cámara está compuesta por instrumentos de cuerda (violín, viola y violonchelo), piano, el instrumento por excelencia; e instrumentos de viento (como flautas). El nombre de cámara se debe a que se tocaba en salones pequeños, donde permitía ejecutar armoniosamente, el conjunto de pocos instrumentos, la representación musical ante un auditorio restringido y fue antecedente de las sinfonías y conciertos. Cfr. *Enciclopedia universal ilustrado europeo-americano. Tomo XXXVII*. Madrid. Espasa-Calpe, 1918, pp. 685-688.

<sup>58</sup> Sobre el contexto musical de Brahms y la época de música de cámara, véase: Ivor Keys. *Brahms. Música de cámara*. España. Idea Books, 2004, pp. 7-10.

dos compositores sucedió entre 1875 (después de que Natorp concluía sus estudios en Estrasburgo) y 1897 (la muerte de Brahms). La amistad entre dos artistas fructificó durante estos años, donde ambos personajes compartieron sus obras y también su conocimiento sobre la música.

El otro punto fue la invitación que Brahms hizo a Natorp sobre el ganarse la vida como compositor. Considero que el filósofo llegó a compartir su trabajo musical con el artista y compositor Brahms para que emitiera este juicio sobre el asunto. Además, la relación entre ambos llegó a ser duradera y de confianza debido al conocimiento e intercambio entre las obras de Natorp y la opinión del artista. Y aunque la invitación de ganarse la vida como compositor viniera del propio Brahms, la pasión de Natorp por la música no superó el amor por la filosofía, puesto que el autor nunca se separó de la escuela de Marburgo.

La música, principalmente, repercutió en el gusto cultural de Natorp. No obstante, la vida cultural de alemana emergía en nuevas producciones artísticas, tanto en la música como en la pintura o la arquitectura. Por ejemplo, el estilo neoclásico había resurgido en la arquitectura alemana a mediados del siglo XIX<sup>59</sup>; mientras que, el modernismo caracterizaba los trabajos artísticos en la pintura<sup>60</sup>; así como en la música era dominada por las sinfonías de Wagner, Strauss y Brahms.<sup>61</sup> Todo esta producción cultural influyó en aquellos días de crecimiento y formación de Natorp. El filósofo de Marburgo vivió en una época caracterizado por el auge de nuevas formas de expresión dentro del arte; y ello se reflejó tanto en su concepción sobre la música como del arte en general.

## 1.4 Paul Natorp en el contexto de la Primera Guerra Mundial

Eran los inicios de un nuevo amanecer, ante el paso simbólico del siglo XIX, caracterizado por los descubrimientos científicos de un siglo XX. El imperio de Alemania se incorporó a la competencia económica y colonialista en los años que continuaron a la unificación. Mary Fulbrook indicaba que “la Alemania imperial vivía una segunda ola de industrialización relativamente rápida, multiplicándose por cinco su producción de artículos manufacturados.”<sup>62</sup> La ciencia impulsaba la economía emergente de este imperio y contribuía a su expansión más allá de sus fronteras.

Este periodo eran los años del gobierno del emperador Guillermo II<sup>63</sup>, quien encabezaba una política de incursión colonialista y llevó a su imperio a la cima de la producción industrial en el mundo. Ejemplo de este expansionismo de Alemania como colonizador, según Alan Palmer, fue su

---

<sup>59</sup> John Patrick Tuer. *Op. Cit.*, p.75

<sup>60</sup> Cfr. Gabriele Fahr-Becker. *El modernismo*. Francia. Könemann, 1996.

<sup>61</sup> Hagen Schulze. *Op. Cit.* pp. 145-147.

<sup>62</sup> Mary Fulbrook. *Historia de Alemania*. Cambridge. Cambridge University Press, 1995, p. 190.

<sup>63</sup> Federico Guillermo Víctor Alberto fue nieto del emperador que unificó Alemania, Guillermo I. Los padres de Federico Guillermo fueron Federico III y Victoria, hija de la Reina Victoria de Inglaterra, por tanto, Federico Guillermo también era nieto de la Reina de Inglaterra. Nació el 27 de enero de 1859 en Berlín. Fue estudiante de la Universidad de Bonn en 1877, pero en general recibió instrucción particular. Se casó en 1881 con la Princesa Donna (Augusta Victoria de Schleswig-Sonderburg-Augustenburg) el cuál duró hasta poco después de terminado la primera guerra mundial. Federico Guillermo o Guillermo II ascendió al trono en 1888 después de la muerte de su padre, y los días de reinado del emperador Guillermo II culminaron después de la Primera Guerra Mundial. Falleció en Holanda en 1941, en vísperas de la Segunda Guerra Mundial. Cfr. Alan Palmer. *El kaiser. Gran señor de la Primera Guerra Mundial*. México, 1980.

establecimiento en Irak (1899), algunas zonas del continente africano como Upolo en 1899, así como el puerto naval de Kiaochow en China (1897).<sup>64</sup>

Este fenómeno de colonizar zonas de Asia o África era característico también de Francia, el cual mantenía el control sobre la zona norte y central del continente africano; asimismo Inglaterra dominaba la India y se establecía en China.<sup>65</sup> Esta carrera colonialista comenzó a minar la confianza de los gobiernos como Alemania, Inglaterra o Francia. Los movimientos y la presencia ajena de estados en territorios coloniales provocaron que se tomaran medidas como el aumentar la presencia militar y naval en la tarea de vigilar y proteger sus colonias. Este ambiente propició que los países involucrados resolvieran sus diferencias a través del primer conflicto armamentístico del siglo XX.<sup>66</sup>

Natorp continuaba su enseñanza y labor investigativa en la universidad de Marburgo en el año de 1914. El resultado de sus trabajos derivó en que el autor ocupara un lugar especial dentro de la filosofía universitaria; además, sus labores académicas se complementaron con la organización del festival de la juventud durante dos años continuos entre 1913 y 1914. Natorp “tenía grandes esperanzas en la renovación cultural y social por el movimiento juvenil alemán y participó en 1913 en la fundación de la ‘juventud libre alemana’ personalmente.”<sup>67</sup> Este movimiento estaba constituido por jóvenes universitarios, principalmente en esta de escuela de Marburgo. Las esperanzas del autor eran animadas por su ideal filosófico de una juventud cada vez mejor cultivada. Aquellos días renovaban el espíritu de Natorp y su trabajo derivó en la creación de este grupo de jóvenes.

Los diferentes clubes universitarios eran característicos de las universidades europeas. Cada club de estudiantes buscaba finalidades diferentes y se constituía con base en ideales o en rasgos comunes.<sup>68</sup> Las pretensiones del movimiento de la juventud alemana buscaban la formación académica y cultural entre estudiantes universitarios de todo el país y otras regiones.<sup>69</sup> Estas festividades tenían lugar durante el verano en las vacaciones escolares, y habían acontecido dos años seguidos en la universidad de Marburgo. Sin embargo, el evento de 1914 coincidió con el destello de la guerra en el continente europeo.

El autor Pierre Renouvin comenta que “el 28 de junio de 1914, el archiduque heredero del Imperio Austro-húngaro Francisco Fernando, que acaba de asistir a las grandes maniobras de tropas de Bosnia, visita la ciudad de Sarajevo. Cuando el séquito se traslada a Rathans, el príncipe se libra de un atentado; pero al regreso, tanto él como su mujer, la duquesa de Hohenberg, caen asesinados.”<sup>70</sup> Este acontecimiento justificó la declaración de guerra entre los estados e imperios europeos que incrementaban su presencia económica y militar en el mundo. El movimiento del afectado imperio Austro-húngaro obligó a movilizar las fuerzas y alianzas para una pronta represión en contra de los atentados. Ante el infortunio, el imperio Austriaco pretendió acabar con la insurrección que había llevado al heredero de su trono al deceso; pero el panorama se complicaba ante la alianza de otras naciones. Como consecuencia de tales alianzas, el imperio austro-húngaro se alió con Alemania para hacer frente al conflicto en su desarrollo.<sup>71</sup>

---

<sup>64</sup> Alan Palmer. *Op. Cit.*, pp. 113 y ss.

<sup>65</sup> Martin Hewitt, *Op. Cit.*, p. 60.

<sup>66</sup> Pasquale Villani. *La edad contemporánea, 1914-1945*. Barcelona. Ariel, 1997, p. 14.

<sup>67</sup> Helmut Holzhey. *Op. Cit.*, (sin página).

<sup>68</sup> Josep Fradera. *Op. Cit.*, pp. 161-166.

<sup>69</sup> Sobre los clubes universitarios se puede consultar: Heywood, Colin, “Sociedad” en T.C.W. Blanning. *El siglo XIX: Europa 1789-1914*. Barcelona. Oxford, 2002, p. 70.

<sup>70</sup> Pierre Renouvin, *La crisis europea y la Primera Guerra Mundial (1904-1918)*. Madrid. Akal, 1990, p. 175.

<sup>71</sup> Sobre el deceso de la guerra y las alianzas, véase: Pasquale Villani. *Op. Cit.*, p. 13.

El deceso del archiduque afectó al festival de la juventud en Marburgo. El acontecimiento perjudicó el transcurso de las actividades culturales de la universidad; uno de los estudiantes como el poeta norteamericano T.S. Elliot comentaba sobre la cancelación del festival, así como el exilio de estudiantes extranjeros ante la incorporación de Alemania en la guerra.<sup>72</sup>

La cancelación del festival y el inicio de la guerra generó al filósofo Natorp una preocupación que se reflejó en la producción de sus obras con temática sobre la guerra. El devenir para la sociedad alemana, en especial para los jóvenes que estudiaban en Marburgo, marcó el ritmo de sus investigaciones y pensamientos. En este caso, Natorp publicó entre 1914 y 1918: *Guerra y paz. Tres discursos* (1915); *Universalismo, individualismo e intención estatal* (1916); *Estudiante y concepción del mundo* (1918). Así como escritos personales que enmarcaron esto días: *Hermann Cohen como hombre, maestro e investigador* (1918); *Las ideas sobre una fenomenología de Husserl* (1918).<sup>73</sup>

El panorama político para Austria se caracterizó por ser un imperio en declive con el transcurso de la guerra; mientras que Alemania se había fortalecido para sostener el conflicto frente a las naciones competidoras de sus intereses económicos y coloniales antes indicados. El autor Alan Palmer apuntaba que esta condición del imperio se debía a la influencia que Guillermo II había aportado al incremento de la estructura militar como de la marina en su impulso económico.<sup>74</sup>

Para Alemania, la alianza con Austria, representaba una oportunidad para su expansión y posición de su supremacía militar ante el mundo. Mientras, en el otro frente de la guerra, la presencia del Imperio de Rusia se sumaba a la alianza con Francia para igualar en número y fuerza esta oposición a Alemania. A la fuerza terrestre de ambos aliados se sumó la intervención naval de Inglaterra para el hostigamiento vía marítima. Este panorama de alianzas y asedio se desarrolló entre los años de 1914 a 1918. Este tiempo se caracterizó por la movilización de ejércitos en el centro del continente europeo; y la guerra se desarrolló principalmente sobre ambas fronteras de Alemania.<sup>75</sup>

Los estragos del conflicto comenzaron a mermar la sociedad y la economía de Alemania durante los próximos tres años después de 1914. Para Horst Müller, este periodo se distinguió por: el cierre de fábricas, escasez de alimentos, el aumento en el número de pérdidas humanas, y la crisis social derivado de la guerra.<sup>76</sup> Estas circunstancias empeoraron con la intervención de los Estados Unidos de Norteamérica en 1917. Este último país apoyó la causa adversa al imperio alemán, y la intervención americana culminó toda esperanza en revertir la situación y obtener el triunfo para Alemania.<sup>77</sup>

Durante tres años el imperio se había debilitado ante el desgaste del conflicto, y la presencia del nuevo integrante significó la muerte de toda esperanza y el final de esta forma de gobierno. Según Alan Palmer, el imperio alemán implementó en su desesperación medidas contra la monarquía, como fue la destitución y el exilio de Guillermo II, además, los políticos alemanes intentaban olvidar aquel pasado de unificación y gloria del pueblo germano.<sup>78</sup> Estas medidas no evitaron el desmoronamiento de la monarquía y la pérdida de la guerra para Alemania. Las consecuencias para

---

<sup>72</sup> Lyndall Gordon. *El joven T. S. Elliot*. México. Fondo de Cultura Económica, 1989, pp. 128-129.

<sup>73</sup> Larroyo, "Bibliografía" en Pablo Natorp. *Propedéutica filosófica...* pp. XVII-XIX.

<sup>74</sup> Alan Palmer. *Op. Cit.*, pp. 133-144.

<sup>75</sup> Pierre Renouvin. *Op. Cit.*, pp. 184-185.

<sup>76</sup> Horst Möller. *La república de Weimar, una democracia inacabada*. *Op. Cit.*, pp. 188-190.

<sup>77</sup> Sobre la incorporación de los Estados Unidos de Norteamérica al conflicto. *Cfr.* Pierre Renouvin. *Op. Cit.*, p. 361.

<sup>78</sup> Alan Palmer. *Op. Cit.*, pp. 230 y ss.

este último se pactaron en el tratado de Versalles. Los aliados conformados por Francia, Inglaterra, Estados Unidos de Norteamérica estipularon en este tratado:

abandonar sin ser sometido a votación, además de sus colonias, Alsacia-Lorena, Danzig y Memelland, el corredor polaco. Y tras las votaciones –en parte incorrectamente realizadas o interpretadas- debía abandonar Eupen-Malmedy en el Oeste, la parte norte de Schleswig en el Norte y parte de la Alta Silesia en el Este. La pérdida completa de territorio del *Reich* ascendió a más de 70.000 km<sup>2</sup> y afectó a 7,3 millones de habitantes. Estas separaciones territoriales desencadenaron importantes daños económicos debido a la pérdida tanto de importantes zonas industriales con grandes yacimientos de materias primas como también de áreas de uso agrícola insustituibles para la alimentación de la población alemana.<sup>79</sup>

La pena que se estipuló para el pueblo de esta región se avocó a limitar territorialmente la extensión de Alemania; además el castigo también pretendía cortar los recursos económicos y estratégicos que impulsaban la industria y la riqueza del país. Este tratado determinó la vida social, política y económica del pueblo alemán a condiciones mezquinas para su desarrollo y progreso en el futuro venidero.

Todo espíritu de trascendencia y hegemonía para Alemania culminó en la imposición de la democracia como forma de gobierno. Al respecto, Georg Gadamer ilustra este momento de la transición monárquica a la democracia, que desde su perspectiva:

el hundimiento del imperio, el establecimiento de la nueva república, y la debilidad de esta última, configuraron el trasfondo para una vehemente necesidad de orientación, que hizo presa en la juventud de aquellos años, y que hace incluso difícil la labor del recuerdo. Alemania estaba entonces tan poco preparada para la democracia como nuestro mundo para su propia perfección técnica.<sup>80</sup>

En cambio, el proyecto de democracia hubo de concretarse con el establecimiento de la república de Weimar y la escritura de la Constitución en el año de 1919. Tras este acontecimiento, nuevas ideas y opiniones democráticas fueron abrigadas en la vida social y política del país germano, lo que permitió escuchar las voces de aquellos que proponían resoluciones ante el nuevo panorama.<sup>81</sup> En este momento, el tema de educación para la república propició la inclusión de las propuestas como la de Paul Natorp, quién fue considerado por Francisco Larroyo como “uno de los titulares de la escuela unificada; inspirador de la Constitución de Weimar y del movimiento juvenil alemán; [además] propulsor de la escuela de trabajo.”<sup>82</sup> El pensamiento de Natorp hubo de ser retomado por la sociedad alemana de aquellos días de la República de Weimar, para aportar alternativas a la situación y necesidad social de las circunstancias que dejó la guerra; no obstante, esta recuperación de su obra transcurrió al final de la existencia del autor.

---

<sup>79</sup> Horst Möller. *La república de Weimar, una democracia inacabada*. Madrid. Machado, 2006, p. 184.

<sup>80</sup> Hans-George Gadamer. *Mis años de aprendizaje*. Barcelona. Herder, 1996, p. 18.

<sup>81</sup> Una breve recopilación sobre el estado y las condiciones de Alemania democrática, se encuentra en: Hagen Schulze. *Op. Cit.*, pp. 167-174

<sup>82</sup> Francisco Larroyo. *Historia general de la pedagogía*. México. Porrúa, 1984, p. 688.

## 1.5 Últimos años en la Universidad de Marburgo (1918-1924)

Después de la construcción de la república de Weimar en 1919, estos últimos años fueron días de intensa actividad académica para Paul Natorp. En la etapa final de sus días, el autor culminaba su proyecto como maestro en Marburgo y daba paso a la posteridad de sus obras. Este periodo comprende con la culminación de la Primera Guerra Mundial en 1918, hasta el deceso del filósofo alemán, en 1924.

El trabajo de Natorp fue valorado dentro y fuera de la escuela filosófica de Marburgo. Como ejemplo, su trabajo fue influencia para España en sus ideas que fructificaron en el estudio y traducción de su obra *Pedagogía social, teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, en 1913.<sup>83</sup> En parte, esta difusión de su pensamiento se debía a la enseñanza que Natorp tuvo dentro de las aulas de esta universidad. La enseñanza del autor llegó a alumnos extranjeros como el caso del español José Ortega y Gasset, quién estudió en esta universidad entre los años de 1905 y 1907. A este estudiante se le debe el interés despertado en España por el neokantismo de Marburgo y en especial por la obra pedagógica de Paul Natorp.<sup>84</sup>

Otro alumno extranjero, que recibió la enseñanza del profesor alemán, fue el poeta Boris Pasternak.<sup>85</sup> El poeta estudió en esta universidad previo al conflicto de la guerra mundial. La labor académica de Natorp también se asocia con alumnos oriundos de Alemania entre los que destacaron: Karl Barth <sup>86</sup>, Ernst Cassirer<sup>87</sup> y Hans-Georg Gadamer, este último realizó su doctorado con el maestro neokantiano.<sup>88</sup>

La filosofía neokantiana de Marburgo revestía, por así decirlo, el nombre de los maestros integrantes y representantes de esta corriente universitaria. Así como algunos de los estudiantes que tuvieron parte de su formación en esta universidad destacaron en el campo de la filosofía en Alemania o en sus respectivos lugares de residencia como los mencionados anteriormente. La corriente filosófica del neokantismo se extendió todavía en los primeros años del siglo XX, previo a su ocaso después de la Primera Guerra Mundial. Después de 1918, el neokantismo se transformó debido al abrigo de nuevas ideas acordes a la necesidad de los estudiantes y maestros que encontraban refugio en

---

<sup>83</sup> Conrad Vilanou Torrano, "Introducción" en Pablo Natorp. *Pedagogía social...* pp. 52-53.

<sup>84</sup> Cfr. Dulce Granja. *Op. Cit.*, pp. 63.

<sup>85</sup> Boris Leonidovich Pasternak nació en Moscú el 10 de febrero de 1890. Su padre fue el pintor Leónidas Ossipovich Pasternak, profesor de la Escuela de Pintura, Escultura y Arquitectura de Moscú. La madre del poeta era la pianista Rosa Kaufmann, profesora del conservatorio de Moscú. En sus primeros años Boris comenzó el interés por la literatura, y asistió un año a la escuela de Marburgo antes de 1912. Este viaje fue el primero al extranjero. Destacan los poemas de este autor: *Un gemelo de las nubes* (1914), *Más allá de las barreras* (1917), *Mi hermana la vida* (1922), o la obra *Doctor Zhivago*, quien llegaría a convertirse en máximo representante de la poesía rusa en la época de Stalin. Puede consultar: Boris Pasternak. *Poesías y otros escritos*. Madrid, Guadarrama, 1959.

<sup>86</sup> Karl Barth fue teólogo, nacido en Basilea, Suiza en 1886. Enseñó en las universidades de Gotinga, Münster, Bonn y Basilea. Se trasladó a la escuela de Marburgo en 1908 para incorporarse en la enseñanza de Wilhelm Hermann. El impacto de Karl Barth en el mundo de la teología comenzó desde 1921, con la segunda revisión sustancial de su obra *Der Römerbrief* (Carta a los Romanos). Puede consultar: "Barth, Karl" en Paul Edwards(Ed.) *The encyclopedia of philosophy, Volume one*. New York, MacMillan Publishing Co., 1967, pp. 249-250.

<sup>87</sup> Ernst Cassirer nació en Breslau, Silesia en 1874. Fue filósofo y defensor de la corriente neokantiana en Marburgo. Estudió en las universidades de Berlín, Leipzig, Heidelberg y Marburgo. Es autor del libro *Filosofía de las formas simbólicas*. Falleció en Nueva York, en 1945. Puede consultar: Teófilo Urdanoz, O.P. *Historia de la filosofía VI. Del siglo XIX: De Bergson al final del existencialismo*. 2ª Edición. Madrid. Católica, 1988, p. 97.

<sup>88</sup> Hans- Georg Gadamer. *Op. Cit.*, p. 22.



otras formas del pensamiento.<sup>89</sup> No obstante, mientras el neokantismo perdía fuerza durante los últimos años, las obras de Natorp se retomaban para su estudio y enseñanza de sus ideas filosóficas.

En 1918, la muerte de Hermann Cohen representó una pérdida invaluable para la filosofía de la universidad y para Natorp como amigo. En este último punto del trabajo se recapitula la vida de Natorp quien tuvo amistad con el vecino de Düsseldorf, previamente mencionado en el apartado 1.2 de este capítulo. Como se indicó, este amigo le abrió los ojos al autor sobre el trabajo realizado en Marburgo. Este consejo derivó en el acercamiento de Natorp con Cohen y la universidad de Marburgo. Además, Natorp mantuvo amistad con Johannes Brahms en la música, gracias a la pasión y conocimiento que el filósofo tenía sobre la cultura artística y el trabajo realizado por el compositor austriaco. De todas estas relaciones, la relación entre Natorp con Cohen fue una amistad que se estrechó por la lucha en difundir el neokantismo dentro de la corriente filosófica universitaria. Esta relación de amistad y trabajo derivó en que ambos autores fueran considerados como máximos representantes de la escuela de Marburgo. A manera de capitulación de esta amistad, Natorp escribió *Hermann Cohen como hombre, maestro e investigador*, en este mismo año.

Dentro de estas amistades, el filósofo Natorp mantuvo relación con el poeta Rabindranath Tagore.<sup>90</sup> Esta afirmación tiene su sustento en dos opiniones sobre la relación entre ambos autores. El primero fue el encuentro durante el Congreso de Científicos Alemanes. Según Helmut Holzhey, para Natorp “el encuentro con el artista Rabindranath Tagore, tuvo lugar en Darmstadt en 1921, el cual fue muy estimulante.”<sup>91</sup> El filósofo de Marburgo asistió al evento con motivo de conocer al poeta de origen hindú. Como fruto de este encuentro, nuestro autor escribió *Horas con Rabindranath Tagore*, cuya obra retrata el encuentro realizado en este congreso.<sup>92</sup>

La segunda opinión que sustenta esta amistad fue la visita de Tagore a la universidad de Marburgo, entre los años de 1921 y 1922. Georg Gadamer, alumno de Natorp, describió este acontecimiento:

años más tarde, Tagore vino a visitar a Natorp. Todavía recuerdo el solemne acto universitario que tuvo entonces lugar, Natorp y Tagore sentados uno junto al otro en la fila de honor, al lado del rector y el excelente secretario universitario von Hülsen. ¡Qué contraste! Y a la vez ¡qué parecido! Dos rostros vueltos hacia su interior, los dos ancianos venerables, los dos de barba gris, destacándose de cuanto les rodeaba, ambos habitados sin duda por una profunda interioridad, irradiando convencimiento. Y sin embargo, cuán débil y enjuta parecía la figura de Natorp, el gran erudito y agudo metodólogo, al lado de la grandeza de cumbre rocosa del semblante y la presencia de Tagore, una aparición señorial procedente de otro mundo.<sup>93</sup>

Esta observación de Gadamer contrastaba la diferencia física entre ambos personajes mencionados, como también la aceptación de la invitación a asistir a la escuela por parte de Tagore. Además, este encuentro tenía otro elemento a su favor, el cual era el conocimiento y admiración de Natorp hacia el trabajo poético de Tagore. El mismo Georg Gadamer recordó en otro pasaje que Natorp, “los

---

<sup>89</sup> Laura Benítez Grobet (dir.) *Historia de la filosofía*. México. Porrúa, 1987, 109 p.

<sup>90</sup> Rabindranath Tagore nació en Calcuta, India en 1861. Fue poeta y destacó por sus obras caracterizadas por la percepción de los valores humanos y los sentimientos. Este poeta obtuvo el Premio Nobel de literatura en 1913. Falleció el 7 de agosto de 1941 en la India. Puede consultar: José Hierro. “Rabindranath Tagore” en *Forjadores del mundo contemporáneo*. Tomo III. Barcelona, 1960, pp. 439-442.

<sup>91</sup> Helmut Holzhey. *Op. Cit.*, (sin página)

<sup>92</sup> Sobre el viaje a Darmstadt por parte de Tagore, se encuentra recordado en una de sus cartas que escribió sobre el viaje, con fecha del 10 de junio de 1921. Puede consultar: Rabindranath Tagore. *Oriente y occidente (Epistolario)*. Trad. de Nicolás María Martínez Amador. Barcelona. Juventud, 1968, pp. 198-199.

<sup>93</sup> Hans- Georg Gadamer. *Op. Cit.*, p. 23.

domingos invitaba a veces a su casa a un pequeño círculo, y nos leía obras literarias, casi siempre dramas de Rabindranath Tagore, cuya profundidad mística a veces me colmaba totalmente.<sup>94</sup> La actitud de Natorp, hacia la poesía en sus últimos años, estuvo caracterizado por compartir entre sus estudiantes estos trabajos como parte de su labor educativa. Este pasaje de Gadamer ha sido el reflejo de la calidad humana de los últimos días del filósofo, quien este último llegó a compartir su morada con alumnos de la universidad.

Durante los años de 1921 a 1922, el filósofo se encargó de atender sus obligaciones en la búsqueda del académico a ocupar la cátedra de filosofía y pedagogía. Ante la elección de candidatos, Natorp se apoyó en amistades para el conocimiento de maestros elegibles que lo sucedieran en la cátedra. En esta tarea, uno de sus amigos y compañeros en el mundo académico fue el maestro Edmund Husserl, fundador de la fenomenología.<sup>95</sup> Husserl era maestro de filosofía en la universidad de Friburgo y la relación con Natorp contribuyó en la sugerencia del candidato a designar en Marburgo. Ante tal situación, Husserl aconsejó el nombre de su asistente Martin Heidegger, quien ganaba confianza y respeto en Friburgo.<sup>96</sup>

El maestro Husserl incitó a su joven discípulo a que trabajase en una obra como respaldo para su evaluación frente a Natorp. El propósito de la obra era servir como antecedente y carta de presentación frente a la comunidad de Marburgo. Para tal propósito, Heidegger escribió *Interpretaciones fenomenológicas de Aristóteles: Indicación sobre la situación hermenéutica*.<sup>97</sup>

Tras la lectura del informe, Natorp invitó al joven Heidegger a Marburgo para mostrar su postura en favor de su obra presentada y las recomendaciones expresadas por el maestro Husserl. La entrevista entre Natorp y Heidegger concluyó de manera positiva con la designación de la cátedra de filosofía como profesor extraordinario para Heidegger en 1923.<sup>98</sup> Con el nombramiento de este último en la universidad, la enseñanza académica de Paul Natorp culminaba después de 37 años (1885-1922). Además, las innumerables investigaciones y obras sustentaban el pensamiento y labor realizado por el filósofo durante este periodo en la universidad.

Posteriormente al retiro de Natorp, el autor continuó en la ciudad de Marburgo durante dos años más, ciudad que nunca abandonó. El deceso del filósofo fue el domingo 17 de agosto del 1924,

---

<sup>94</sup> *Ibidem.*, pp. 22-23.

<sup>95</sup> Para ver el trabajo y principales postulados de Edmund Husserl, se puede consultar: M. A. Dynnik. *Historia de la filosofía V. Desde finales del siglo XIX hasta la revolución socialista de octubre de 1917*. México. Grijalbo, 1963, pp. 419-425.

<sup>96</sup> Martin Heidegger nació en Messkirch (Baden) el 26 de septiembre de 1889. Fue hijo del sacristán y maestro tonelero Friedrich Heidegger, y de su esposa Johanna, en el seno de una familia católica. Martin estudió bajo la influencia de su maestro neokantiano H. Rickert y presentó la tesis doctoral *La teoría del juicio en el psicologismo* en 1914. Obtuvo su *Habilitation* como *Privatdozent* en 1915 con la tesis *El tratado de las categorías y de la significación de Duns Scoto*, dedicada a Rickert. Martin se dedicó en sus comienzos a reaccionar contra una filosofía académica, contra los valores culturales del nuevo siglo y la fenomenología al apartarse del pensamiento de su maestro Husserl. Ingresó a Marburgo como maestro en 1923, y desde un comienzo su enseñanza fue polémica por criticar el pensamiento contemporáneo de la universidad. Durante su estancia en Marburgo escribió *Sein und Zeit*, publicada en 1927. A la muerte de Husserl, ocupó su cátedra en la universidad de Friburgo en 1928, lo que dio comienzo su actitud anti-neokantiana y contra Marburgo, en especial contra Ernst Cassirer. Después del trabajo que Martin profesó en contra del neokantismo, su anexión al partido nacional-socialista y su actitud a favor de las acciones y decisiones que comenzaba a tomar el Estado para Alemania, le perjudicaría terminando la Segunda Guerra Mundial en donde se le retiró de la cátedra de Friburgo en 1945, y la retomó en 1950, ante el clamor e intervención de discípulos, amigos y admiradores de la filosofía de Heidegger. Falleció en 1976 en Friburgo. Cfr. Rene Scherer; Arion Lothar Kelkel. *Heidegger o la experiencia del pensamiento*. Trad. de Bartolomé Parera Galmes. Madrid. EDAF, 1981, pp. 273-283.

<sup>97</sup> La obra se encuentra publicada y traducida al español. Cfr. Martin Heidegger. *Interpretaciones Fenomenológicas sobre Aristóteles: Indicación de la situación hermenéutica. Informe Natorp*. Madrid. Trotta, 2002.

<sup>98</sup> Rüdiger Safranski. *Un maestro de Alemania. Martin Heidegger y su tiempo*. Trad. de Raúl Gabas. Barcelona. Tusquets, 2003, p. 160.

durante el verano en Alemania. Esta fecha marcó la culminación de la vida del representante del neokantismo en esta universidad. La conclusión de una vida fructífera como la de Natorp aportó a la academia su trabajo filosófico como también pedagógico, un legado que continua hasta hoy. Con la muerte de Natorp se extinguió el último representante de Marburgo del siglo XIX. La filosofía neokantiana quedó en las manos de Ernst Cassirer, pero este último filósofo declinó frente a la presencia e importancia que Martin Heidegger adquirió dentro del pensamiento filosófico alemán.<sup>99</sup>

Esta biografía reflejó las relaciones que Paul Natorp buscó y forjó a lo largo de toda su existencia. Además, sus trabajos plasmaron la actitud de la época social donde el planteamiento de este autor fue definir las condiciones de la sociedad como influencia en el individuo. De esta actitud académica se recuperaron rasgos personales del filósofo que, estos atributos de Natorp lo refieren como una persona entrañable y luchadora por el fomento de la cultura y el conocimiento. No extraña que diversos autores, como Gadamer o Gasset, recordaran a Natorp con estimación y referencia de forma respetuoso.

El trabajo de este filósofo de Marburgo llegó hasta nuestros días gracias al interés e importancia que el pensamiento de Natorp adquirió para diversos investigadores en filosofía y pedagogía. Estudiantes e investigadores, como Manuel García Morente, realizaron la traducción de *Pedagogía Social*; como también, otro estudiante de la escuela de Marburgo, fue Francisco Larroyo quien atrajo este pensamiento filosófico a México. A ambos autores se les debe la recuperación de las ideas de Natorp hasta nuestros días.

---

<sup>99</sup> Cfr. Pedro Enrique García Ruíz. “¿Ontología fundamental o teoría del conocimiento? Heidegger crítico del Neokantismo” en *Signos filosóficos. Revista semestral*. Núm. 7, enero- junio, 2002. México. Departamento de filosofía UAM-Iztapalapa. pp. 125-126.

## Capítulo 2. Aspectos filosóficos de la pedagogía social

La filosofía del neokantismo en la Escuela de Marburgo tuvo su esplendor entre 1880 y 1918, con la culminación de la Primera Guerra Mundial. Paul Natorp fue integrante y representante de la filosofía neokantiana en esta escuela. El filósofo desarrolló durante este tiempo su pedagogía social y su concepto de educación; además este autor estudió el pensamiento educativo de Pestalozzi y Herbart en estos años. Natorp conoció el aspecto teórico de la educación con base en la influencia de numerosos pensadores, con los que este autor desarrolló su pensamiento pedagógico.

En el presente capítulo se expone el contexto histórico de la escuela de Marburgo. Los orígenes del neokantismo han de influir en el devenir de la escuela filosófica en esta universidad, gracias a que la nueva interpretación de la filosofía kantiana surge a mediados del siglo XIX. Natorp, como representante de esta escuela, parte de la reinterpretación kantiana y trabaja en el campo de la educación.

Este capítulo aborda los aspectos filosóficos de la pedagogía; donde los principios y fundamentos de las ciencias apoyan al conocimiento del camino de la educación. En el segundo apartado se describen las ciencias filosóficas de la lógica, la ética, la estética y la filosofía de la religión. Estas ciencias tienen su aportación en los fundamentos humanos de la cultura y la vida social. Para el autor, estos fundamentos tienen su procedencia de la conciencia filosófica.

El último apartado de este capítulo constituye el estudio de la conciencia en sus formas y en sus grados. La conciencia se analiza en el aspecto de la filosofía práctica. El autor considera que la vida social y las acciones del individuo se explican a partir de la filosofía porque esta ciencia atiende al estudio de la vida moral y los fines del hombre.

En las siguientes páginas se expresan los principios y fundamentos filosóficos de la pedagogía social. Este capítulo tiene la finalidad de conformar el aspecto teórico de la pedagogía y la fundamentación de esta ciencia. En este segundo capítulo se integran los planteamientos y postulados de la actividad de la educación y toda formación del hombre.

### 2.1 El neokantismo en Marburgo

A mediados del siglo XIX, el entorno económico fue impulsado por la industria y las exigencias sociales de Europa. La ciencia natural aportaba al descubrimiento de la materia y la técnica de industrialización en las fábricas. Las diferentes ciencias naturales ofrecían resultados seguros e impulsaban la fuerza de producción para los países de esta región.<sup>100</sup> Con cada paso que la ciencia asentaba en la sociedad, la confianza en el proceder de las disciplinas científicas relegaba a la filosofía como saber inútil e impotente ante el avance de la ciencia. En este tiempo, el positivismo de las ciencias naturales oscurecía las palabras que la filosofía emitía desde las

---

<sup>100</sup> Benedetto Croce. *Op. Cit.*, pp. 194-200.

universidades. Ante la expansión de los descubrimientos que la ciencia hacía sobre la naturaleza, en las universidades surgió el llamado a la recuperación de la filosofía de Kant.<sup>101</sup>

La filosofía universitaria del siglo XIX se transformó para responder a los embates del nuevo paradigma científico, donde se argumentaba poseer una reflexión rigurosa y metódica del saber. El pensamiento filosófico en Alemania se tornó en la búsqueda de los principios del conocimiento.<sup>102</sup> De esta manera, en las aulas universitarias se gestó el llamado a revalorizar el pensamiento original de la filosofía que la había llevado a la revolución del pensamiento a finales del siglo XVIII con Kant.

El pensamiento de Kant fue atraído a mediados del siglo XIX como medio de recuperación del sentido crítico de la filosofía. Para Teófilo Urdanoz O.P.,

esta corriente surge en Alemania ya comenzada la segunda mitad del siglo XIX, caracterizada por el denominador común de retorno a Kant. Lo que distingue este kantismo de la generación inmediata poskantiana, o de los epígonos de Kant, es la experiencia intermedia del materialismo y positivismo. Contra el dogmatismo, sobre todo de los materialistas, que pretendían haber entrado en las entrañas de la naturaleza y resuelto los enigmas del universo, se levantó de nuevo la reacción de la crítica kantiana llevando a las mentes la conciencia de las limitaciones del conocer humano.<sup>103</sup>

El trabajo sobre la obra de Kant no cesó durante el siglo XIX. Autores como Hegel o Fichte continuaron en una misma línea, así como los epígonos que mencionaba el autor Teófilo Urdanoz prosiguieron en la investigación de este primer autor. Entre los epígonos se encontraban los filósofos Adolf Trendelenburg y Friedrich Albert Lange quienes influenciaron en la construcción del neokantismo.<sup>104</sup> Estos dos últimos pensadores fueron maestros e inspiradores en el pensamiento de Hermann Cohen.<sup>105</sup> Quienes continuaron el trabajo de los epígonos y reacciones contra el positivismo o materialismo científico se les conoció como neokantianos o partidarios de la corriente filosófica del neokantismo, también conocido como neocriticismo alemán.

Diferentes universidades mantuvieron una postura distinta en torno al pensamiento de Kant. La postura era influenciada por la apreciación y la lectura realizada sobre este último filósofo. Este análisis e interpretación de Kant derivó en diversas escuelas filosóficas a lo largo de Alemania.<sup>106</sup> La escuela de Marburgo fue una de estas escuelas filosóficas impulsada por el trabajo de Cohen; así también la escuela de Baden o escuela del sudoeste (conformado por las universidades de Heidelberg y Friburgo)<sup>107</sup> destacó por su trabajo y análisis sobre la obra Kantiana, esta última escuela fue representada por Wilhelm Windelband.<sup>108</sup>

La orientación de Cohen llegó como influencia a Paul Natorp cuando ingresó a Marburgo en 1880. Como fue indicado en el primer capítulo, el trabajo de Natorp ofreció la interpretación filológica en torno a la estructura de la obra de Kant, puesto que el autor se había doctorado en letras clásicas en 1876.

---

<sup>101</sup> Klaus Köhnke. *Op. Cit.*, pp. 377-399.

<sup>102</sup> Klaus Köhnke. *Op. Cit.*, p. 313.

<sup>103</sup> Teófilo Urdanoz. *Historia de la filosofía. Tomo V.* p. 568-569.

<sup>104</sup> Klaus Köhnke. *Op. Cit.*, p. 243-267.

<sup>105</sup> *Ibidem.*, p. 27.

<sup>106</sup> Cfr. Francisco Larroyo, "El autor y su obra" en Natorp. *Propedéutica filosófica...*, pp. X-XI.

<sup>107</sup> La escisión entre Marburgo y Baden tuvo su origen del conflicto académico entre Trendelenburg y Fischer, donde los respectivos alumnos de ambos maestros, Hermann Cohen y Wilhelm Windelband continuaron con esta ruptura. Cfr. Dulce Granja. *Op. Cit.*, p. 55.

<sup>108</sup> Sobre su biografía y obra puede consultar: Teófilo Urdanoz, O.P. *Historia de la filosofía. Tomo VI.* pp. 100-101.

La filosofía de la escuela de Marburgo se caracterizó por clarificar la teoría del conocimiento cimentada en las bases del pensamiento kantiano. La *Crítica de la razón pura* fue objeto de estudio para esta escuela. Específicamente, para Cohen y Natorp es “en la lógica trascendental donde hay que buscar la fuente del conocimiento, pues el mismo Kant comprendió la experiencia a través de categorías, es decir, de manera lógica, como condición formal de la experiencia.”<sup>109</sup> Estos autores analizaron en la lógica trascendental, los principios que constituyen la creación del conocimiento. La construcción filosófica en Marburgo se enfocó en esta parte de la obra de Kant. De esta parte de la obra de Kant, Hermann y Natorp rescataron elementos como las categorías y la ley sintética para la construcción de la teoría del conocimiento, así como estos filósofos superaron la intuición como elemento de este conocimiento.<sup>110</sup>

Cohen desarrolló un pensamiento lógico para establecer los principios de la ciencia matemática. Este último filósofo trabajó en el cálculo infinitesimal y el juicio de origen dentro de la teoría del conocimiento.<sup>111</sup> Sin embargo, el trabajo de Cohen se atuvo al campo lógico de las ciencias, en este sentido, Natorp no solo heredó la visión lógica de su maestro sino que incursionó en la teoría práctica de Kant. Esta intervención en la teoría práctica o de la libertad originó la reflexión pedagógica del autor.<sup>112</sup>

Las bases que conciben la pedagogía social no deben sustraerse fuera de la influencia de Cohen o del círculo filosófico del neokantismo entre 1880 y 1900, es decir, cuando Natorp ingresa a esta universidad hasta la aparición de su obra pedagogía social en 1899. Natorp investiga la teoría del conocimiento dentro de esta perspectiva filosófica, pero además se preocupa por otros elementos como la cultura y el aspecto práctico de la filosofía. La cultura constituye la premisa del pensamiento de Natorp durante estos años.<sup>113</sup>

Para el autor, “la filosofía, según su concepto histórico, es la ciencia fundamental, es decir, la ciencia que tiene que asegurar la unidad de los conocimientos humanos por la demostración de un último fundamento común.”<sup>114</sup> Natorp refiere por conocimiento humano tanto el conocimiento de la naturaleza como de las costumbres. Estos conocimientos y costumbres conforman a los individuos en su capacidad de conocer como de actuar. Mientras que, para el autor, la unidad constituye la naturaleza humana y la capacidad de razonar, es decir, la unidad es la ley fundamental que estructura la cultura en su contenido y en su producción.

La filosofía de Marburgo se caracteriza por considerar que,

la cultura humana es el resultado de funciones originarias de la conciencia humana. La creación o contemplación de una obra de arte, la obediencia de un precepto moral, la vivencia de un hecho religioso, son acontecimientos que emanan de la conciencia humana. En ella hay que descubrir los principios que hacen posible ciencia y moral, arte y religión. La filosofía no pretende crear estos productos de la cultura, los toma como algo hecho y se limita a comprenderlos; trata de determinar las formas universales de la conciencia por medio de las cuales se han producido.<sup>115</sup>

---

<sup>109</sup> Pedro García. *Op. Cit.*, p. 132.

<sup>110</sup> Natorp, Pablo. “Kant y la Escuela de Marburgo” en *Propedéutica filosófica...* p. 85.

<sup>111</sup> Klaus Köhnke. *Op. Cit.*, pp. 286-298.

<sup>112</sup> Natorp. “Kant y la Escuela de Marburgo”, pp. 78-79; 95-97.

<sup>113</sup> Uno de los avances que tuvo Marburgo fue su preocupación por la objetividad de la cultura desde la filosofía. Cfr. David Sobrevilla, “Idea e historia de la filosofía de la cultura. En Europa e Iberoamérica, un esbozo.” en *Filosofía de la cultura*. David Sobrevilla (Ed.) Madrid. Trotta, 1998, p. 19.

<sup>114</sup> Natorp. “Propedéutica filosófica”, p. 7.

<sup>115</sup> Francisco Larroyo. *Introducción a la filosofía de la cultura. Sistema e historia*. 2ª Ed. México. Porrúa, 1971, pp. 474-475.

La ciencia, la moral, el arte y la religión conforman los objetos de la cultura. La actividad del hombre produce y crea la cultura acorde a las funciones originarias en su pensamiento, es decir, el pensamiento es el principio de la conciencia. Cuando el hombre se dirige a la naturaleza y reflexiona sobre ella conforma la ciencia; cuando el hombre reflexiona sobre sus costumbres hace estudio de su moral; así como, el estudio del arte constituye la reflexión sobre la belleza; mientras que, la religión es que integra la cultura del hombre.

Para la escuela de Marburgo, “la filosofía no es ciencia universal en el sentido del conocimiento empírico general, sino del conocimiento filosófico por principios. La filosofía no da leyes empíricas como la ciencia natural, sino que trata de conocer lo que mantiene unido al mundo y vida en su integridad.”<sup>116</sup> Este fundamento único mantiene la unión de la cultura del hombre, y estos elementos tienen como base la ley fundamental. Gracias a la unión o integridad de la conciencia, la filosofía estudia los principios de la producción del hombre, es decir, esta ciencia estudia los principios de la cultura.

Entiendo que la cultura son los objetos creados por el hombre y que modifican la naturaleza; asimismo, la educación también es manifestación y actividad propia de este sujeto. Esta reflexión obedece que, según Natorp, “la pedagogía se dirige a la integridad del hombre, y por ello ha de acudir a la totalidad de las ciencias y sobre todo a la unidad de éstas, a la filosofía.”<sup>117</sup> Si se ha de estudiar el medio de compartir la cultura, el estudio de la educación comprende la totalidad de las ciencias filosóficas. La filosofía en sus ciencias es el principio del conocimiento de la actividad educativa y la reflexión pedagógica.

La filosofía estudia los fundamentos de cada objeto de la cultura. Esta afirmación cumple el argumento antes escrito de que la filosofía toma la cultura como algo ya hecho y que, esta ciencia, estudia los principios que originan esta producción en el hombre. Ambos elementos, cultura y filosofía, son relacionados en la perspectiva neokantiana de este autor.

Las ciencias filosóficas son: la lógica, la ética y la estética; además de la filosofía de la religión. A través de las ciencias filosóficas se estudian los fundamentos de la cultura y se logran presentar los principios de la educación en el hombre. Los principios de la educación están constituidos en cada ciencia filosófica y, posteriormente, en los fundamentos de la conciencia. Estos dos puntos, la filosofía como unidad de las ciencias y la conciencia, conforman los aspectos teóricos de la educación y los ejes de este capítulo segundo.

## 2.2 Las ciencias filosóficas

A partir de una epistemología neokantiana que se apoya en las formas a priori del hombre que modifican y crean la cultura a partir de su actividad con la naturaleza, Natorp aborda el estudio de la educación y su fundamentación teórica. Por ello, en primera instancia para Natorp, la filosofía está constituida por las ciencias filosóficas de la lógica, la ética, la estética y la filosofía de la religión. Cada una de estas ciencias estudia el conocimiento, las costumbres, el arte o las manifestaciones

---

<sup>116</sup> *Ibidem.*, p. 23.

<sup>117</sup> Lorenzo Luzuriaga. *Pedagogía contemporánea*. Buenos Aires. Losada, 1966, p. 76.

humanas con sentido religioso. Estos elementos conforman el objeto de estudio de la filosofía y constituyen el contenido de los principios de la cultura.

Para Natorp, “la primera y fundamental disciplina es la ciencia de las leyes fundamentales de la verdad del conocimiento teórico (no sólo en sentido formal): lógica o crítica del conocimiento. Esta ciencia tiene su fundamento concreto en los hechos de la ciencia, ante todo de la ciencia natural.”<sup>118</sup> Es decir, la lógica aborda el conocimiento general que se construye ante los hechos de la naturaleza. La relación entre conocimiento y naturaleza constituye la ciencia y el conocimiento científico. Sin embargo, el conocimiento está constituido por fundamentos que refieren si un conocimiento es verdadero o es falso. El conocimiento verídico o teórico sigue las formas del pensamiento.

El “conocimiento es concepto y juicio del objeto. Pero lo que sea objeto se deja solamente determinar en relación con la ley fundamental del conocimiento. La ley fundamental del conocimiento es la ley de la unidad sintética.”<sup>119</sup> Natorp refiere que el conocimiento se construye en la determinación del objeto. Para saber lo que el objeto es, los conceptos y juicios se conforman con base en las características del objeto. A ello, Natorp se refiere por ley de la unidad sintética como la determinación entre la variedad de conceptos de un mismo objeto en relación con esta unidad y síntesis.

De hecho, la definición de “concepto” obedece a esta unidad fundamental. Según el autor, el concepto es “unidad de la consideración que existe para una pluralidad de objetos por considerar.”<sup>120</sup> Es decir, el concepto se refiere a un objeto determinado entre la pluralidad de ellos. La pluralidad de conceptos y de objetos produce un caos en el hombre por determinar lo que un objeto es, según su concepto. En esta perspectiva, la acción de conocer significa determinar el concepto de todos aquellos objetos que guarden semejanza entre la pluralidad de ellos. Considero que, para Natorp, el objeto es lo que no se conoce, lo que aún no se determina por el conocimiento.

El autor aclara que “hay que distinguir dos significaciones del objeto. Este puede significar: primero, lo buscado, lo que no es todavía objeto conocido. (...) O significa, segundo, el objeto conocido, por lo tanto, la determinación ya alcanzada de lo sensible en concepto y juicio como las formas en las cuales, solamente puede ser pensado el objeto.”<sup>121</sup> Entonces hay dos clases de objetos: el que aún no se conoce, así como el objeto conocido. En el objeto no conocido, el hombre busca determinarlo mediante los conceptos y juicios del pensamiento. Los conceptos y juicios se conforman por las características sensibles o materiales del objeto. Lo anterior quiere decir que, los conceptos son la forma del conocimiento para determinar los objetos; así como lo sensible del mismo objeto conforma la materia para este mismo conocimiento. Los conceptos son la integración y construcción de esta manera de conocer.

Desde la perspectiva filosófica realizada en la escuela de Marburgo:

el pensamiento no es síntesis, sino más bien producción, y el principio del pensamiento no es un dato independiente de él. Las cosas no son «dadas» (gegeben) y meramente representadas por el

---

<sup>118</sup> Natorp. “Propedéutica filosófica”, p. 13.

<sup>119</sup> *Ibidem.*, p. 25.

<sup>120</sup> *Ibidem.*, p. 15.

<sup>121</sup> *Ibidem.*, p. 25-26.



conocimiento, como dice el realismo ingenuo, sino impuestas (aufgegeben) como problema. El pensamiento en su marcha lógica produce el objeto en el conocimiento y por el conocimiento.<sup>122</sup>

El pensamiento determina el objeto, es decir, esta es la dirección y eje de toda especificación del mismo objeto. La cita anterior es importante porque en ella se describe que el pensamiento es acción y motor de toda consideración de los objetos. Además, en la misma cita ejemplifica que para la filosofía de Marburgo, y en esta línea Natorp continua, el conocimiento es propia construcción, quehacer y búsqueda del hombre por conocer la verdad de los objetos. En relación a lo anterior, Natorp indica que los conceptos tienen su origen en el pensamiento y es gracias a ellos que el hombre organiza su mundo externo, la naturaleza.

Para el autor, “el verdadero y último límite del conocimiento científico radica más bien en que el objeto es en el conocimiento siempre determinable en forma relativa, mientras, sin embargo, no puede prescindirse de pensar su absoluta determinación como tarea.”<sup>123</sup> El pensamiento infinito o absoluto en el hombre lo lleva a buscar la determinación de todos los objetos de la naturaleza; sin embargo, el conocimiento total de los objetos no es alcanzable para el conocimiento del hombre. El infinito es el límite para nuestro pensamiento, pero a la vez es impulso por definir y volver a determinar los objetos una y otra vez dentro de la naturaleza.

La lógica contribuye a conocer los fundamentos y el camino de la formación del conocimiento. La presentación de estos elementos interesa a la teoría de la educación de Natorp. El autor mismo considera que,

el comprender esto es de la mayor importancia para la fundamentación teórica de la pedagogía; tanto para el conocimiento de las leyes de la cultura del entendimiento mismo, como para aquello que a nosotros aquí más nos importa, para una clara representación del modo en que se relacionan la cultura del entendimiento y la de la voluntad.<sup>124</sup>

Como se ha reiterado en este capítulo, por medio de la lógica se estudian los principios del conocimiento general. La cultura del entendimiento, es decir la ciencia, es objeto de análisis para esta ciencia filosófica. No obstante, Natorp refiere el vínculo entre la cultura del entendimiento y la cultura de la voluntad como relación entre la ciencia y la moral. El estudio de la moral conforma la segunda ciencia filosófica de la ética.

Anteriormente se había escrito que el hombre piensa el infinito del conocimiento de los objetos, pero este infinito es el límite de toda exploración por el pensamiento. La determinación del infinito representa un problema para el conocimiento humano. Para Paul Natorp, este problema de lo último e incondicionado es la idea. La idea “expresa la forma de una cosa que tenemos en el pensamiento como la que debe ser, y a la cual la materia dada debe ser conformada o debe conformarse por sí misma.”<sup>125</sup> En el esquema del pensamiento antes expuesto, la determinación por parte del sujeto ocurre frente a un objeto real, material y sensible, es decir, el objeto tiene la posibilidad de ser conocido por los sentidos del sujeto. Pero Natorp refiere por idea como la forma de algo en el pensamiento. En la definición de la idea, el autor no se refiere como forma del pensamiento a este concepto, ni tampoco esta idea refiere la expresión de la materia. La forma del deber ser o la idea

---

<sup>122</sup> Teófilo Urdanoz, O.P. *Historia de la filosofía. Tomo VI.* p. 89.

<sup>123</sup> Natorp. “Propedéutica filosófica”, p. 12.

<sup>124</sup> Natorp. *Pedagogía social.* p. 117.

<sup>125</sup> *Ibidem.*, p. 87.

está en el pensamiento, no en la naturaleza como en el caso de los objetos. En el sujeto acontece esta forma y ordenación del mundo exterior conforme al deber ser de su pensamiento.

El problema del deber ser cae fuera del mundo de los objetos. Este mundo del deber no se determina por medio de la naturaleza, sino la resolución del conflicto está en la determinación del hombre mismo. En tanto, si la lógica estudia la determinación del objeto por parte del sujeto, ahora en la ética tiene como objeto de estudio la determinación del sujeto mismo. En este sentido,

la ética ha de meditar sobre el deber ser, conforme a la fórmula general kantiana. El deber ser tiene una consistencia, un ser, pero no es real. Pero dado que el deber ser implica de continuo la conducta hacia otro hombre, se determina el tema de la ética como el estudio de la totalidad de lo humano, con lo cual se alude a la idea de humanidad.<sup>126</sup>

Lo anterior significa que la ciencia del “deber ser” estudia la conducta de los hombres y los rasgos de sus actos con base en la idea de humanidad. Como anteriormente se expuso, la idea es una forma del pensamiento que no existe de manera sensible en la naturaleza. La idea no es el conocimiento del objeto; la idea es la determinación de lo que no es, pero debe ser para el hombre. La ética estudia las acciones de los sujetos, así como las características de estos actos.

De esta manera, para Natorp, “La ética es la teoría de la moralidad. Bajo moralidad entendemos aquella legalidad de las acciones volitivas según la cual juzgamos que lo querido es bueno, es decir, que debe ser incondicionado, o lo contrario.”<sup>127</sup> El autor define por ética como el estudio de las leyes y principios de las acciones del hombre. Por medio de la ética se estima lo bueno o lo malo de las acciones; por ello, esta ciencia filosófica profundiza en los principios que regulan las costumbres del hombre.

Cuando Natorp define la moralidad como la ley de los actos, el autor especifica que estos actos son realizados por voluntad propia, es decir, la voluntad es expuesta por Natorp como el realizar acciones por medio del querer. Para el autor, “voluntad quiere decir ante todo posición de un fin, propósito de una Idea, es decir, de algo que debe ser.”<sup>128</sup> En cierto sentido, el deber ser se expresa mediante la intención que el sujeto tiene por realizar lo pensado en sí mismo a través de la naturaleza empírica y sensible. En este caso, la voluntad es la realización de la idea en el plano empírico de la naturaleza, como también la voluntad es el vínculo entre el pensamiento y la realización del acto.

Cuando Natorp escribe que lo querido sea incondicionado o lo contrario, considero que el autor se refiere a la realización de los actos por la voluntad pura o, en su defecto, por medio de condiciones deseables para su realización. La voluntad pura es expresión del pensamiento, así como la voluntad condicionada es especificación por factores sensibles o por otras personas para la realización de los actos.

Natorp considera que “la ley de lo bueno tampoco puede reposar en la conminación de un poder extraño y exterior a la voluntad (heteronomía), sino que tiene su origen en la propia e interna ley del querer mismo o de la conciencia práctica (autonomía).”<sup>129</sup> La realización de los actos buenos o malos son determinados por el hombre mismo, pero la ley de lo bueno es la unidad fundamental de

---

<sup>126</sup> Larroyo. *Sistema e historia de las doctrinas filosóficas*. p. 552.

<sup>127</sup> Natorp. “Propedéutica filosófica”, p. 32.

<sup>128</sup> Natorp. *Pedagogía social*. p. 87.

<sup>129</sup> Natorp. “Propedéutica filosófica”, p. 32.

los actos humanos. Con base en lo anterior, si la lógica determina los fundamentos de la verdad del conocimiento, entonces la ética tiene por objeto de estudio los principios de lo bueno de las acciones en los hombres.

La realización de lo bueno se eleva sobre el mundo de la satisfacción personal; es decir, el procedimiento de un acto no debe realizarse con base en la búsqueda de beneficios o placeres, sino la elección propia de los actos debe guardar relación con la libertad. Para Natorp, la libertad,

se refiere a la conciencia del que quiere, al punto de vista desde el cual se decide juzgándose. Por tanto, la consideración puede establecerse desde el punto de vista del mismo que quiere, no ir en busca de motivos cualesquiera del acto, los cuales, sin que él lo sepa o lo quiera, acaso en total contradicción con su propósito, puedan determinar causalmente su acción.<sup>130</sup>

Según lo anterior, los elementos de la libertad son la conciencia y la voluntad. La libertad es la conciencia de lo que se quiere; cuando el sujeto tiene conciencia sobre sus actos y los determina con base en su propia voluntad, entonces la actividad del sujeto es libre. En este sentido, la libertad no es la realización de actos contra lo que se quiere ni que la actividad propia obedezca a la obtención únicamente de placeres y propósitos condicionados para otros fines. La libertad, desde el postulado en que la voluntad del hombre no se determina como los objetos en cuanto a la causalidad, es que el sujeto busca y propone un deber ser para sí mismo.

La expresión de las acciones dirigidas o motivadas por la moralidad es regla para los fundamentos de la conciencia misma; de este modo, la conciencia se eleva sobre los hechos empíricos. En este sentido, “la vida moral se realiza, en efecto, gracias a ciertas disposiciones humanas al servicio de lo bueno. Tales disposiciones llevan el nombre de virtudes.”<sup>131</sup> Las virtudes son la fuerza que acompaña a la determinación de hacer el bien y de buscar la humanidad en los actos. Las acciones del hombre, conforme a la virtud, renuncian a beneficios placenteros o egoístas que perjudiquen la construcción del fin último de la idea de humanidad. Así las virtudes se caracterizan por cumplir la aspiración moral del sujeto en cuanto permiten iluminar el camino del hombre para su realización de actos buenos.

La tercera ciencia filosófica es la estética. La estética reflexiona sobre el sentimiento artístico.<sup>132</sup> A través de esta ciencia se analizan los principios en el hombre que crean el arte como parte de la cultura. “De ahí se deriva el problema de una estética filosófica que, por lo tanto, no tiene que ver nada con la vivencia estética como tal, sino con el fundamento cognoscitivo de la formación artística.”<sup>133</sup> Este fundamento cognoscitivo puede referirse a la capacidad de crear el arte. Estos fundamentos son el estudio para esta ciencia filosófica; y que, por medio de la estética se estudian los principios que posibilitan esta construcción de la cultura.

Natorp define el arte como “la reconciliación, por lo menos ideal, de idea y experiencia. [El arte] pone lo que debe ser como si existiera dentro y en conexión con el ser natural; para ello, lo que es se convierte en lo que debe ser; la naturaleza en lo perfecto, lo absoluto, lo eterno, hasta alcanzar una completa pureza.”<sup>134</sup> En la ciencia de la lógica se presentan las características del objeto natural; mientras que en la ética se conforman los fundamentos con base en la moral; en el arte se concilian

---

<sup>130</sup> Natorp. *Pedagogía social*. pp. 131-132.

<sup>131</sup> Larroyo. *Introducción a la filosofía de la cultura*. p. 101.

<sup>132</sup> Natorp. *Pedagogía social*. p. 310.

<sup>133</sup> Natorp. “Propedéutica filosófica”, p. 50.

<sup>134</sup> Natorp. *Pedagogía social*. p. 312. (palabras entre corchetes son mías)

el mundo de la naturaleza con la libertad humana. Natorp concibe el arte como la solución en cada uno de las formas del pensamiento. El hombre concibe la naturaleza como debería de ser en su perfección y belleza por medio del arte. Así en el campo de la moral, el arte realiza la idea de lo bueno y del deber ser como expresión en los fenómenos de la naturaleza y su experiencia sensible. Con ambas soluciones, Natorp refiere al arte como reconciliación entre la experiencia y la idea.

Gracias al motivo anterior, el autor concibe que el arte “es juego, es poesía, no verdad; esto es, no verdad teórica ni moral. No es teóricamente verdadero que en cada caso algo finito, visible, experimentalmente real, sea algo perfecto, tal como, sin embargo, lo simula el arte; no es moralmente verdadero que en cada caso lo perfecto entra sin limitaciones en el fenómeno.”<sup>135</sup> El arte es producto de la actividad del pensamiento para la satisfacción propia del hombre. El arte surge como necesidad de cambiar la naturaleza y convertirla acorde a las ideas del pensamiento del hombre; como también, el sujeto quiere cambiar su exterior, modificar la naturaleza.

El arte representa la expresión de los sentimientos humanos ante el conflicto de que lo bueno no está presente como objeto en la naturaleza, así como la naturaleza esté fuera del círculo de los fines supremos de la moral. En relación a esto, Natorp considera que el arte “toma al mundo moral la idea de lo perfecto, y al natural la apariencia de la realidad, con la cual viste a la idea invisible y la hace visible.”<sup>136</sup> Es decir, el arte expresa en un solo momento la vivencia interna en el hombre, entre la naturaleza y la idea moral vinculadas a través del sentimiento humano. Lo que es en la naturaleza, como puede ser en su perfección e ideal en la constitución del objeto; mientras que, lo que debe ser cabe la posibilidad de expresarse a través de medios empíricos en la naturaleza del hombre.

Estos tres elementos de la cultura constituyen los objetos de estudio para las ciencias filosóficas. Estos productos de la cultura humana se rigen mediante formas de la conciencia. Las formas de la conciencia, como se tratará en el punto de la conciencia de este capítulo, son el intelecto, la voluntad y la forma estética. Sin embargo, Natorp considera otro objeto que integra la cultura del hombre, este elemento es la religión. El autor dedica su análisis a la religión a través de la filosofía para presentar los fundamentos y principios que hacen de la religión un elemento de la cultura humana.

“La religión significa la última intimidad de la vida espiritual, mientras conocimiento, voluntad y fantasía artística son otras tantas maneras de externar y expresar en forma palpable lo que vive en nuestro interior.”<sup>137</sup> Como parte de la cultura, la religión guarda relación con las otras creaciones del hombre como son: la ciencia, la moral y el arte. Según el autor, la religión es una vivencia interna que se siente en la intimidad propia de cada uno de los hombres; pero a la vez, la religión no tiene objeto propio donde expresarse. Este elemento de la cultura se relaciona con la ciencia, la moral y el arte, como medios de expresión de la vivencia religiosa. En este sentido, la religión se apoya en todos los elementos de la cultura para manifestar este sentimiento. A continuación, la relación de la religión con cada elemento de la cultura se describe en su conflicto y posible solución desde la perspectiva de Natorp.

El primer conflicto de la religión con la ciencia surge “al pretender afirmarse como conocimiento de lo trascendente, como doctrina científica de Dios (teología), [la religión] se pone en contraposición con la propia conciencia crítica del conocimiento teocrático, el cual enseña que lo infinito, lo

---

<sup>135</sup> *Ibidem.*, pp. 312-313.

<sup>136</sup> *Ibidem.*, p. 313.

<sup>137</sup> Natorp. “Propedéutica filosófica”. p. 53.

incondicionado, no es objeto de la ciencia humana.”<sup>138</sup> El conflicto entre la ciencia y la religión se debe a la trascendencia del conocimiento absoluto. Como se expone anteriormente, el conocimiento humano se conforma con base en los fenómenos, mientras la religión aparece al hombre como ilusión de conocer todo lo que existe, y no existe, en la naturaleza. El conocimiento de Dios lo es todo para la religión. Desde esta perspectiva, la imposición de Dios, como único medio de conocer lo infinito y lo absoluto de la naturaleza, se opone al propio conocimiento natural y científico que se atiene a lo físico y tangible.

El conflicto entre religión y ciencia tiene su solución en la última sugerencia del autor. El infinito o absoluto no es objeto para el conocimiento humano ni para la ciencia. El problema se debe comprender que este conocimiento sobrehumano y trascendente está fuera de toda posibilidad de conocerse para el hombre mismo. El desarrollo de la conciencia crítica, como después se expone en el capítulo tercero, se forma con el estudio de la filosofía de la religión. Esta última parte de la filosofía es el camino para indagar sobre los postulados trascendentes de la religión del hombre.

El segundo conflicto de la religión es con la moral. El problema comienza cuando “al poner al hombre en una relación personal, esto es, en una relación voluntaria con lo incondicionado, y al libertarle mediante esto del peso de la culpa, elevándole sobre la lucha sin fin a un problema infinito, quiere dominar el abismo entre el deber y el ser”.<sup>139</sup> Para Natorp, el problema de la religión con la moral está en que el hombre actúa sin conciencia sobre sus actos, y que la realización de su conducta esté perdonada por intercesión de Dios. En este sentido, se interpreta que el hombre cree elegir lo bueno e incondicionado a través de la elección de Dios. El problema está en que la conciencia del hombre no razona sobre sus actos mismos. El hombre realiza su voluntad y su actividad sin miramiento de infringir la vida de los demás hombres. En este sentido, considero que la religión no libera del castigo de la conciencia a quien realice actos contra la humanidad, ni tampoco la religión puede sustituir la moral y la conciencia crítica.<sup>140</sup>

El pensamiento de lo trascendente e incondicionado, como accesible a la experiencia mediante la intercesión de Dios, es un engaño propio para el hombre. Como el autor mencionó, el abismo entre “el deber y el ser” no puede franquearse a través de la intercesión de la religión y la pretensión de sobrepasar lo realizado por el hombre. Lo anterior se debe a que lo infinito es sentimiento para el hombre, pero este sentimiento trascendente tampoco puede ser objeto de estudio para la moral humana.

El tercer conflicto de la religión es con el arte. Este problema de la religión se origina “al presentar en los actos simbólicos del culto lo trascendente como inmediato con la realidad empírica, quebranta la ‘aparente rectitud’ del símbolo artístico, el cual presenta anulada ciertamente, la lucha entre el ser y el deber; pero para tal representación no puede pretender un carácter de realidad trascendente.”<sup>141</sup> Como en el caso de la moral, la creencia religiosa de lo incondicionado se concibe como real y asequible al sentimiento del hombre. La representación artística del arte parece ser el acceso directo con lo infinito y lo absoluto. El error de la religión, según el autor, está en que el arte es considerado como manifestación de Dios. Por ejemplo, que una pintura posea la facultad o el acceso de vincular al hombre con lo sobre humano y lo eternamente bello.

---

<sup>138</sup> Natorp. “Curso de pedagogía social”, p. 116. (las palabras entre corchetes son mías)

<sup>139</sup> *Idem*.

<sup>140</sup> Cfr. Norbet Bilbeny. *Kant y el tribunal de la conciencia*. Barcelona. Gedisa, 1994.

<sup>141</sup> Natorp. “Curso de pedagogía social”, p. 117.

Ciertamente por medio de la religión trascendente, el hombre cae en el supuesto de conocer lo infinito y superar su limitación cognoscente y empírica en favor del sentimiento. El abismo ente lo que es y lo que debe ser encuentra su solución en el arte, pero no en el arte trascendente porque este último despoja la realización artística de la creación del hombre. Es necesario recuperar el conocimiento de la estética filosófica para restablecer la relación entre la creación artística, como actividad del hombre, y la religión.

El autor presenta los problemas de la religión con los tres elementos de la cultura. La trascendencia y la creencia de lo accesible a lo infinito, mediante la experiencia, constituyen los elementos que Natorp intenta despejar en la cultura de la religión. Este último elemento de la cultura humana es producto de la actividad del hombre. En el hombre están los fundamentos del sentimiento de lo infinito que constituyen la creación de la religión. Tal fundamento es la vivencia interna o sentimiento interior, como previamente se había expuesto. Ahora bien, la filosofía de la religión propicia el estudio de los fundamentos de esta creación humana y los supuestos de la religión trascendente.

Natorp considera que la solución entre la religión y la cultura humana está en "que se abandonase el dogma de lo trascendente como tal, y dejara lugar a una pura comprensión del fin moral, mantenida por la necesidad de una verdad profunda del evolutivo conocimiento humano."<sup>142</sup> El autor expresa la relación entre la moral y la ciencia como el desarrollo del conocimiento humano y el fin moral de toda actividad del hombre. En este sentido, el contenido de la religión debe despejarse de la trascendencia y lo incondicionado de su concepción y actividad. La religión sin trascendencia contribuye al sentimiento humano en la realización de su actividad.

El conocimiento de la religión, sin trascendencia, contribuye en sus ejemplos y manifestaciones al desarrollo de la moral y de las buenas acciones. Mientras, este tipo de conocimiento impulsa la evolución de la ciencia y la creación artística. Cada uno de estos objetos es presentado como unidad en los fundamentos de la cultura. Esta unidad cultural se penetra mediante una sola educación humana, en donde esta última es presentada por la pedagogía social.

Para Natorp, la relación de la religión con la educación está en que,

vivifica aquellas especies de formación (ciencia, arte, moralidad), con íntima e idéntica profundidad, las penetra con su energía e inmediatez, pone por tal motivo, las distintas provincias de la educación humana bajo sí en íntima relación, y de este modo conserva vitalmente la unidad indivisible de la esencia humana.<sup>143</sup>

Esto último significa que el conocimiento sobre el sentimiento puede contribuir a la educación del hombre en la vivencia y experiencia en formarse cada uno de los elementos de la cultura humana. La formación del conocimiento, la moral o del arte, se vivifican por medio de la acción en la cultura.

La filosofía estudia el conocimiento en su unidad y síntesis, producción y formas. Cada ciencia filosófica estudia los fundamentos que hacen posible la creación de la cultura. Aunque el estudio de la religión fue objeto de análisis particular para el autor; los principios del conocimiento en general constituyen el eje de la investigación para la filosofía neokantiana. El estudio de la cultura se considera el primer paso para indagar tales fundamentos del conocimiento humano. Estos principios del conocimiento son las funciones de la conciencia del hombre,

---

<sup>142</sup> *Idem.*

<sup>143</sup> Natorp. "Propedéutica filosófica", p. 53.

El siguiente apartado se exponen la conciencia y sus funciones del intelecto, voluntad y forma estética. Las anteriores funciones conforman los fundamentos del conocimiento del hombre y la cultura humana. En estos elementos radica el estudio filosófico de Natorp y su pedagogía social. Desde la perspectiva de este autor, ambos apartados de las ciencias filosóficas y la conciencia pertenecen al estudio teórico de los fundamentos de la pedagogía como ciencia y la organización de la educación.

## 2.3 La conciencia

A lo largo del capítulo segundo, me he propuesto presentar las bases teóricas de la pedagogía social de Paul Natorp. A través de la filosofía se comienza este camino en la fundamentación de la pedagogía. En las ciencias filosóficas se estudian y presentan los principios de la cultura humana. La relación entre cultura y pedagogía comienza en el momento en que el hombre se propone heredar su conocimiento, costumbres, arte y creencias religiosas a otros sujetos. El medio para formar la cultura en el hombre es la educación. La educación y la pedagogía son descritos en el capítulo tercero; sin embargo, en este capítulo de los aspectos filosóficos de la pedagogía social se expresa el camino de la educación y las bases de la pedagogía social.

La presentación de la cultura ocupa la primera exposición de este capítulo. Para Natorp, la cultura está constituida por la ciencia, la moral, el arte y la religión. A través de las ciencias filosóficas se analizan los principios de la cultura, y en estos principios se conforman los postulados de la pedagogía. La lógica, ética, estética y filosofía de la religión constituyen el apoyo teórico para la designación de la educación. El camino de la educación se apoya en la conciencia y sus funciones. La conciencia es el tercer aspecto de este trabajo, donde se analizan las funciones del intelecto, voluntad y la función estética.

Natorp refiere que “la conciencia, o sea, el darse cuenta –nos referimos ante todo, a la conciencia temporalmente determinada- presenta dos aspectos: aquello de lo que alguien se da cuenta (llamémoslo fenómeno) y el darse cuenta mismo”.<sup>144</sup> La conciencia presenta dos aspectos según lo dispuesto anteriormente: el primero es el darse cuenta de los hechos fuera de la conciencia, y el segundo es el darse cuenta a sí mismo.

La primera definición de conciencia resalta la propiedad del darse cuenta de algo. En este caso, cuando el hombre percibe los eventos externos de la naturaleza, puede ser consciente de los cambios de los objetos en la naturaleza. El darse cuenta de los fenómenos naturales es propiedad de la conciencia teórica.<sup>145</sup> La función teórica corresponde al intelecto. Para el autor, “la esfera del intelecto abarca toda la comprensión teórica de los fenómenos de la naturaleza y el dominio técnico de los mismos mediante el instrumento de la causalidad.”<sup>146</sup> Cuando el hombre reflexiona sobre la constitución y fuerzas que transcurren en la naturaleza, hace uso del intelecto en la conformación del conocimiento natural.

---

<sup>144</sup> Natorp. *Pedagogía social*. p. 95.

<sup>145</sup> *Ibidem.*, pp. 111-113.

<sup>146</sup> Natorp. “Curso de pedagogía social”, p. 111.

El intelecto está constituido por las leyes del conocimiento; y la lógica, como la ciencia del conocimiento, finaliza en el estudio de esta primera función de la conciencia. La vinculación entre la lógica y la pedagogía repercute en el camino de la educación científica del hombre a través la función de la conciencia del intelecto.

En el segundo caso, Natorp se refiere a la conciencia como el darse cuenta de sí mismo. A través de la conciencia se perciben los cambios de sí mismo como si fueran fenómenos o estados mentales; en este sentido, la conciencia se determina a través de los fenómenos que le suceden al hombre mismo. Pero esta manera de proceder de la conciencia es objeto de estudio para la psicología. Natorp refiere que la psicología “no se puede conocer en absoluto teóricamente; lo mejor en esto es cosa de un ‘hecho’ condicionado mediante la situación dada y el ejercicio; esto es, de un ‘sentimiento’ que sólo se obtiene en comunicación con el alma de otro y que empíricamente se adquiere en el proceso histórico.”<sup>147</sup> Es decir, no hay principios universales que expliquen la vida anímica del individuo, ya que la explicación es cosa particular de cada sujeto. La investigación de la conciencia de cada individuo se da en el proceso de acompañamiento entre una persona y otra, entre el intercambio de información y experiencias a través de la comunicación.

Los temas de psicología, vida anímica, individuo y subjetividad no son parte del estudio en este trabajo; por ello, el autor no incluye la psicología como ciencia filosófica que fundamente la pedagogía. El estudio de la pedagogía social parte de la consideración que la educación es para todos, y no para el sujeto individual como la psicología estudia a cada caso particular. Natorp se atiene a los principios filosóficos universales como postulados de la educación y la propuesta objetiva del camino de la enseñanza y la instrucción.

En la primera definición de la conciencia, Natorp se detiene en el darse cuenta de los fenómenos como propia actividad del sujeto, es decir, se perciben los cambios en los sucesos empíricos de la naturaleza. Sin embargo, para el autor, “la conciencia está atada, por un lado, a la naturaleza; pero, por otro, es más que ella.”<sup>148</sup> No sólo la conciencia se detiene en el darse cuenta de los fenómenos, sino, por medio de ésta se propone un deber ser para todos ellos conforme a fines.

Al comienzo de este capítulo se explica que la idea es la unidad donde convergen todos los fines del hombre; mientras el deber ser es la posibilidad de pensar la perfección de lo que hay en la naturaleza. El deber ser está relacionado con la moral y la voluntad, en tanto: la moral es el fin de los actos humanos, mientras la voluntad es la fuerza del hombre en la persecución de tales fines. En palabras de Natorp, “bajo voluntad entendemos en general la conciencia del fin que dota de unidad a nuestra actividad en tanto se somete a una regulación.”<sup>149</sup> La unidad de los actos conforme a una proposición final. Estos actos están regulados bajo un ordenamiento de la propia conciencia. Esta ordenación de los actos es objeto de estudio de la ética.

Otra característica de la Idea guarda relación con la experiencia. El problema del deber ser es que se realice en la experiencia y vida empírica del hombre. En este sentido, los fines deben tener la posibilidad de ser alcanzados mediante la actividad propia del individuo. Para Natorp,

La unidad de la idea, por el contrario, significa la unidad de un principio, de un método. El problema práctico que ella nos señala será siempre empírico; ella prescribe que dirijamos nuestro esfuerzo al supremo fin empírico, siempre a reserva de que si aparecen a nuestra vista fines a su vez más

---

<sup>147</sup> *Ibidem.*, p. 109.

<sup>148</sup> *Ibidem.*, p. 112.

<sup>149</sup> INatorp. “Propedéutica filosófica”, p. 42.



grandes, y sobre los primeramente admitidos, nos elevemos a ellos. Conforme a esto, la voluntad no conoce tampoco, precisamente bajo la dirección de la idea, nada último, o sea, ningún problema empírico último. Mas la elección de los problemas empíricos recibe así solamente unidad y dirección, y nada más que esta unidad de la dirección es lo último, lo que determina la voluntad.<sup>150</sup>

La relación entre la voluntad y la idea se establece a través de la proposición del fin y la dirección de la experiencia. Las acciones que el sujeto ha de realizar son postuladas conforme a una finalidad. En este caso, la finalidad representa el camino, el método y la guía de la voluntad humana en la realización de los actos. Pues, la función de la conciencia está en dirigir las acciones humanas conforme a fines que no se encuentran en la naturaleza. Esto último se diferencia de la conciencia teórica que se da cuenta de los sucesos empíricos y fenómenos de la conciencia; en cambio, el deber ser es algo que no se ve, que es propuesto por el pensamiento y que encauza toda acción del individuo a través de su voluntad humana.

En la pedagogía social de Natorp, la idea o fin último es la humanidad. Este fin último guía toda la actividad educativa y los recursos para dirigir al hombre a esta finalidad. Esta dirección es encauzada por la voluntad de la comunidad, específicamente del maestro. Estos elementos se describen en el capítulo tercero; sin embargo, hay que considerar el estudio de las funciones de la conciencia y la conciencia misma como camino para la educación.

La relación entre la voluntad y el intelecto está en que “no son dos facultades o fuerzas anímicas que colaboran sólo *a posteriori*, sino que son como direcciones distintas y necesariamente solidarias de una y la misma conciencia, sólo en abstracción separable. El hombre solo comprende en cuanto quiere y solo quiere en cuanto comprende.”<sup>151</sup> Ambas funciones de la conciencia se apoyan mutuamente y son los medios para el conocimiento de la naturaleza y la conducta en la vida. La voluntad del hombre impulsa a querer conocer los objetos aún no determinados por el conocimiento. El entendimiento contribuye a dirigir el esfuerzo hacia aquello que se desconoce.

A través de la unidad de la conciencia se vinculan todas las funciones. Por medio de la voluntad se persigue la meta del conocimiento y la búsqueda del saber; en cambio, el intelecto permite discernir entre los fines a mantener o no el esfuerzo sostenido de la acción con base en la experiencia y el conocimiento humano. A estas dos funciones se suma la función estética de la conciencia. La estética también es objetiva y es el origen de la actividad artística del hombre.<sup>152</sup> Esta dirección constituye el fundamento de la sensibilidad artística y producción del arte. Para Natorp, las funciones de la conciencia son universales en todos los hombres. Estas funciones conforman la realización de las direcciones culturales y el conocimiento de todos los elementos humanos.

Estas tres direcciones conforman las fuentes de la producción consciente del sujeto. Estas tres direcciones son objeto de estudio para la filosofía y sus ciencias. La filosofía aporta al conocimiento del camino de las funciones del intelecto, la voluntad y la estética para la educación de cada una. Sin embargo, toda creación de la cultura y su educación corresponde a un proceso graduado en el crecimiento del hombre. La evolución del hombre se basa en los grados de la conciencia humana.

El estudio de la conciencia ocupa un lugar primordial en la pedagogía social del autor. Según Natorp, la educación debe apoyarse en el camino de las funciones de la conciencia. Estas funciones son los principios fundamentales de cada objeto de la cultura. Cada función corresponde a una forma

---

<sup>150</sup> Natorp. *Pedagogía social*. p. 129.

<sup>151</sup> *Ibidem.*, pp. 136-137.

<sup>152</sup> Natorp. “Curso de pedagogía social”, p. 115.

específica de producirse en la conciencia, además, cada una sigue una regulación conforme a principios de la misma unidad de la conciencia. Estos principios han sido expuestos en las ciencias filosóficas; ahora corresponde la presentación de los grados de la conciencia.

## 2.4 Los grados de la conciencia

Los grados de la conciencia son la evolución de la actividad del hombre. La conciencia no está determinada, sino avanza conforme a la experiencia.<sup>153</sup> El autor argumentaba, en el punto anterior de este capítulo, que la conciencia es la unidad donde todo objeto conocido, experimentado o pensado conforma parte del conocimiento humano; pero el hombre por sí mismo no se apropia de la cultura. La acción de formar los elementos de la cultura humana en el hombre sigue la evolución de la conciencia.

En el apartado de las ciencias filosóficas se expuso que la ley fundamental organiza el conocimiento. Esta ley, que rige la organización del conocimiento, también influye en el terreno de la conciencia y sus grados. Los grados de la conciencia son: el impulso, la voluntad y la voluntad racional.

Según el autor:

La misma ley se extiende más adelante a la organización de la actividad formadora, tanto por parte del educador como del educando; al estado de la comunidad formadora en general, en la cual y mediante la cual se desarrollan estas dos actividades. Además, se extiende a la estructura de la actividad humana en todos los aspectos, pues esta comunidad se construye sólo en la conciencia de sus miembros, pero pertenece necesariamente a aquella ley fundamental toda evolución de la conciencia.<sup>154</sup>

La estructura de la pedagogía social se deriva de esta organización que Natorp expuso con base en la ley fundamental y su efecto en la educación. La división de la pedagogía social está compuesta por: el contenido de la educación, la comunidad, y la actividad educativa. Estos tres elementos conforman el capítulo tercero del presente trabajo de investigación. En este capítulo se consideran las bases teóricas de la pedagogía social como es: la conciencia y sus grados.

El primer grado de la conciencia es “la actividad sensible o del impulso, es decir, el grado de la tendencia que se dirige fatalmente, por decirlo así, al objeto que se ofrece a los sentidos en forma inmediata.”<sup>155</sup> La conciencia comienza con el impulso y este grado corresponde al movimiento de la energía impulsiva en el desarrollo del hombre. Con respecto a las palabras anteriores del autor, el impulso busca su satisfacción inmediata frente a los sentidos que reaccionan al mundo que rodea al sujeto.

Considero que el impulso es una dirección de la conciencia y manifestación de la actividad del pensamiento. En este primer desarrollo del hombre, la realización de los actos obedece a la inmediatez de los impulsos y la satisfacción individual. Sin embargo, este primer grado de la conciencia tiene su relación con la vida social del individuo. El avance filosófico de Natorp está en que vincula la vida individual con la sociedad con base en la conciencia y sus grados.

---

<sup>153</sup> *Ibidem.*, p. 113.

<sup>154</sup> *Idem.*

<sup>155</sup> Natorp. “Propedéutica filosófica”, p. 36.

El autor refiere que “la vida social reposa en los mismos factores originarios que la vida del individuo.”<sup>156</sup> Con respecto a lo anterior, la primera actividad social es la economía que guarda relación con la vida impulsiva del sujeto. Para Natorp, la economía “es la conservación del trabajo social por la reproducción constante de fuerzas impulsivas para el mismo [trabajo], o por la conservación del equilibrio entre gastos e ingresos, es decir, entre consumo y aprovisionamiento de las fuerzas productivas.”<sup>157</sup> Según lo anterior, la economía reproduce las fuerzas del hombre y su continuidad en la vida mediante su trabajo. Natorp considera esta primera actividad social como el fundamento de todo desarrollo humano dentro de la sociedad.

Un atributo de la conciencia no es el paso entre un grado a otro de manera biológica como, por ejemplo, con el cumplirse una determinada edad. El paso de la conciencia impulsiva a la voluntad se relaciona con base en la experiencia y la creciente razón del hombre frente al mundo. En este caso:

el segundo grado (o clase) de la actividad es el propio querer, que ya no está ligado por modo completo al objeto (estímulo) que se ofrece una y otra vez, sino que se comporta frente a él comparando, eligiendo, admitiendo o rechazando; por ello, no obedece ciegamente al estímulo ofrecido, sino ordena frente a él; no se deja, en otras palabras, indicar por el estímulo la dirección, sino más bien, se la indica a él.<sup>158</sup>

La peculiaridad de este segundo grado es el querer y el elegir las acciones por parte del sujeto. El individuo expresa su querer al preferir o descartar, aceptar o negar atributos del objeto conforme a elecciones propias del individuo. En este caso, la voluntad es una elección propia que el sujeto realiza en los objetos.

En este segundo momento de la conciencia, la voluntad ordena y dirige su actividad en la elección de los actos propios del sujeto. El desarrollo de la voluntad como capacidad de actuar está en el segundo y tercer grado de la conciencia. Este segundo grado refiere al querer que indica elección y decisión; y esta voluntad se conforma con respecto a la convivencia con otros sujetos, es decir, por la comunidad.

La comunidad radica en la conciencia de sus miembros y en la aceptación de sus formas de vida por parte del individuo.<sup>159</sup> Para Natorp, “el efecto primario de la comunidad es sobre la voluntad. Se aprende a querer experimentando el querer de otro.”<sup>160</sup> Es decir, el individuo fomenta el querer y la estimación gracias al vínculo que tiene con la comunidad. Este vínculo se fomenta por la convivencia y el efecto que otros tienen en el desarrollo del individuo. El concepto de la comunidad es el eje de la pedagogía social, sin embargo, la comunidad es manifestación de la conciencia como influencia en la voluntad.

Con motivo de congeniar la voluntad del individuo con la sociedad, Natorp realiza la analogía entre voluntad individual y la actividad social del derecho. Para el autor, la “tarea de la actividad gubernativa es la canalización del trabajo comunal por realizar, en un plan total de un actuar dirigido hacia un objeto comunal (social), presentado de antemano.”<sup>161</sup> El trabajo es regulado por la posición de un objeto común a preservar. El gobierno encauza el trabajo en vista del objeto a preservar; es

---

<sup>156</sup> *Ibidem.*, p. 42.

<sup>157</sup> *Ibidem.*, p. 43.

<sup>158</sup> *Ibidem.*, p. 37.

<sup>159</sup> Ferdinand Tönnies. *Principios de sociología*. México. Fondo de Cultura Económica, 1946, pp. 19-32.

<sup>160</sup> Natorp. *Pedagogía social*. p. 176.

<sup>161</sup> Natorp. “Propedéutica filosófica”, p. 43.

decir, esta regulación sigue un plan como medio para guiar la actuación del hombre acorde al fin común.

Si el hombre ha de vivir en sociedad, es necesario la organización de los derechos como segunda actividad de la humanidad. Considero que la actividad social del derecho debe preservar la libertad y convivencia entre individuos de una misma sociedad. En este caso, la vigilancia de la libertad humana es tarea del Estado o del gobierno. Sin embargo, para el autor:

esta regulación no se halla normalizada ya con esto, sino que debe someter a la comunidad misma y a todos sus factores constitutivos a una evolución, a una crítica y justificación que debe acompañar constantemente, lo cual es cosa de la 'razón' social. Por tanto, debe haber todavía una instancia en la vida social que dirige y domina el mero derecho positivo; una conciencia social comprobante y justificadora.<sup>162</sup>

Natorp está en contra de toda forma de absolutismo y hegemonía sobre la libertad de la sociedad. El derecho es un plan propuesto para la vida en común, y este plan necesita de una última instancia social que actúe en favor de la preservación de los derechos individuales. Para el autor, la última actividad social es la educación.

La "tarea de la actividad educativa, en fin, es la de referir la actividad económica y gubernativa al fin moral último de la comunidad."<sup>163</sup> Según estas palabras, esta última actividad social examina los derechos de la sociedad y el trabajo realizado. La actividad social de la educación es la actividad que permite la evaluación y dirección del trabajo, así como las leyes dentro de un Estado. Esta actividad social refleja las características del último grado de la conciencia individual.

Natorp identifica este último grado como la razón práctica o voluntad racional. Este grado presenta un avance sobre el impulso y la voluntad, en tanto que se eligen los fines y se dirigen los esfuerzos con base en la finalidad última. La voluntad racional "consiste en que toda elección que practica entre los objetos empíricos de la actividad voluntaria, la lleva a efecto en atención a un último fin, pues trata de fundar todo juicio práctico en un principio último."<sup>164</sup> Según lo anterior, el hombre busca los principios últimos de todas sus acciones con base en los juicios prácticos de los últimos fines. El avance de esta última etapa está en la proposición de fines y metas últimas. Considero que el fin último es la idea de la humanidad. En el apartado de las ciencias filosóficas, la idea fue expuesta como finalidad incondicionada.

La idea representa la dirección de las acciones e impulsos del hombre. El sujeto consciente encauza sus elecciones con base en esta finalidad o principio último de toda elección. La proposición de la finalidad última se realiza con base en el desarrollo de la razón y la capacidad de elegir mediante la voluntad propia. Esta voluntad del sujeto pretende vincular aquellos fines con los últimos principios humanos, incondicionados y originarios de toda actividad. En este último grado de la conciencia guarda relación con las exigencias morales.

Al respecto de la relación entre la conciencia individual y la vida social, para Natorp, se desarrollan de la misma manera en cada grado sin preferencia de uno sobre el otro. Considero que la vida social no subordina la individualidad de cada sujeto conforme a los fines últimos de la sociedad. En este sentido, Natorp ha expresado que la vida del individuo tiene relación con el desarrollo de las

---

<sup>162</sup> Natorp. "Curso de pedagogía social", p. 121.

<sup>163</sup> Natorp. "Propedéutica filosófica", p. 44.

<sup>164</sup> *Ibidem.*, p. 37.

actividades sociales. La economía, el derecho y la educación, representan las características y el crecimiento de cada una de las etapas de la conciencia humana.

Los grados de la conciencia conforman el último apartado de este capítulo. Estos elementos definen la estructura del capítulo tercero, donde la educación se organiza gracias a la comunidad. Concluyo que la presentación de la filosofía apoya el sentido de la educación y la pedagogía social en cuanto a sus fundamentos y principios.

El estudio del conocimiento y la finalidad última de la educación se ha ganado con la recuperación de los conceptos filosóficos como la conciencia y la cultura dentro de la perspectiva de Natorp. Cada objeto de la cultura se ha estudiado con base en las ciencias filosóficas para la búsqueda de los principios de estos objetos. La interpretación de estos elementos permite reconstruir la pedagogía social y la finalidad última de la educación.

### Capítulo 3. La pedagogía social

En este capítulo se presentan los elementos y características de la pedagogía social. En los dos capítulos anteriores se describen el contexto histórico y filosófico como antecedentes de la pedagogía a finales del siglo XIX. En torno a la vida del autor, sus primeros años como profesor extraordinario (1885-1892) son consecuentes con su trabajo sobre la historia del idealismo.

A partir de 1893, Natorp recibe la cátedra en filosofía y pedagogía por la Universidad de Marburgo; y en este año es cuando se asocia al autor con el estudio de la pedagogía. En 1899, el filósofo publica *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, en donde se encuentran las primeras ideas de su pensamiento pedagógico. El título de la obra es ejemplo de que el autor proponga una teoría sobre la educación como fundamento de la sociedad y en respuesta al ambiente social de aquellos años de 1900.

La larga extensión de esta primera obra lleva al autor a trabajar en el *Curso de pedagogía social* en 1905. En esta última obra se encuentran los fundamentos del pensamiento del autor de manera delimitada y sintetizada. Por ello, en este capítulo se comparan los conceptos y ejes principales de ambos libros para conformar una idea más clara sobre las intenciones que Natorp manifiesta en ambas obras.

A partir de estas fuentes se presentan los conceptos elementales de la propuesta del autor. Tales conceptos como el de educación, instrucción, formación y pedagogía son el cuerpo de este tercer capítulo. Si bien, el autor propone los fundamentos de la pedagogía a través de los principios filosóficos, Natorp brinda ejemplos y la puesta en práctica de estos ejes teóricos en la educación de la comunidad. Las tres comunidades son: el hogar, la escuela y la universidad; donde cada una presenta las condiciones para realizar la educación en cada una de las etapas del individuo.

En el primer punto de este tercer capítulo se describen e interpretan los conceptos antes mencionados. El análisis de tales fundamentos constituye el establecimiento de la pedagogía y su constitución teórica. En el segundo apartado se analizan las condiciones y atributos de la comunidad y su vínculo con la educación. Ambos elementos de comunidad y educación conforman el tema de la pedagogía social.

El tercer eje de este capítulo es la reconstrucción de las comunidades a partir de sus características y el camino educativo propuesto. Natorp presenta los rasgos educativos e instruccionales en cada comunidad. ¿Cuál es la meta de esta propuesta educativa?, según el autor, la meta es construir los elementos de la cultura humana en el hombre; es decir, el fin de la educación es la formación humana. En virtud de esto, los rasgos de cada comunidad son señalados por el autor como promotores de este tipo de formación última e incondicionada. Sin embargo, todos estos esfuerzos derivan en la propuesta de la Pedagogía social. El último apartado en este capítulo se trata la pedagogía social y sus particularidades. ¿Cómo se educa y para qué se educa? A través de los planteamientos de Paul Natorp se plantean sugerencias a estas preguntas dentro de la propia perspectiva pedagógica.

### 3.1 El concepto de educación

El terreno de la educación fue objeto de reflexión para grandes personajes como: Wilhelm von Humboldt o Friedrich Fröebel a principios del siglo XIX; así como Herbart intentó fundamentar la pedagogía como ciencia también en este periodo. Sin embargo, el estudio de la educación no fue menor entre los filósofos durante este tiempo.<sup>165</sup>

La pedagogía constituía más un contenido filosófico que una ciencia establecida e independiente para reflexionar sobre la educación. Durante el siglo XIX, la pedagogía no gozó de una formación profesional exclusiva, pues era parte de las clases prácticas para los futuros filósofos; ejemplo de lo anterior fue la enseñanza de Natorp en la cátedra de filosofía y pedagogía en 1893. Paul Natorp trabajó en los fundamentos teóricos de la pedagogía a partir de la enseñanza de esta cátedra.

El autor intentó establecer la pedagogía a través de los principios constitutivos de la filosofía. Como en el capítulo segundo fue tratado, la filosofía aporta la investigación y la reflexión sobre la verdad de los conocimientos que constituyen la cultura del hombre. La fundamentación de la pedagogía y la educación proviene del estudio de la filosofía a través de sus ciencias. Para el autor,

el problema de la educación no se puede determinar sólo mediante la Ética, sino que a él pertenece de igual modo la Lógica, como legislación del pensar; la Estética, como legislación de la libre fantasía creadora; la Filosofía de la religión, como crítica de los fundamentos de las especiales consideraciones objetivas, elevadas por la conciencia religiosa.<sup>166</sup>

La educación como problema de conocimiento se aborda desde las distintas perspectivas de la filosofía. Toda la filosofía atiende las formas del hombre, como lo es la voluntad, el intelecto y la estética. A partir de estas formas se constituye el camino de la actividad educativa, como se verá posteriormente.

Esta enseñanza académica de Natorp produce su trabajo pedagógico y sus ideas acerca de la educación. Desde el comienzo de las obras *Pedagogía social*, y posteriormente *Curso de pedagogía social*, se definen los conceptos de pedagogía y educación. A partir de estos conceptos se desglosa las definiciones e intencionalidades que el autor aborda en sus escritos. La interpretación de los conceptos conforma el camino del presente capítulo.

Natorp entiende por pedagogía como,

la ciencia de la formación (*Bildung*), esto es, el fundamento teórico para distinguir las cuestiones referentes a la educación y a la instrucción. Una pedagogía como mera doctrina artística, esto es, como indicación para la práctica de educar e instruir, supone necesariamente la fundamentación científica; además, solo puede ser de utilidad en unión inmediata con la misma práctica.<sup>167</sup>

La pedagogía como ciencia tiene sus fundamentos teóricos en la filosofía, y esta última disciplina propicia la reflexión crítica sobre la educación. Sin embargo, Natorp parece referir que la educación es una actividad, fenómeno o hecho que se observa y sucede en la vida del hombre. De esta manera, la educación se convierte en objeto de investigación y reflexión sobre su actividad y finalidad para la filosofía.

---

<sup>165</sup> Cfr. José Manuel Villalpando. *Historia de la educación y de la pedagogía*. México. Porrúa, 2000. pp. 241-272.

<sup>166</sup> Natorp. "Curso de pedagogía social", p. 106.

<sup>167</sup> *Ibidem.*, p. 105.

También en la definición se destaca la referencia de la pedagogía como 'indicación para la práctica de educar e instruir'. La referencia permite pensar que las condiciones de la educación guían la reflexión e intervención pedagógica en la vida del individuo. Asimismo, la pedagogía conduce y diferencia ambas actividades de la educación y la instrucción con base en la fundamentación teórica de la filosofía. Se deduce que la pedagogía es la ciencia de la formación cuyo soporte teórico obtiene su apoyo por completo de la aplicación de la educación en el individuo; en consecuencia, esta ciencia tiene por objeto de estudio la educación y la instrucción para la formación humana en el hombre. Tres son los ejes a definir en un primer momento: la educación y la instrucción como medios para la formación o finalidad a construir.

El concepto de educación "significa producir un recto crecimiento, mediante un cuidado o tratamiento adecuado."<sup>168</sup> El autor hace alusión a la intención de procurar los medios necesarios para el desarrollo del hombre. Estos cuidados se atienen al tiempo presente, sin finalidad o aspiración a donde encauzar la actividad educativa ni los medios necesarios para procurar un tipo específico de hombre.

En tanto que, "la palabra formación, empleada quizá más adecuadamente para designar todo el problema pedagógico, indica más claramente la forma, esto es, la legalidad interior de la formación de lo humano en el hombre."<sup>169</sup> Natorp refiere con la palabra formación a las formas en el hombre, la capacidad de apropiarse y desarrollar la cultura humana. Sin embargo, el hombre se diferencia de la naturaleza en cuanto él mismo influye en los medios para su propio cuidado y dirige su educación hacia una aspiración que alcanzar. Es decir, las disposiciones del hombre no están dadas, si no que se desarrollan y cultivan a través de la educación y la instrucción.

Para Natorp, según Nora Valverde, la "educación es asumir las formas culturales y los hábitos que nos harán vivir en la máxima armonía dentro de la comunidad. Instrucción es el entrenamiento teórico-práctico regido por una institución escolar."<sup>170</sup> Según lo anterior, la educación es actividad que contribuye a la formación del hombre, además de que esta acción educativa guía su crecimiento. Mientras que, el concepto de instrucción se refiere a una dirección específica a formar en el individuo; es decir, la instrucción es entrenamiento e intencionalidad precisa, según las palabras de la autora. Para Natorp, la instrucción de un contenido específico de la cultura pertenece a la actividad realizada de la comunidad de la escuela.

La educación no es solo aportación de los medios para que se expresen las habilidades, sino que, la educación determina el camino para la formación y evolución de cada facultad del hombre con base en la finalidad última. La palabra formación implica no solo tener la cultura que se ha de procurar a los individuos, sino también la noción de fin al cual el hombre quiere encauzar determinada formación y actitud en los demás. En consecuencia, para Natorp "formar quiere decir construir o alcanzar su perfeccionamiento adecuado. Por tanto, supone un concepto previo: cómo debe ser la cosa, esto es, un concepto final."<sup>171</sup> Es decir, el concepto de formación se refiere al conocimiento de algo que se pretende alcanzar, el punto hacia donde se dirigen los cuidados y atenciones realizadas por otro.

---

<sup>168</sup> *Ibidem.*, p. 105.

<sup>169</sup> *Idem.*

<sup>170</sup> Nora Cruz Valverde. *Filosofía de la educación en Pablo Natorp*. Tesis de licenciatura en filosofía. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989, p. 23.

<sup>171</sup> Natorp. "Curso de pedagogía social", p. 105.



La finalidad de la formación se especifica por el concepto de la idea. Para el autor, la idea “designa una ley interna, según la cual, un producto recibe una forma como obra del arte o se forma a sí mismo como obra de la naturaleza.”<sup>172</sup> La formación es un proyecto, planificación de algo que aún no es pero debe llegar a ser conforme a la idea. Formar el hombre representa la capacidad de este sujeto en ser educado e instruido para alcanzar los fines que se han de proponer. A través de la educación se influye en el desarrollo de las facultades humanas y la cultura en el hombre.

El autor García Morente se cuestionaba sobre la finalidad de la educación en Natorp:

Y ahora se pregunta: ¿va a ser el fin de la educación exclusivamente ético? ¿Ha de buscarse sólo que el hombre tenga voluntades buenas, y no que tenga también pensamientos verdaderos y sentimientos bellos? La respuesta es demasiado evidente. La filosofía toda, y no esta o aquella disciplina, ha de determinar el fin de la educación. La Filosofía es la unidad sistemática de la cultura humana. Es, pues, el tipo ideal, la *idea* de la educación. Se trata en ésta de desarrollar el individuo, elevándolo hasta el máximo posible de humanidad en todas las direcciones, haciéndolo sujeto de la cultura toda, cargándolo con la masa de objetividades acumuladas y armándolo para la conquista de nuevas y más perfectas formas.<sup>173</sup>

El problema de la formación conduce a la pregunta por la finalidad del hombre que se ha de alcanzar. Todo acto educativo debe pensarse con base en la finalidad de aportar algún rasgo humano al hombre. Considero que “lo humano” representa la aportación de la cultura a la naturaleza del sujeto. Pero la diferencia entre lo humano y el hombre expresa un antes y un después en la formación.

Concibo que el concepto del ‘hombre’ guarda relación con el estado natural y a priori de las potencias anímicas y racionales<sup>174</sup>; es decir, las capacidades o funciones de la conciencia son el intelecto, la voluntad y la función estética como formas del hombre. La anterior deducción proviene del concepto de formación y de la interpretación siguiente: “El espíritu del hombre se forma mientras se forman en él los mundos del contenido espiritual. Si allí, en la formación de estos mundos, sigue sus propias leyes interiores, debe ser también posible describir previamente el camino de esta formación.”<sup>175</sup> Es decir, el autor entiende por mundos espirituales la cultura en su contenido científico, moral, artístico y hasta religioso. Como fue interpretado en el capítulo anterior, la cultura es creación, producción y transformación de la naturaleza por el hombre, por tanto, esta cultura sigue las mismas leyes interiores con las cuales es creada y producida por el espíritu racional del sujeto.

Esta formación de la cultura en el sujeto es posible ser descrita y seguida con base en los principios de la conciencia. El autor entiende esto, que la palabra formación indica estas formas del hombre para el desarrollo de cada una de sus facultades; asimismo, el concepto de “lo humano” se deduce como la aportación de la cultura a esta naturaleza del hombre. La intencionalidad de formar contribuye a construir las conquistas culturales ya alcanzadas por la humanidad. Esta cultura está conformada por el conocimiento, la moral y el arte, así también por la religión.

Aclaro que la deducción de “lo humano” y “el hombre” proviene del uso que Natorp da a estos conceptos en el *Curso de pedagogía social*. No obstante, la obra consultada está traducida al

---

<sup>172</sup> Natorp. *Pedagogía social*. p. 86

<sup>173</sup> Manuel García Morente. “Introducción a la edición española” en Natorp. *Pedagogía social*. p. 76.

<sup>174</sup> Los conceptos del «hombre» y lo «humano» específicamente están utilizados por Natorp en los §2, §11 y §16 en el *Curso de pedagogía social*.

<sup>175</sup> Natorp. “Curso de pedagogía social”, p. 112.

español y es la fuente de las observaciones presentes. La presente investigación no se coteja con la versión original en alemán y obras directas del autor.

En virtud de las interpretaciones anteriores del hombre y lo humano, en el capítulo segundo se describió la aportación de la filosofía en el conocimiento de las formas de la cultura. Las ciencias filosóficas contribuyeron al conocimiento de estos principios y los grados de la conciencia; en donde se concluyó que, a través del conocimiento, la voluntad y la estética se organiza la educación del sujeto dentro de la comunidad.

Natorp presenta estos conceptos (hombre y humano) de manera singular que aluden a la formación del sujeto. Esta manera de organizar los conceptos es para presentar los elementos teóricos de la educación. Sin embargo, la pedagogía práctica o aplicación de la educación se realiza siempre entre dos sujetos: la persona que enseña algún aspecto de la cultura y el que aprende este objeto. Es decir, toda educación se lleva a cabo dentro de la comunidad.

Lo anterior responde al fin de la educación también propuesto por el autor. La educación, como hecho social, comparte con otras actividades para la formación del hombre. Las actividades económicas, jurídicas-gubernativas, así como educativas conforman la vida social e individual de todos los integrantes de la humanidad. Y es gracias a la filosofía que la pedagogía reflexiona y sitúa la educación del individuo conforme a sus necesidades y circunstancias dentro de la sociedad.

Natorp considera que, “el fin remoto, sin embargo, que aparece ante nuestra vista es comunalización y, por consiguiente, moralización de la vida total de un pueblo. En ello está comprendida la vida económica y política, pero subordinada, como simple medio, al más noble fin del puro desarrollo de lo humano.”<sup>176</sup> Las tres actividades sociales aportan al desarrollo de la cultura. Para Natorp, estas actividades deben converger en la finalidad última o en el propósito de la idea. En el capítulo se propuso que la idea es el fin incondicionado o último de todos los fines; además que la educación es una actividad social que encauza el trabajo y la vida pública del Estado.

En este primer apartado se concluye que, el concepto de formación se refiere a la necesidad de plantear fines últimos como camino de esta construcción del sujeto en su relación con la cultura. La meta o fin se alcanza a través de la posición de medios, caminos y recursos para realizar las acciones correspondientes con la cultura de la sociedad. Mientras que, la educación y la instrucción representan los medios y el camino para obtener el producto de una formación buscada. Además, para el autor, la palabra formación se refiere a las formas en el hombre para la realización de la educación y la instrucción. En este sentido, la pedagogía es la ciencia que estudia todos estos elementos de la formación, la educación y la instrucción; así como la relación entre pedagogía y la educación representa la unión entre la teoría y la práctica de esta ciencia.

### **3.2 Educación y comunidad**

La definición de comunidad no está expresada de manera directa como en los conceptos anteriores de educación, formación y pedagogía en ambas obras de Paul Natorp. Considero que tres elementos caracterizan la comunidad para el autor. El primer elemento hace referencia a la

---

<sup>176</sup> Natorp. *Pedagogía social*. p. 205.

pluralidad de hombres que comparten un rasgo en común. En relación a lo anterior, el autor escribe que:

el hombre no crece aislado ni tampoco tan sólo uno al lado del otro bajo condiciones próximamente iguales, sino cada uno bajo el múltiple influjo de los otros y en reacción constante sobre tal influjo. El hombre particular es propiamente sólo una abstracción, como el átomo del físico. El hombre, por lo que respecta a todo lo que hace de él un hombre, no se presenta al principio como individuo particular para entrar después con otros en una comunidad, sino que, sin esta comunidad, no es de ningún modo hombre.<sup>177</sup>

Es decir, todo individuo nace y crece bajo el cuidado de otro, o al menos todo individuo tiene compañía de otros a lo largo de toda su vida. La relación entre uno y otro conforma la comunidad en una primera referencia. La vida con otro posibilita el flujo de ideas, conocimientos, costumbres, en reacción constante a este intercambio. La vida misma transcurre dentro de una comunidad en donde cada nuevo integrante nace en una comunidad conformada por un grupo de hombres. De esta manera, la educación solo es posible dentro de una comunidad.

Otra característica del concepto de comunidad, en Natorp, es que indica que el individuo comparte la cultura y no sólo la vida entre individuos de un mismo grupo. El individuo se apropia de los elementos culturales que integran el rasgo de humanidad a través de la comunidad. Como consecuencia de lo anterior, el segundo rasgo de la comunidad es lo común en la cultura, en donde Natorp considera que,

la legalidad de la producción de todo contenido de la educación humana presentada hasta aquí es, como tal legalidad, para todos la misma; por tanto, todo contenido de la educación humana es en sí mismo comunal. Por el contrario, lo individual es la limitación, en lo cual el individuo, según la manera y la medida de sus fuerzas y según las circunstancias de su situación, puede participar en esta posesión común. Por otro lado, esta apropiación descansa completamente en la propia actividad del individuo; la comunidad del contenido de la educación no lucha, por tanto, con la individualidad de la actividad educadora, sino mas bien la supone.<sup>178</sup>

Según lo dispuesto por Natorp, la posesión común de la cultura indica la posibilidad de ser apropiado todo contenido por todo individuo. Esta adquisición depende de las circunstancias sociales y culturales de la comunidad a la que el sujeto pertenece. Como he reiterado, por la comunidad se da la educación, así como la voluntad y el querer emergen en el hombre gracias a la interacción con otros. No obstante, el individuo determina su intención y acción a través de la aceptación del contenido cultural. La apropiación del individuo depende de sus fuerzas que imprima sobre este contenido, así como las circunstancias sociales que contribuyen a esta apropiación por parte del sujeto.

La posesión del conocimiento científico, de las costumbres, de la creación y elaboración del arte se diferencia en cuanto a las condiciones sociales y la voluntad de cada individuo por apropiarse cada elemento de la cultura general. Este querer apropiarse de la cultura está animado por la convivencia común y la experiencia que la comunidad forma el lazo con los demás. La comunidad con otros contribuye a incrementar las propias capacidades de cada uno, y la voluntad propia por educarse el hombre.

---

<sup>177</sup> *Ibidem.*, p. 169.

<sup>178</sup> Natorp. "Curso de pedagogía social", p. 118.

El segundo rasgo de lo común en la comunidad vincula con la tercera consideración de este concepto. El último rasgo de la comunidad es el desarrollo de la conciencia frente a otra conciencia. Natorp considera este tercer rasgo en lo siguiente:

No existe ninguna conciencia propia, ni puede existir sin oposición a otra conciencia, y al mismo tiempo sin relación positiva con ella; ninguna inteligencia consigo misma sin la base de la inteligencia con otros; no ocurre, ni es posible, el ponerse frente a sí mismo, el juzgarse a sí mismo sin la múltiple experiencia de cómo una conciencia se pone frente a otra, de cómo uno juzga a los demás; no existe pregunta ni respuesta, enigma ni solución, como primeros pasos en la conciencia propia de cada uno en particular, sin que todo esto haya ocurrido primero en la relación recíproca de los individuos en la comunidad.<sup>179</sup>

De las palabras mencionadas por el autor se resalta el aspecto filosófico que da al concepto de la comunidad a través de la conciencia. Los dos rasgos anteriores esbozan la comunidad como conjunto de individuos que conviven dentro de un grupo que comparten intereses o afinidad de rasgos culturales en común. En la tercera característica de la comunidad se define como la creación y vínculo por la conciencia.

La conciencia presenta funciones, formas y principios que constituyen los fundamentos de la comunidad desde la perspectiva filosófica del autor. La comunidad se apoya en la relación positiva entre los individuos de este grupo. De esta relación entre uno y otro se deriva la construcción de juicios y rasgos que son considerados como aspectos de la comunidad. Por ende, la conciencia determina toda consideración de la comunidad, su cultura y también el camino de la educación. Para Natorp, la conciencia es el eje de toda actividad social y educativa. En este tercer rasgo de la comunidad se identifica la relación positiva entre individuos con base en el vínculo determinado por la conciencia. Considero que la conciencia individual se desarrolla en la confrontación con otro gracias a la convivencia y la unión entre cada uno de los sujetos.

Otros autores interpretan la comunidad en Natorp como una idea a alcanzar entre los hombres, y también como regulación de la educación. En el primer caso, según Lorenzo Luzuriaga, “la comunidad para Natorp no es un hecho, una realidad histórica, sino una misión infinita, una aspiración, una idea.”<sup>180</sup> En este sentido, la comunidad representa la búsqueda de unidad entre los hombres. Para la pedagogía social de Natorp, la comunidad no se refiere a rasgos específicos como las tradiciones, usos y costumbres exclusivos de un grupo social; en lugar de lo anterior, el autor busca la comunidad única constituida por los fundamentos de la conciencia filosófica.

La segunda opinión es de Conrad Vilanou, quién concibe en Natorp que,

el concepto de comunidad –condición de posibilidad de la misma Humanidad– aparece como un ideal regulador –un auténtico fieri– de la educación, porque la humanización únicamente es factible en el marco de una vida comunitaria entendida, precisamente, como la participación del individuo en unas esferas espirituales comunes que inciden en la mejora y transformación de la sociedad.<sup>181</sup>

La comunidad representa la realización de la educación en el plano de la sociedad. Esta participación del individuo influye en el desarrollo cultural y humano de los miembros de la sociedad. La comunidad, como idea reguladora, se considera como la finalidad que guía o dirige la actividad educativa. La familia, la escuela y el estado representan las diferentes comunidades en relación a

<sup>179</sup> Natorp. *Pedagogía social*. pp. 174-175.

<sup>180</sup> Luzuriaga. *Op. Cit.*, p. 77.

<sup>181</sup> Conrad Vilanou, “Introducción” en Natorp. *Pedagogía social...* p. 40.

los grados de la conciencia del individuo. En el capítulo segundo se ha tratado la vida del individuo en sus diferentes grados (impulso, voluntad y razón) en relación con la vida y organización social (economía, derecho y educación), en donde la división de la comunidad se apoya en estos principios de que la vida social es paralela y producida por las formas en el hombre.

La comunidad significa el principio de que toda educación puede ser realizada gracias a las condiciones, o características antes expuestas, de la comunidad. El autor también señala que el lazo positivo entre sus miembros se beneficia gracias a la aplicación de la educación en la vida social del individuo. En este sentido, toda comunidad está concebida por Natorp como una forma particular y específica que controla y coordina las actividades de la educación para la formación de la vida individual (impulsos, voluntad y razón) en relación a la vida social humana.

Para el autor “corresponde al factor impulsivo en general la vida del trabajo de la comunidad; al factor de la voluntad, la regulación del trabajo social; a la razón práctica, la sumisión de estas reglas del trabajo social a una crítica que acompaña constantemente, conforme a la idea de una unidad general de la dirección final.”<sup>182</sup> El trabajo representa la impulsividad de la naturaleza; el derecho manifiesta la regulación necesaria de los impulsos; y la educación significa la conciencia social. El trabajo, el derecho y la educación expresan estos rasgos de la actividad del hombre en la sociedad con base en sus grados de la conciencia. Lo anterior reitera lo expuesto en el capítulo segundo sobre los grados de la conciencia y su vínculo con las actividades sociales.

Se ha dicho que la educación es el medio para formar algún punto final o meta propuesto por la comunidad. La formación de cada uno de los grados de la conciencia se alcanza a través de la educación de los individuos en atención a la etapa en que tales sujetos se encuentran en su desarrollo evolutivo de la conciencia. En este caso, la comunidad es el único recurso donde la actividad de la educación tiene posibilidades de desarrollar cada aspecto de la conciencia del hombre. Las comunidades del hogar, la escuela y la universidad corresponden a esta educación necesaria porque guardan relación con cada grado de la evolución consciente del individuo. A esta última conclusión llega Natorp en su proposición de la pedagogía social.

En los siguientes apartados se desarrollan las características de las tres comunidades, así como el contenido de la educación en cada una de estas comunidades. A ello corresponde la organización y el contenido de la educación como elementos de la pedagogía social. Estos dos últimos elementos corresponden a la aplicación práctica de la pedagogía como fuente de la investigación y reflexión teórica sobre la educación; es decir, la parte aplicativa de la pedagogía en tanto obtiene sus resultados y análisis, así como conocimiento, de la fuente de la educación.

### **3.3 La comunidad del hogar**

Natorp comienza por definir que “la primera comunidad inmediata en la cual crece el hombre, es la de la casa, o al menos una forma de organización con carácter de unión familiar.”<sup>183</sup> Esta comunidad se caracteriza por la crianza y cuidados de la infancia. El hogar está constituido por la unión de la comunidad que descansa en los lazos positivos forjados en la convivencia.

---

<sup>182</sup> Natorp. “Curso de pedagogía social”, p. 121.

<sup>183</sup> *Ibidem.*, p. 123.

La base de la actividad de la conciencia corresponde a los impulsos. La familia del niño corresponde a dirigir los impulsos de la infancia mediante el cuidado y la primera educación. Esta relación dentro del hogar “es la más completa, tanto que no existe, al menos en su primitiva forma, separación alguna consciente entre individuo e individuo, sino que educador y educando se unen en un sentimiento inmediato.”<sup>184</sup> Natorp refiere que la comunión entre el niño y los padres vive en el sentimiento que habita y crece por la reciprocidad y la convivencia. En el caso del hogar, el educador es quién cuida y ama al niño; mientras el niño es el educando donde vive inmerso en el seno de la familia. El sentimiento entre ambos es común que se fortalece con el vínculo en el hogar.

El impulso y las formas precarias de la conciencia (intelecto, voluntad, estética) se presentan a través de la actividad del juego. El juego “se produce bajo una colaboración firme y diversa de producciones motoras; por tanto, ayuda por su parte al desenvolvimiento de la actividad impulsora.”<sup>185</sup> Es decir, las fuerzas físicas del niño se expresan en su naturaleza instintiva hacia su satisfacción y desarrollo a través del manejo de los objetos en el juego. Los impulsos se fortalecen con ocasión de esta actividad.

El juego es expresión de los impulsos del niño, pero también es desgaste de sus fuerzas. La recuperación de sus fuerzas implica el inicio del trabajo. Para el autor, “lo distintivo del trabajo es exactamente lo distintivo del verdadero querer, a saber: que la acción no resulta ya del impulso meramente inmediato, sino que se somete a una regla, que debe seguirse aun cuando el impulso no es voluntario por sí mismo.”<sup>186</sup> El paso del juego al trabajo se realiza cuando el niño administra mejor sus fuerzas y las dirige en actividades específicas. El juego es la actividad y la liberación de los impulsos, pero el trabajo es el control y la dirección de la naturaleza impulsiva en la obtención de fines.

La familia es la base de la educación humana porque, en la etapa de la infancia, se conforma la cultura en sus primeras construcciones. Para el autor, esta comunidad corresponde “preferentemente la educación de los sentidos y de la mano, la educación para el trabajo propio e inmediato, la cual conduce forzosamente a las formas elementales de la educación, tanto intelectual como moral, estética y religiosa.”<sup>187</sup> La primera actividad es la dirección de sus sentidos, de la mano, de su cuerpo, en la búsqueda de lo desconocido y lo nuevo por determinar. Esta actividad de exploración debe propiciar la construcción de los primeros elementos formales de la educación general. La educación del intelecto, voluntad y artística tienen su comienzo desde la infancia.

En referencia a la formación del intelecto se constituye por las bases de la percepción y el lenguaje. Para Natorp, ambos elementos caracterizan las creaciones de la conciencia en la etapa de la infancia. La percepción y el lenguaje son una creación propia del niño. “Esta gran creación del espíritu, así formado, no necesita de un apoyo exterior artificial. La cosa principal es aquí que se deje obrar al niño y, naturalmente, no arrebatárle las ocasiones, conducirle en caso necesario a los objetos apropiados, esto es, a aquellos objetos que son para él sencillos, claros y comprensibles.”<sup>188</sup> La naturaleza impulsiva de la infancia no se debe obstruir con la eliminación de aquellos momentos de interacción con los objetos. El niño construye su pensamiento gracias a las disposiciones formales del conocimiento. Como se mencionó en el capítulo II, las formas del conocimiento son el concepto y el juicio reguladas por la unidad sintética. En este caso, el único apoyo a la educación del

---

<sup>184</sup> *Ibidem.*, p. 120.

<sup>185</sup> *Ibidem.*, p. 128.

<sup>186</sup> *Idem.*

<sup>187</sup> *Ibidem.*, p. 123.

<sup>188</sup> *Ibidem.*, pp. 126-127.

infante es propiciar el encuentro con objetos que no perjudiquen su crecimiento, ni quitarle estos momentos de exploración y desarrollo.

La elaboración de la percepción y el lenguaje contribuyen a la formación del pensamiento lógico en el sujeto. Estos primeros elementos constituyen el principio del conocimiento, además de la futura instrucción científica en la comunidad de la escuela. La transmisión de todo contenido de la cultura se realiza por estas dos bases de la formación humana: el desarrollo de la percepción y del lenguaje. La casa es el ambiente propicio para el desarrollo de estos dos elementos. Según Natorp,

la palabra es concebida sucesivamente, no como signo del objeto, sino como mera indicación de él; pero, por otro lado, como exteriorización de una persona y ciertamente como exteriorización dirigida en el niño con el propósito de encaminar su representación sobre el objeto común; esto es, llegar a ser entendida como medio de comunicación.<sup>189</sup>

El lenguaje propicia la comunicación entre toda la comunidad humana y constituye el elemento primero en la educación de toda la cultura. El lenguaje no es propiedad del objeto, sino la indicación que un sujeto realiza a otro para referirse a un determinado objeto. El lenguaje es la señal y la dirección que mediante la palabra se realiza dentro de la sociedad.

El niño imita el lenguaje y aprende a señalar objetos determinados mediante la palabra gracias a la convivencia con la familia. El niño es capaz de apropiarse de la cultura mediante el lenguaje. El autor considera que,

el lenguaje es la expresión directa de toda comunidad espiritual; al niño se le abre en él el tesoro de conocimientos que la comunidad tiene, por decirlo así, en custodia, aun para el más insignificante de sus miembros y que ella reparte, en un comunismo natural, a todos con los mismos derechos, gratis, como el aire y la luz.<sup>190</sup>

La conquista del lenguaje representa para el niño la entrada a la comunidad humana, a su cultura y el conocimiento guardado por la misma comunidad. La importancia del lenguaje está en que se forman los elementos del conocimiento y la comunicación en la comunidad. La comunicación y la convivencia en el hogar representan el fundamento de la formación moral.

El autor reconoce que “la dirección moral del niño es fácil en sí misma, cuando crece en la comunidad íntima de una vida de familia cordial.”<sup>191</sup> Natorp resalta las características de intimidad y cordialidad en toda comunidad, principalmente en la familia. Por el hogar se dirigen las disposiciones morales en el niño; en consecuencia, la primera comunidad moral debe ser la familia.

La educación moral del hogar consiste en regular la actividad del niño y ayudarlo a reconocer lo bueno de lo perjudicial en sus acciones.<sup>192</sup> Si bien, esta comunidad permite obrar al niño con los objetos, la relación cambia con respecto en el obrar con otras personas. La indicación de la familia valora los actos del niño y éste reconoce cuales son perjudiciales para la convivencia social.

El hogar debe indicar las faltas al niño y propiciar la corrección de los actos. Sin embargo, Natorp reconoce que la educación moral es el problema más difícil para la pedagogía. La dificultad está en proponer acciones para educar e instruir al hombre en general. En consecuencia, el autor destaca las buenas relaciones dentro de la familia como medio para la formación moral en el hombre.

---

<sup>189</sup> *Ibidem.*, p. 129.

<sup>190</sup> Natorp. *Pedagogía social*. p. 243.

<sup>191</sup> Natorp. “Curso de pedagogía social”, p. 128.

<sup>192</sup> *Idem.*

En conclusión, los impulsos del niño conforman los fundamentos de la cultura. La formación del lenguaje propicia el conocimiento; mientras, la relación afectiva y cordial apoya la base moral en el niño. Con respecto al desarrollo estético, Natorp reconoce en esta comunidad la esencia pura de la creación artística a través del juego. El autor considera que,

el alma del niño vive todavía en actividad creadora completamente espontánea; está todavía completamente llena de aquel sentimiento de formación libre que constituye el germen de la estética; pero no tiene conciencia de él, precisamente porque vive completamente dentro de él y porque todavía no ha aparecido un mundo de la realidad y un mundo del deber que se han separado resueltamente de la libre formación de la fantasía.<sup>193</sup>

En la naturaleza del niño se expresan las formas creadoras del arte. La actividad del infante, a través del juego, vive envuelto por la fantasía en su expresión y actividad. El juego es un acto puro, sincero y benéfico para los impulsos del niño. En este caso, el autor reitera, una vez más, permitir al niño jugar y dirigir sus actos conforme a sus impulsos para la posterior creación artística del sujeto. La formación estética del hombre tiene sus principios en esta primera actividad del juego en el niño. Aquí radica el desarrollo artístico y el sano impulso de la fantasía creadora.

En el caso de la religión, Natorp reconoce que el “primer grado es la creencia ingenua del niño, la cual todavía no se encuentra en lucha con ninguna pretensión, ya sea la de la ciencia, la de la moral humana o la del arte.”<sup>194</sup> La formación del lenguaje, el juego y las relaciones sociales ocupan la primera formación del niño. La familia puede fomentar afecto hacia Dios, pero el sentimiento genuino no procede de la conciencia del infante. Las creencias de cada familia pueden influir en la formación religiosa, sin embargo, la religión es cosa de la conciencia plena y sentimental en la vida adulta. Considero que el hombre posee voluntad para decidir la religión a profesar; pero el niño vive en la naturaleza impulsiva de sus decisiones y actos. Una educación específica que atienda la cultura religiosa en esta etapa no tendría interés de ser propuesto en esta comunidad del hogar.

La anterior presentación de los rasgos educativos en la infancia indica la propia actividad del hombre por conformarse la cultura de su comunidad. El hogar favorece estos primeros rasgos formativos y es la base de todo desarrollo humano. Sin embargo, las características que definen al hogar, como comunidad amorosa o cordial, pueden no presentarse en todas las familias.

Natorp justifica su apoyo al *kindergarten* como establecimiento educativo dedicado a la atención de estos primeros años.<sup>195</sup> El autor está a favor de la educación y cuidados por parte de una institución como el *kindergarten*, como medio de atención ante las carencias que pueda tener la casa. El kínder no conforma una institución de educación formal en la perspectiva pedagógica de Natorp, sino esta sugerencia se concibe como un sitio donde se fomente la confianza y el amor por educadoras que cuiden y encaucen el desarrollo del niño hasta su entrada a la escuela.<sup>196</sup>

En tanto, la primera comunidad educa al hombre, si por educación se entiende el cuidado y la aportación de recursos para el recto crecimiento. En el hogar, la educación se atiene a la mera preservación del individuo sin la preparación de ningún contenido organizado dirigido a formar cualidades específicas. Considero que el único contenido educativo es el amor hacia el niño y permitirle la exploración del mundo con sus propios recursos, como en el caso del juego. La familia representa un apoyo invaluable en la formación humana del hombre a pesar de todas las

---

<sup>193</sup> *Ibidem.*, p. 116.

<sup>194</sup> *Ibidem.*, p. 118.

<sup>195</sup> Natorp. *Pedagogía social*. p. 186.

<sup>196</sup> *Ibidem.*, p. 188.



limitaciones o aptitudes que pueda tener la comunidad familiar. Concluyo que el hogar es la base de toda posterior educación y la vida social de los hombres.

### 3.4 La comunidad de la escuela

Al comienzo de este capítulo se define por comunidad al conjunto de hombres que comparten y se reconocen por medio de la conciencia en la posesión común de algún rasgo. La primera comunidad del hogar se caracteriza por compartir costumbres y valores dentro de la convivencia de sus integrantes y la identificación de cada uno de ellos gracias a la conciencia. La educación del niño corresponde a los cuidados de la casa y el dejarle obrar en sus juegos; de esta manera, el niño puede acercarse a los objetos y el conocimiento de su mundo externo. En consecuencia, la comunidad del hogar es la base del desarrollo del espíritu humano y de la vida social.

La vida social del individuo corresponde a un crecimiento en las formas de educación y desarrollo. La comunidad de la escuela es la segunda etapa de proceso de la formación del individuo. Las características de la escuela se interpretan en tres elementos que expresan los rasgos de esta comunidad: la vinculación con el segundo grado de la conciencia, la voluntad; la formación del ciudadano y la escuela nacional.

Como se menciona en el capítulo II, los grados de la conciencia corresponden a la organización de la comunidad. La voluntad es el segundo grado del crecimiento individual y, en consecuencia, el autor relaciona la voluntad con la elección y dirección de cada uno de los impulsos por parte del hombre. Para Natorp, la comunidad de la escuela guarda relación con algunas de las condiciones antes mencionadas de la conciencia.

La escuela “consiste en que imprime el espíritu de regla y del orden en el hombre, durante su desarrollo y con ello transforma, por así decirlo, su naturaleza.”<sup>197</sup> Los hombres son dirigidos y encauzados a través de esta comunidad con base en estos dos propósitos de orden y regla. Natorp concibe a la escuela como un orden superior al individuo que ejerce presión en la naturaleza de cada uno. Cuando el autor menciona por “transforma su naturaleza”, indica que esta segunda comunidad dirige la actividad de los individuos mediante el orden y la regla.

Natorp se cuestiona sobre las condiciones de esta segunda comunidad:

¿por qué es objeto la escuela de tan singular preferencia entre todas las instituciones educativas? Evidentemente por su pronunciado carácter de organización, e incluso de organización exclusivamente educadora. Y esto responde a aquel segundo grado de la educación, cuyo objeto característico es la regulación de la voluntad.”<sup>198</sup>

La escuela se diferencia del hogar porque organiza y controla las acciones dentro de su comunidad. Esta comunidad guarda semejanza con las características de una organización que tiene como finalidad educar al hombre durante este tiempo. Además, el tipo de educación necesaria es la

---

<sup>197</sup> *Ibidem.*, p. 194.

<sup>198</sup> *Ibidem.*, p. 193.

regulación de la voluntad. Un tipo de educación específica que se vincula con la formación de la voluntad.

Natorp se refiere por organización a “la deliberada regulación del obrar; por eso debe resaltar de modo tan visible la organización en este grado, y precisamente en una forma que como tal se propone desde luego ejercer su acción sobre los educandos, que no tienen, en suma, otro fin que la educación.”<sup>199</sup> Estos rasgos describen el atributo de organización de la escuela: intencionalidad y dirección de los medios de la educación. La escuela organiza los medios para dirigir la educación de los individuos y ejerce regulación en el obrar. El atributo de organización caracteriza a la escuela como una comunidad que controla todas las acciones dentro de su influencia durante la infancia del hombre.

Si la escuela guarda su fundamentación con la voluntad, entonces la actividad social del Estado corresponde a esta comunidad. Para el autor,

el hombre debe ser hombre antes que ciudadano; pero debe ser también ciudadano, esto es, un miembro útil a la comunidad, y por eso es saludable la organización legal de la escuela, mediante la cual el individuo aprende a conducirse en un orden general, no seccionado expresamente para él, y bajo un régimen frecuente de igualdades y de finalidad mutua se acostumbra a realizar su propio deber.<sup>200</sup>

La segunda característica de la escuela es la formación del ciudadano. La posición de la regla y el orden expresan los medios para esta clase de formación. Este ciudadano integra la vida en sociedad que fomenta la convivencia entre todos los integrantes. Bajo la perspectiva del autor, la escuela se asemeja con la vida social del Derecho y el Estado donde, por medio de la escuela, se regulan las voluntades individuales conforme a los fines de todos los hombres. Los integrantes de la comunidad son iguales dentro de la escuela y ordenados bajo las reglas de la sociedad.

La escuela se conforma bajo la forma de organización como gobierno y comunidad por estas características que delimitan sus límites y sus quehaceres. Este tercer rasgo de comunidad es la escuela nacional. Natorp sostiene que, la escuela “está organizada conforme a la vida pública y es responsable de ella, y, por tanto, ha de organizarse como escuela nacional.”<sup>201</sup> El propósito del autor está en vincular la escuela con el Estado; en donde, Natorp otorga todo el abrigo y dirección de la organización escolar a una voluntad superior como es el gobierno. Como el autor menciona, la escuela se relaciona la vida pública para integrar y responsabilizar al individuo en la conciencia de la nación.

La escuela tiene como objetivo formar al niño y guiarlo en la concientización de su vida social. El niño, como integrante de su hogar o de la escuela, se integra en la vida y los deberes de la nación. La escuela nacional logra la regulación de la vida en común de todos los hombres.<sup>202</sup> De esta manera, el niño aprende la constrictión de sus impulsos y la dirección de su obrar con base en las reglas de convivencia con los demás. El orden legal de la escuela favorece esta regulación sobre la voluntad individual que, mediante la coerción y la costumbre, se ejercen las reglas y los deberes. En este sentido, la vida del sujeto se ordena y regula por medio de la escuela para la realización de su deber como ciudadano.

---

<sup>199</sup> *Ibidem.*, pp. 193-194.

<sup>200</sup> *Idem.*

<sup>201</sup> *Idem.*

<sup>202</sup> Francisco Larroyo. *Los fundamentos filosóficos de la escuela unificada*. México. Logos, 1971, p. 72.

La escuela nacional de Natorp también es conocida como escuela unificada por Lorenzo Luzuriaga. Una interpretación sobre Natorp, para este último autor, es que:

la escuela sería cosa de todo el pueblo, sin exceptuar a nadie, y con ello se realizaría el concepto de la «escuela unificada». Sería la superación de toda pedagogía de clases. No tendría que comparar su alimento espiritual una parte con la otra, sino que todos serían en la obra común activos y pasivos al mismo tiempo, como sujeto y como objeto; se interesarían por ella de un modo fundamental, y también naturalmente en el sentido de la igualdad proporcional a cada uno, según la medida y la naturaleza de su capacidad.<sup>203</sup>

La escuela nacional significa la inclusión de toda la población al acceso de la educación, sin caer en una distinción que atienda grupos sociales específicos por sus condiciones económicas. La manera de seleccionar a los individuos no puede proseguir en una educación con base en sus posibilidades económicas. Si la escuela ha de estar a cargo del Estado, el propósito será formar a toda la sociedad bajo una educación específica y ordenada.

En la escuela nacional “no podría subsistir la diferencia de escuelas según las enseñanzas, las atribuciones, las clases sociales; los niños entrarían todos en escuelas del mismo tipo y la educación común se prolongaría en ellas tanto como lo consintiesen las necesidades de la educación profesional.”<sup>204</sup> La escuela no sólo enseña las formas legales de la comunidad escolar sino también presenta las formas sociales de la convivencia entre hombres. Cada uno de los sujetos aprende las normas sociales y, la convivencia se regula a través de las reglas de la escuela y la comunión entre iguales. Una posterior diferencia en las escuelas corresponde a las distintas capacidades del sujeto.

El autor propone dos líneas de enseñanza en la educación profesional. La primera se dirige a una preparación científica especial, como la escuela general y el gimnasio humanístico. Y la segunda escuela atiende a la preparación de habilidades mecánicas de carácter industrial como la escuela técnica y la escuela para adultos.<sup>205</sup> Esta diferencia entre escuelas atiende a un desarrollo profesional del individuo y no a una desigualdad cultural y social. Sin embargo, esta propuesta es sólo una sugerencia para las posibles soluciones con respecto a una educación superior a la primera educación escolar.

En conclusión, esta segunda comunidad se relaciona con la vida social y con el gobierno. Para Natorp, en esta última actividad, se relaciona la oportunidad de la escuela en encauzar la formación del individuo con base en las condiciones de la sociedad. La escuela corresponde a la única comunidad capaz de alimentar el espíritu por la nación y la conciencia de una comunidad común. Por ello, la escuela nacional conforma uno de los pilares de la propuesta pedagógica del autor. En esta comunidad se caracterizan de forma práctica y directa las intenciones de Natorp con respecto a la educación y a la comunidad.

El vínculo entre conciencia y comunidad deriva en la escuela y sus características. Esta comunidad se caracteriza por plasmar el orden y la regla en el obrar. La vida social es uno de los fines de la educación en la escuela. Esta segunda comunidad busca la integración del individuo a la vida social, a través de la transformación de su naturaleza en la formación del ciudadano. En este apartado de la escuela se han descrito sus características y sus aportaciones al crecimiento del sujeto; sin embargo, los recursos educativos para la formación del ciudadano no han sido expuestos todavía. A este último corresponde el próximo apartado del contenido educativo de la escuela.

---

<sup>203</sup> Lorenzo Luzuriaga, *Escuela unificada*. Madrid: Museo Nacional Pedagógico. 1922, p. 20.

<sup>204</sup> Natorp. *Pedagogía social*. p. 198.

<sup>205</sup> *Ibidem.*, pp. 200-201.

### 3.4.1 Contenido educativo de la escuela

En el apartado anterior se finaliza que la escuela es una organización que ordena y promueve los medios para la educación del hombre. La propiedad de organización brinda este atributo a la segunda comunidad educativa, donde se han de realizar la regulación de las acciones y la formación del ciudadano. La educación en la escuela se realiza a través de la instrucción y la enseñanza que son los medios para aportar el conocimiento de la cultura y la vida social.

En este trabajo se ha concluido que, la instrucción es una acción técnica o instrumental que aporta algún conocimiento específico o habilidad al hombre.<sup>206</sup> La instrucción es un primer acercamiento a los contenidos de la educación. Natorp sostiene que “la instrucción debe ‘interesar’, ciertamente; pero el verdadero interés surge de la ocupación con la cosa, de la iluminación del conocimiento en el alma del que aprende, del desprendimiento de las propias fuerzas creadoras de la conciencia intelectual.”<sup>207</sup> Es decir, la instrucción educativa está relacionada con el intelecto y el conocimiento de los objetos. El interés es un primer elemento para estimular, por así decirlo, el espíritu y educación del hombre. El interés en la cosa ha de provenir de la relación directa de la ocupación con el objeto; es decir, mediante la instrucción se dirige la actividad del individuo en relación a los objetos.

El interés por el conocimiento comprende un elemento necesario para Natorp. Como el autor ha referido, el interés se desprende de las propias fuerzas intelectuales del sujeto gracias a la instrucción que ha promovido este interés por el objeto. La instrucción está relacionada con la formación del entendimiento y del conocimiento de todas las áreas de la cultura. En la comunidad de la escuela hay instrucción científica, moral, artística y sobre las cuestiones de la religión. Sin embargo, el desarrollo de la conciencia requiere tiempo y esfuerzo para su formación humana en todos los elementos de la cultura.

El concepto de la enseñanza hace referencia a la superación de la instrucción primera. Natorp expresa que,

de este modo se puede hablar de la «enseñanza educativa». A menudo ha servido tal frase para ocultar que el centro de la educación escolar se halla necesariamente en la enseñanza del entendimiento. La enseñanza comprende, es verdad, una parte esencial de la formación de la voluntad, pero no toda ni lo más característico de ella.<sup>208</sup>

El autor refiere por enseñanza a la acción concreta que se da dentro de la educación escolar. La enseñanza es un escalón más que contribuye a la formación humana; sin embargo, la enseñanza incide en la formación del conocimiento y, a la vez, contribuye a la formación de la voluntad. En virtud de estos conceptos, considero que la función esencial de la escuela es la enseñanza de las ciencias y sus técnicas.

El primer contenido de la educación escolar comienza con la enseñanza de las ciencias naturales para la formación científica. El autor indica que “la característica de la formación científica, en su verdadero sentido, yace en la organización general del saber, en la conciencia determinada de la unidad y estructura del mundo científico, en la conciencia crítica y rigurosamente metódica.”<sup>209</sup> En el

---

<sup>206</sup> Véase en este trabajo, el apartado 3.1 el concepto de educación. p. 42.

<sup>207</sup> Natorp. *Pedagogía social*. p. 144.

<sup>208</sup> *Ibidem.*, pp. 196-197.

<sup>209</sup> Natorp. “Curso de pedagogía social”, p. 134.

capítulo II se ha recuperado que todo el conocimiento se unifica mediante sus conceptos y juicios contruidos sobre los objetos. Todo este proceso está regulado por la unidad de la conciencia, en donde, todo conocimiento de la cultura se asocia a los mismos principios. Esta primera educación científica está relacionada con la unidad de la conciencia y el orden de los conocimientos. La crítica y el método son elementos de esta primera instrucción escolar.

La escuela se encarga de ordenar cada apartado educativo con la finalidad de formar cada función de la conciencia en el hombre. La formación intelectual se constituye bajo el contenido de las ciencias naturales<sup>210</sup>; mientras que, “la formación de la voluntad descansa, en general, en el ejercicio y en la enseñanza. Ambos se unen en los mismos elementos de la comunidad, en la cual el ejercicio, esto es, la acción educadora, se introduce por sí misma y surge después la enseñanza educadora.”<sup>211</sup> El ejercicio es la posibilidad de llevar a cabo el contenido de la educación en la experiencia y realizar la voluntad en la vida misma; mientras que, la enseñanza está constituida por los elementos y medios del contenido educativo.

La formación de la voluntad,

queda para la «vida»; la vida antes, al lado y después de la escuela; y aun la vida en la escuela, porque ella también es vida, es decir, forma de comunidad organizada, sólo que una entre las demás; un Estado en pequeño, según con razón se ha dicho, y con ello excelente medio para la aclimatación en ulteriores ordenaciones sociales dentro de las cuales el que sale de la escuela se encuentra más duramente enlazado.<sup>212</sup>

La vida misma influye en la formación del hombre y en su concepción sobre su comunidad y su cultura. El autor vuelve a vincular la escuela con todas las comunidades donde el hombre crece y se desarrolla dentro en su vida social. La convivencia aporta al desarrollo de la voluntad a través de la vida y los diferentes grupos humanos. La característica de organización otorga a la escuela su comparación con el Estado. La vida del hombre transcurre parte de ella en la escuela que, durante su paso, transforma la individualidad en una conciencia de la comunidad. El vínculo entre la escuela y el Estado orienta la actividad educativa bajo un primer orden social.

La enseñanza de la voluntad se realiza en la doctrina moral. Natorp refiere que, la doctrina moral “se propone hacer más firme la verdadera convicción interior del discípulo, alcanzando una fuerza que le capacite para dirigirse y preservarse por sí mismo en la medida en que entran y deben entrar la dirección y vigilancia exterior.”<sup>213</sup> La enseñanza y el ejercicio son los rasgos de la doctrina moral. El autor se refiere, por doctrina moral, al contenido escolar para la enseñanza de la voluntad. Anteriormente he referido que la voluntad se aprende en la vida misma y en la comunidad en la que crece el hombre; sin embargo, la tarea de la escuela es presentar el contenido de las diversas ciencias para atender la educación de la voluntad, del intelecto y la estética.

La doctrina moral corresponde al contenido educativo de la escuela para el fortalecimiento del conocimiento sobre la conducta y el obrar. Natorp refiere por doctrina moral a la enseñanza de los fundamentos morales de la conducta humana. La finalidad de esta enseñanza recae en que el hombre aprenda las formas sociales de vida y pueda llevar a la práctica la moral.

En la doctrina moral se reconoce el contenido educativo para la enseñanza de las acciones del propio sujeto que le permitan preservarse dentro del orden social. Natorp reconoce que todos los

---

<sup>210</sup> *Ibidem.*, p. 137-138.

<sup>211</sup> *Ibidem.*, p. 141.

<sup>212</sup> Natorp. *Pedagogía social*. pp. 196-197.

<sup>213</sup> Natorp. “Curso de pedagogía social”, pp. 141-142.

individuos viven en una sociedad donde hay un orden y regulación de la vida. De lo anterior se deduce que Natorp ha estado de acuerdo con la teoría social de Jacques Rousseau, cuando el primer autor menciona que el hombre debe ser hombre antes que ciudadano.<sup>214</sup>

Las bases de la moral se apoyan en la educación familiar de los primeros años; pero la escuela le corresponde la enseñanza de los ejemplos morales en la historia de la humanidad. Natorp sostiene que, “toda vida moral descansa, por un lado, sobre el fundamento histórico, y por otro lado, toda historia descansa en el fundamento moral.”<sup>215</sup> La historia es el contenido de la educación que contribuye al conocimiento sobre las vidas pasadas, relatos o narraciones como ejemplos de la moral humana. La enseñanza de la historia conforma el contenido educativo de la doctrina moral. La doctrina moral está constituida por el ejercicio de la vida, de la convivencia, pero también la doctrina está conformada por la enseñanza del contenido educativo de la historia. El ejercicio y la enseñanza son los medios para la formación de la voluntad en el hombre. Natorp considera estos medios de la doctrina moral con base en los elementos de la convivencia en la escuela, por parte de los niños, y la propiedad de organizar toda instrucción y enseñanza dentro de esta comunidad.

El contenido educativo para la formación estética se conforma por el contenido de las ciencias naturales y de la historia; es decir, la formación estética se beneficia de la instrucción intelectual y la doctrina moral en la escuela. Natorp afirma que,

todas las materias de instrucción participan, en su manera y en sus límites, tanto de la educación estética como de la ética; por lo demás, no hay que decir que en determinadas materias (preferentemente en el dibujo y en el canto) dominan el fin estético. Ahora bien, la finalidad última no puede ser nunca la mera técnica, sino que se debe tender a los últimos fundamentos ideales de la estética, a la libre formación de la fantasía, lo cual, naturalmente, cae fuera de los límites de la escuela.<sup>216</sup>

Los contenidos educativos del intelecto y la voluntad contribuyen a la formación estética. Por ejemplo, la ciencia ofrece el conocimiento sobre la producción artística; mientras que, la historia contribuye al interés y la voluntad de creación y producción del arte en su actividad. Sin embargo, Natorp menciona que el valor de la educación artística no recae en sus contenidos, sino en la actividad propia del arte. El autor sostiene que, “como en toda la educación, hay que construir sobre la actividad toda; por tanto, lo más importante es siempre la actividad directa del discípulo en la dirección estética.”<sup>217</sup> La acción directa sobre los objetos apoya al conocimiento del arte y al interés individual en la creación artística. Si bien, el dibujo o el canto conforman el espectro de la educación artística en la escuela, el valor de la formación estética está en la propia actividad creativa.

Como músico y amigo de Brahms, Paul Natorp ha reconocido el valor de la actividad propia en la creación del arte y la formación estética. El autor conoce la importancia de formar el sentimiento estético dentro de la educación general en la escuela y, por ello, Natorp asocia todo el contenido escolar con la instrucción y la enseñanza de la estética. Estos tres contenidos educativos integran el material para la educación en la escuela. No obstante, el contenido educativo de la escuela nacional no culmina con la instrucción estética, sino con la aportación del autor relacionado con la religión y la escuela.

---

<sup>214</sup> Véase en este trabajo, el capítulo 3, p. 52.

<sup>215</sup> Natorp. “Curso de pedagogía social”, p. 141.

<sup>216</sup> *Ibidem.*, p. 146.

<sup>217</sup> *Ibidem.*, p. 145.

La religión conforma parte fundamental en las creaciones culturales de la humanidad. Este elemento de la cultura integra el sentimiento de lo infinito e incondicionado con la vida social de los hombres. En el capítulo II, de este trabajo, se ha revisado los fundamentos de la religión y la propuesta del estudio filosófico por parte del autor.

La enseñanza de la religión era parte de la actividad educativa en las escuelas del siglo XIX. La propuesta de la escuela nacional, si ha de integrar la religión, concilia todo el contenido educativo (ciencia, moral y estética) con respecto a los fundamentos de la religión. Natorp considera que, a la escuela,

corresponde a sus problemas necesarios la revelación del mundo de las representaciones religiosas, como uno de los aspectos más importantes de la cultura humana, en tanto que estas representaciones tienen una significación histórica para nuestra cultura nacional y un valor real en los días que corren; pero han de renunciar a toda pretensión dogmática.<sup>218</sup>

El contexto histórico del capítulo I permitió conocer las condiciones del imperio alemán en los años previos a la Primera Guerra Mundial. A finales del siglo XIX y principios del XX, la sociedad alemana estaba integrada predominantemente por protestantes y católicos, además de otras órdenes religiosas minoritarias. La enseñanza de la religión conformaba parte integral de los planes de educación elemental en Alemania. La disputa entre el catolicismo y el protestantismo derivó en la diferenciada educación e instrucción implementada en colegios públicos y privados.

Natorp no niega la importancia de la religión como elemento de la cultura. Sin embargo, el autor no está en favor de una instrucción religiosa dogmática; en cambio, lo que si considera es la enseñanza de los fundamentos de la religión como creación humana. El problema para la escuela radica en que no medre la libertad de unos por la imposición de la religión. Si bien se recuerda que, los postulados de la escuela nacional están en favor de los postulados de la libertad, la igualdad y no el dogmatismo, la educación forma al próximo ciudadano y la conciencia crítica de su conocimiento sobre la cultura.

El contenido de la religión puede contribuir con el conocimiento de la moral, de la ciencia y del arte. Natorp sostiene que,

no puede ser problema de la instrucción religiosa en la escuela (...) inculcar al discípulo una precisa convicción dogmática, de cualquier clase que sea, (...), sino solo aquel conocimiento y aquella comprensión de los hechos religiosos y de su historia que son necesarios para toda la comprensión de nuestra vida cultural. Por tanto, la escuela ha de poner delante del discípulo la cuestión religiosa, pero no ha de inculcarle autoritariamente una resolución determinada.<sup>219</sup>

La escuela no impone la instrucción de la religión. El contenido dogmático no tiene sustento para el desarrollo de la conciencia del hombre ni para la educación humana dentro de la escuela. La instrucción de la religión debe conformarse con base en el conocimiento de los elementos históricos de religión. El autor propone que la escuela tiene la función de libertar al hombre mediante su conocimiento, su facultad de crítica y conciencia sobre los hechos históricos de la religión.

Mediante esta propuesta de la religión, Natorp buscó remediar el conflicto de la enseñanza religiosa en su época con la integración del contenido histórico de la religión, al contenido de la educación. Si bien, la religión era pilar para la cultura alemana, Natorp integró la instrucción de la religión con toda la cultura humana.

---

<sup>218</sup> *Ibidem.*, p. 146.

<sup>219</sup> *Idem.*

En el capítulo II se ha expuesto el conflicto de la religión con las otras áreas de la cultura. La instrucción histórica responde a esta solución dentro del campo de la educación. La aproximación a cuestiones fundamentales sobre la religión comienza en la instrucción histórica y la enseñanza de los demás objetos de la cultura (ciencia, moral, arte).

La instrucción escolar se conforma por disciplinas como la historia o las ciencias naturales, además de otras proposiciones con respecto al contenido. En el caso de la instrucción religiosa, Natorp continúa que, “es saludable para todos ponerse el problema de la religión; pero la contestación a este problema ha de encontrarla cada uno en su propia conciencia.”<sup>220</sup> Una vez más se reitera la libertad de estudio y elección propia del sujeto en los asuntos teológicos. El autor propone que, la decisión sobre el conocimiento de la religión es asunto de la conciencia de cada uno y no es tarea de la escuela nacional imponer doctrina alguna.

El contenido educativo concluye con la instrucción en la escuela, y el camino de cada contenido conforma una manera particular de organización y apoyo en las ciencias naturales y sociales. Cada contenido ofrece una manera particular para instruir o enseñar la cultura en sus elementos básicos: la formación del intelecto se instruye a partir de las ciencias naturales; la formación de la voluntad se enseña y ejercita a través de la doctrina moral; la formación estética se apoya en las dos actividades previas de instrucción y enseñanza; mientras que, el caso de la religión se apoya en el conocimiento de la historia y sus acontecimientos. La escuela es la única comunidad que dispone de un contenido delimitado y, como consecuencia, el apartado del contenido educativo es la descripción del camino de educación escolar en esta comunidad.

La escuela es un elemento fundamental en toda reflexión pedagógica; el autor coincide en esta importancia de la escuela dentro de su pedagogía social. El hogar y la universidad ocupan un lugar en la propuesta del autor, aunque este sentido de la escuela no se compara con alguna de estas dos comunidades mencionadas. El motivo de la importancia de la escuela se debe a su sentido de organización, la regulación de la voluntad de los individuos que asisten, y el ordenamiento de todas las actividades educativas y sociales con base en la idea de nación. Estos son los elementos que conforman la idea de escuela nacional y la formación de los hombres, como próximos ciudadanos.

### **3.5 La formación libre del adulto y la universidad**

El último grado de la conciencia humana es la voluntad racional. En el capítulo II se especifican las características de este grado. El desarrollo de la razón y la libertad caracterizan este tercer grado de la conciencia; además, la voluntad racional del individuo se encamina conforme a fines propios. En esta última etapa se caracteriza por la conciencia de la autonomía y la libertad de las acciones, por parte del hombre. En este momento de la evolución de la conciencia, la comunidad que corresponde a la educación de la voluntad racional es la universidad o la escuela superior.<sup>221</sup> La universidad guarda relación con los principios de la conciencia racional y su último grado.

Natorp sostiene que, “las escuelas superiores (universidad, escuelas técnicas, escuelas superiores profesionales, academias de arte, etc.) sirven a la formación directa de todas las profesiones, que necesitan de una larga madurez de las fuerzas espirituales, cuya formación, por tanto, sólo se

---

<sup>220</sup> *Ibidem.*, pp. 117-118.

<sup>221</sup> *Ibidem.* p. 124.



alcanza en la edad adulta.”<sup>222</sup> Después de la escuela donde se regulan la voluntad y la convivencia social, la posterior comunidad es la universidad como continuación en la educación humana. La universidad es la comunidad vinculada al desarrollo de la razón y la formación profesional. Natorp asocia la edad adulta con esta comunidad para el desarrollo de la profesión según las aptitudes de cada sujeto.

La enseñanza de habilidades y conocimientos tuvo lugar en la escuela. La formación para el trabajo corresponde a la proposición de esta tercera comunidad, en donde se ocupa un tiempo para construir el conocimiento y técnicas sobre la profesión. Natorp comenta que, “si conforme a esto deben dedicar gran espacio a la formación técnica específica, necesitan, por lo mismo, del contrapeso de una educación general profunda. Esto vale especialmente para la Universidad, la cual debe suministrar la formación teórico-científica, de todas las profesiones que aquélla supone.”<sup>223</sup> En este sentido, por medio de la universidad se atiende una formación especializada de la teoría en las profesiones, así como en esta comunidad se aportan las técnicas para el trabajo y el conocimiento profesional. La formación teórica en la universidad es necesaria para el conocimiento de las ocupaciones; y el fin de la universidad sería la enseñanza de todas las profesiones para el trabajo y la vida en sociedad.

Natorp afirma que “la comunidad es aquí una relación autónoma y libre entre miembros iguales; la dirección por parte de otro termina, al menos para este problema determinado, y surge la propia dirección.”<sup>224</sup> La educación por parte del maestro culmina en la universidad; cada hombre está en condiciones de elegir su propia dirección y educación con base en sus intereses o necesidades profesionales. Cada sujeto puede determinarse su camino y reconocer las limitaciones culturales de su propia comunidad. De esta forma, Natorp relaciona la universidad con la propia actividad del hombre y la libertad de la educación y de la necesidad de otro en la dirección.

Natorp continúa que, “la cima de la cultura humana no consiste en una extraordinaria cantidad de conocimientos, sino en la más espontánea capacidad de cultura, en la ilimitada capacidad para la cultura de sí mismo; con lo cual se consigue al mismo tiempo la completa aptitud para la colaboración en la cultura de los demás.”<sup>225</sup> El autor refiere por formación propia a la búsqueda de los principios de los elementos de la cultura humana; es decir, la formación teórica-científica abarca la investigación de la cultura como de las diferentes profesiones. En este caso, la libre formación del adulto se inicia por la investigación y la reflexión sobre la profesión o la cultura.

El autor aclara que el número de conocimientos no influye en la conformación de una cultura. La capacidad de formarse a sí mismo es la base ilimitada del camino formativo y libre del sujeto. Esta acción de formación propia influye en la educación de otros mediante la enseñanza con los demás.

En esta investigación se ha indicado que la formación se cultiva a través de la educación de la cultura. El contenido de la educación, para la universidad, responde a las necesidades de cada grado de la conciencia. El último grado de la formación libre concluye con la filosofía como contenido y determinación del conocimiento, y crítica, de la ciencia, la moral, el arte y la religión. Natorp afirma que “esta preparación filosófica no ha de limitarse a una de sus disciplinas, sino que debe extenderse a todas las fundamentales, esto es, a la lógica, ética y estética.”<sup>226</sup> El estudio de la filosofía se comienza por cada una de sus ciencias, en las cuales se analizan los principios de cada

---

<sup>222</sup> *Ibidem*. p. 149.

<sup>223</sup> *Idem*.

<sup>224</sup> *Ibidem*. p. 121.

<sup>225</sup> Natorp. *Pedagogía social*. p. 205.

<sup>226</sup> Natorp. “Curso de pedagogía social”, p. 148.

elemento del hombre y su naturaleza. La filosofía es una propuesta del autor, en vez de un contenido específico y regulado por la universidad. Pues el autor concibe que, a través del estudio filosófico, se profundiza en el conocimiento; así como en el hombre se despierta su conciencia de la unidad de todo conocimiento humano gracias a este estudio.

La formación de la cultura corresponde a la profundización en los principios de cada uno de sus objetos. Natorp argumenta que “la filosofía sirve para extender sus preguntas y sus maneras de investigación propias, no sólo a un terreno especial sino a todas las esferas de la vida espiritual humana”<sup>227</sup>. La filosofía aporta a la investigación propia del hombre mediante el cuestionamiento y la indagación de cada aspecto de la vida social y cultural. Con esta propuesta, el autor busca acercar al educando en el despertar del propio interés y del conocimiento sobre cuestiones fundamentales de las ciencias y de la vida.

La formación propia se extiende al cultivo de todas las áreas de la cultura. En el caso de la moral, los principios de las acciones y los fines es estudiado por la ética, como se explica en el capítulo II. El estudio de la ética brinda el sentido, la dirección y el entendimiento de las obras y conductas del hombre, a veces no conscientes o cuestionadas de cada uno de los actos. Así, una ética que tenga por estudio la ley moral y sus elementos filosóficos, considero, sustenta el conocimiento teórico sobre las acciones humanas.<sup>228</sup>

En el caso del arte, el conocimiento de esta creación cultural está en la estética. El estudio de esta ciencia filosófica aporta al conocimiento de sus principios y fundamentos de la creación del arte y la formación artística. La interpretación de los elementos filosóficos, en el capítulo II, se hace presente su importancia en la comprensión de este elemento de la cultura. En el capítulo II se ha concluido que la estética estudia los elementos constitutivos de la función estética de la conciencia, además de su relación con el intelecto y la voluntad.<sup>229</sup>

Mientras que, el estudio de la religión está relacionado con la formación propia a través de la filosofía. El contenido de la instrucción religiosa se conformaba en la escuela a través del estudio de los acontecimientos históricos. El estudio de los fundamentos de la religión es pospuesto hasta el tercer grado del desarrollo del hombre gracias a la investigación propia y la conciencia racional del último grado. Natorp sostiene que:

al fin ha de resultar ciertamente también una necesidad el conquistar una posición firme con respecto a la Religión. Éste es problema del tercer grado de educación, por ser el de la crítica autónoma. Pero esta decisión carecería de base segura sin un conocimiento de la historia de la religión o, por lo menos, de la filosofía de la religión. Pues el fin ha de ser la transformación de la religión en conocimiento de las ideas. Al poner nosotros este fin de la formación religiosa nos separamos exactamente de todo ilusionismo, así como por el reconocimiento expreso de la indestructible base religiosa de la religión nos hemos separado de la mera explicación racionalista (*Aufklärung*).<sup>230</sup>

El autor busca que el conocimiento de la religión se apoye en la investigación propia del adulto sobre la historia y la crítica religiosa a través de la filosofía. Natorp no apoya ninguna clase de dogmatismo o ilusionismo, como él menciona, en la indagación de las cuestiones fundamentales de la religión. Ni tampoco el autor propone abocarse a las explicaciones de la filosofía de la religión emitidas a finales del siglo XVIII, en donde uno de los representantes ha sido Immanuel Kant.<sup>231</sup> Natorp se separa de

---

<sup>227</sup> *Ibidem.*, p. 147.

<sup>228</sup> Véase en este trabajo, capítulo II, 2.2 Las ciencias filosóficas.; Natorp. Capítulo XXXI, *Pedagogía social*. pp. 295-304.

<sup>229</sup> Véase en este trabajo, capítulo II, 2.2 Las ciencias filosóficas.; Natorp. *Pedagogía social*. pp. 320-321.

<sup>230</sup> *Ibidem.*, p. 346.

<sup>231</sup> Véase en este trabajo, 1.1 La infancia de Paul Natorp durante 1854 a 1871.

todo absolutismo racional o metafísico en el tema de la religión; por ello, el autor aporta el conocimiento tanto de la historia como de la filosofía en todo paso sobre este elemento de la cultura.

La formación propia corresponde al estudio y cultivo de la razón humana gracias al esfuerzo propio. En consecuencia, el autor reconoce la importancia de la universidad para propiciar la formación teórica y humana durante su estancia en esta comunidad, así como después de la culminación de los estudios profesionales. A ello responde la extensión universitaria, las bibliotecas populares, así como los seminarios científicos como lugares que fomenten el estudio continuo y formación posterior por parte del hombre.<sup>232</sup>

Con respecto a la formación de los maestros, Natorp argumenta que “la ciencia de la formación del hombre, sólo puede descansar en la ciencia del hombre; pero justamente, la conciencia científica suprema del hombre, en cuanto se refiere a las leyes fundamentales de su esencia espiritual, es lo que ejercita la Filosofía.”<sup>233</sup> El autor señala que el maestro debe formarse en la filosofía hasta alcanzar un conocimiento general del espíritu humano. La altura de una conciencia científica comienza por el estudio de las ciencias y la filosofía, especialmente.

La universidad es la última comunidad para Natorp que relaciona con el grado de la voluntad racional. Según el autor, el hogar, la escuela y la universidad ejercen dominio sobre la naturaleza del hombre para integrar al sujeto en los rasgos humanos de la sociedad. Por rasgos humanos me refiero al desarrollo y conocimiento de la cultura en general. Así, cada contenido de la educación se ha conformado con base en las necesidades y atributos de cada etapa de la evolución humana. En este último grado se concluye la formación libre con la filosofía como estudio del hombre en cada ámbito de la cultura.

La educación está presente como actividad en estas tres comunidades fundamentales. Estas tres comunidades se caracterizan por generar las condiciones para el crecimiento físico y el desarrollo humano del hombre. La pedagogía de Natorp resalta aquellos factores que propician la educación del hombre dentro de la comunidad. Hasta aquí se han presentado las comunidades del hogar, la escuela y la universidad en sus características y contenido educativo. Considero que, para el autor, la comunidad en general presenta condiciones que aportan al camino de la educación mediante el fundamento de la conciencia. Este último atributo de la comunidad es, a la vez, una reiteración de la propuesta filosófica del autor, ya que Natorp asocia la comunidad con la conciencia con base en los principios de la misma conciencia.

La pedagogía social es producto del análisis filosófico; ejemplo de lo anterior es la relación entre la comunidad y la conciencia. No obstante, el autor también se refiere a la sociedad y sus condiciones que propician la educación. Con base en lo anterior, considero que la pedagogía social está conformada por el aspecto teórico, la conciencia y la comunidad, y el aspecto práctico, la aplicación de la educación y el estudio de sus condiciones sociales. A ello corresponde la próxima descripción de la pedagogía social y sus características, bajo la perspectiva de Paul Natorp.

---

<sup>232</sup> Lorenzo Luzuriaga. *La pedagogía contemporánea*. p. 79.

<sup>233</sup> Natorp. “Curso de pedagogía social”, p. 150.

### 3.6 La pedagogía social

La presentación de los principios filosóficos de la educación y la pedagogía ocupó la exposición del capítulo segundo de este trabajo. Por su parte, en el capítulo tercero se comenzó con la definición de los conceptos: pedagogía, educación y formación; en donde, estos conceptos fueron el comienzo de la exploración del pensamiento pedagógico de Natorp.

En este último apartado se presenta la pedagogía social y los rasgos señalados por el autor. Desde un principio la filosofía ha de teorizar sobre la educación como fenómeno y sus fundamentos. Los principios de la conciencia, funciones y su unidad, garantizan la efectividad de la actividad educativa como medio en difundir la cultura humana. El camino de la educación sigue los grados de esta conciencia, así como cada uno de los atributos de este elemento filosófico. Así, por medio de la educación se desarrollan las habilidades, la sensibilidad y el espíritu de la época y la cultura en el individuo.

Para Natorp, según Pérez Serrano, la pedagogía social “se refiere a la obra entera de elevación del hombre a lo alto de la plena humanidad. La pedagogía social trata de la educación del hombre que vive en una comunidad. Su fin no es sólo el individuo.”<sup>234</sup> La autora destaca dos puntos de la propuesta pedagógica de Natorp: el hombre alcanza la humanidad en su persona a través de la acción pedagógica; y, la comunidad y la educación son objetos de estudio de la pedagogía social.

Este primer punto señalado indica que la educación incide en el crecimiento del hombre. Considero que la pedagogía es el conocimiento objetivo sobre los presupuestos para la educación. Esta acción de la educación es posible por la comunidad, es decir, alguien procura el crecimiento de hábitos, cultura, conocimiento y saberes en otros hombres. Si bien, las comunidades son el hogar, la escuela y la universidad, Natorp concibe la acción de la pedagogía en la escuela como medio para trazar el camino de la educación. Aunque, Natorp resalta el valor educativo de las comunidades del hogar o la universidad en la humanidad de los hombres. Sin embargo, la escuela es principalmente la comunidad educadora y la que genera las condiciones para esta actividad gracias a su sentido de organización. Las comunidades apuntadas por Natorp son la base de la vida social y son el reflejo de la vida anímica de la conciencia humana.

El segundo punto es la relación entre educación y comunidad como objeto de estudio de la pedagogía social. En este caso se pregunta: ¿toda comunidad educa?, si por educación se entiende el recto crecimiento a través de la intencionalidad y procuración de medios para este desarrollo, entonces la respuesta es afirmativa. Pero no todas las comunidades favorecen las condiciones para la educación. Uno de las condiciones es la fortaleza de la conciencia y la estimación a la misma comunidad. Para Natorp, las tres comunidades tienen sus fundamentos en cada grado de la conciencia. En estos grados están las características de cada una de las comunidades, así como las necesidades requeridas para su formación y crecimiento. De esta manera, solo las tres comunidades educan porque tienen sus principios en el hombre, además del sentido de organización como el caso de la escuela.

La intención de Natorp se recupera en que la educación ocurre entre el sujeto y la comunidad, es decir,

---

<sup>234</sup> Gloria Pérez Serrano. *Pedagogía social, educación social*. p. 68.

esta relación mutua general del concepto educación y comunidad la mantenemos firmemente bajo el concepto de 'pedagogía social'. Por tanto, esto quiere significar 'el reconocimiento fundamental de que la educación del individuo está condicionada en todos aspectos por la comunidad, así como, viceversa, una formación humana de la comunidad está condicionada por una educación del individuo conforme a ella y que participa de ella'. Las condiciones sociales de la educación y las condiciones de la educación de la vida social, unidas estrechamente, forman el tema de la pedagogía social.<sup>235</sup>

La explicación de la cita previa se divide en dos partes. La primera es que la comunidad está en influencia directa con la educación del sujeto, es decir, la educación de cada hombre condiciona la vida de la comunidad. El hombre, que vive en la comunidad, es determinado o moldeado por la convivencia con cada uno. Por ejemplo, la comunidad se fortalece por la identificación y la relación entre los individuos que conviven y trabajan en fines comunes. El caso del hogar es ejemplo de esta fortaleza, a través del amor y el cuidado de los primeros años, que condiciona el ambiente para el crecimiento moral, intelectual y cultural en general.

La palabra de comunidad representa lo humano, por así decirlo, y la palabra de individuo al hombre; ambos conceptos de comunidad e individuo se refieren como a dos puntos en donde el hombre individual transita a través de la educación hacia la comunidad cultural. Pero a la vez, ambos puntos no están disociados sino ambos elementos representan un solo momento para la educación. La palabra educación social significa este proceso único de la educación donde las condiciones de uno u otro (comunidad-individuo) influyen en el desarrollo de cada uno.

Otro rasgo apuntado por el autor es el vínculo entre comunidad y sociedad. Natorp sostiene que "el hombre particular es propiamente solo una abstracción, como el átomo del físico"<sup>236</sup>; en este caso, considero que la comunidad representa un átomo dentro de la sociedad. La comunidad aislada no existe fuera de todo influjo de la vida social. Por ejemplo, la escuela es una comunidad que se diferencia en escuela elemental, secundaria y técnica; en donde, la escuela como comunidad presenta principios y condiciones que son la base de todas sus diferentes formas de educación dentro de una sociedad nacional, con derechos y organizada.

Pero Natorp no se refiere a una sociedad en específico diferenciada por costumbres, tradiciones o situación geográfica. El autor habla de la sociedad como un conjunto de ciudadanos gobernados bajo un Estado democrático y en respeto de la convivencia de los demás gracias al derecho. Las actividades sociales son las divisiones de la vida social que corresponden a la conciencia humana. La actividad económica, jurídica y educativa son la aplicación de la vida impulsiva, volitiva y racional en la vida social. Por ello, el autor expone que la comunidad es el comienzo de la vida social y tiene relación con los fundamentos de la educación. En este sentido, Natorp afirma que:

el concepto de la pedagogía social significa, por tanto, el reconocimiento fundado en principios de que la educación del individuo, en toda dirección esencial, está condicionada socialmente, así como, por otra parte, una conformación humana de la vida social está fundamentalmente condicionada por una educación adecuada de los individuos que han de tomar parte de ella. Conforme a esto tiene también que determinarse el problema último y más comprensivo de la cultura para los particulares y para todos los particulares. *Las condiciones sociales* de la cultura, por tanto, y las condiciones *culturales de la vida social*: tal es el tema de esta ciencia. Y nosotros consideramos esto, no como dos problemas separados uno de otro, sino como un problema único. Pues la comunidad consiste

---

<sup>235</sup> Natorp. "Curso de pedagogía social", p. 119.

<sup>236</sup> Natorp. *Pedagogía social*. p. 169. (esta cita fue utilizada en el apartado 3.2 Educación y comunidad).

solo en la unión de los individuos, y esta unión, a su vez, solo en la conciencia de los miembros particulares. La ley última es, por tanto, necesariamente idéntica para ambos, individuos y comunidad.<sup>237</sup>

Natorp explica que la expresión pedagogía social es un re-conocimiento de la influencia entre la sociedad y el individuo. Según lo anterior, todo individuo condiciona el progreso de la sociedad, como la sociedad contribuye a cada individuo en su crecimiento y condiciones de vida. El progreso de la sociedad y el individuo está en la dirección y el alcance hacia la cultura moral, científica y artística de la humanidad. En este sentido se comprende que la elección del contenido de la cultura se haya realizado con base en esta finalidad de la formación humana.

La pedagogía y la pedagogía social no son dos ciencias distintas en Natorp. En este aspecto, el concepto de pedagogía social remarca el rasgo social que la educación tiene en su actividad humana. La educación siempre se realiza entre dos sujetos dentro de una comunidad, sea el hogar, la escuela o la nación. Por ende, si la pedagogía es el estudio de la educación, Natorp reitera el aspecto de la educación con base en su actividad dentro de una comunidad con el término de pedagogía social. La pedagogía y la pedagogía social son consideradas como una sola dirección en Natorp. Ambas referencias indican un mismo punto de investigación y de estudio; en donde, el segundo término resalta el atributo de la pedagogía como estudio de la educación como actividad social y humana.

En otro punto, la pedagogía social de Natorp no es una crítica al sistema educativo, político o económico de su tiempo, sino una preocupación que se dirige en concebir las condiciones de la vida laboral y de la sociedad. Es decir, el autor asocia la relación entre la educación y el trabajo como medio para el sustento físico y el desarrollo del hombre dentro de su actividad social. Por ello, Natorp resalta la importancia de la actividad profesional de los individuos como el despliegue de sus fuerzas en el trabajo.

En el pensamiento pedagógico del autor se resalta su interés por abarcar la totalidad de la vida humana en sus tres etapas: infancia, juventud y la vida adulta. El autor propone los medios necesarios para la formación de cada una con base en las tres etapas de la vida. Para Natorp, la pedagogía está constituida por las ciencias filosóficas en las cuales, cada aspecto de la formación humana, se determinan los contenidos educativos específicos para cada etapa de la evolución humana.

Considero que para Natorp, educar significa ilustrar, compartir y fomentar el conocimiento y la cultura en cada uno de los miembros de la sociedad, es decir, el objetivo de la educación es formar la cultura humana en el hombre. En este capítulo tercero se ha expuesto la educación como trabajo y esfuerzo del sujeto por integrarse en la vida social. En la pedagogía social hay que recordar que la voluntad es el eje de la propuesta pedagógica de Natorp; y el conocimiento de la conciencia en sus grados fomenta la especificación de la enseñanza en cada momento. Como consecuencia, la pedagogía estudia el medio para transmitir, fomentar y formar en el hombre la cultura y la humanidad en su comportamiento, en su legado.

En este capítulo tercero se resalta el contenido de la educación, su camino, como también la pedagogía social. Para Natorp, la pedagogía social no es una rama de la pedagogía general, sino este primer concepto rescata e indica la educación como base de la vida social. La exposición de los

---

<sup>237</sup> *Ibidem.*, p. 178.

conceptos ocupó la primera parte de este capítulo. Los conceptos de educación, formación, instrucción, pedagogía y pedagogía social conforman los ejes conceptuales de esta investigación. Creo que estos conceptos definen el pensamiento pedagógico de Natorp y su intencionalidad por promover una educación basada en la propia voluntad humana. Se ha de concluir que este análisis representa solo la introducción al verdadero análisis y comprensión del pensamiento pedagógico y filosófico este autor.

## Conclusiones

A principios del siglo XX, las aportaciones de académicos, filósofos y pensadores derivaron en propuestas con base en un ideal pedagógico y un deber ser en la formación de los individuos. En este sentido, la pedagogía social de Natorp se caracterizó por proponer un camino específico para la educación del hombre; además este camino estaba guiado por la finalidad de la formación humana en el sujeto. Para Natorp, la formación humana representó el fin último de la educación dentro de la vida social.

Los dos ejes, filosófico y pedagógico, conformaron los capítulos de esta presente investigación, y tales ejes definieron la perspectiva teórica del autor. Mi investigación permitió reiterar que a partir de la filosofía se derivaba la reflexión sobre el objeto de estudio de la pedagogía y su consideración como ciencia. Esta última deducción se obtuvo a partir de la pretensión de Natorp en buscar los fundamentos a priori de la educación. Para el autor, la actividad educativa se apoyaba en las facultades humanas del intelecto, la voluntad y la función estética; en consecuencia, la pedagogía y la educación elemental para toda la sociedad se podían sostener bajo este principio universal de las facultades del hombre.

El primer paso de esta investigación fue conocer la filosofía neokantiana en sus ciencias y en sus conceptos. La finalidad del proceso era afrontar la comprensión, interpretación y reconstrucción de los fundamentos de la pedagogía social. En este caso, el camino de la educación correspondió a los grados de la conciencia; mientras que el ideal a formar en el hombre se determinó con base en los fines de la humanidad. Estos conceptos constituyeron la base de la recuperación y la interpretación a lo largo del trabajo.

Considero que la pedagogía social de Paul Natorp contiene múltiples propuestas necesarias para su recuperación e intervención en la reflexión pedagógica actual. Los siguientes puntos esquematizan mis observaciones finales con respecto a la importancia de recuperar el pensamiento de este autor y su obra.

- 1) El valor de este pensamiento está en que el autor no separa la filosofía de la pedagogía en todo el proceso de formación del hombre. Ni tampoco el autor separa la pedagogía de la acción educativa en su aplicación y realización entre sujetos de una misma sociedad.

La postura de Natorp reivindica la importancia de comenzar por la filosofía en la actividad educativa. Para este autor, si la pedagogía es ciencia, ésta debe estar conformada por la filosofía como aspecto teórico y la actividad educativa como aspecto práctico. En mi opinión, esta estructura filosófica del autor obedecía a las circunstancias académicas de la escuela de Marburgo, debido a la defensa de la filosofía frente a las ciencias naturales que habían imperado a mediados del siglo XIX. Este panorama guarda semejanza en la actualidad cuando la relación entre pedagogía y filosofía se pierde en la exigencia de resultados medibles, observables y manejables en la actividad educativa. Si bien, la aportación de las ciencias contribuye al análisis educativo, a la vez, la educación se aleja de la reflexión y especulación filosófica.

- 2) Pero la recuperación del autor y su obra implica estudiar toda la filosofía alemana hasta el siglo XIX. Esta labor resulta titánica en un primer acercamiento a este autor. En



consecuencia, este trabajo se mantuvo en los límites de la filosofía de Natorp, sin ninguna comparación con la filosofía de Kant e inclusive con Platón; aunque Natorp recibió la influencia de autores como Platón, Kant, Pestalozzi, Hegel, Herbart, Fichte o Schiller. En consecuencia, una investigación sobre la influencia en Natorp implica el conocimiento de estos autores, así como de la filosofía alemana del siglo XVIII y XIX. Esta segunda conclusión es más bien una segunda observación con respecto a las dificultades del trabajo y los límites que un estudio afronta al abordar un autor de esta magnitud.

- 3) Una tercera conclusión sobre pedagogía debe incluir la filosofía como fundamento de la intervención en la educación. En la pedagogía actual se habla de recuperar los valores, la libertad y la convivencia, pero el camino hacia ello no incluye la reflexión de los elementos de la cultura. La pregunta sería: ¿cómo alguien puede formar valores y humanidad en los hombres, sin intermediación de la filosofía? Considero que una formación teórica, como Natorp invitó en su obra, es necesaria en la actualidad para rescatar los valores, así como la formación de la conciencia en cada uno de nosotros. Hoy se debe recuperar la filosofía y la convivencia social en cada grupo de la comunidad humana.
- 4) El autor ahondó en el magisterio, un tópico que resalta la importancia de la labor educativa como encargada del ordenamiento y el razonamiento social. Coincido con Natorp en que la formación de los maestros debe incluir el estudio de la filosofía general. Esta observación se avoca a señalar que el conocimiento de la filosofía propicia, en buena medida, a la concepción de las cuestiones fundamentales sobre la educación y el hombre.

Pienso que el énfasis de Natorp, sobre la filosofía, aporta al conocimiento de la esencia de esta actividad como lo es la educación. Esta actividad se alimenta de cuestionamientos como: ¿por qué educar?, ¿para qué y para quién se dirige nuestra labor?, ¿este tipo de educación contribuye en algo a la formación humana? Estas preguntas deben acompañar la enseñanza diaria de los maestros y su convicción pedagógica.

- 5) La pedagogía social de Natorp resalta el papel de la educación en la formación humana. Considero que la recuperación de esta formación se hace relevante e indispensable en nuestros días. Para el autor, la formación de lo humano se da en la convivencia dentro de la comunidad donde se enfatizan rasgos culturales en el individuo.

La propuesta del autor presenta elementos que fortalecen la conciencia moral, individual y nacional, como es la inclusión de la población en la educación escolar y la igualdad de oportunidades para todos en el acceso a la escuela. Considero que esta formación se alcanza a través de la cohesión entre todos los miembros pertenecientes a una comunidad. La escuela nacional es un ejemplo de la cohesión en una misma sociedad. La recuperación de la formación humana debe integrar la reflexión pedagógica en la educación actual.

- 6) En las escuelas del siglo XIX y comienzos del XX, el autor había señalado que la instrucción y la educación tenían poca relación con el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos para el trabajo. Natorp escribió su obra Pedagogía social en 1899, y su intención fue aportar recursos formativos para la educación de los trabajadores y su futura subsistencia física y su desarrollo social. En este caso, el autor ofrecía una solución en las escuelas técnicas para favorecer la formación de habilidades y conocimientos indispensables para el trabajo de la época.

Pienso que el trabajo es el primer paso en la integración del individuo en la vida en común. Y la escuela se vincula con la sociedad en la solución de problemas y representación de la vida social en su mejor ejemplo. Como Natorp propuso, la escuela es el lugar último donde se gesta la crítica y la razón de la sociedad y sus actividades. En la pedagogía no se puede olvidar este elemento del desarrollo de habilidades para el trabajo, en donde la educación aporta al desarrollo del individuo dentro de la sociedad.

La educación debe aportar al conocimiento de habilidades básicas para el trabajo. Pero, ¿para qué clase de trabajo se educa el individuo?, Natorp se refería a la educación para el trabajo industrial y técnico. Las condiciones de la sociedad alemana demandaban esta clase de formación en el individuo. Pero la pregunta para nosotros es ¿qué clase de educación exige el trabajo del siglo XXI? Una educación que favorezca las competencias científicas y tecnológicas corresponde a una de las exigencias de la educación actual, pero la formación de lo humano en el hombre y la conciencia deben corresponder a las exigencias de la educación en este momento.

- 7) Considero que el eje de la pedagogía social está en la formación humana constituido por la reflexión filosófica y los rasgos empíricos que la vida social demanda. El autor vincula la formación humana con las condiciones culturales y sociales de cada comunidad. La formación humana, o *bildung*, es el concepto filosófico de aportación cultural a la naturaleza del hombre, pero esta aportación viene de la sociedad y sus características, según se concluye con base en este autor.

La vigencia de la pedagogía social, tal como Natorp la entendía, está en la concepción de que el hombre no está aislado, se educa en relación con los demás, y que este factor debe constituir el principio a la hora de planear la educación. El concepto de comunidad es el eje de toda reflexión pedagógica y el principio de la actividad educativa entre los hombres.

## Bibliografía

Aubert, Adriana; Elena Duque; Montserrat Fisas; Rosa Valls. *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona. Graó, 2004 (Colección Crítica y fundamentos; Serie Teoría y sociología de la educación.)

Benítez Grobet, Laura (Ed.) *Historia de la filosofía*. México. Porrúa, 1987.

Bilbeny, Norbert. *Kant y el tribunal de la conciencia*. Barcelona. Gedisa, 1994.

Blanning, Timothy Charles William (Ed.) *El siglo XIX. Europa 1789-1914*. Trad. de Mercedes García Garmilla. Barcelona. Oxford, 2002.

Bréhier, Émile. *Historia de la filosofía. Tomo II*. Trad. de Demetrio Nández. Buenos Aires. Sudamericana, 1942. 895-898 pp. (Colección Filosofía Moderna y contemporánea)

Brunn, Geoffrey. *La Europa del siglo XIX. 1815-1914*. Trad. de Francisco González Aramburo. 6ª edición. México. Fondo de Cultura Económica, 1988.

Chateau, Jean. *Los grandes pedagogos*. 13ª reimpr. (2001) México. Fondo de Cultura Económica, 1951.

Chaves Palacios, Julián; Fernando Lopez Mora. *El segundo imperio francés (1852-1870)*. Córdoba, España. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2012.

Craig, Gordon Alexander. *Germany 1866-1945*. Oxford. Oxford University Press, 1978.

Croce, Benedetto. *Historia de Europa en el siglo XIX*. Barcelona. Ariel Historia, 1996.

Cullen Augusto, Carlos. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires. Paidós, 1997.

Deleuze, Gilles. *Filosofía crítica de Kant*. Trad. de Marco Aurelio Galmarini. 4ª edición. Madrid. Cátedra, 2011. (Colección Teorema)

Dilthey, Wilhelm. *Historia de la filosofía*. Trad. de Eugenio Ímaz. México. Fondo de Cultura Económica, 1951.

Dynnik, Miguel Alexandrovich, et al. *Historia de la filosofía. Desde finales del siglo XIX hasta la revolución socialista de octubre de 1917. Tomo V*. 2ª edición. Trad. de José Lain, Augusto Vidal Roget y Adolfo Sánchez Vázquez. Academia de Ciencias de la U.R.S.S, Instituto de Filosofía. México, D.F. Grijalbo, 1969.

Fahr-Becker, Gabriele. *El modernismo*. Francia. Könnemann, 1996.

Fradera, Josep Ma; Jesús Millán (Ed.) *Las burguesías europeas del siglo XIX. Sociedad civil, política y cultura*. Trad. de Elisa Renau. Madrid. Universidad de Valencia, 2000. (Colección Biblioteca Nueva)

Fulbrook, Mary. *Historia de Alemania*. Trad. Beatriz García Ríos. Cambridge. Cambridge University Press, 1995.

- Gadamer, Hans-George. *Mis años de aprendizaje*. Barcelona. Herder, 1996.
- García Barrón, Juan Carlos. *Historia de la filosofía. Tomo III. Siglos XVIII, XIX y XX*. Barcelona. Ediciones del Serbal, 1998. (Colección La Estrella Polar No. 10.)
- Gómez Caffarena, José. *Diez lecciones sobre Kant*. Madrid. Minima Trotta, 2010.
- Granja Castro, Dulce María. *El neokantismo en México*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras, 2001. (Colección Paideia)
- Hewitt, Martin (Ed.) *The victorian world*. New York. Routledge, 2012.
- Kant, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. Trad., estudio preliminar y notas de Mario Caimi. México. Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México, 2009. (Colección Biblioteca Immanuel Kant)
- Kant, Immanuel. *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Trad. de Felipe Martínez Marzoa. Madrid. Alianza, 1969.
- Kant, Immanuel. *Pedagogía*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. 3ª edición. Madrid. Akal, 2003.
- Keys, Ivor. *Brahms. Música de cámara*. España. Idea Books, 2004.
- Köhnke, Klaus Christian. *Surgimiento y auge del neokantismo. La filosofía universitaria alemana entre el idealismo y el positivismo*. Trad. de José Andrés Ancona Quiroz. México. Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana, 2011.
- Larroyo, Francisco, et al. *Fundamentos de la educación*. 3ª edición. Buenos Aires. Eudeba, UNESCO, 1971.
- Larroyo, Francisco. *Historia general de la pedagogía*. 20ª edición. México. Porrúa, 1984.
- Larroyo, Francisco. *Introducción a la filosofía de la cultura. Sistema e historia*. 2 ed. México. Porrúa, 1974.
- Larroyo, Francisco. *La ciencia de la educación*. 11ª edición. México. Porrúa, 1969.
- Larroyo, Francisco. *Los fundamentos filosóficos de la escuela unificada*. México. Logos, 1941.
- Larroyo, Francisco. *Principios de ética social*. 13ª edición. México. Porrúa, 1968.
- Larroyo, Francisco. *Sistema de la filosofía de la educación*. México. Porrúa, 1973.
- Larroyo, Francisco. *Sistema e historia de las doctrinas filosóficas*. México. Porrúa, 1968.
- Luzuriaga, Lorenzo. *Escuela unificada*. Madrid. Museo Pedagógico Nacional, 1922.
- Luzuriaga, Lorenzo. *La pedagogía contemporánea*. 8ª edición. Buenos Aires. Losada, 1966.

- Luzuriaga, Lorenzo. *Pedagogía social y política*. 5ª edición. Madrid. Ciencias de la educación pre-escolar y especial, 1993. (Colección CEPE)
- Lyndall Gordon. *El joven T. S. Elliot*. México. Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Marchán Fiz, Simón. *La estética en la cultura moderna. De la Ilustración a la crisis del Estructuralismo*. Madrid. Akal, 1987.
- Möller, Horst. *La república de Weimar, una democracia inacabada*. Madrid. Machado, 2006. (Colección Papeles del tiempo No. 25.)
- Natorp, Pablo. *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Edición y estudio por Conrad Vilanou Torrano. Madrid. Biblioteca Nueva, 2001. (Serie Clásicos de la Educación)
- Natorp, Pablo. *Pestalozzi. Su vida y sus ideas*. Trad. de Luis Sánchez Sarto. Barcelona. Labor, 1931.
- Natorp, Pablo. *Propedéutica filosófica. Kant y la escuela de Marburgo. Curso de pedagogía social*. Prol. Francisco Larroyo. México. Porrúa, 1975. (Sepan Cuantos...No. 286)
- Natorp, Paul Gerhard. *El ABC de la filosofía crítica*. Trad. Francisco Larroyo. México. Logos, 1936.
- Palmer, Alan. *El kaiser. Gran señor de la Primera Guerra Mundial*. 2ª edición. México, D.F. Lasser Press Mexicana, 1980.
- Pasternak, Boris. *Poesías y otros escritos*. Estudio preliminar de Vicente Gaos. Madrid, Guadarrama, 1959.
- Pérez Serrano, Gloria. *Pedagogía social, educación social: Construcción científica e intervención práctica*. Madrid. Narcea, 2003.
- Renouvin, Pierre. *La crisis europea y la Primera Guerra Mundial (1904-1918)*. Trad. de Beatriz Simón. Madrid. Akal, 1990.
- Safranski, Rüdiger. *Un maestro de Alemania. Martin Heidegger y su tiempo*. Trad. de Raúl Gabás. Barcelona. Tusquets, 2003.
- Scherer, Rene; Arion Lothar Kelkel. *Heidegger o la experiencia del pensamiento*. Trad. de Bartolomé Parera Galmes. Madrid. EDAF, 1981.
- Schulze, Hagen. *Breve historia de Alemania*. Trad. de Ela María Fernández-Palacios. Madrid. Alianza, 2001.
- Sobrevilla, David (Ed.) *Filosofía de la cultura*. Madrid. Trotta, 1998. (Colección Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía No. 15)
- Tagore, Rabindranath. *Oriente y occidente (Epistolario)*. Trad. de Nicolás María Martínez Amador. Barcelona. Juventud, 1968. (Colección Libros de Bolsillo Z, no. 61)
- Tönnies, Ferdinand. *Principios de sociología*. 2ª edición. Trad. de Vicente Lloréns. México. Fondo de Cultura Económica, 1946.

Urdanoz, Teófilo O.P. *Historia de la filosofía. Tomo V. Siglo XIX: Socialismo, materialismo y positivismo. Kierkegaard y Nietzsche*. Madrid. Católica, 2000. (Biblioteca de Autores Cristianos)

Urdanoz, Teófilo O.P. *Historia de la filosofía. Tomo VI. Del Siglo XIX: De Bergson al final del existencialismo*. 2ª edición. Madrid. Católica, 1988. (Biblioteca de Autores Cristianos)

Villalpando, José Manuel. *Historia de la educación y de la pedagogía*. México. Porrúa, 2000.

Villani, Pasquale. *La edad contemporánea: 1914-1945*. Barcelona. Ariel, 1997.

Windelband, Wilhelm. *Historia general de la filosofía*. Barcelona. El Ateneo, 1970.

### **De consulta general**

Edwards Paul (Ed.) *The encyclopedia of philosophy, Volume one*. New York, MacMillan Publishing Co., 1967.

*Enciclopedia universal ilustrada europeo-americano. Tomo LXVI. U.S.-VAREZ*. Madrid. Espasa-Calpe, S.A., 1929.

*Enciclopedia universal ilustrado europeo-americano. Tomo XXXII*. Madrid. Espasa-Calpe, 1918

*Enciclopedia universal ilustrado europeo-americano. Tomo XXXVII*. Madrid. Espasa-Calpe, 1918

Pérez Embid, Florentino. *Forjadores del mundo contemporáneo, Tomo III*. Barcelona. Planeta, 1960.

Pérez Embid, Florentino. *Forjadores del mundo contemporáneo, Tomo II*. Barcelona, Planeta, 1965.

Tuer Bury, John Patrick (dir.) *Historia del mundo moderno. Tomo X. El cenit del poder europeo 1830-1870*. Barcelona. Ramón Sopena, S.A., 1980.

### **Tesis**

Birsner, Hartmut. *Erziehung, gemeinschaft und gesellschaft: Ein vergleich der erziehungstheoretischen konzepte von Paul Natorp und Kurt Hahn*. Tesis de Diplomado en ciencias de la Educación. Facultad de ciencias Sociales y del comportamiento. Universidad Eberhard Karls de Tubinga. Tubinga, 2013. (Consultado el 15 octubre 2016)  
[https://publikationen.unituebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47889/pdf/Natorp\\_Hahn\\_TobiasL\\_IB.pdf?sequence=1](https://publikationen.unituebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47889/pdf/Natorp_Hahn_TobiasL_IB.pdf?sequence=1)

Cruz Valverde, Nora. *Filosofía de la educación en Pablo Natorp*. Tesis de Licenciatura en Filosofía. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1989.

Gómez Guerrero, Refugio. *Crítica al pensamiento ético en Natorp y Cohen*. Tesis de Licenciatura en Filosofía. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1963.

Huarte Cuéllar, Renato. *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: Discusiones en torno a la pedagogía como ciencia*. Tesis de maestría en Filosofía de la Ciencia. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. México, 2008.

Rivera de Rosales, Jacinto. *La realidad en si en Kant*. 1ª reimpr. Tesis doctoral en Filosofía. Departamento de Filosofía II. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 1991.

### **Fuentes hemerográficas**

García Ruíz, Pedro Enrique. “¿Ontología fundamental o teoría del conocimiento? Heidegger crítico del Neokantismo” en *Revista semestral Signos filosóficos*. Núm. 7, enero- junio, 2002. México. Departamento de filosofía UAM-Iztapalapa. p. 125-150.

Oncina Coves, Faustino (Ed.) *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad*. Universidad Carlos III de Madrid, Biblioteca del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad. Madrid, Dykinson, 2008.

[http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/3506/16229\\_FILOSOFIA.pdf?sequence=1](http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/3506/16229_FILOSOFIA.pdf?sequence=1)

Pérez Serrano, Gloria, “Origen y evolución de la pedagogía social” en *Pedagogía social: Entre el profesionalismo y el voluntariado*. *Revista interuniversitaria* Segunda época No. 9. Departamento de Teoría e Historia de la educación, Área pedagogía social. Universidad de Murcia. Diciembre, 2002. p. 193-231.

Ripollés, Enric; Conrad Vilanou, “El origen de la filosofía de la pedagogía social y la tradición teológica luterana: La religión de la Humanidad de Pablo Natorp” en *Témpora. Revista de historia y sociología de la educación*. Segunda época, Vol. 1. España. Universidad de La Laguna, 1998. p. 221-254.

### **Fuentes electrónicas**

Heidermanns, Frank. *Paul Gerhard Natorp*. Leipzig, 2016. (Consultado el 11 de octubre de 2016) <http://www.heidermanns.net/gen-pers.php?ID=54102>

Holzhey, Helmut. “Natorp, Paul” en *Deutsche Biographie* 18, 1997. (Consultado el 30 septiembre 2015) <https://www.deutsche-biographie.de/gnd118586548.html#ndbcontent>