

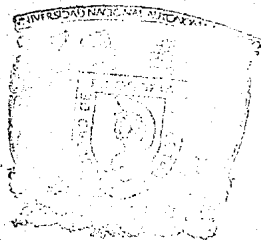
3  
2ej.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN  
EN PABLO NATORP**



**TESIS QUE PARA OBTENER  
EL TÍTULO DE LICENCIADO  
EN FILOSOFÍA PRESENTA  
NORA CRUZ VALVERDE**

★ 1989  
**SECRETARÍA DE  
ASUNTOS ESCOLARES**

**OCTUBRE DE 1989**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **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 está 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.

## INDICE

	pág.
<b>INTRODUCCION</b>	1
<b>CAPITULO I Pablo Natorp. Su vida y su circunstancia.</b>	8
1.- Aspectos biográficos.	8
2.- Situación de Alemania durante los siglos XIX y XX.	11
3.- Desarrollo económico en Alemania a fines del siglo XIX y comienzos del XX.	13
4.- Movimientos filosóficos a fines del siglo XIX y comienzos del XX.	15
5.- Desarrollo de la pedagogía a fines del siglo XIX y comienzos del XX.	20
<b>CAPITULO II La pedagogía y su objeto de estudio: la educación.</b>	23
<b>CAPITULO III Fundamentos de la pedagogía.</b>	36
1.- Filosofía: lógica, ética y estética.	36
2.- Moral.	42
3.- Psicología.	45
<b>CAPITULO IV Individualidad y comunidad.</b>	48
1.- Virtudes individuales.	51
2.- Virtudes de la comunidad.	54
3.- Evolución social.	57
4.- Funciones fundamentales de la vida social.	58
<b>CAPITULO V La idea.</b>	63
1.- Las leyes de la idea no se rigen por leyes de la naturaleza.	65
2.- Conocimiento empírico.	68
<b>CAPITULO VI Voluntad.</b>	72
1.- Formación de la voluntad.	72
2.- Estética como formadora de la voluntad.	74
3.- Religión como formadora de la voluntad.	77

<b>CAPITULO VII Primer grado de la formación de la voluntad: impulso.</b>	<b>84</b>
1.- Formación del mundo de las percepciones.	84
2.- Cultura intelectual en la educación de la voluntad.	87
3.- Educación de la voluntad: hogar.	88
4.- Actividades: educación doméstica. Juego y trabajo.	91
<b>CAPITULO VIII Segundo grado de la formación de la voluntad: voluntad en sentido estricto.</b>	<b>96</b>
1.- Regulación de la voluntad: organización escolar y actividades.	98
2.- La historia como instrucción moral.	103
3.- Relación educador- educando.	105
<b>CAPITULO IX Tercer grado de la formación de la voluntad: voluntad racional.</b>	<b>110</b>
1.- Libre educación del adulto.	110
2.- Actividades: educación libre propia.	113
3.- Etica.	115
<b>CONSIDERACIONES FINALES.</b>	<b>117</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.</b>	<b>123</b>

## INTRODUCCION

El tema a desarrollar es la filosofía de la educación en Pablo Natorp. Como tal, no se trata de un análisis exclusivamente pedagógico del tema sino llegar más allá, a la esencia de los postulados filosóficos del mismo.

Un análisis filosófico como este, debe partir de un examen general de las situaciones sociales, políticas y económicas del momento. Mario Bunge mencionó al respecto que todo progreso y análisis científico y social conlleva asimismo un progreso filosófico y viceversa. Ubicándolo en su contexto histórico será más fácil comprender las posiciones del autor, que de otra forma podrían resultar confusas.

Pablo Natorp y su pedagogía representan una etapa importante en el desarrollo de la educación contemporánea. Entendió a la educación como función importante de la comunidad, como una parte integral en la formación humana, dando gran importancia al desarrollo de la voluntad y de la ética, de ahí que fuera uno de los defensores de la educación unificada.

La pedagogía de Natorp sugiere una forma de vida completa en todos sus aspectos, parte de la realización de esta propuesta de vida será producto de una educación dentro de la comunidad social, que es la única instancia que le dará al hombre su carácter de humano.

Esta educación tendrá todos aquellos fundamentos que dentro de la vida social estén implicados, teniendo presente que su participación dentro del proceso tendrá un lugar adecuado, sobre todo en grado.

"El hombre se educa en la medida que se culturaliza. Pero la cultura es el conjunto de los bienes culturales de la sociedad. El concepto de pedagogía social significa el reconocimiento de que la educación está condicionada socialmente. La fuente objetiva del proceso formativo es la comunidad educadora. Por ello, hay que partir de las funciones básicas de la vida social, dentro de las cuales figura el Estado como factor pedagógico."<sup>14</sup>

Natorp no olvida en ningún momento el carácter individual del sujeto, pero esta individualidad no será examinada desde un aspecto exclusivamente psicologista y moral, como lo hizo Herbart, sino que, en la concepción de Natorp deberá estar en armonía con los objetivos planteados por toda una comunidad. Se propone entonces un desarrollo libre de la individualidad con miras a un fin superior y más humano todavía: la comunidad.

Este deber ser, este fin pedagógico, esta máxima social, tendrá a su vez toda una fundamentación filosófica (con todo lo que ésta abarca) y su contenido adquiere sentido en lo que Natorp denomina Idea, concepto que estará probado dentro de la actividad empírica, pero cuya validez moral rebasa en mucho esta situación finita y

transitoria. Será regida por leyes de la conciencia que no están del todo determinadas por las leyes naturales.

Este fin pedagógico sólo será logrado a través de la formación de la voluntad, que no es más que elevar a máximas todas estas leyes del intelecto con miras a un progreso en la comunidad social, sin la cual el hombre pierde lo más humano que tiene.

La formación de la voluntad es gradual. Comienza desde que el niño es pequeño y es movido por impulsos y percepciones. Posteriormente estos impulsos van siendo contenidos y sustituidos por un razonamiento más elaborado, por una concepción de la voluntad y el fin más definidos, aunque en esta etapa hay conflictos internos del individuo, pues los impulsos no están totalmente dominados. Por último, se alcanza el grado de la voluntad racional en donde el hombre actúa con mayor autonomía y libertad en su dirección dentro de la comunidad. Con el tercer grado se obtiene la fusión tanto anhelada.

Cada grado está representado a su vez por actividades que asignan el hogar, la escuela y la educación libre del adulto.

El presente trabajo consta de nueve capítulos. En el primero se expone brevemente la vida del autor y toda una descripción de la situación político-económica, filosófica y pedagógica de Alemania a fines del siglo XIX y principios del XX. El segundo intenta definir el concepto de pedagogía integrando en el mismo los de

educación y formación, con el propósito de hacer una distinción en el significado y sentido de los mismos.

El capítulo tercero explica los fundamentos que desde el punto de vista de Natorp, han de ser contemplados para su propuesta pedagógica. El motor rector de su concepción implica todas las manifestaciones culturales, las cuales encuentran su explicación teórica en una idea general de la filosofía.

Dentro del contexto filosófico, su análisis abarca principalmente la lógica, la ética y la estética. La moralidad es contemplada como uno de los fines de la formación del hombre, pero no como el fin último. Así mismo, hace todo un análisis sobre el papel de la psicología en las determinaciones de la educación y, sin duda, Natorp rechaza la propuesta de Herbart, quien consideró a la psicología como el medio más importante para el objetivo de la formación humana. La justificación de Natorp es válida al suponer que tal rama del conocimiento posee cimientos eminentemente subjetivos y carentes de la formación racional que requiere la Pedagogía Social. Natorp le concede a la psicología su lugar respectivo, el cual se localiza prácticamente en los límites de todo el planteamiento.

En el capítulo cuarto se trata de aclarar el sentido de lo individual y lo colectivo, abordando las virtudes que deben caracterizar tales instancias. Natorp no hace una distinción entre las dos al considerar que los objetivos de lo individual no



son otros que los planteados por la comunidad. El desarrollo del individuo y su función en la vida social son factores importantes en la constitución de la comunidad. Tanto el trabajo, el gobierno y la educación son actividades que el hombre debe asumir y compartir justamente con los demás. Su participación en las mismas determinará la evolución social.

La Idea es el título del capítulo cinco y en él se percibe claramente el idealismo trascendental de Kant, heredado por los integrantes de la Escuela de Marburgo. La Idea es el punto central en la fundamentación pedagógica de Natorp, se le concibe como el fin, el deber ser preconcebido por el sujeto y la comunidad, dirigido al logro de los objetivos de la colectividad.

La Idea obedece a leyes de la conciencia, por lo mismo, se aclara la diferencia que ha de establecerse con las leyes que rigen el conocimiento natural. Se manifiesta también el campo de acción de la Idea dentro de lo empírico, determinando que la Idea y su legislación van más allá de situaciones tan limitadas. Sin embargo, no se pierde de vista que es en condiciones de tal naturaleza en donde el deber ser puede lograr algunos resultados.

Junto con la Idea existe otro concepto de igual importancia denominado Voluntad y que se desarrolla en el capítulo seis. La Voluntad es el interés, el deseo, que el hombre podrá desarrollar en el transcurso de su vida para el logro del deber ser planteado por la Idea. Es una potencialidad de todo hombre que se logra por

un esfuerzo educativo y un desarrollo de la conciencia, de la intelectualidad y de la razón humana.

En este apartado se menciona la importancia de la estética en la formación de la Voluntad, haciendo hincapié en las operaciones que aquella genera (fantasia, por ejemplo) y que sin duda alimentan el querer del individuo y su comunidad. Así mismo, se plantea cuál es la intervención de la religión y algunas recomendaciones sobre el manejo de la misma para garantizar su mejor participación en la evolución social.

Los capítulos siete, ocho y nueve se refieren propiamente a la formación de la voluntad en las diferentes etapas de crecimiento del individuo. El capítulo siete atiende a la parte impulsiva del sujeto, en donde no se puede hablar de un desarrollo ni de la voluntad ni de la conciencia. Esta primera etapa se desenvuelve en el hogar y con la interacción de los familiares. Se comprenderá la importancia de las percepciones en el niño para la creación de sus representaciones intelectuales y sensibles, y del juego como un ejercicio de su fantasía y deseo.

En el capítulo octavo se examina la voluntad en sentido estricto. Aquí el individuo empieza a tener control sobre la parte impulsiva y comienza a ejercer sus decisiones con mayor libertad. Se instauro el orden, la disciplina y el trabajo como formas organizativas. Adquiere mayor sentido de colectividad, compartiendo con sus compañeros en la escuela actividades comunes.

El noveno y último capítulo se refiere a la voluntad racional, al logro de la autoconciencia, al ejercicio libre de la moralidad y la razón. El individuo es capaz de dirigirse con entrega al trabajo en comunidad. Existe una definición clara de su participación en la evolución social y defiende sus principios intelectuales y volitivos.

A manera de conclusiones se presentan las consideraciones finales, como una forma de destacar los diferentes aspectos que podrían ser contemplados como de mayor importancia en el análisis de la Pedagogía Social.

No se pretende con este trabajo agotar el estudio conceptual del autor, sino que se ha tratado de hacer una exposición lo más apegada posible al planteamiento original de Natorp, destacando su importancia dentro de la pedagogía contemporánea.

#### NOTAS

1/ Pablo Natorp. Curso de pedagogía. México, Ed. Porrúa. 1975.  
p. 102

## CAPITULO I

Pablo Natorp. Su vida y su circunstancia.

1.- Aspectos biográficos.

Pablo Natorp nació en la ciudad de Düsseldorf el 24 de enero de 1854 y murió en Marburgo el 17 de agosto de 1924. En 1871, después de participar en la guerra franco-prusiana, comenzó sus estudios académicos en Berlín y luego los continuó en Bonn. En 1875 se encontraba en Strasburgo, donde decidió hacerse filósofo. Después de 1875 llegó a Marburgo donde trabajó bajo la dirección de Hermann Cohen, fundador y jefe de la Escuela de Marburgo, en la que imperaba el idealismo trascendental de Kant en sus principios y postulados. En 1881 obtuvo su grado de filosofía; en 1885 Natorp fue designado como profesor extraordinario en la Universidad de Marburgo y en 1892 profesor ordinario de la misma.

La doctrina de Natorp es inseparable del contexto de la Escuela de Marburgo, siendo la filosofía neokantiana quien le diera fundamento a ésta.

Dentro de las corrientes pedagógicas, Natorp fue el más alto exponente de la pedagogía social. Se le consideró también el mayor representante del movimiento liberal-democrático en la educación alemana, por lo que tuvo dificultades en su carrera universitaria durante la época del imperio.

Dentro de las numerosas obras de Natorp destacan las siguientes:

- Investigaciones para la historia del problema del conocimiento en la antigüedad. Protágoras, Demócrito, Epicuro y el escepticismo. Berlín, 1884.
- La ética de Demócrito. Texto e investigación, 1893.
- En torno de Sócrates. Philos. Monatsch, 1894.
- Teoría de las ideas de Platón. Una introducción al idealismo. Leipzig, 1908.
- Sobre el tema y disposición de la metafísica aristotélica. Philos. Monatsch, 1888.
- Galileo como filósofo. Un esquema. Philos. Monatsch, 1882.
- Teoría del conocimiento de Descartes. Un estudio para la prehistoria del criticismo. Marburgo. Berlín, 1882.
- Kant y la Escuela de Dueda. Berlín, 1912.
- H. Cohen como hombre, maestro e investigador. Marburgo, 1918.
- Propedéutica filosófica. Marburgo, 1903.
- La filosofía, su problema y sus problemas. Goettingen, 1911.
- Los fundamentos lógicos de las ciencias exactas. Leipzig y Berlín, 1910.
- Las ideas sobre una fenomenología pura, de Husserl. Kanstud, 1918.
- Introducción a la psicología conforme al método crítico. Freiburg, 1888.
- Psicología general conforme al método crítico. Marburgo, 1912.
- Filosofía social de Rousseau. Berlín, 1912.
- Sobre filosofía. historia y filosofía de la historia. Berlín, 1908.
- Filosofía sistemática. Hamburg, 1958.

- Guerra y paz. Tres discursos. München, 1915.
- Universalismo, individualismo e intención estatal. Leipzig, 1916.
- La cultura alemana. Stuttgart y Leipzig, 1921.
- Alguien y yo. Una disertación sobre monismo, ética y cristianismo. Stuttgart, 1906.
- La religión dentro de los límites de la humanidad. Freiburg, 1894.
- Individuo y comunidad. Jena, 1921.
- Beethoven y nosotros. Discurso. Marburgo, 1921.
- Estudiante y concepción del mundo. Jena, 1918.
- Conferencias sobre la filosofía práctica. Erlangen, 1924.
- Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad en base de la comunidad. Stuttgart, 1899.
- Herbart. Pestalozzi y las tareas actuales de la pedagogía. Ocho discursos. Stuttgart, 1899.
- Exposiciones sobre pedagogía social. I. Stuttgart, 1907.
- Filosofía y pedagogía. Investigaciones acerca de sus fronteras. Marburgo, 1908.
- Pedagogía general en tesis. Marburg, 1905.
- Cultura popular y cultura de la personalidad. Seis conferencias. Leipzig, 1911.
- Idealismo social. Nuevas orientaciones en la educación social. Berlín, 1920.
- Pestalozzi. Su vida y sus ideas. Leipzig, 1909.
- El idealismo de Pestalozzi. Una nueva investigación de los fundamentos de su pedagogía. Leipzig, 1919.

"Curso de pedagogía. Traducción de María de Maeztu [Madrid, La lectural]."✓

## 2.- Situación de Alemania durante los siglos XIX y XX.

Históricamente, Alemania siempre ha sido una nación dividida. Un hecho importante a considerar dentro de todo el desequilibrio interno del siglo XVIII, es que Alemania siempre se definió dentro del marco europeo como una nación con un desarrollo intelectual, filosófico y artístico de gran calidad, mientras que económicamente era uno de los países más atrasados del continente. El país se unificó en 1871, con Otto von Bismarck, bajo un régimen militarizado.

A partir de ese momento Alemania deja de ser una colección de estados económicamente atrasados para construir un imperio unificado de rápido avance, que no se hubiera dado con rapidez de no ser por el apoyo brindado por la fuerza militar y por un sentido de nacionalismo llevado al extremo. Al lograrse la unificación por Bismarck, se obtenía con ello la conservación de la monarquía y todo lo que ésta implicaba.

Pese a todos los movimientos liberales suscitados en años anteriores dentro de la nación, Prusia ejerce su dominio y es entonces cuando los intentos liberales fracasan.

En 1848, los liberales exigieron muchos derechos tales como la creación de un parlamento, la formación de una milicia nacional y la libertad de prensa, entre otros. En el mismo año se reunió una asamblea nacional en Francfort y redactó una constitución para Alemania, que de haberse puesto en práctica, la unión de la nación se hubiera logrado. La revolución de 1848 fracasó fundamentalmente por la desunión existente entre los mismos reformadores. Prusia era la última esperanza de los liberales, pero el gobierno prusiano rechazó la constitución de Francfort. El movimiento de 1848 fue apoyado por la clase media y a pesar de que sus objetivos eran efectivamente la unidad de la nación y la libertad de expresión, siempre apoyaron los intereses de una clase minoritaria con tendencias conservadoras. No intentaron dentro de sus reformas tocar a la nobleza terrateniente y, por otro lado, otorgaban sumisión a la monarquía dinástica. "La derrota de la clase media de 1848, seguida de un período de reacción que la excluyó de toda intervención en la política, contribuyó quizás a dirigir sus energías hacia el sector de los negocios."<sup>57</sup>

Esta situación condena por completo la revolución liberal. La clase media acomodada, siendo representada primordialmente por el movimiento liberal, decide apoyar el orden establecido y las ideas sobre progreso social se olvidan por el momento. A raíz de esto, un buen número de liberales emigraron a América.

Es así como a fines del siglo XIX surge el imperio prusiano, que después de la primera Guerra Mundial se derrumba, levantándose



sobre él la República de Weimar, la cual sería dominada posteriormente por el Tercer Reich de Adolfo Hitler.

La primera Guerra Mundial trajo como consecuencias, particularmente en Europa, crisis e inestabilidad. Se dio una ruptura de equilibrio tanto en los órdenes intelectual y moral, como en sus desarrollos político, económico y social.

La clase media decae producto de la crisis económica, dando origen a la creación de una clase de nuevos ricos. Tal situación generó paros, quiebras y especulaciones de todo tipo. En la Europa de entonces se observa una desintegración entre naciones nunca antes experimentada.

### 3.- Desarrollo económico en Alemania a fines del siglo XIX comienzos del XX.

Desde la cuarta década del siglo XIX, con el desarrollo del ferrocarril, empieza el despertar económico de Alemania. Con él aparece una clase media más numerosa cuyos objetivos se centran en el éxito material y en la sumisión a las fuerzas del poder. "La rápida transformación económica que empezó hacia los años cuarenta, vino aparejada con la unificación del país por la fuerza bajo el liderazgo prusiano y confirió al capitalismo industrial alemán su carácter específico."

A fines del siglo XIX y en la época propiamente imperialista, Alemania ocupa el primer plano en la economía europea, dejando a la zaga a Francia e Inglaterra.

Entre 1871 y 1914 la industria alemana experimenta un desarrollo económico acelerado. Se concentró la producción, aparecen los monopolios, el capital financiero y la agresión económica. Como consecuencia, hubo un incremento de la clase obrera y las contradicciones de clase se agudizaron.

En 1875 llegó a su cumbre la revolución industrial iniciada en los cuarenta. "Crecía sin cesar el volumen de la producción industrial. Durante los últimos 30 años del siglo XIX casi se duplicó, y posteriormente, en el primer decenio del siglo XX, siguió aumentando hasta llegar a sumas colosales en 1914."

Los campos se fueron desalojando y en 1910 vivían en las ciudades la mayor parte de los habitantes de Alemania. En 1895 los obreros constituían el 67 por ciento de la población. Esta situación conllevó severas crisis económicas. Siendo una nación con una gran tradición militar, no era de extrañarse que el armamentismo se constituyera en un negocio lucrativo.

Con todas estas bases se comenzó a desarrollar en Alemania el movimiento obrero, siendo el más preparado políticamente dentro de las organizaciones europeas. A fines del siglo XIX y comienzos del XX se había creado un partido proletario, encarnado en la socialdemocracia.

#### 4.- Movimientos filosóficos a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

A fines del siglo XIX, la filosofía occidental sigue los postulados kantianos como resultado de una insatisfacción por la concepción del monismo naturalista de la época. La filosofía se centra en una actitud crítica y trascendental del desarrollo humano. Esta actitud crítica genera la filosofía neokantiana, que si bien en un principio intenta asumir los planteamientos originales kantianos tal cual, posteriormente se decide por una posición independiente reformando algunos de los puntos teóricos. "El retorno a Kant no fue, en efecto, un calco de los filosofemas del criticismo. La intención era -y así se conformó en el siglo XX- el aprovechar la doctrina Kantiana para adaptarla a las nuevas necesidades de la cultura y de la vida."

El hecho de que se retorne a Kant tantos años después de su muerte, han hecho que este filósofo sea considerado por muchos como el más grande no sólo de Alemania, sino de la Edad Moderna en general.

El materialismo, característico de mediados del siglo XIX, fue dejado de lado en las historias de la filosofía por ser considerado poco científico y carente de un sentido crítico. A tal grado eran escépticos de lo que no fuera probado en la experiencia, que los principios idealistas y racionalistas eran desechados por completo.

Los neokantianos, cansados de esta situación tan limitada y finita, se deciden por lo formal, por lo metódico tan característico de Kant. Se practicó en consecuencia la llamada filosofía del cambio, del movimiento.

En el momento en que niegan la certeza de la experiencia sensible y las impresiones subjetivas, la psicología es degradada y las leyes a priori ocupan su lugar. "No es que pensemos en excluir la psicología de la filosofía, en entregarla sin condición a la experiencia; sólo mantenemos que no sirve para ser la base de la filosofía." En Alemania la escuela de los neokantianos toma gran prestigio y a finales de siglo había sido impuesto en las cátedras; ejemplo de ello es la Escuela de Marburgo, a cuya corriente pertenecen Cohen y Natorp.

Tanto Kant como los neokantianos proponen una transformación sobre el concepto filosófico existente. Sin embargo no parten de cero, sino que toman los criterios anteriores imprimiéndoles otro tratamiento. Ni los temas metafísicos, ni teológicos, ni de libertad, morales o del mundo sensible son aniquilados, sólo se les asigna una dirección distinta: "ni el subjetivismo de Kant es individualista, ni su idealismo significa negación del mundo exterior o renuncia a la objetividad."

Kant fue de los primeros filósofos que quiso modificar la concepción emotiva sobre el origen del arte. Históricamente, la posición anterior era por completo subjetiva: el objeto era bello o feo porque agradaba o desagradaba. Kant apunta en este sentido

que los objetos existen de manera independiente al sujeto y que son sus cualidades muy características las que provocan en éste la impresión de lo bello o lo feo. Las situaciones nos placen no porque el valor del placer haya encarnado en el objeto, sino porque el objeto mismo con sus notas peculiares nos producen esta sensación. Sensación que emana exclusivamente del individuo, no existe fuera de él.

A pesar de todo el razonamiento anterior se sostiene que para Kant "el objeto pensado es objeto cuando y porque es pensado; el ser pensado es lo que lo constituye como objeto." La conciencia de su existencia es lo que hace que ocupe un lugar espacio-temporal. El objeto existe, pero quien le asigna un lugar determinado dentro del desarrollo humano es el sujeto pensante. Sin esta variable su existencia no pasaría de ser intrascendente.

Volviendo a las escuelas neokantianas y, dentro de ellas, especialmente a la de Marburgo, Kant constituye el inicio, la orientación. Por lo pronto el método que identifica a la Escuela de Marburgo es el trascendental, cuyo fin radica en descubrir las leyes immanentes de la experiencia y las condiciones legales que hacen posible la ciencia, la moralidad, el arte, la religión, etcétera.

La Escuela de Marburgo revisa la doctrina kantiana, tratando de averiguar qué es lo que ha muerto y qué seguirá viviendo de ella. Es un hecho importante que Kant no quiso enseñar una filosofía acabada, muy por el contrario, la plantea como una tarea fecunda y

progresiva, lo cual está fundamentado por el método trascendental que, como se mencionó antes, apunta al desarrollo humano en general superando el método psicológico de los empiristas. "La filosofía de Kant es una filosofía de la cultura; una filosofía que en su desenvolvimiento ha de reconsiderar en cada época los nuevos frutos de la actividad humana. Hay más: una filosofía que entronca con los grandes pensadores del pasado (Platón, Nicolás de Cusa, Descartes, Leibniz...) la Escuela de Marburgo así expresa y realiza su orientación histórica. Cohen tuvo el acierto de inculcar esta faena en su discipulado."

El método trascendental no es ni un método psicológico ni metafísico. Es un método inmanente y dinámico. Las leyes que capta sólo existen en los productos culturales, pero como las manifestaciones culturales corresponden a etapas de la vida y de la historia humana, se deduce que dicho método no puede ser rígido, sino que observa y sigue los avances culturales. Es un método abierto, por lo cual rechaza todo absolutismo, las cosas no están dadas y terminadas.

Existe una diferencia importante entre Kant y sus seguidores, y es el tratamiento de la intuición y el concepto. Para Kant la intuición y el concepto son irreductibles, es decir, existen intuiciones puras que no se pueden manipular como si fueran conceptos, mientras que para los neokantianos la intuición, como factor de conocimiento, es sólo una etapa y siempre conceptual del mismo.

El conocimiento es obtenido a partir de la ausencia de subjetivación de la experiencia. La impresión personal puede ser engañosa, ficticia, insegura y sobre todo limitada e imperfecta. Sólo podría ser examinada por la psicología, pero ya se ha dicho que ésta ocupa un lugar secundario en la filosofía neokantiana, por no aportar fundamentos a ésta aunque lo quisiera.

La Escuela de Marburgo no deja de reconocer la importancia de las ciencias fácticas, pero sí las ubica dentro de otro concepto. No es la cultura un problema de la ciencia natural, por el contrario, es la ciencia natural un factor esencial de la cultura humana. Su filosofía no pretende apoyarse en el pensamiento puro, en el mundo de las ideas, busca objetivarse en la experiencia con todo lo que ella puede abarcar: orden social, creación artística, educación estética, religiosa, etcétera.

El idealismo kantiano en el que se apoyan los de la Escuela de Marburgo está muy lejos de representar el mundo platónico de las ideas, un mundo dado desde fuera, en donde la sabiduría del hombre marca la pauta para alcanzarlo; por el contrario, el idealismo kantiano considera que es el pensamiento el generador de las ideas o conceptos y por lo tanto se encuentra en una situación activa y de continuo cambio.

"En este pensamiento fundamental de la filosofía como método, y en verdad como método de una evolución infinita y creadora, creemos conservar el núcleo, el contenido fundamental, indestructible del método trascendental, como el método del idealismo, y traer a pura

realización, por primera vez, el contenido fundamental, indestructible, de la filosofía de Kant."11'

El idealismo kantiano, como lo expone Natorp en la cita anterior, tiene su punto de apoyo en la experiencia, que da los medios para que el concepto se realice. Una vez que se logra debe abandonarse el cimiento empírico para seguir de nuevo. La idea se encarna para objetivarse pero es susceptible de ser modificada en el desarrollo cultural. Lo que se afirma con esta consideración, ciertamente, es que el entendimiento determina la sensibilidad.

#### 5.- Desarrollo de la pedagogía a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

En este lapso la pedagogía, dice Larroyo, se encuentra en un siglo histórico; hereda las ideas de épocas anteriores y las capitaliza. Entre los siglos XIX y XX nace y se desarrolla la pedagogía como teoría científica. La situación político-social de la época determina cambios importantes: se introduce la concepción laica en las instituciones, que además pasan a ser controladas fundamentalmente por el Estado, creando sistemas de educación nacional. Se origina entonces una pedagogía social, socialista y los comienzos de las escuelas del trabajo.

La pedagogía contemporánea está en continuo cambio y genera diversos movimientos. Al adquirir el aspecto social gran



importancia, contribuye a que la concepción pedagógica parta antes que nada de las masas frente al individuo aislado.

En Alemania específicamente, después de la primera Guerra Mundial, la educación experimenta cambios importantes. La constitución de 1919 marca que el arte, la ciencia y la enseñanza deberán ser libres, además de que el Estado protegerá y asegurará su desarrollo. Plantea también una unificación creando la instrucción pública, "...para la admisión de un niño en una escuela determinada no se atenderá más que a su capacidad y vocación, no a la posición social o económica, ni a la confesión religiosa de sus padres."<sup>12/</sup>

#### NOTAS

1/ Pablo Hatorp. Propedéutica filosófica. México, Ed. Porrúa. 1975. p.XVII

2/ Lorenzo Luzuriaga. Antología pedagógica. Buenos Aires, Ed. Losada. 1968. p.161

3/ Tom Kemp. La revolución industrial en la Europa del S.XIX. Barcelona, Ed. Fontanella. 1974. p.146

4/ Ibid. p.142

- 5/ Avdakov, Polianski y otros. Historia económica de los países capitalistas. México, Ed. Grijalbo. 1965. p.349
- 6/ Pablo Natorp. Propedèutica filosófica. México, Ed. Porrúa. 1975. p.X
- 7/ Pablo Natorp. Kant y la Escuela de Marburgo. México, Ed. Porrúa. 1975. p.81
- 8/ Johannes Hirschberger. Breve historia de la filosofía. Barcelona, Ed. Herder. 1974. p.209
- 9/ Manuel García Morente. Lecciones preliminares de filosofía. México, Ed. Epoca. 1975. p.326
- 10/ Pablo Natorp. Op.Cit [5]. p.71
- 11/ Ibid. p.83
- 12/ Francisco Larroyo. Historia general de la pedagogía. México, Ed. Porrúa. 1986. p.745

## CAPITULO II

## La pedagogía y su objeto de estudio: la educación.

Se podría empezar el presente capítulo preguntándose qué es la pedagogía y cuál es su importancia. Ante esto Francisco Larroyo responde con mucha claridad: "La palabra educación (del latín educare, en griego paidagogein) tiene un sentido humano y social. Es un hecho que se realiza desde los orígenes de la sociedad humana. Se le caracteriza como un proceso por obra del cual las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, las prácticas y hábitos, las ideas y creencias, en una palabra, la forma de vida de las generaciones adultas."<sup>1</sup>

La teoría pedagógica describe y analiza el hecho educativo, indaga los factores, leyes y fines del mismo. La educación determina las técnicas idóneas para el logro del objetivo pedagógico.

Dentro de esta forma de vida heredada, Natorp hace una consideración de suma importancia. Si es la pedagogía quien nos garantiza una forma de adaptación y cambio del medio, será bajo la ciencia de la formación (Bildung). Esta formación tiene un doble sentido: por un lado, la educación y, por el otro, la instrucción. Cuando se habla de educación nos ubicamos en un plano más general que el de la instrucción. 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.

"Natorp, al igual que Kant y Herbart, concibe la pedagogía como una ciencia."

El concepto de formación está directamente ligado al de construir o alcanzar un perfeccionamiento adecuado. Ahora, dirigir estas intenciones implica tener muy claras una serie de ideas previamente concebidas. Esta formación es lo que le da legalidad interior a lo humano en el hombre.

La educación como objeto de estudio de la pedagogía es sólo realizable en el plano humano. Es aquí en donde podemos obtener resultados objetivos de un cambio. La pedagogía, como dice Pablo Natorp, no sólo se refiere a la educación de los niños, como lo entendió en su tiempo Pestalozzi, sino que la concibe como una actividad que tiene por objetivo primordial que el hombre se eleve a la plena humanidad; el carácter de humano únicamente es alcanzable dentro del proceso educativo.

Es interesante sobre este punto hacer notar que desde Platón hasta Natorp, salvo algunas excepciones como Rousseau, la educación es determinante para definir al hombre como tal. Desde luego, la referencia que más ha de interesarnos es la de Kant, quien se constituye como el punto de partida de la pedagogía social de Natorp.

Si bien la cultura para Kant y Natorp es la que encauza la vida humana, Rousseau considera que el hombre naturalmente nace bueno y es la cultura quien lo desvía de su esencia natural.

Kant responde a esta situación argumentando que el hombre por naturaleza no es un ser moral, sino que inicialmente actúa de manera impulsiva y es permeable tanto a las virtudes como a las pasiones de la vida. El sujeto adquiere la categoría de ser moral cuando interioriza a través de la razón y libremente las normas que rigen su vida interna y su relación en sociedad. Es la educación la que incita al sujeto a obrar por sus propias máximas y no por costumbres, es la que permite que el individuo obre bien porque es bueno. De tal manera, la conducta del hombre responde a una autoconciencia y no se da por coacción externa.

El fin último de la educación para Kant y posteriormente para sus seguidores es, sin duda, la preparación del hombre no para el presente, sino para el futuro; la perfección de la humanidad.

"Todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente, ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse. El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino."<sup>31</sup>

Kant no niega que el hombre posea disposiciones naturales, lo que plantea es que se encuentran en un estado de potencialidad nada más. Hay que actualizarlas, desarrollarlas y encauzarlas y sólo por la educación se puede lograr tal objetivo.

Natorp, a diferencia de Herbart, defiende el carácter social del concepto pedagógico. No se puede hablar de la educación para el

individuo aislado, sino del hombre que vive dentro de una comunidad con una multiplicidad de relaciones. Para Natorp, partir de la individualidad es establecerse en el plano de la animalidad.

"Es un error del individuo el creer que es un ser aislado; en cada pulsación de nuestra vida individual late, así psíquica como físicamente, la vida de la comunidad."<sup>47</sup>

La pedagogía social de Natorp surge en contraposición con la individual abanderada por Herbart, quien considera al sujeto aislado como centro del proceso educativo, mientras Natorp considera a la comunidad el motor que rige este proceso. En la pedagogía social se pretende educar al sujeto principalmente para la sociedad y no con miras a su provecho individual.

El proceso educativo es circular. Por un lado, la comunidad establece las bases para que la educación se genere y, por el otro, es ésta quien también propicia las condiciones para que la comunidad se desarrolle de manera más humana, más libre.

Cuando se habla de una pedagogía social tenemos que abordar aquellas disciplinas que tienen injerencia directa en una comunidad, de manera que no se pueden dejar de lado las formas de vida que se ejercen dentro del derecho, la política y la economía. Estas formas tan peculiares de asumir lo cotidiano deben ser establecidas dentro de un contexto más amplio. Natorp considera que es toda la filosofía y no sólo la ética y la psicología, como

lo consideraba Herbart, quien tiene que fundamentar esta elevación del hombre a lo verdaderamente humano. "Sin ella carecería la vida del hombre de finalidad y no podría entonces llamarse propiamente vida, sino sólo un ir y venir azaroso y desorientado."

Volviendo un poco a la alusión de Herbart, sería conveniente ver por qué el concepto de ética, junto con el de psicología es para él fundamentación del fin de la educación. Para Herbart el concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad, esto es, la facilidad que tiene el hombre de moldearse a un modo de vida regido por fines moralmente valiosos. La ética muestra el fin de la educación en donde el individuo es formado para una vida aprobada moralmente, es decir, debe constituirse en un individuo virtuoso. "La virtud es el nombre que conviene a la totalidad del fin pedagógico. Es la idea de la libertad interior convertida en una persona en realidad permanente."

La psicología muestra el camino y los medios para esta moralidad, analizando el carácter individual del sujeto, al que ubica dentro del proceso en una consideración antropocéntrica.

El fin de la educación, la moralidad, se alcanza por la instrucción, la disciplina y el gobierno. La instrucción se constituye en el sujeto por la apercepción según el mecanismo de la psique y es la que determina la conducta del hombre. El gobierno mantiene el orden y la conducta externa de los niños.

Para Herbart, sin embargo, al igual que para Natorp, la perfección del hombre es el último objetivo a lograr, en donde difieren es en la naturaleza del concepto perfección: para uno se anima en la individualidad y para el otro en la vida en comunidad.

En este sentido Natorp es muy claro: el fin de la educación es la formación de la voluntad, cuyo objetivo es la comunidad y lo moral es sólo uno de los muchos medios de los que hay que echar mano.

La pedagogía social formulada por Pablo Natorp propone una educación ideal, un deber ser. Sugiere un método a través del cual la conquista del hombre por el hombre será una máxima a lograr. Aquí la educación del individuo está condicionada no por sus desarrollos internos, sino por una sociedad. Lograr esta conformación humana de la vida social a través de una educación adecuada de los individuos que la integran, es lo que ha caracterizado la pedagogía de Natorp como un socialismo pedagógico.

La pedagogía como ciencia de la educación y la instrucción establece los postulados y leyes que han de regir a éstas en su tarea práctica. La posición de la pedagogía en este sentido marca en Natorp su vuelta a Kant y asimismo a Pestalozzi, quien ha sido definido como un notable pedagogo del neohumanismo.

Pestalozzi sentó las bases de una educación popular, de una educación que rompe con la concepción individualista. No se trata de educar a un gentilhomme, sino al pueblo, por eso fue



considerado como el primero que sustentó los principios regidores de la pedagogía social. Hay que preparar hombres, decía Pestalozzi, para lo que deben ser en sociedad. El hombre entregado a sus instintos naturales se quedaría en un estado de animalidad. Natorp coincide enormemente en estas concepciones y más aún cuando Pestalozzi afirma que sólo por la obra de la educación se alcanza la naturaleza humana.

El hombre tiene dos objetivos en su vida. Por un lado, la formación general humana común a todos los hombres aspirando a la más completa humanidad y, por otro, una educación para las circunstancias espacio-temporales, lo que constituye una instrucción de carácter profesional.

La pedagogía de Natorp no sólo está influida por Pestalozzi, sino también por Platón. Cuando nos referimos a educación social, nos remitimos de inmediato a un grupo de individuos condicionados socialmente y a su vez a una comunidad que se caracteriza por la manera de ser de los individuos. A la educación la orientan ideales que van marcando el desarrollo de la personalidad del individuo. Sin embargo, la educación no vería frutos de no ser por la voluntad, por el querer conciente del individuo.

Sólo por la educación de la voluntad se podrá asegurar el éxito de tales ideales. "La educación es proceso y progreso a la vez, y se halla inserta en una triple proyección personal: impulso, libertad de opción y libertad racional."

La educación se inicia de manera espontánea, como diría Platón, por el asombro que el mundo nos causa. Aquí el adulto hereda con el ejemplo actitudes con el objeto de adaptarse a las normas y necesidades de la comunidad. Esta situación casi innata luego es remplazada aunque nunca abandonada por una educación intencionada, en donde la actitud voluntaria domina sobre el impulso. Esta forma de educación institucionalizada tiene su origen fundamentalmente desde los sofistas, quienes, por cierto, consideraban que el arte de enseñar es una función tan delicada que debía de estar en manos de un grupo de profesionales, en donde el dominio de la lógica fuera absoluto.

Natorp comparte en cierta forma esta clase de formalidad dentro de su concepción pedagógica. No diría lo mismo Pestalozzi, quien siempre se opuso a la educación en manos de extraños cuando la familia pudiera muy bien después de una instrucción previa, responsabilizarse de la educación de sus hijos.

Por otro lado, Pestalozzi defendió con fuerza que la educación tenía que ser práctica y no verbalista, anulando con ello la memorización tan árida, defendida en su tiempo y siempre sustentada en el terreno naturalista que se promulgaba en su época.

Toda la fuerza pedagógica de Pestalozzi provenía y se instalaba en lo natural. Siempre que el hombre marchara en su desarrollo junto con la naturaleza, se garantizaba su libertad, independencia y

perfección. El hombre debe poseer manejo de lo que le rodea, y éstas serán sus únicas herramientas válidas y seguras.

Para Natorp educar es "... producir un recto crecimiento, mediante un cuidado o tratamiento adecuado." Este proceso, por cierto, arduo y lento no es algo que esté dado y ya, no es un proceso cerrado, es accesible y demanda cambio. No se podría suponer otra cosa estando regido por el método trascendental kantiano, por un método sujeto a leyes culturales que ante todo se saben temporales históricamente.

Asimismo, Natorp considera que el contenido de la educación y el de la cultura son uno mismo; que hacer averiguaciones sobre la posesión común de la humanidad (cultura) y sobre la posesión espiritual del individuo (educación), es indagar lo mismo.

El hombre se humaniza por y gracias a la comunidad y ésta se define como tal por conformarse de individuos perfectamente caracterizados.

"La estructura del contenido total de la educación humana debe reconocerse, como consecuencia de lo dicho, en las diferentes y características direcciones capitales del trabajo cultural de la humanidad." La cultura es en sí un bien común.

La educación en un sentido más adecuado se refiere a la cultura de la voluntad. Este término, que se puede definir como el dominio conciente y libre del impulso, se ubica dentro de un contexto muy

amplio, bajo el cual la educación intelectual, estética o religiosa, llamadas también instrucción, son independientes de la voluntad y culminan en lo que Natorp denomina formación completa (Ausbildung).

Es tan general el concepto de educación como el de cultura, de ahí que lo importante dentro de la educación es recordar que la cultura humana es asunto de la voluntad. La voluntad educadora adquiere importancia cuando se sabe ganar la voluntad del educador y ante todo dirigirla al fin querido, que no es otro que el bien de la comunidad.

Este fin querido no es otra cosa que la idea que se tiene que concebir previamente, el deber ser, el cómo deben dirigirse los hombres en su perfección. Su realización, sus resultados se verán objetivados en el devenir social y empírico.

El bien común se constituye en una multiplicidad de formas, que van desde la familia, el municipio, el Estado y por último la humanidad.

"Toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo humano aislado, es una mera abstracción, lo mismo que el átomo de la física; en realidad no existe el hombre, sino la comunidad humana."

Lo individual además de ser un concepto abstracto implica limitaciones. El sujeto abandona este estado en la medida en que

desea participar de los intereses de la comunidad, y es aquí donde su intervención individual es revelada y adquiere importancia. La comunidad no diluye lo individual en sus particularidades, sino que toma conciencia de lo individual. De no ser así, su conformación estaría destinada al fracaso.

La comunidad es una multiplicidad de temperamentos, pero según la idea sobre la educación de la voluntad, están encaminados hacia un bien común.

Sócrates comulgaba ya con esta concepción al suponer que la educación es autoactividad, en donde el sujeto da a luz ideas internas, y en esta actividad su objetivo final es desarrollar, conquistar y vivir según las mismas. Son ellas quienes dirigen correctamente la convivencia humana y el conocimiento verdadero.

De ahí que el sujeto se traslade al punto de vista del otro y aprenda de éste lo que por sí sólo no podría. Esta situación, dice Natorp, es la que determina el concepto de libertad en el hombre.

Esta actividad conciente del sujeto es la verdadera educación, es la voluntad, es la potencialidad ejercida por el individuo y para una comunidad. "...nosotros aprendemos a querer sólo en contacto con los otros. Por eso, educar es preferentemente hacer voluntad (wollen-machen): de la educación de la voluntad depende toda la educación."<sup>11</sup>

## NOTAS

- 1/ Francisco Larroyo. Historia general de la pedagogía. México, Ed. Porrúa. 1986. p.35
- 2/ Enrique Moreno y de los Arcos. "La pedagogía social". Uno más Uno. México, D.F. 6 de junio de 1985. p.19
- 3/ Immanuel Kant. Pedagogía. Madrid, Ed. Akal Bolsillo. 1983. p.35
- 4/ Francisco Larroyo. Op.Cit. p.661
- 5/ Pablo Natorp. Pedagogía social (Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad). Madrid, Ed. Ediciones de la lectura. 1913. p.8
- 6/ Francisco Larroyo. Op.Cit. p.544
- 7/ Pablo Natorp. Propedéutica filosófica. México, Ed. Porrúa. 1975. p.XVI
- 8/ Pablo Natorp. Curso de pedagogía. México, Ed. Porrúa. 1975. p.105
- 9/ Ibid. p.110

10/ Ibid. p. 118

11/ Ibid. p. 117

## CAPITULO III

## Fundamentos de la pedagogía.

## 1.- Filosofía: lógica, ética y estética.

En algún momento del trabajo se mencionó que la pedagogía sustentada por Natorp tenía como fundamentos todos aquellos que dentro del ámbito cultural existieran. Su pedagogía es resultado de una concepción universal del hombre y su entorno.

Desde este punto de vista, Natorp mismo se opuso a designar disciplinas aisladas como fundamento de la pedagogía. Si se partía de un concepto tan general sobre la humanidad y la vida social del hombre, era obvio suponer que no sólo la ética, el derecho o la psicología serían sustento de una tarea tan multiforme. Así decide Natorp que será toda la filosofía la que marque el desarrollo pedagógico.

De tal manera, la filosofía representa para la formación una unidad indivisible de la cultura humana, un fundamento idealista, una consideración globalizadora entre el hombre y la comunidad social en la que se desenvuelve. "La pedagogía para él se basa en la filosofía, y la educación está determinada por la idea, no por la experiencia o la acción."<sup>12</sup> La filosofía representa así, para Natorp, una aspiración enorme a la verdad pero no con la pretensión de poderla completamente.



Al hombre y su medio no puede observarse desde la particularidad porque en ella se pierde. Se entiende a sí mismo, comprende a los otros y se desarrolla gracias al carácter universal de aquello que le da la definición de humano: la formación.

Según Natorp, el problema de la educación está directamente relacionado con la lógica, en la medida en que ésta establece las leyes del pensamiento y corrige los errores del mismo; con la estética, porque dirige la libre fantasía creadora; y con la filosofía de la religión, como una crítica a los fundamentos de sus consideraciones sobre el mundo.

Natorp supuso que la cultura humana y la pedagogía adquieren un aspecto más formal apoyándose en la lógica, ética y estética (ciencias filosóficas) por ser las que contienen las leyes de la objetivación. Dentro de esta afirmación niega la intervención de la psicología, pues ésta se rige por leyes subjetivas, por impresiones personales de la realidad exterior. No es para Natorp la ética el único fin de la educación, como para Herbart, porque nuestro autor sostiene que no sólo ha de buscarse un hombre que tenga buenas voluntades, se necesita de hombres que posean, además, pensamientos verdaderos y sentimientos bellos.

"La ética está unida con la lógica en conexión ininterrumpida y sobre la ética solamente tiene necesidad de apoyarse la fundamentación para la pedagogía de la voluntad, así como la pedagogía del entendimiento no ha menester de ningún otro

fundamento esencial más que de la lógica, y la de la fantasía artística de ningún otro que de la estética. Todo esto cae ciertamente bajo la consideración psicológica, pero ésta es aquí como en general secundaria: ella no fundamenta nada, antes bien, presupone para su propio fundamento la prueba objetiva de las leyes lógicas, éticas y estéticas." La propuesta hecha por Natorp, se opone a los postulados religiosos y psicológicos, sin embargo, no niega su intervención en el ámbito cultural, y como tal, será menester de la filosofía someter tales principios a un análisis sobre sus orígenes y fundamentos.

La lógica o teoría del conocimiento se define como una autocrítica del pensamiento científico. Supone que sólo por medio del pensamiento conceptual se conoce la realidad, aunque no por ello niega la existencia del mundo exterior, pero se nos muestra de manera confusa y poco cierta al sustentarse en la experiencia. Por ello, Natorp considera que la inducción, - como una de las formas del razonamiento, al apoyarse en la reunión de casos particulares-, es imperfecta. Toda inducción nos conduce a conclusiones que se rigen por meras probabilidades, además de que su aplicabilidad se reduce a las ciencias fácticas.

Su validez no sólo depende de la estructura adecuada de sus elementos (forma) sino también de que la información de sus proposiciones tenga una correspondencia adecuada con la realidad extramental (contenido). En este último aspecto es donde se nos puede presentar el razonamiento de manera engañosa.

La ética, como otra de las ciencias filosóficas, es la que nos muestra el deber ser del hombre y de su conducta con respecto a la comunidad. De esta manera, la ética se dirige al estudio de la totalidad de lo humano, y cuando se habla de lo humano estamos de manera implícita señalando a la cultura, y a su legalidad llamada moralidad.

La moralidad también puede ser identificada con el término de voluntad pura. "Un hombre quiere y obra a tenor de esta ley cuando por su querer y obrar se convierte en un miembro pleno de valor de la comunidad, de una comunidad de cultura de hombres libres; o en otras palabras, cuando quiere y obra en el sentido de la voluntad social pura, según las condiciones de una comunidad humana lo más comprensible posible de los valores universalmente válidos" 36

La ética reflexiona sobre los asuntos concernientes a la moralidad. A ésta le interesan las leyes de los actos volitivos del sujeto. Estos actos deberán estar dirigidos a un fin, que no será el último, por cierto, sino que apenas con respecto a otros fines ese fin puede considerarse sólo un medio. La moral se refiere a aquellos actos que sólo por sí mismos tienen un valor en sí, independientemente de las circunstancias particulares en que se encuentran o de la utilidad o consideración que preste a los individuos aislados.

El acto moral debe estar libre de coacción externa. Es una decisión que se ejerce por convencimiento propio y ante todo

inteligible al sujeto.

Dentro del terreno de la moralidad, Natorp considera que sólo la voluntad es buena en sí pues representa, tal cual, un fin y nunca se le utilizará como medio para otros fines.

El sujeto en su actividad moral obra por el deber y no según el deber propuesto por otros, en donde no tuvo decisión alguna. Este deber hacia sí mismo, como diría Kant, es lo que hace que se conserve en su propia persona la dignidad humana. "El hombre se censura teniendo a la vista la idea de humanidad. En su idea tiene un original con el cual se compara."<sup>47</sup> El sujeto se desenvuelve de tal manera, que su querer muy particular sirva de principio a otros y posea una legislación universal. Esta correspondencia entre lo que se quiere para uno como para el resto es lo que Kant designó con el nombre de Imperativo Categórico.

La tercera ciencia filosófica que fundamenta la pedagogía social de Natorp es la estética. La creación artística, objeto de estudio de la estética, es otro de los múltiples productos culturales y por ello es de suma importancia considerarla dentro de la formación de la comunidad.

De las instancias culturales, la estética es la única capaz de unir el intelecto y la voluntad, la idea y la experiencia, el mundo natural y el mundo moral. Lo logra a través de la fantasía creadora o libre o, en última instancia, por una ficción.

La finalidad de todas estas disciplinas filosóficas es llegar a esa idea preconcebida y rectora del objetivo pedagógico. Así "...el problema de la formación o de la educación es el desarrollo armónico de la esencia anímica del hombre, según todas las direcciones esenciales, pero esta armonía exige asimismo una relativa independencia de los elementos unificadores en su relación común a un último centro; esto es, a la Idea."<sup>6</sup>

El sentido de la unificación de los elementos o disciplinas filosóficas es, ciertamente, indicar el fin de la educación, el deber ser. Este proyecto indica el fin, pero no como resultado mecánico de una dirección exterior, sino como un desarrollo interior, propio de su esencia, e ilimitado, es decir, la finalidad en su desarrollo puede constituirse en principio de otro propósito. La educación se convierte así en un concepto susceptible de cambios y adaptaciones al desarrollo histórico.

Alcanzar lo que Natorp denomina el verdadero filosofar está fuera de la madurez del individuo en la edad escolar. Sólo en la última etapa del desarrollo de la voluntad (libre educación) se puede obtener esta conciencia de lo que el hombre y su desarrollo implican.

"Ahora bien, si precisamente 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, debe la instrucción, por lo menos en sus disciplinas fundamentales, tender a ella y preparar al alumno para su estudio."

## 2.- Moral.

La moralidad, el deber ser, sólo se concreta por la técnica y en ella también adquiere forma la inmoralidad. "El estado concreto del hombre no puede representar nunca más que un grado determinado de aproximación a la moralidad; por tanto, ha de contener siempre una parte no moral. Mas el campo de trabajo para la moralidad es el campo de la técnica." Sólo existirá un mundo moral para una comunidad de las voluntades. Sin un acuerdo de las voluntades aquél no podría identificarse como tal.

El problema moral se nutre de la convivencia del hombre en sociedad, como dice Natorp, el problema moral sólo existe para todos juntos. Cuando se determina que su existencia depende de la vida en comunidad, se parte del sujeto y de éste sólo se fijará la atención a lo que le corresponde como miembro de la misma. La moralidad indica las normas más adecuadas en que un sujeto puede desenvolverse en el medio social.

La garantía de que el individuo logre tal armonía depende, en primera instancia, exclusivamente de él. Nadie podrá querer por mí, ni sustituir su razón por la mía. Los actos individuales son responsabilidades íntimas, no dependen de que otro lo reconozca

como tal. Así, dentro de la comunidad, no se puede perder de vista la particularidad. Se asume un derecho por la individualidad, que fuera de ella deja de tener todo sentido: "Aunque la comunidad es algo abstracto y sólo los individuos son concretos, el individuo, pensado aislado es, en cambio, a su vez una abstracción." For esta razón es tan importante lograr la comunidad de voluntades. Hacer coincidir los intereses morales del individuo en comunidad no es una tarea fácil. Sin lugar a dudas, en esto consiste el idealismo trascendental de Kant tan defendido por Natorp cuando afirma que su pedagogía es sólo una propuesta, un deber ser que indudablemente podrá ver resultados en el terreno empírico.

La construcción del mundo moral depende absolutamente, de que el hombre se constituya en un ser moral. Esta primera condición es la que permitirá, ahora sí, preocuparse por lo ajeno y por una vida social.

La constitución del individuo en un ser moral tiene que estar sustentada por la idea del deber y no por situaciones de tipo sentimental. Era frecuente en los eclesiásticos presentar obras de beneficencia como algo meritorio, siendo su motor de arranque no una idea del deber sino un sentimiento de misericordia, principio que en nada modificaría la situación de los desamparados o de la vida social. En este sentido urge un cambio de concepción total para darle solución a los problemas sociales.

Este no se da de manera aislada, necesita de conducción, requiere un ejercicio educativo en el sentido más amplio. La intervención

de la educación no es consecuencia de una negación de las potencialidades innatas del individuo. Sólo afirma que la educación facilitará que se logre una clara conciencia de estas facultades.

Si bien la educación propicia la toma de conciencia, no se propone como fin el desarrollo de la personalidad. Esta crece en terreno propio. El niño desde que nace es ya una individualidad muy definida y cerrada, su carácter está en gran parte formado. Por lo tanto, es muy poco lo que puede variar ante factores externos.

Lo único que la educación puede intentar y quizás lograr, es esa comunidad de intenciones morales.

La propuesta moral de Natorp entra en total contradicción con la concepción herbartiana sobre el fin de la educación. Herbart fundamentó su pedagogía en el desarrollo de la personalidad considerada en su sentido más individual. Herbart parte del individuo, pasa por la comunidad y vuelve de nuevo al individuo. Lo que para Herbart fue un medio se constituye posteriormente en Natorp un fin sumamente apetecible.

El mismo Herbart escribe: "...virtud es el nombre que conviene a la totalidad del fin pedagógico. Es la idea de la libertad interior convertida en una persona en realidad permanente."?"



### 3.- Psicología.

En el capítulo anterior se mencionó que la psicología, como disciplina, es poco considerada dentro de la pedagogía social de Natorp, por carecer de carácter objetivo. Si la fundamentación pedagógica tiene su origen en la lógica, ética, estética y filosofía de la religión por considerarse disciplinas con cierta rigidez objetiva, es de suponer que la psicología, al abordar el problema individual tenga poca cabida dentro de tal concepción. No es a través del análisis individual del sujeto como se puede conocer lo más general, sino por el contrario, sólo por el análisis objetivo de la comunidad se puede reconocer la individualidad.

Si acaso, la psicología sólo puede indicar el camino cuando se trate de casos particulares, pero de ningún modo señala las vías de la educación en general. La psicología es la ciencia de lo subjetivo.

Natorp supone que si el ideal o fin de la educación es la comunidad, los medios que han de utilizarse para lograrlo no pueden pertenecer a una esencia distinta a tal ideal. Si el fin es lo universal es obvio pensar que sus medios sean comunes. Si la psicología se refiere sólo al aspecto más individual y subjetivo de la realidad, es difícil que nos pueda indicar el camino hacia lo más general y objetivo de la misma.

En su Propedéutica filosófica, Natorp menciona que en el momento

en que la visión psicologista del entorno comienza, la filosofía crítica termina.

"El interés propio de la psicología está, inversamente al del conocimiento que objetiva en cualquiera de sus formas, en la mera subjetividad de la vivencia o en el hecho de conciencia puramente como tal."

Al constituirse el objeto de estudio de la psicología en la plena subjetividad, su método, en consecuencia, tiene que ser otro totalmente distinto al de las ciencias objetivas. La psicología, en lugar de indagar las leyes específicas de los distintos objetos, indaga las relaciones de estos objetos con el yo. Esta relación de los objetos con el yo presupone una relación de percepciones únicamente sensibles y esto a su vez conduce a suponer que el manejo del mundo exterior se muestra limitado por poseer la conciencia un campo estrecho de acción.

Si es este el principio de tal disciplina, ésta se encuentra muy lejos de aspirar a ser la indicadora de la formación humana.

## NOTAS

- 1/ Lorenzo Luzuriaga. Antología pedagógica. Buenos Aires, Ed. Losada. 1968. p.160
- 2/ Pablo Natorp. Pedagogía social (Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad). Madrid, Ed. Ediciones de la lectura. 1913. p. 69
- 3/ Pablo Natorp. Propedéutica filosófica. México, Ed. Porrúa. 1975. p.XIII
- 4/ Immanuel Kant. Pedagogía. Madrid, Ed. Akal Bolsillo. 1983. p.83
- 5/ Pablo Natorp. Curso de pedagogía. México, Ed. Porrúa. 1975. p.106
- 6/ Ibid. p.147
- 7/ Pablo Natorp. Op.Cit [3]. p.95
- 8/ Pablo Natorp. Op. Cit [2]. p.111
- 9/ Johann Friedrich Herbart. Antología. Buenos Aires, Ed. Losada. 1946. p.27
- 10/ Pablo Natorp. Op. Cit. [3]. p.55

## CAPITULO IV

## Individualidad y comunidad.

"El hombre particular es propiamente sólo una abstracción, como el átomo del físico." "¿Qué es lo que provoca que el hombre se eleve por encima de su individualidad biológica y se defina como hombre? Natorp responde a esto que salir de sí mismo y poder crear objetos es condición para que el sujeto abandone su estado más animal, el cual comparte, por cierto, con otras especies. Justamente esto no lo diferencia del resto de ellas, la diferencia se hace tangible sólo en el momento en que puede salir de tal abstracción, rompiendo con lo pasajero y fragmentario.

Partiendo de esta premisa, es fácil advertir que la función de la educación rebasa en mucho esta situación y busca su objetivo fundamental en la comunidad humana.

"La humanidad como ideal del hombre: tal es el sentido de la educación. Lo que hay que formar en el individuo, lo que en él hay que cultivar amorosamente son precisamente las universales cualidades humanas. El concepto de hombre, en su plena significación, es decir, cuando supera la individualidad biológica, significa precisamente comunidad cultural."

En el momento en que el hombre deja lo biológico, se aproxima a lo humano, decide con ello entrar en la comunidad donde comienza su educación. La humanidad en el hombre se define por la

capacidad que tiene de reconocer un mundo exterior que debe ser aprendido. Este mundo exterior está representado por él mismo y el resto de individuos con los que entra en relación.

Es interesante hacer notar aquí cómo Herbart defendió que el hombre de carácter no es múltiple, porque no quiere ser intermediario de las sensaciones de todos ni de los intereses del resto. Pero, aún así, cuanto más se fundara la individualidad en lo múltiple, más fácil le sería al carácter mantener el dominio sobre el individuo. En este retorno al individuo Herbart fundamenta la educación apuntando que, en lo posible, se deje intacta la individualidad.

Herbart escribe al respecto que "...la individualidad ha de resaltar para que el ejemplar de la especie no parezca insignificante junto a la especie misma y desaparezca como una cosa indiferente."

El mismo Herbart, haciendo referencia a Kant y a otros pensadores de la época, opina que: "Caen en el fatalismo cuando consideran históricamente en conjunto a la humanidad; entonces les parece que el educador mismo y su educando se encuentran en una gran corriente, no nadando independientemente, como debiera ocurrir, sino arrastrados de un modo fatal."

Tanto lo individual como la multiplicidad pueden desenvolverse compatiblemente. Pero la diferencia radical entre Herbart y Natorp consiste en que para el primero la comunidad es un medio

que reafirma la individualidad, y para el otro la comunidad es el fin en el cual lo individual se concreta en una perfección llamada humanidad.

Cuando se menciona que el ingreso a la comunidad implica inicio de la educación, se pretende aclarar que sólo en comunidad se puede lograr tal proceso tratando de formar individuos para la misma y, más aún, formar individuos capaces de construir comunidades humanas distintas. Por ello Natorp considera que exaltar a la comunidad conduce a un engrandecimiento propio.

Natorp no supone un tipo de comunidad acabada. Por el contrario, sostiene que la comunidad está en continuo desarrollo y es para esto que la educación prepara a los hombres. Capacitar individuos para la comunidad no implica que asuman sus leyes por coacción externa, sino que supone un proceso de adaptación al medio por convencimiento. Se adoptan las estructuras como un bien común sin suprimir los puntos de vista particulares. El bien común presupone, asimismo, que se fomente la acción conjunta coherente de los individuos.

"El fin remoto, sin embargo, que igualmente nos atrae y guía es la realización y, por consiguiente, perfección 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. La labor común de cultura sería entonces consecuencia natural, espontánea, de la comunidad de la vida total; no habría que salvar, primero, artificialmente una

barrera divisoria, porque todos se encontrarían desde un principio en terreno común"e/

Volviendo a la actividad educadora dentro de la comunidad, cabría preguntarse en qué momento inicia y culmina. Natorp indica que dicha actividad se desarrolla dentro de un proceso gradual regulado, que comienza en la temprana infancia y nunca termina, sino que su carácter se va modificando junto con el desarrollo mismo del individuo en el proceso de humanización. Alcanza su grado más formal en lo que Natorp denomina unión libre de los adultos. Es aquí en donde el sujeto tiene un dominio absoluto de la parte más impulsiva y biológica que lo constituyó en sus primeros años de vida.

#### 1.- Virtudes individuales.

Si el fundamento pedagógico sustentado por Natorp, presupone un deber ser y la formulación de una idea objetiva, es importante mencionar las cualidades que deben sobresalir en el individuo y su comunidad. Las virtudes deseadas para el individuo no pueden ser otras que las deseadas para la comunidad. De no ser así, sería segura la presencia de una gran contradicción, imposible de generarse en la unidad armónica natorpiana.

"Por tanto si debe haber una virtud de la comunidad, tiene que imprimirse también en ellos, en forma, pues, de una virtud individual, puesto que virtud quiere decir moralidad y la moralidad sólo tiene vida y origen en los individuos."e/

La virtud individual tiene como fin mantener el orden moral de la vida individual y la virtud comunitaria la del orden moral en la vida social. La diferencia entre ambas no es de esencia ni de calidad, sino con respecto al sujeto al cual va dirigida.

El deber ser o moralidad consiste en un querer racional. De ahí, que la primera virtud que el individuo ha de cultivar es la razón. Esta será fundamento para las demás.

La razón indica una toma de conciencia, un conocimiento legítimo de lo que se considera recto, justo, etcétera, sin participación alguna de presiones ajenas, ni de situaciones empíricas concretas o de inclinaciones sentimentales. "Quien no es antes de todo claro y sincero consigo mismo, difícilmente lo es con otros."

Dirigirse con la verdad es otra virtud que ha de ser exaltada. Sólo por la razón y la verdad, se manifiesta el deseo de tener comunidad con otros. Es sumamente grato poder compartir con el resto de los hombres aquello de lo cual estamos interesados.

El individuo también debe ejercitar el valor de poder sacrificar su existencia empírica y muy particular en pro de una idea puramente moral. Su existencia en comparación con el bien comunitario resulta insignificante. El valor de poder reconocer tal situación merece éticamente una atención especial.



Encaminarse a una vida comunitaria en pro de la moralidad significa un sacrificio de lo particular. Sin embargo, todo sujeto tiene, como dice Natorp, un lado que se vuelve a la sensibilidad (impulso), cuya ley no se rige ni por la razón ni por la voluntad, y debe ser respetada mientras no involucre cambios esenciales dentro de la estructura social provocando serias contradicciones.

Gracias a una vida impulsiva sana se puede alcanzar una firme moralidad. De hecho, la educación comienza ahí, disciplinándola. Logrando una dirección dentro de la vida impulsiva, se obtiene el querer y la inteligencia moral.

El hombre debe, además, moverse por justicia, situarse y situar a los demás en el lugar propicio. Sus actos individuales han de mostrar equilibrio dentro de la actividad en comunidad. Practicar la justicia significa no sólo hacerlo por el interés moral de todos sino por el interés moral propio.

Cuando el hombre realiza actos justos, necesita tener un conocimiento adecuado del concepto igualdad. Por naturaleza los hombres no nacen iguales, sino que hay diferencias marcadas. Tomar conciencia del hecho es lo que autoriza que se pueda situar y dar al sujeto realmente lo que le corresponde. El hombre posee grandes capacidades a ser desarrolladas.

Si dentro de los fines planteados por la comunidad está la

perfección del hombre, bajo un perfil previamente descrito, entonces logremos que esas capacidades en potencia sean trabajadas de modo que tal perfil sea objetivado. Igualdad no es dar al bueno lo mejor y al malo el castigo. Igualdad es saber de qué medios se disponen para mantener en la máxima armonía el exceso y la carencia.

"Así como el enfermo puede exigir para sí más cuidados corporales que el sano, así el menos dotado tiene derecho a un esmero mayor en su educación. La fórmula según la cual se debe a los mejores lo mejor y a los peores lo peor falla aquí por completo, esta proposición sería aquí la más estridente injusticia; diría: al que tiene será dado y al que no tiene le será quitado lo que tiene."

## 2.- Virtudes de la comunidad.

Como ya se mencionó, las virtudes de la comunidad con respecto a las del individuo son las mismas.

La veracidad es virtud fundamental de todo desarrollo social. Esta implica dominio de la conciencia y garantiza una existencia duradera de la comunidad.

Si el hombre actúa con la verdad, demuestra con ello que vive bajo el dominio de la razón. "Esta virtud solamente se logra por una obra educadora lo suficientemente definida que penetre la esencia

humana hasta en sus bases más sensibles, para que pueda cumplir la exigencia total de la vida de la sociedad con el sentido y las fuerzas del conocimiento de la verdad."''

Además, tiene que ejercerse una defensa valerosa de la legalidad que, en última instancia, es la única que expresa la voluntad de la comunidad, pese a que ésta puede equivocarse. Ante este tipo de situaciones, el individuo tiene que someterse al orden adoptando dos actitudes: una negativa, en la cual apoya tales ordenamientos y procura que los demás hagan lo mismo hasta que no sea cambiado por camino legal; y una positiva, en la que trabaja por su mejoramiento utilizando los medios legales permitidos, dice Natorp, sin revolución.

Ambas actitudes revelan el carácter volitivo del individuo. Someterse al orden establecido no es impedimento ni supresión de la voluntad. Al contrario, someterse temporalmente implica, asimismo, trabajar sobre programas de reestructuración. Esta posibilidad es de todos. Comunitariamente se crean los espacios en donde situaciones de disgusto son ventiladas.

La virtud del valor en comunidad significa que la voluntad general se afirma jurídicamente contra toda tendencia que la contradiga. Esta defensa de la voluntad general es ejercida por todos los miembros, en un claro sentido de igualdad.

Todas estas actividades del hombre en comunidad son producto de un proceso de educación y aprendizaje complejo, que, además de

entrega, implica la adquisición de cultura a todos niveles, garantizando con ello que cada individuo tome la parte que le corresponde en las decisiones del gobierno.

Se exige, en consecuencia, una cultura sólida para todos y una ordenación de la vida impulsiva de la comunidad, produciéndose así una armonía general fundamentada, principalmente, en el ideal de justicia.

La comunidad no puede actuar por meros impulsos, sino que éstos deben ser controlados para poder lograr una sana organización del trabajo, en la cual la participación de sus miembros sea asimismo regulada, evitando desigualdades que traerían consigo sentimientos de injusticia. La injusticia se evita aprovechando a cada uno de los miembros sin excepción ni preferencia.

La justicia en comunidad tiene que ser entendida como una trilogía entre los conceptos de verdad, valor e igualdad, practicados en el trato diario con todos los miembros del ámbito social al que se pertenece.

Evidentemente, esperar actos justos para el resto de los individuos, implica antes que nada asumir un modo individual de vida basado en los tres principios antes mencionados. No podré realizar actos justos en la comunidad si para mí mismo no existen actos verídicos, valerosos o de fraternidad.

Se deduce de todo esto que la moralidad dentro de la comunidad se

puede empezar a ejercer cuando el sujeto adquiere conciencia de lo importante que son sus actitudes individuales y de las implicaciones que éstas puedan tener sobre los demás.

### 3.- Evolución social.

Sólo después de un análisis de la evolución de la vida en comunidad, se puede comprender el concepto de vida social.

Se podría investigar la evolución social desde un punto de vista empírico, quizás, a partir de un procedimiento inductivo y luego, por analogía, suponer la evolución futura. Si nos detenemos en esta tendencia, deberemos adoptar como leyes de tal evolución las leyes naturales. Sin embargo, la evolución de la conciencia y de la voluntad no puede ser sometida a tal método por su carácter infinito. Sólo bajo la ley de la idea se comprende.

La ley de la voluntad rebasa la experiencia pero, aún así, no puede perderla de vista. De hecho, se mantiene en sus límites. De tal manera, las leyes de la experiencia y la ley de la idea se encuentran en estrecha relación. "Este es de hecho el único supuesto bajo el cual es posible una aprehensión concreta del problema moral en su forma conforme a la ley."

Aplicar una ley independiente de la experiencia en la evolución humana sólo sirve como principio regulativo, mas no constitutivo. Vale como idea del proceso, mas no como experiencia. Y por otro

lado, hablar de una ley de la evolución tampoco significa que ésta deba apoyarse en una ley natural cuya existencia es temporal y si está dentro de los límites de espacio y tiempo no corresponde, desde luego, a la esencia del concepto de evolución que en su significado implica proceso sin fin. Sin embargo, sólo en ella puede ser probada.

#### 4.- Funciones fundamentales de la vida social.

Todas las actividades que realiza el hombre en comunidad, desde el trabajo hasta el gobierno, no se realizan por el trabajo en sí, sino por lo que esto representa en el futuro: la elevación del hombre al humanismo.

El trabajo económico y la organización social tienen que ser concebidos en la Pedagogía Social de Natorp como medios para el fin de la educación y no como fin en sí mismos. Sólo de esta manera adquieren un valor apreciable. Esta concepción de las actividades sociales fueron consideradas de la misma forma por Platón.

Natorp dice al respecto que "...deben participar en ellas todos los miembros de la comunidad con igual derecho, y que la posibilidad de la participación en el trabajo de la educación social, debe estar limitada todo lo menos posible económicamente y políticamente."<sup>11</sup>

Dentro de las actividades de la vida social se pueden considerar las siguientes: las económicas, gubernamentales y las educativas. Estas tres actividades, aunque tienen como propósito el mismo, la humanización del hombre, tienen en sus funciones particulares que separarse y asimismo regularse independientemente de las otras.

La actividad económica corresponde a la función de la vida impulsiva social, del trabajo comunal y de la reproducción continua del mismo. La energía económica mantiene la energía de la vida impulsiva para que esté disponible a cualquier fin propuesto por la voluntad y la razón. El gobierno y la educación no son actividades económicas, puesto que su fin no es la conservación de las fuerzas impulsivas. Si exige una aplicación de las fuerzas, pero no como un objetivo final. Por otra parte, las actividades económicas sí necesitan del gobierno y de la educación, aunque su fin tampoco es ni gobernar ni educar. De tal manera, las actividades económicas utilizan a las otras sólo como un medio para su fin particular.

Las leyes que rigen la economía no son meras leyes naturales, sino leyes de la técnica que transforman las fuerzas puramente biológicas en obras humanas, es decir, en trabajo consciente de su fin. "El tener preparadas fuerzas de reserva para toda actividad humana es el fin propio de la economía."<sup>127</sup>

A la economía también le corresponde regular la voluntad por medio de la razón moral. En la medida en que el trabajo económico es trabajo social, necesita de la regulación social de las fuerzas

impulsivas, para que éstas se mantengan en el justo medio. De otra manera, se podría generar un sistema de injusticias.

Esta regulación social sólo puede garantizarse a través del derecho, la legislación y la cultura con todo lo que ésta puede implicar: ciencia, moralidad, arte y religión. A pesar de que la economía interviene en la regulación social tiene que ser claro que no es ella, materia propia de tal actividad sino del gobierno.

La educación demuestra por la experiencia el poder de la voluntad al dirigir nuestras fuerzas de trabajo a un fin determinado, lo que proporciona a nuestra conducta regla y unidad. "Nos lleva, finalmente, a ver que tampoco los fines son dictados tan sólo, sino que pueden ser puestos por nosotros mismos."

Estos fines, como se indicó en capítulos anteriores, no pueden suponer alcanzar la soberanía, ya que se pueden representar a su vez como medios de otros. La regulación de estos fines, situarlos evolutivamente en su debido lugar, supone un dominio de la conciencia y será la pedagogía social, con su actividad social educativa, quien lo logre.

El fin de la educación está por encima del de la economía y el derecho. El objetivo de la educación tiene claro que las otras dos actividades se definen como medios. Ni la captura de fuerzas disponibles, ni la organización social, son el fin último de la vida social. Sólo el dominio de la conciencia y la razón (llamado filosofía) generados por la educación, pueden considerarse los



objetivos cumbres de la vida social.

NOTAS

1/ Pablo Natorp. Pedagogía social (teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad). Madrid, Ed. Ediciones de la lectura. 1913. p.97

2/ Ibid. p.15

3/ Johann Friedrich Herbart. Antología. Buenos Aires, Ed. Losada. 1946. p.55

4/ Ibid. p.27

5/ Pablo Natorp. Op. Cit. p.239

6/ Ibid. p.142

7/ Ibid. p.121

8/ Ibid. p.146

9/ Pablo Natorp. Propedéutica filosófica. México, Ed. Porrúa. 1975. p.46

10/ Pablo Natorp. Op. Cit [1]. p.185

11/ Pablo Natorp. Curso de pedagogia. México, Ed. Porrúa.  
1975. p.122

12/ Pablo Natorp. Op. Cit [1]. p.174

13/ Ibid. p.179

## CAPITULO V

## La idea

Los conceptos de educación y pedagogía en Natorp están fundamentados, como ya se indicó, en una idea preconcebida, en una concepción general de la filosofía y, sobre todo, en un fin, en un deber ser. Exactamente en este fin propuesto interviene la voluntad como medio del mismo. Sin voluntad puede existir un sinnúmero de propósitos que no serán llevados a cabo.

El deber ser propuesto no se formula en términos de un conocimiento de las cosas que ya existen como tales; si bien parte de ellas, no pretende quedarse en este plano conceptual, sino abarcar lo que debería ser. Las características que debe poseer tal análisis cognoscitivo, desde luego, no son las que atañen al empirismo, al cual le interesa fundamentalmente el objeto ahora, inmerso en la naturaleza. "La naturaleza nada sabe de fines, de ideas; en ella nada debe ser, todo es, simplemente."<sup>1</sup> Platón, en su época, advierte prácticamente lo mismo, que los objetos naturales están en un perpetuo cambio, por lo tanto, lo único perfecto, acabado y eterno es el mundo del deber ser, el reino de las ideas.<sup>2</sup>

Si la naturaleza no se propone fines ni se formula ideas de lo que debe ser, ¿quién, entonces lo hace? Natorp responde que sólo el hombre tiene la capacidad de ponerse fines a sí mismo.

El alcance de los propósitos planteados por el hombre abarca todos los ámbitos en los que el ser humano tiene injerencia. Sin embargo, es en la educación en donde éste alcanza una magnitud importante. Sólo por la educación, habrá que recordar, el hombre se humaniza.

Ya se comentó que la naturaleza no se formula fines; aún así, hay en ella metas establecidas, metas que han sido introducidas por el sujeto en lo que Natorp considera un añadido subjetivo.

Al respecto sería conveniente hacer la siguiente consideración: el sujeto es parte de la naturaleza, la cual es incapaz de formularse fin alguno. ¿Cómo, siendo el hombre parte integral de la misma, es el único capaz de emitir un fin? Es el individuo a diferencia del resto de la naturaleza quien puede lograrlo, porque a través de la conciencia de sí mismo puede diferenciarse de aquella en lo más fundamental. Sólo el hombre tiene la capacidad de reconocer a la naturaleza como elemento externo a él y además adquirir conciencia de que, a pesar de su inclusión en ella, hay diferencias sustanciales.

Pese a que la idea es un producto subjetivo de la conciencia del individuo, no por ello se reduce a un plano meramente psicológico, porque el hombre no se limita a puras impresiones personales de los fenómenos, ya que concibe una relación causa-efecto entre los mismos. Las cosas no suceden así nada más, hay una causa externa o interna que los obliga a reaccionar objetivamente.

La idea no es inamovible. Por el contrario, trasciende de tal manera que puede devenir, en el desarrollo social, medio de otro fin y este a su vez medio de otros. Esta situación surge de las condiciones empíricas en que se desenvuelven. Sin embargo, más allá de la finitud empírica se debe perseguir un fin último, un deber ser que supere con mucho esta situación tan limitada. Sólo por la voluntad el sujeto trasciende los problemas empíricos y los asume como algo pasajero. La experiencia es un principio regulativo, sólo indica si el fin en sí tiene las condiciones adecuadas para su realización. "Una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia."

1.- Las leyes de la idea no se rigen por leyes de la naturaleza.

El deber ser real es totalmente ajeno a las ciencias naturales. Si éstas se plantean en su trabajo diario algún deber ser, se trata sin duda, de un fin casual, carente de autenticidad. "El pájaro tiene alas porque debe volar; no : tiene alas y por eso puede volar."

¿Qué relación se establece entre la idea y la experiencia entonces? Que ésta es sólo el comienzo, mas no origen del conocimiento. El origen del conocimiento inmerso en la idea no es, en última instancia, una representación sensible del sujeto como lo constituiría la imagen. La idea tiene su origen en una actividad intelectual que supera en mucho la limitación de lo empírico. La idea es producto de la conciencia del hombre, no se toma del

exterior.

Sin embargo, hay una premisa a considerar, y es el punto de referencia del cual parte el sujeto para realizar un sinnúmero de abstracciones. No es posible pensar en el origen de todas las ciencias formales sin antes suponer que una situación real muy concreta lo exigió. No es fortuito que las matemáticas y la lógica fueran creadas. Necesidades muy específicas determinaron su surgimiento. Al respecto Pestalozzi escribió en algún momento que en virtud de la organización general del espíritu "... nuestro entendimiento se representa y reduce a la unidad, es decir a una idea, las impresiones que nuestros sentidos reciben de la naturaleza: después desarrolla poco a poco esta idea de modo de hacerla clara. Cada línea, cada medida, cada palabra, me decía yo a mí mismo, es un producto de la inteligencia, un resultado de intuiciones maduramente elaboradas, y debe ser considerado como un medio de llegar al esclarecimiento progresivo de nuestras ideas." 67

La naturaleza se rige por leyes temporales, pues los elementos que la constituyen poseen de igual manera dicha característica, su desarrollo está determinado por un tiempo y un espacio, no así la idea: su vigencia posiblemente esté condicionada por el ámbito temporal, pero puede trascenderlo.

La idea como un producto del pensamiento no está sometida a las leyes de la causalidad como ocurre en las ciencias fácticas. Sus leyes son producto de una correspondencia o, como lo llamó Natorp,

de una unidad suprema interna de los pensamientos. De tal manera, la causalidad empírica no puede determinar de modo absoluto nuestro pensamiento, pues ella misma no es absoluta, el fin supremo está muy lejos de ser asequible a la experiencia.

Por otro lado, hay que considerar que el deber ser solo llega a ser o se objetiva dentro de la naturaleza, con lo cual queda establecido que aun tratándose de conceptos esencialmente diferentes existe una relación con las leyes causales. Asimismo la legalidad empírica está también condicionada por las leyes de la conciencia. Las leyes de la idea se subordinan a todo fin empírico y viceversa.

"Esto permite comprender que la posición del fin, todo lo independiente que pueda ser de la experiencia, según su fundamento formal último, está reducida según la materia por completo a la experiencia. Si esto que yo ahora me propongo ha de ser alcanzado, ha de convertirse, por consiguiente, pues, de antemano a la conexión de la naturaleza como posible en esta conexión."

La voluntad surge de la relación que se establece entre la idea y la naturaleza, que no es mero conocimiento del fin, sino esfuerzo para alcanzarlo.

La organización del mundo de la voluntad no es posible sin la intervención de la conciencia del individuo, denominada razón. No hay voluntad si la parte consciente del hombre no está en absoluta sobriedad.

La recomendación general de Pablo Natorp es colocarnos en un plano intermedio. No adoptar sólo el extremo conceptual, con lo cual negamos que el deber ser sea, ni el extremo exclusivamente empírico en el que sólo el ser ahí lo determina todo. Esta consideración es la que fundamenta la libertad de la voluntad y la conciencia como fenómenos absolutos. La voluntad localiza su campo de acción en la experiencia. Sin embargo, las leyes que la rigen son leyes de la conciencia. Si en la concepción empírica quisiéramos legalizar el carácter absoluto de la conciencia estaríamos cometiendo un gran error.

Natorp comenta, en su Curso de Pedagogía, que "si el intelecto, con sus métodos, abarca, según esto, la totalidad de los fenómenos, encuentra sin embargo, sus límites en que, si bien es verdad que todo es dado en el tiempo, también es verdad que sólo se atiene a mantener su dominio en el tiempo dado. Pero a la conciencia condicionada temporalmente, la cual hace posible una conciencia temporal en general. El conocimiento natural es una creación de las propias fuentes del espíritu, las cuales no se agotan en esta creación única, sino que hacen producir otras. Lo supuesto dado de los hechos se halla en conexión con las puras determinaciones del pensar." 77

## 2.- Conocimiento empírico.

El conocimiento empírico y las leyes naturales tal como fueron concebidas por Pestalozzi y posteriormente por Herbart están muy



lejos de ser defendidos por Natorp. Nuestro autor sostuvo que partir exclusivamente de las percepciones es un problema que nunca será completamente resuelto. El conocimiento empírico no abarca lo absoluto. Por tanto, la información que brinda es inacabada y al intelecto se le revela como una incógnita con pocas posibilidades de ser despejada.

Si se sostiene que el conocimiento se define en esencia como un proceso infinito, la ciencia como tal, no puede aspirar al dominio de los hechos en su totalidad. Pretender alcanzar el saber absoluto es negar dicha esencia. El conocimiento por definición es para Natorp una actividad ilimitada. La ciencia puede brindar exclusivamente datos aproximados. "El empirismo es, pues, en el fondo candoroso absolutismo, en cuanto, contra el concepto de lo empírico, cree aprehender algo absoluto en el hecho empírico. La percepción toma por verdadero lo que en sentido absoluto no lo es ni lo podría ser" <sup>1</sup>

El proceso del conocimiento es al mismo tiempo desarrollo de la voluntad, en la medida en que, quien desea conocer, finalmente lo consigue. Existe un impulso en el ser humano por naturaleza que lo invita a indagar lo que desconoce. Ahora, indagar su entorno no es sólo poner en práctica sus funciones sensitivas, lo cual implicaría, por cierto, una representación muy parcial del mismo. El conocimiento va más allá de una impresión subjetiva; ya Kant lo mencionó en su pedagogía: el objeto posee características muy concretas independientemente de la relación con el sujeto inteligible. "... si prescindimos de las intuiciones sensibles no

por ello desaparece el objeto de nuestros conocimientos. El conocimiento se caracteriza entonces, por estar a una dirección más objetiva.

#### NOTAS

- 1/ Pablo Natorp. Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad. Madrid, Ed. Ediciones de la Lectura. 1953. p.25
- 2/ Esteban. La República. Traducción de Antonio Gómez Robledo. México, Ed. UNAM. 1971 (Biblioteca SCRIPTORVM GRAECORVM ET ROMANORVM MEXICANA).
- 3/ Immanuel Kant. Pedagogía. Madrid, Ed. Akal Bolsillo. 1985. p.33
- 4/ Pablo Natorp. Op. Cit. p.28
- 5/ Juan Enrique Pestalozzi. Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. México, Ed. Porrúa. 1986. p.55
- 6/ Pablo Natorp. Op. Cit. p.55
- 7/ Pablo Natorp. Curso de pedagogía. México, Ed. Porrúa. 1975. p.111

8/ Pablo Natorp. Op. Cit [11]. p.48

9/ Immanuel Kant. Op. Cit. p.10

## CAPITULO VI

## Voluntad

## 1.- Formación de la voluntad.

Dentro de la pedagogía social de Natorp la voluntad es el motor de arranque para entender los fundamentos últimos de la educación. Todo proyecto de vida puede edificarse idealmente con la mayor exactitud, pero tiene que hacerse presente algo que confie en él y decida llevarlo a lo más concreto, y esto es la voluntad. Kant lo mencionó con anterioridad cuando determina que el hombre tiene que dirigirse a sí mismo de tal modo que la máxima de su querer pueda valer como principio de una legislación universal, esto es, en última instancia, voluntad por la comunidad.

La voluntad es el conocer, el querer, el poder, el impulso interno que logrará que la idea pueda adquirir forma y vea resultados. Por su parte, Herbart la consideró como la instancia que determina la racionalidad en el hombre.

"Lo que debe ser, no es, ciertamente; pero, sin embargo, debe ser, debe llegar a ser real; por tanto debe ser manifestado en la relación causal, en la cual solamente algo deviene real; esto es, la voluntad permanece indicada completamente, según su materia, en la experiencia. Toda realización de lo querido acontece según la ley de la causalidad; cae, por tanto, bajo el concepto amplio de la técnica, la cual pertenece al dominio del intelecto, pero se

somete al mismo tiempo en toda su extensión a la ley propia de la voluntad."1/

La voluntad procede, a diferencia del mero impulso, de una reflexión previa y de una decisión libre. Sin embargo, el impulso no se pierde cuando la voluntad decide, se convierte en la fuerza acumulada que aquella necesita en su cumplimiento. Cuando se cita que la voluntad implica antes que nada un conocer, se advierte que es sobre bases firmes que se puede decidir libremente entre varias alternativas. No se trata de un acto involuntario o irresponsable, por el contrario, supone un compromiso serio consigo mismo y, desde luego, con el resto.

El individuo desea algo cuando entiende qué es lo que quiere, cuando se establece una relación cordial entre la idea y la experiencia. De ahí que es condición primordial de la formación de la voluntad, la formación del entendimiento y del conocimiento. No hay que olvidar que todo proceso realizable por el individuo implica inmediatamente un proceso para una comunidad. Cuanto más claro sea para la conciencia la ley de la voluntad, aumenta la seguridad de que la experiencia se le subordina.

La voluntad se eleva por encima de las relaciones causales o del conocimiento empírico, no puede esperar que las situaciones naturales sean resueltas, además de que ya se mencionó que en el plano empírico no hay respuestas absolutas; la voluntad debe rebasar estas condiciones. La voluntad se edifica en una armonía general de la conciencia tanto individual como en comunidad.

El proceso mediante el cual el individuo reconoce que su deber ser, su voluntad, es realmente el que debe ser para todos, es complejo y supone una formación previa. Al individuo le cuesta enfrentar sus deseos propios con los de otros. Encontrar el término medio, el momento en que lo que se desea para uno es lo mismo para los demás, es lo que Natorp llama voluntad pura y moral. "¿Hasta qué punto se está pues, autorizado a hablar aquí de una voluntad de la comunidad, puesto que la voluntad de todos (tomados individualmente) casi nunca llega a pronunciarse en ello?... Para el concepto de una voluntad de la comunidad, basta que un determinado modo de conducta sea fijado como normativo." ¿Pudiera considerarse, como lo mencionó Herbart, que la voluntad fija los fines para la formulación de un modo de disciplina. ✓

## 2.- Estética como formadora de la voluntad.

Se entiende a la estética como una de las ramas de la filosofía, en donde la fantasía o lo apolíneo brotan de la conciencia como respuesta de una situación sentimental. A pesar de ser producto de una parte afectiva del individuo, es una verdadera clase de conocimiento.

En la estética tiene lugar la intuición creadora como una forma de objetivación. por lo mismo, no puede considerarse a la misma como un conocimiento ajeno a la educación moral.

Los objetos del mundo estético no tienen las características de

los objetos naturales tal cual, ni tampoco de objetos morales, por carecer de fuerza obligatoria para la voluntad. La estética es, de tal manera, una doctrina que va más allá de todas las reglas lógicas y éticas, ya que reconoce las creaciones del intelecto y de la voluntad como recursos para la creación de objetos pertenecientes a otro orden.

A pesar de conformarse la estética con una situación más libre, no puede hacerlo de manera libertina, sino que necesita de una legislación que dé orden a sus postulados. Es dentro de este orden donde se unifican en lo posible los diferentes juicios estéticos, porque en realidad lo que representa mayor importancia no es un objeto dado con anterioridad, sino lo que se produce antes en el espíritu creador del sujeto, es decir, el conocimiento. Esta legislación, denominada también disciplina, se encuentra en relación íntima con todos los terrenos de la enseñanza y de la vida escolar.

El origen o fundamento de lo estético no está situado meramente en lo que nos place o desagradá, su raíz fundamental se localiza en la fantasía y ésta puede ser representada, como Nietzsche lo consideró, en una similitud con el sueño.<sup>26</sup> A diferencia del sueño fisiológico que se rige por leyes de la inconciencia, el sueño o fantasía estéticos son producto de una conciencia total del individuo.

Ahora, es este sueño o fantasía del individuo el que puede en un momento dado darle fuerza a la voluntad. "La representación de lo

querido hace más determinado el querer, que de otro modo se extraviaría fácilmente en lo informe, perdiéndose así la energía plena de la vida."

Ciertamente la fantasía no sólo presta servicio a la voluntad. De ella existe un matiz "libre", no sujeto a otro fin distinto a lo suyo. Este tipo de fantasía se rige por leyes propias y en sí sólo le atañe a lo estético esencialmente.

El hecho estético implica sentimiento de actividad y sentimiento formativo de la conciencia, siendo estas características las que, desde luego, le son útiles a todo querer, a todo deber; en última instancia, a la propia voluntad.

Natorp dió a la estética un lugar privilegiado al considerarla como el medio conciliador entre la idea y la experiencia. "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 absoluta pureza. Esto es juego, es poesía, no verdad; esto es, no verdad teórica ni moral. No es teóricamente verdadero que en cada caso algo finito, visible, experimentable real, sea algo perfecto, tal como, sin embargo, lo simula el arte; es no moralmente verdadero que en cada caso lo perfecto entre sin limitaciones en el fenómeno. Y, sin embargo, el arte no nos engaña, pues al querer ser sólo juego, ser sólo considerado como juego no miente ni contra una verdad teórica ni contra una práctica. sino que frente a ambas se coloca de modo por completo



independiente, y precisamente en ello alcanza su verdad peculiar. Es verdadero que tengamos que exigir a causa de la unidad de la conciencia aquella última unidad de lo que es y lo que debe ser; ahora bien, si la exigimos también la pensamos, la creamos en nuestros pensamientos, sacándola de los materiales de la naturaleza y del mundo moral. Esto es de hecho lo que, el arte realiza."\*

El único fin de la estética es el juego y, con esta afirmación, Natorp hace una analogía con el juego del niño, situación en la que éste no pretende ni la verdad ni el engaño, simplemente la creación conciente del querer.

### 3.- Religión como formadora de la voluntad.

Desde Pestalozzi hasta Natorp ha existido una tendencia generalizada a considerar que la intervención de la religión en la educación no es definitiva en su fundamentación. No es, como decían Pestalozzi y Kant, por el amor y respeto a Dios que uno se amará a sí mismo y a los demás. Justamente es a la inversa: del amor y respeto a uno mismo y al resto puede suponerse un acercamiento afectivo al creador." Este proceso de aprendizaje comienza en las primeras relaciones del sujeto, en el ámbito familiar.

Kant, por su lado, fue defensor de la escuela laica, propiciando la educación conjunta de niños de diversas creencias.\* Al final

de cuentas, la religión y sus dogmas son y exigen responsabilización muy particular del individuo y no de una instancia comunitaria.

Si la religión estuviera basada en la moralidad y no en la teología, bien podría pensarse en una enseñanza religiosa. De otra manera no tendría mayor trascendencia en el deber ser de la formación del hombre. La religión ha de ser introducida en el niño no como un dogma memorizado, sino como uno de tantos conocimientos capaces de ser comprendidos.

La religión fundada exclusivamente en la teología genera temor y sentimientos interesados, lo que no ocurrirá si su fundamentación radica en una moral pura regida por leyes de la conciencia.

Con respecto a los comentarios elaborados por Kant sobre la religión, Herbart apuntó, con respecto al sentido de moralidad, que "Desde que Kant se ha lamentado de este modo sobre las malas relaciones de la escuela con el Estado y la iglesia se ha mejorado sin duda bastante entre nosotros."

Sin duda, Natorp apoyó en cierta forma las consideraciones de los pensadores que le antecedieron, dando quizás mayores argumentaciones sobre lo confusa que puede ser la religión en el mundo cultural. Natorp estuvo convencido que la religión es sólo una muleta de la moral, como de otras esferas de la cultura. Además, la religión no tiene nada positivamente que ofrecerle a la cultura. El error de la religión fue siempre adueñarse del resto

de las manifestaciones culturales situándose en un plano infinitamente superior a ellas, cuando en realidad debería ocupar su lugar respectivo.

Al pretender alcanzar lo inalcanzable, lo trascendente, lo ultraterreno, entra en conflictos severos sobre todo con la ciencia, la moral y el arte, las cuales por su lado, no suponen ir más allá de lo humano. Aún así, la religión puede disolver tales contradicciones admitiendo que su origen está en el mismo hombre, y por lo mismo dignificarse dentro de los límites de la humanidad.

"También la cultura humana puede acomodarse con la religión; pero no con la religión de la trascendencia, sino sólo con aquella que prudentemente se ha reducido ya a los límites de la humanidad." <sup>187</sup>  
 Seguramente esta aseveración puede traer consigo malestar, sobre todo si la religión admite que su definición esencial radica en su carácter trascendente, pero Natorp, contemplando tal posibilidad, considera que no es lo trascendente lo que le otorga un carácter más práctico, sino su participación terrena.

Si partimos de esta tendencia en la religión, Natorp considera que no habría ningún problema en apartarla de la instrucción pública; de no ser así, es más recomendable apartarla aunque la posibilidad de ello sea compleja, nos no imposible. Si la pedagogía que se está apropiando busca la libertad de decisión en el sujeto y elimina con ello el autoritarismo de algún tipo de convicción en especial, es irrelevante que el hombre conozca también la orientación de la

conciente este problema pierde importancia. Es sobre la base de una conciencia libre que cualquier problema de tendencias o autoritarismos será superado en su debida medida. No es oportuno alejar a la humanidad de una religión, que de cualquier manera se encuentra en estrecha relación con toda cultura humana. Hay que reconocer que fue la religión, desde sus inicios, la que tuvo como intención la creación de la comunidad. A ella se le debe en gran parte la idea de una comunidad del género humano, creando con ello una historia común de la humanidad.

"La escuela no puede imponer autoritariamente una convicción religiosa cualquiera, ni general ni especial, ni positiva ni negativa. Porque precisamente educar en el verdadero sentido, no es imponer una autoridad, sino despertar la independencia espiritual"\*\*\*

La pedagogía social de Pablo Natorp indica una dirección fundamentalmente objetiva. En este sentido, la religión se aleja extraordinariamente de tal propuesta debido a que su interés está fijado en lo subjetivo como lo único realmente verdadero, y no lo subjetivo fijando la atención en el proceso intelectual individual, sino en aquello que se ubica por encima de todo entendimiento humano.

Sin embargo, dentro del ámbito de la voluntad, la religión tiene algunos aciertos en cuanto que también el deber ser es objetivo deseado. Aún así existe una diferencia primordial que ha de tenerse presente: el deber ser de la formación humana en la

pedagogía quiere observar resultados en un plazo finito, no así la religión al pretender la infinitud del querer. Al respecto Natorp cita que la religión es "... un tribunal que sólo condena, nunca absuelve; una ley que nos arroja en una deuda que no tiene rescate- no es esto cosa con la cual la religión pueda contentarse."

La religión exige del hombre actitudes moralmente aceptables, pero no obstante el buen comportamiento del mismo, las promesas de aquella son en todos sus aspectos dudables. Se genera incertidumbre en el individuo por el resultado final que, desde luego, no logra verificar en la vida terrenal.

Evidentemente existe un conflicto entre religión y humanidad y su superación no depende de una conciliación entre ambas, sino de asumir y partir de cualquiera de los dos lados, con amplia convicción. Ante esta disyuntiva, Natorp decidió establecerse en el ámbito de lo humano.

En lo que respecta a los tres grados de la marcha educativa, Natorp enfoca el problema religioso de distinta manera. Si nos ubicamos en el primer grado, no ve la necesidad de apartar al niño de la religión en vista de que no representa un peligro en cuanto al manejo dogmático que se le pudiera dar. En esta etapa el niño vive sin ninguna complicación científica o moral, no tiene la madurez para captar tales intenciones. El peligro se manifiesta en el segundo grado, en el cual el concepto religioso puede ser rechazado por completo o asumido dogmáticamente. Aquí el sentido

crítico puede descubrir su concepción infantil anterior como un engaño.

Los conceptos religiosos deben ser conocidos por el joven, pero no es deseable en este periodo que se tome partido alguno hasta no completar su madurez de juicio que, desde luego, no es alcanzable en este intervalo. En la edad escolar una decisión dogmática es prematura, por lo cual debe ser impedida.

Es sólo en el tercer grado cuando el individuo puede ya formarse un juicio al respecto. Este grado se caracteriza por el imperio de una crítica autónoma. Todo juicio en esta etapa requiere de un conocimiento firme sobre lo que se va a decidir.

#### NOTAS

1/ Fabio Natorp. Pedagogía social (teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad). Madrid, Ed. Ediciones de la lectura. 1913. p.114

2/ Ibid. p.164

3/ Johann Friedrich Herbart. Antología. Buenos Aires, Ed. Losada. 1946.

4/ Samuel Ramos. Filosofía de la vida artística. México, Ed. Espasa Calpe. 1988.

5/ Ibid. p.332

6/ Ibid. p.337

7/ Immanuel Kant. Pedagogía. Madrid, Ed. Akal Bolsillo. 1983  
Juan Enrique Pestalozzi. Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.  
México. Ed.Porrúa. 1986

8/ Immanuel Kant. Op. Cit.

9/ Johann Friedrich Herbart. Op. Cit.

10/ Pablo Natorp. Op. Cit. p.356

11/ Ibid. p.117

12/ Ibid. p.353

## CAPITULO VII

## Primer grado de la formación de la voluntad: impulso

## 1.- Formación del mundo de las percepciones.

A pesar de que se afirmó que las leyes de la voluntad no eran leyes causales, sino leyes de la idea o de la conciencia, también se aclaró que todo deber ser apunta a un ser y sólo es factible en el terreno de la experiencia. Aunque esta última no es objeto de interés fundamental en la concepción pedagógica de Natorp, éste admite que es en el ambiente empírico en donde se forma y demuestra la voluntad, para lo cual se requiere de tres momentos característicos.

Impulso, voluntad y voluntad racional son los nombres que se le asignan a cada uno de los grados de la formación de la voluntad, y a cada uno de ellos les corresponden tres grados de la representación empírica: representación simplemente, en donde se tiene al objeto pero no existe una conciencia de su valor objetivo; representación concientemente objetivada, todavía carente de una fundamentación cognoscitiva; y representación objetiva principal y metódica, donde ya está presente una fundamentación científica y se puede hablar de un conocimiento realmente objetivo.

Por lo que se refiere al primer grado, denominado impulso, Natorp



advierte que en este estado del niño se deriva toda la formación de sus percepciones. El mundo de las percepciones no es algo dado, es resultado de un proceso educativo largo que se inicia desde el nacimiento, durante el cual el niño realiza complejas comparaciones, y manejo de procesos analíticos y sintéticos. "Aquel acto fundamental de la comprensión o determinación no es, en sí mismo, nada sencillo, sino que incluye un sistema rigurosamente conexionado de procedimientos fundamentales del representar que contiene el fundamento del proceso común y lógico del conocimiento. Comprensión es siempre diferenciación; la cual es, a la vez, desde un punto de vista común, separación y unión." El niño realiza tales actividades de manera natural, por el interés que demuestra hacia su mundo exterior. De esta interacción con el medio, logra apoyarse cada vez más en lo externo.

La intervención de un instructor en esta etapa es importante en la medida en que se vela por el interés propio del niño, eliminando obstáculos que pueden entorpecer su desarrollo natural. Kant denominó con el término de wartung el cuidado que deben tener los padres para que sus hijos no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas, y prevenir con ello riesgos importantes en sus actividades. El niño no necesita realmente de un apoyo exterior, sólo requiere actuar de manera natural; en todo caso, ha de indicársele cuáles son los objetos adecuados, que puedan ser claros y comprensibles. Natorp menciona aquí el libro de imágenes, perfectamente conducido por la madre. Pestalozzi en este sentido fue muy claro y no cabe duda cuan importante fue su

la pedagogía de Natorp, sin dejar de mencionar a los pensadores anteriores a éste. Pestalozzi, en su libro Cómo Gertrudis enseña a sus hijos, describe bellamente su concepción de la primera formación: "La primera enseñanza del niño no sea jamás un asunto de la cabeza, no sea nunca un asunto de la razón - que ella sea siempre una cosa de los sentidos, que ella sea siempre una cosa del corazón, una cosa de la madre...ella permanece largo tiempo siendo una cosa del corazón, antes que principie a ser cosa de la razón; ella permanece largo tiempo un asunto de la mujer, antes de comenzar a ser un asunto del hombre."<sup>21</sup>

La segunda actividad del niño en esta edad es el lenguaje. Es una adquisición de suma importancia, pues significa fundamentalmente su ingreso a la comunidad. El lenguaje es una adquisición humana y, en consecuencia, social. Natorp, al igual que Pestalozzi, considera a la lengua como uno de los primeros medios del conocimiento que posee el género humano.

El lenguaje representa en primer término el objeto que ha sido percibido pero, además, y con mayor importancia, es un elemento indispensable para la formación del pensamiento, no sólo porque nos permite representarnos la imagen del mismo, sino también lograr de dicho objeto una representación intelectual llamada concepto, y es sobre este último que posteriormente se fundamentarán proposiciones y razonamientos.

## 2.- Cultura intelectual en la educación de la voluntad.

Kant en su pedagogía considera que la parte positiva de la educación es la cultura, pues ésta hace posible que distinga al hombre del animal. La cultura para Kant y Natorp implica un ejercicio constante de las facultades intelectuales y espirituales del sujeto y, en última instancia, de la conciencia. Aunque esta actividad se inicia en el niño de manera autónoma, y es en el proceso educativo en donde la conciencia individual se reconoce en la de otros y a la inversa. "Este sentido de la comunidad de la cultura tiene que resultar claro para todo el que haya aprendido de otro, para todo el que haya visto claro en algo, aprendiendo a mirar desde un punto de vista en que otro vió, y a éste supo elevarlo; tiene que reconocer cómo toda doctrina, toda educación, toda formación del entendimiento o de la voluntad descansa totalmente sobre esto."<sup>37</sup>

Voluntad e intelecto tienen materia en común pero, en cuanto a su forma u organización interna, el intelecto se encuentra subordinado a aquélla. De esta manera, todo desarrollo intelectual está al servicio de una práctica constante de la voluntad. Sin este apoyo de la voluntad, el intelecto tendría un desarrollo desordenado y poco claro. Todo acto de la voluntad requiere de una comprensión previa, es decir, el hombre desea algo cuando en realidad entiende qué es lo que quiere.

Cuando el individuo crece aumenta su capacidad de definir lo que desea, pero es claro que esta potencialidad adquiere sentido

cuando va aparejada con toda una formación intelectual.

El intelecto ayuda a desarrollar la voluntad, en la medida en que pone en ejercicio la actividad del sujeto. Esta actividad propia del sujeto va determinando en su desenvolvimiento normal un creciente desarrollo de la voluntad, y si ésta a su vez requiere de la parte intelectual, es obvio pensar en un desarrollo idéntico en la misma.

El desarrollo de la razón o intelecto humano sólo se da dentro de la vida en comunidad. Si esto es así, toda formación de la voluntad no puede pensarse fuera de ella, en vista de que son dos procesos que se desenvuelven de manera simultánea.

"El medio esencial para la educación de la voluntad es la organización de la comunidad. En ella se comprende todo: la organización del trabajo, la organización jurídica y la organización de la educación. Todo progreso en una de estas direcciones condiciona el progreso en las demás y, al mismo tiempo, es condicionado por éste. Pero, en último término, el progreso decisivo es el de la conciencia."<sup>41</sup>

### 3.- Educación de la voluntad: hogar,

Justamente en la educación de la voluntad es donde se determina la formación del hombre como tal, con toda su intelectualidad, fantasía y sentimiento.

Este apartado se refiere, en especial, al grado de formación de la voluntad en la edad temprana, en la relación del niño dentro del hogar de manera exclusiva. El niño se dirige por impulsos. No existe una conciencia de las reglas de la voluntad, sin embargo, es desde esta etapa cuando comienza toda una enseñanza del individuo para que pueda actuar conforme a la razón.

Natorp se refiere a este momento como a una formación de la vida del instinto, es decir, una dirección impulsiva apropiada, tratando de preparar al niño para la segunda etapa en la cual la parte instintiva es en gran medida desplazada por una regulación más formal de la conducta, obviamente más dirigida al empleo de una conciencia, aún incipiente.

Lograr dirigir los impulsos del sujeto implica una organización social de la educación que se dará dentro de tres instancias progresivas: hogar, escuela y educación libre (vida).

Por lo pronto, el hogar ya es una forma de organización social con una legislación peculiar y de gran importancia en la educación de la voluntad, pese a los análisis pesimistas que sobre él se han realizado o los malos augurios que se le atribuyen.

El hogar se define como una célula del organismo económico, atendida no sólo por la madre sino también por la parte paterna.

No se puede considerar, como muchos quisieran, que la educación del individuo se inicia en la edad escolar, menospreciando con

ello todos los momentos vividos en el hogar. "Nunca se dirá lo bastante que el crecimiento espiritual del hombre, como el del organismo vegetal y animal, tiene su máximo vigor, su plasticidad máxima, su mayor fuerza creadora, en su edad más temprana. El niño, todo niño, realiza en sus primeros años, a menudo bajo las más desfavorables circunstancias una labor espiritual muy superior a la que más tarde es capaz de desarrollar el término medio de los adultos."

El niño crea su mundo de percepciones y adquiere el lenguaje empezando de cero. Esta actividad implica un esfuerzo y una vitalidad no observable en los individuos de mayor edad. Obtiene en pocos años una cantidad de conocimientos proporcionalmente mayor que el que se genera en años posteriores. Adquiere hábitos, destrezas, aptitudes y un sinnúmero de situaciones totalmente nuevas para él.

Este asombro innato, como lo diría Platón, que le causa su propia existencia y su relación con el exterior exige un manejo tanto de la voluntad como del entendimiento. Sin un querer entender qué es lo que le sucede, tales conocimientos no serían obtenidos.

La adquisición de tales contenidos son producto de un trabajo comunitario, de aquí que tal concepto sea, en esta edad, uno de los más determinantes en la formación de la voluntad.

La concepción de la niñez para Natorp se deriva de toda una reivindicación de la misma abanderada por Kant y, posteriormente,

por Pestalozzi. Al respecto Larroyo comenta: "Si Kant destacó el valor propio de la persona humana, Pestalozzi indicó el camino para que ese valor fuera reconocido y realizado en la vida. Después de Pestalozzi, la pedagogía ve al niño con nuevos ojos, lo reviste con nuevos intereses y lo sitúa en una verdadera relación con la naturaleza y la cultura."<sup>7</sup>

#### 4.- Actividades: educación doméstica. Juego y trabajo.

La primera actividad dentro del hogar estará dirigida al cuidado físico y a la inteligencia aplicada en el mismo. Sin duda, este es el primer fundamento importante para la formación de la voluntad.

Es importante que el niño ejercite sus partes y potencialidades corpóreas, en un continuo contacto con su medio. Como resultado de este aprendizaje surge el conocimiento del idioma, capacidad que muestra de una manera u otra que la formación del entendimiento y la voluntad se están produciendo.

La característica esencial de esta etapa se define por una relación sensible con los objetos y los individuos cercanos que dan como resultado una idealización del mundo cuyo objetivo es el juego. El juego representa toda la fantasía e idealización del querer infantil. Será sustituido gradualmente por el trabajo, a través del cual el niño conscientemente establece los límites entre la pura fantasía y las situaciones que tienen una mayor

probabilidad de ser realizadas.

Las actividades domésticas son para el niño un fin en sí mismas. No se realizan con intenciones previas, fluyen de manera espontánea y natural. Aún así, es conveniente con el tiempo que el niño aprenda a darles un sentido, una finalidad real de la acción a estos juegos un tanto desordenados. "Comprende pronto que una vida ordenada exige un trabajo, según el sencillo tipo fundamental de la economía: que todo consumo de material y fuerzas pide una compensación, correspondiendo a un consumo regulado una compensación regulada."

Cuando el niño juega demuestra en su fantasía el interés por participar en actividades colectivas, aunque sus compañeros sean ficticios. Lo importante es que en él existe ya un deseo por cooperar comunitariamente y, sin saberlo, aprende lo humano de su existencia.

Se mencionó que en casa hay un cuidado físico que debe estar bajo la dirección de actitudes inteligentes. En esto Natorp recomienda paciencia, ya que una intervención violenta o imprudente no es aconsejable. Sin embargo, si es deseable la estimulación, esto es, brindar la confianza de que en lo posible al querer infantil tiene grandes oportunidades de objetivarse. La formación de la voluntad para esta etapa requiere además de estimulación y de demostraciones afectivas.

"...el saneamiento moral ha de partir de abajo, de la base de la



vida impulsiva y, por consiguiente de los cuidados por la fuerza y la pureza de la comunidad familiar, que es vana toda prédica moral, y aun está sujeta a la censura moral en que incurre todo el que pretende cosechar donde no ha sembrado, que olvida de cuidar esta condición, la primera de todas, de la formación moral."\*

El juego es producto de un impulso natural característico del primer grado de la formación de la voluntad. El trabajo, en cambio, es ya una distribución organizada de las fuerzas con una finalidad clara y es característico del segundo grado.

El juego representa para el niño un asunto de enorme seriedad e importancia. Fomentar y estimular tal actividad asegura el desarrollo del querer en el trabajo, en la escuela y en su vida en comunidad.

En ambas actividades, pero sobre todo en el trabajo, debe haber obediencia, sin que ello signifique renuncia de la propia voluntad. "La educación tiene que ser coercitiva, pero sin que por ello haya de esclavizar a los niños."\*\* Si el niño sabe que el que lo dirige es recto, justo e inteligente, tendrá la suficiente confianza en la autoridad y, por lo tanto, no representará ningún conflicto para él. Un niño que se siente querido y respetado en sus deseos, no necesita ni de premios ni de castigos. "La conciencia del deber, de la responsabilidad, y, por tanto, también de la falta cuando no se ha cumplido el deber, y de la necesidad de hacer el bien, debe despertarse y mantenerse en absoluto."\*\*

El niño debe aprender a trabajar. Ya Kant lo dijo en su pedagogía: el hombre es el único animal que necesita trabajar. Ha de estar muy preparado para que pueda gozar de su sustento.

#### NOTAS

- 1/ Pablo Natorp. Curso de pedagogía. México, Ed. Porrúa. 1975. p.126
- 2/ Juan Enrique Pestalozzi. Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. México, Ed. Porrúa. 1986. p.123
- 3/ Pablo Natorp. Pedagogía social (teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad). Madrid, Ed. Ediciones de la lectura. 1913. p.101
- 4/ Ibid. p.101
- 5/ Ibid. p.221
- 6/ Platón. La República. Traducción de Antonio Gómez Robledo. México, Ed. UNAM. 1971 (Biblioteca SCRIPTORVM GRAECORVM ET ROMANORVM MEXICANA).
- 7/ Francisco Larroyo. Historia general de la pedagogía. México, Ed. Porrúa. 1986. p.501

8/ Pablo Natorp. Op. Cit [3]. p.269

9/ Ibid. p.272

10/ Immanuel Kant. Pedagogia. Madrid, Ed. Akal Bolsillo. 1983.  
p.63

11/ Pablo Natorp. Op. Cit [3]. p.129

## CAPITULO VIII

**Segundo grado de la formación de la voluntad: voluntad en sentido estricto.**

La voluntad en sentido estricto es característica del segundo grado de la formación del individuo. En este plano el impulso ha sido reemplazado por una actitud más analítica y discriminatoria, el niño o adolescente no se somete al impulso ciegamente, aunque sí se sirve de sus fuerzas positivas. Adquiere conciencia de él y es capaz de admitirlo o rechazarlo. En última instancia le da orientación para una decisión más libre. Sin embargo, esta situación genera conflictos y una lucha de fuerzas.

"La regulación de los afectos se convierte ahora en dominio consciente, con facilidad algo demasiado tiránico. El muchacho tiende instintivamente como a armarse para la seria lucha de la vida, mediante un metódico acrecentamiento de las fuerzas en los varios ejercicios de los sentidos y de los músculos. En lo intelectual, en lugar de la contemplación por mero interés, la crédula aceptación de lo tradicional o del capricho del construir propio, aparece el aprender, que tiende conscientemente a progresar y se corrobora con la dominación de grandes y complejos problemas. No se tiene ya confianza en la apariencia sensible; se pide concepto y fundamento; se busca y se admite de buen grado una disciplina más rígida del pensar".

Existe un juicio práctico, pero no todavía una moralidad bien definida. Esto es claro si recordamos que la tendencia para esta segunda etapa no es la definición categórica de nuestros actos. Es una etapa de exploración en la cual es poco recomendable que el niño decida sus propósitos de manera definitiva.

Pestalozzi al respecto dijo que "...el momento de aprender no es el momento de juzgar; el momento de juzgar principia en el instante en que se ha acabado de aprender."

La moral propiamente dicha obedece a una máxima, pero no siempre sirve en el plano empírico, esto depende en gran parte del grado de conciencia de una comunidad. Si nos ubicamos de manera específica en la población de este grado, no existe la maduración intelectual suficiente para la formulación de máximas. Por consiguiente, no puede hablarse en términos de la aplicación de una moralidad. "La mera voluntad es moralmente tan indiferente como el mero instinto; es en sí tan capaz de lo malo como de lo bueno."

El cumplimiento de máximas requiere de un grado de desarrollo de la voluntad muy grande imposible de ser alcanzada en estas edades. Sin embargo, hay que aceptar que la voluntad adquiere importancia en la comunidad, pero tiene su origen en la parte más particular de la misma: el individuo. Es por el deseo íntimo de ser bueno y de tener voluntad que se produce posteriormente el fenómeno común. El deseo particular se convierte al fin, en deseo de muchos otros.

La voluntad se empieza a formar en el ejercicio y en la enseñanza. Por un lado, posee una fundamentación teórica y, por otro, ésta no tendría mayor sentido si no se le pusiera en práctica.

2.- Regulación de la voluntad: organización escolar y actividades.

Si la voluntad se empieza a formar en la enseñanza y en el ejercicio tiene que existir un ambiente propicio para ello, además del hogar, y éste es la escuela. El modo de educación aquí es y debe ser más mediato, dando al niño serenidad para entender que las cosas no siempre funcionan por la satisfacción de un impulso inmediato.

La escuela representa, en pequeño, la organización del Estado. Así, el niño empieza a aclimatarse a lo que en un futuro deberá enfrentarse inevitablemente. Adquiere el concepto de orden, responsabilidad y participación social. Natorp defiende, por lo antes expuesto, la escuela nacional, es decir, una escuela que responda a las necesidades establecidas por la organización estatal.

"La necesidad de la educación escolar y su relación general con la educación familiar descansa preferentemente en que, mediante el trabajo de la educación regulado legalmente en la escuela, se adquiere el hábito de la regulación legal del acto en general,

esto es, la educación para el trabajo, propiamente dicho, al servicio de la comunidad. La educación escolar es, por esta razón, inevitable en un grado determinado..."<sup>17</sup>

Tanto en las actividades del hogar, como en las escolares, existe la exigencia de establecer un orden y, en ambos casos, - debe admitirse libremente- tiene que comprenderse la importancia de tal actitud. La diferencia del orden en el ambiente familiar y en el escolar estriba en que en el primer caso el niño no asume conscientemente tal situación, lo cual sí sucede en la escuela. Aún así, lo importante es que en ambos casos, dice Natorp, el niño lo viva como lo natural, como el aire que le rodea. Natorp, en este sentido, concibió como esencia o característica típica de la escuela el orden y la disciplina del comportamiento del niño como respuesta del intelecto y voluntad del mismo. Al respecto, Kant apunta en sus lecciones que, "La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio a los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos."<sup>18</sup> Por su lado, Herbart también apoya la opinión kantiana al respecto, al suponer que la disciplina aparta al niño de una incorrecta dirección de los deseos.<sup>19</sup>

Esta situación nueva para el joven puede generar angustias o contradicciones. En este sentido el instructor tiene que ser muy

cauteloso e inteligente para dirigir y disolver en el niño tales sentimientos. La disciplina, además de que proviene del exterior, tiene que ser asimilada por el educando sin ninguna dificultad, o sea, debe comprenderse el por qué y para qué de estas nuevas disposiciones antes no conocidas.

Cuando se habló de las virtudes individuales y de comunidad la igualdad y justicia ocuparon un lugar privilegiado en la formación de la moralidad de la sociedad. Retomando esto, más la propuesta de una escuela nacional, es obvio deducir que tal instancia debe ser asequible a todo individuo independientemente de la clase social a la que pertenezca. La pedagogía social de Natorp va más allá de una estructura económica dada. Pretende rebasarla y establecer que no es ésta quien debería posibilitar intelectual y voluntariamente al niño. Tanto la parte intelectual como la del deseo son condiciones inherentes a la condición humana; en cambio, la situación económica es un fenómeno que en nada determina las potencialidades naturales del hombre. Puede facilitar o entorpecer la realización de tales cualidades, pero no se las otorga.

"Todos tienen el derecho a la misma solicitud en la educación, el torpe más que el favorecido por la naturaleza, porque es de interés general el mayor desarrollo posible a todos los gérmenes espirituales."

La escuela tiene que despertar y mantener la conciencia de la comunidad de la cultura, haciendo sentir a cada uno de los



individuos que su participación, sea de la magnitud que sea, es importante como un elemento común a todos. Por necesidad la escuela tiene que ser obligatoria y general para todos.

Esta idea descansa sobre bases indiscutiblemente democráticas y la única diferencia que se puede establecer es la que dicta la propia dirección del sujeto en cuanto a sus intereses profesionales, pero antes no hay ningún impedimento para que todos, sin excepción, marchen juntos. Sin embargo, el interés profesional no se aleja de todo aquello que se fue formando con anterioridad y además es objetivo fundamental de la educación: el deber moral del individuo con la comunidad por sentir, sobre todas las cosas, su pertenencia a la colectividad.

Para la organización escolar despertar en el alumno el verdadero querer constituye un deber ser (voluntad o interés) y, junto con el desarrollo del pensamiento propio (conciencia e inteligencia) son objetivos de primer orden.

"La inteligencia, en un sentido formal, está más bien subordinada a la voluntad; por tanto, la educación intelectual podrá exigirse al mismo tiempo que la educación de la voluntad, pero no podrá producirse por sí sola."

La escuela no puede desarrollar plenamente la voluntad, ya que ésta no sólo necesita conocimiento y carácter, además requiere de la acción y de la vida. La escuela sólo introduce y prepara al

individuo para que sea capaz de vivir bajo condiciones plenamente humanas, pero requiere de enfrentarse a tales situaciones y éstas se presentan en el tercer grado de la formación de la voluntad (educación libre del adulto).

"...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. Esto 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."

Natorp, en su pedagogía, hace una consideración importante respecto a la organización escolar: "Su valor educativo, aparte de sus particulares fines docentes, que podrían ser alcanzados de otra manera, consiste en que imprime el espíritu de la regla y del orden en el hombre, durante su desarrollo, y con ello transforma, por así decirlo, su naturaleza."

En este sentido las leyes que rigen tal organización escolar son más lógicas que éticas, y son exactamente las leyes del pensamiento correcto quienes determinarán en última instancia un aprendizaje del querer y del deseo no sólo de pensar bien, sino de comportarse de la misma manera. El orden no lo establece en un principio la labor ética, sino la lógica. Una vez que ésta es realizada sin tropiezos, la ética fluye con toda naturalidad.

Pensando en las leyes que rigen tal episodio en la vida de un

joven, Natorp demanda autonomía, es decir, hay que desear que en esta etapa el individuo actúe preferentemente por lo que le dicte su conciencia, lo cual no excluye la participación de un adulto que lo guíe.

En esta actividad más bien autónoma, es donde el juego de los primeros años adquiere carácter de un trabajo con mayor conciencia de su fin. El trabajo en esta edad es una muestra de fuerza pensante en contra del impulso inmediato. Por lo tanto, no debe asumirse como una tarea impuesta, sino como una necesidad propia de la edad. Natorp consideró lo mismo que Kant, cuando éste expuso las dos actividades del niño en el primer y segundo grado: la educación escolar debe ser un trabajo para el niño, mientras que la libre debe ser un juego. Kant determina el juego como una actividad libre, pues no hay coacción externa como ocurre en el trabajo. Sin embargo, esta coacción, como se ha mencionado en repetidas ocasiones, debe ser asumida por el individuo también de manera libre, porque sabe que es su mejor presentación en un futuro. Ahora, si no lo sabe, es justamente función de la pedagogía kantiana y natorpiana hacérselo saber y adoptarla como la herencia más valiosa que la organización escolar puede brindarle.

### 3.- La historia como instrucción moral.

El idioma, cuya aparición se da en el primer grado, adquiere en el segundo una estructura más formal y una representación más exacta

no sólo de los objetos, sino también de circunstancias concretas. El idioma, dice Natorp, es un producto histórico de los más importantes, por ser el portador de las tradiciones humanas, sociales y, sobre todo, el conductor inmediato de la conciencia humana. El idioma es la expresión lingüística de muchas de nuestras operaciones intelectuales, consideradas éstas no sólo como una herencia histórica sino como resultado de las actividades de nuestro espíritu.

La historia posee, ante todo, una característica intelectual cuando pretende explicar los acontecimientos que definen a la cultura humana. Su aprendizaje facilita al sujeto la conciencia sobre lo humano. Por lo mismo, esta disciplina no debe ser considerada como una exclusiva narración de sucesos, sino como una herramienta para la investigación y la interpretación de los mismos.

Natorp lamentó realmente el enfoque dado a la enseñanza histórica y se preocupó por la ausencia de un método que no fuera el narrativo. "No se siente, pues, cuan grave es desde cualquier punto de vista educativo tanto intelectual como ético, una enseñanza que pretende transmitir al alumno, mediante la simple comunicación, conceptos, y de las cosas más grandes, más graves imaginables, del cambio y conexión del desarrollo de los pueblos, y, en último término de la humanidad; conceptos que los más profundos investigadores confiesan con dolor no poseer."<sup>11</sup>

Cuando se menciona que la historia captura diferentes facetas de

la cultura humana, no será comprendida sin la base moral que la sustenta y viceversa. La base moral, y con ella las relaciones volitivas (idea-fin) entre los hombres y la humanidad son imprescindibles para una comprensión adecuada de la cultura.

La historia experimentará un cambio en sí misma, cuando su enseñanza se fundamente en una verdadera vida en comunidad. Esta comprende la escuela misma y las actividades que el niño realiza por ella. Más tarde se extenderá a su misma comunidad popular, sin olvidar, desde luego, la familiar.

#### 4.- Relación educador- educando.

Para Natorp, la formación teórica del pedagogo no requiere de un estudio científico especial, sino de una actitud plena basada en la filosofía de la humanidad, en una unidad plena de la educación. Contando con esto, la preparación formal es cosa sencilla y dependerá exclusivamente del ejercicio de la práctica docente.

El educador debe proyectar y promover conocimientos verdaderos y un deseo real del quehacer de otros. "Se aprende a querer experimentando el querer de otro. La enérgica voluntad de otro, dícese, nos arrastra."<sup>127</sup>

El objetivo fundamental del instructor es ayudar a la formación de la voluntad del hombre. Si esto no lo logra, todo el arsenal de conocimientos se verá condenado al fracaso por no haber sido

asimilado. Por ello es indispensable que el maestro establezca una relación volitiva fuerte con sus alumnos y viceversa. Esta relación tiene que ser inteligente en sus acciones.

Lograr el desarrollo de la voluntad supone tres momentos especiales (considerados en cierta forma ya por Herbart) entre el maestro y el alumno: 1- excitar el interés del alumno estimulando sus fuerzas instintivas, al presentarle objetos apropiados a su edad; 2- brindar dirección al impulso, ofreciendo la seguridad de que el fin será logrado por medio de normas adecuadas y de una participación conjunta entre el educador y el educando; y 3- dirigir la acción del alumno, ya conciente, hacia una unidad general (conciencia de la idea).

En esta dualidad el alumno no tiene una actitud pasiva, por el contrario, la respuesta de éste a su maestro es inmediata. En el primer momento el alumno observa experimentando un interés creciente. hasta llegar a interesar, dice Natorp, la decisión de la voluntad. En el segundo grado el joven desea auxilio y lo va rechazando cuando se producen sus primeros éxitos. Por último, en el tercer momento, el alumno se somete pacientemente a la crítica y está dispuesto a corregir sus errores.

"La meta es que se aprenda a ejercer crítica sobre la propia labor, a juzgarse y corregirse con imparcialidad. Son los momentos esenciales de la capacidad de enseñanza por parte del educador, de la inteligencia por parte del alumno, ante todo en cuanto ambas cosas, tanto el enseñar como el aprender, residen en

la voluntad."14/

El educador durante el periodo escolar puede exigir al educando que realice determinadas acciones y éste tiene que obedecer, no sólo porque es un compromiso consigo mismo, sino un asunto que interesa a todos los demás. De no obedecer lo que el maestro pide, es necesario hacerle notar al niño el inconveniente de su negativa. Los métodos violentos, desde luego, son descartados por Kant y Natorp, no sólo porque se alejan del propósito de lograr la autonomía del individuo, sino también porque las relaciones entre los dos pierden de manera categórica los tres momentos requeridos para la formación de la voluntad, además de no poseer en sí ningún valor educativo.

Platón en La República menciona al respecto que "...no hay ninguna disciplina...que deba aprender el hombre libre por medio de la esclavitud...No emplees, pues, la fuerza, mi buen amigo."15/ Varios siglos después, Kant en su Pedagogía cita, "...se ha de cuidar ante todo que la disciplina no esclavice al niño; éste debe, por el contrario, sentir siempre su libertad, de tal modo que no impida la de otro."16/

"La obediencia es ciertamente necesaria, pero en ningún grado de la educación, ni aun en el inferior, es idéntica a la carencia de voluntad, a la renuncia a la voluntad propia. Significa, por el contrario, subordinar la voluntad general, y su voluntad propia en particular, a la del guía, porque es el que conoce mejor el camino."17/

La única forma por medio de la cual el alumno reconozca sin conflictos la autoridad del instructor es admitiendo en éste el apoyo seguro, constante y coherente, que le guiará en el desarrollo de su autoconciencia. El juicio del educador y no una actitud basada en el premio- castigo es el que servirá de ejemplo y podrá ayudar al alumno para que empiece a decidir por sí mismo.

#### NOTAS

- 1/ Pablo Natorp. Pedagogía social [teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad]. Madrid, Ed. Ediciones de la lectura. . 1913. p.276
- 2/ Juan Enrique Pestalozzi. Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. México, Ed. Porrúa. 1986. p.23
- 3/ Pablo Natorp. Op. Cit. p.87
- 4/ Pablo Natorp. Curso de pedagogía. México, Ed. Porrúa. 1975. p.130
- 5/ Immanuel Kant. Pedagogía. Madrid, Ed. Akal Bolsillo. 1983. p.30
- 6/ Johann Friedrich Herbart. Antología. Buenos Aires, Ed. Losada. 1946



7/ Pablo Natorp. Op. Cit [1]. p. 229

8/ Pablo Natorp. Op. Cit [4]. p.143

9/ Pablo Natorp. Op. Cit [1]. p.229

19/ Ibid. p.226

11/ Ibid. p.306

12/ Johann Friedrich Herbart. Op. Cit [6]

13/ Ibid. p.104

14/ Ibid. p.247

15/ Platón. Diálogos. Ed. Porrúa. México, 1975. p.265

16/ Immanuel Kant. Op. Cit. p.55

17/ Pablo Natorp. Op. Cit [1]. p.254

## CAPITULO IX

Tercer grado de la formación de la voluntad: voluntad  
racional

1.- Libre educación del adulto.

Por fin se ha llegado a la última etapa deseada para el desarrollo de lo que Natorp consideró humanidad. A estas alturas, el hombre posee un dominio completo de sus impulsos, actúa, además, según su conciencia, que no es diferente a la de los demás y trabaja profesionalmente por el bienestar de la comunidad. Se ha logrado la autonomía tan codiciada en los grados anteriores, poniendo en actividad la razón práctica con fines claramente definidos.

El segundo grado se caracteriza por un desarrollo de la conciencia, pero no por un desarrollo total de la inteligencia. En la educación libre del adulto, la conciencia se incrementa de tal manera que el plano empírico ya no es indispensable para que el individuo tenga claridad y esté convencido de lo que las leyes de la idea, del fin en sí mismo, dictan. "Si la libertad del hombre consiste en no estar sujeto a determinación alguna proveniente del mundo sensible (como parte del mundo inteligible), habrá pues de manifestarse en su capacidad para orientar su conducta sin ningún tipo de dependencia fenoménica. Esto es lo que distingue a los seres racionales de los que no lo son: la voluntad, una facultad de no elegir más que lo que la razón,

independientemente de la inclinación conoce como prácticamente necesario, es decir, bueno."17 Es el momento en que el individuo puede actuar según máximas generales. "la razón práctica, por tanto, no es en sí empírica, pero encuentra su aplicación en el querer empírico, y, fuera de esta aplicación, no tiene sentido alguno, a no ser como abstracción para uso de la mera teoría."21

Si bien la demostración empírica es la instancia que nos permite juzgar los actos, no hay que olvidar que éstos ante la legalidad de la idea y la voluntad no son, como dice Natorp, un testigo seguro.

En este momento se obtiene la moralidad completa, es decir, el deseo o voluntad racional ya no se distinguen del querer moral, sino que existe unanimidad consigo mismo. "La tarea empírica de la razón práctica consiste, según eso, en la organización del mundo total de la voluntad, es decir, la voluntad armónica por la unánime relación de todas las decisiones particulares a uno y el mismo fin final: la Idea de lo bueno o de lo legalmente incondicionado."22

Durante el análisis de los textos de Natorp no se hace una mención especial a la situación social en que vivió, sin embargo, en su Curso de pedagogía reflexiona someramente sobre ello y expone que a pesar de las diferencias económicas de clases (en una Alemania con un desarrollo económico e industrial muy grande), es necesario que la educación libre o profesional llegue a todas las clases, especialmente a la trabajadora, siendo ésta quien otorga el mayor

esfuerzo en el desarrollo económico de las naciones.

La educación de los adultos no se reduce exclusivamente a la enseñanza, los alumnos no sólo se reúnen para estudiar, sino, además, tienen una vida en común, vinculada como nunca al desarrollo social, económico, cultural, etcétera.

Se puede hablar de libre educación o de voluntad racional sólo cuando el hombre se sitúa frente a otro como un igual y por un acuerdo libre aprenden juntos a desear lo mismo y trabajan para que sus ideales sean realizados en comunidad. Querer lo mismo que el otro no es asumir, como ya se ha repetido, involuntariamente sus deseos. Es tener el acceso, la inteligencia y el ánimo de comprender lo que ven otros que uno no ha podido observar o viceversa. Es asumir una actitud firme en cuanto a que hay un ejercicio de la autoconciencia, pero con la flexibilidad de dar y recibir aquello que no pudimos asimilar en su momento.

Desarrollar la autoconciencia no significa ser acreedor de la verdad absoluta; significa disposición libre de modificar y compartir comunitariamente una forma de vida.

El orden moral que rige la tercera etapa es producto de una decisión íntima de los integrantes de la comunidad, no de una coacción gubernamental. Sin embargo, esta moralidad está condicionada por las instancias que componen al estado. Así, la economía, el derecho y las organizaciones culturales le preparan el terreno.

"Esta actividad (refiriéndose al orden moral de la libre educación) no necesita, sin embargo, prescindir de una organización. La escuela superior da un ejemplo convincente de cómo es posible organizar libre y no autoritariamente la actividad de la cultura."

## 2.- Actividades: educación libre propia.

El objetivo fundamental de las instituciones superiores no es únicamente la formación profesional y técnica, su propósito es lograr una formación general humana, basada en la razón y en el trabajo de la comunidad.

El trabajo, si bien se empieza a definir como sustitución del juego, adquiere su carácter propiamente dicho cuando los individuos de la comunidad unen sus esfuerzos para un resultado que tiende al mismo fin.

Las actividades de la tercera etapa, a diferencia de las anteriores, que tienen objetivos finitos, supone propósitos ilimitados: por lo menos todos los que se puedan lograr dentro de nuestro plazo de vida y de nuestras posibilidades prácticas. Dichas actividades se realizan como respuesta de una conciencia libre, propia. El individuo no necesita de la guía de un tercero o de que se apruebe su decisión. Existe tal convicción de lo que se desea que no hay duda al respecto, la persuasión dirigida por

los padres y los instructores en años anteriores se ha logrado.

"Ni consideraciones de la vida externa, ni meras costumbres, ni el honor externo, ni el temor humano, deben ser ya los determinantes, sino que debe dominar incondicionalmente la sinceridad interna, la cual después también no puede menos de expresarse con sinceridad para con todo lo externo, aun prescindiendo de toda consideración."

En este grado la reciproca inteligencia autónoma es la fundamentación básica de la actividad y el sentido de justicia alcanza su máxima expresión. ¿Cuáles son las condiciones sociales que pueden servir de terreno firme para el logro de tal ideal? Natorp responde que esta comunidad no se realiza en ninguna parte ni se puede realizar bajo condiciones terrenales, sin embargo, esto no demerita ni debilita la idea que sustenta dicha comunidad.

La experiencia no puede, por sus limitantes, representar en su pureza a la idea, aunque no por ello debe ser desechada, sino transformada lo más aproximadamente posible a aquélla. De esta manera, dice Natorp, no nos establecemos en el idealismo utópico.

En la educación libre, los individuos que antes marchaban juntos se separan para formar nuevos grupos de trabajo con intereses comunes y estos últimos, una vez concluida su instrucción profesional, vuelven a reunirse para retornar a la comunidad en un sentido más completo, con una interrelación mayor y un interés más afín a todos los individuos: el progreso social y humano. "Hay, pues,

una profesión en la cual todas participan; es más, que en último término comprende todas las demás que apunta directamente al centro del problema total de la formación de la voluntad: la profesión de la educación social."27

### 3.- Ética.

Todo el esfuerzo de la filosofía está encaminado a lograr la autoconciencia del individuo, que se relaciona directamente con el perfeccionamiento de su formación moral, y que sólo es alcanzable en el tercer grado. En este perfeccionamiento es donde la idea puede obtener su mejor consolidación.

Si bien la ética no representa en la pedagogía natorpiana el centro de la enseñanza, reconoce que lo que aporte será bien recibido. No puede ser otra la respuesta, en la medida en que lo moral, siendo uno de los fundamentos de la pedagogía social, es objeto de estudio de la ética.

El interés de la filosofía, como fundamento de la pedagogía, es el perfeccionamiento moral del individuo, pero en relación con otros; por lo tanto, se busca la perfección moral de una comunidad. Recordemos que el individuo aislado es para Natorp una mera abstracción.

"No se debe ser bueno sólo por la propia pureza (primer grado de la formación de la voluntad), sino también por la conservación

pura de las relaciones comunales; no se debe ser bueno sólo por la propia disciplina moral (segundo grado), sino para la conservación de la virtud de la legalidad también en la comunidad; no se debe ser bueno sólo para encontrarse consigo mismo (tercer grado), sino contribuir por su parte a que la vida de la comunidad tenga la verdad cada vez más como fundamento."7/

#### NOTAS

- 1/ Immanuel Kant. Pedagogía. México, Ed. Porrúa. 1975. p.15
- 2/ Pablo Natorp. Pedagogía social [teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad]. Madrid, Ed. Ediciones de la lectura. 1913. p.88
- 3/ Pablo Natorp. Propedéutica filosófica. México, Ed. Porrúa. 1975. p.37
- 4/ Pablo Natorp. Op. Cit [2]. p.235
- 5/ Ibid. p.282
- 6/ Ibid. p.287
- 7/ Ibid. p.325



## CONSIDERACIONES FINALES

La filosofía de la educación de Natorp está dirigida, sin lugar a dudas, a la búsqueda de la perfección humana. Esta sólo podrá tener verdadero significado, dentro de la comunidad social.

Si bien es en la comunidad en donde el hombre puede lograr su perfección, Natorp no incluye explícitamente en su análisis una posición política, sino que ésta se revela paulativamente a través de sus propuestas. Natorp vivió una situación de apogeo económico- plena revolución industrial- acompañada de un creciente desarrollo de la clase obrera y de la desigualdad social. Siendo consciente y participante de los movimientos liberales de Alemania y del deseo de la unificación de una nación históricamente dividida, Natorp logra plasmar su enorme deseo por descubrir y establecer los principios y medios que pudieran constituir una verdadera comunidad humana.

La propuesta natorpiana para el progreso social y humano no va dirigida a un cambio inicial de la infraestructura económica, sino a una transmutación de valores y a un cambio en la actitud consciente del individuo en sociedad. Será por un desarrollo de los medios: del interés, del deseo- y del fin -del deber ser-, que Natorp supuso un cambio social.

No figura en su planteamiento, por ejemplo, una modificación sustancial en las estructuras. En este sentido, no defendió que

sus propuestas pudieran ser llevadas a cabo bajo las condiciones existentes, pero sostiene la legalidad y validez de aquéllas, invitando a realizar un esfuerzo supremo porque tales propuestas se acercaran, empíricamente, lo más posible a la idea o máxima fundamental de la perfección de la humanidad.

Natorp supo lograr un equilibrio entre el ideal de la voluntad racional y el campo empírico. Fue conciente de las limitaciones que el empirismo era capaz de imponer al racionalismo, pero también de la potencialidad de la voluntad humana para subordinar la experiencia a la razón práctica.

La concepción pedagógica natorpiana tiende a la totalidad, no sólo en sus fines, sino también en sus fundamentos. Educación es formación en el sentido más amplio del término, es educar al hombre para la vida, no solamente para un plano en particular. El hombre debe ser libre y útil a una comunidad, y sólo la educación puede enseñarle y brindarle tales posibilidades.

La pedagogía social es optimista y aunque tiende a abarcar la totalidad, no pierde de vista que sus planteamientos obedecen a un movimiento cambiante y dinámico, por lo tanto, desecha las posiciones absolutistas.

Ahora, el problema con el que podemos toparnos es el siguiente: teóricamente las bases de una formación humana como la planteada por Natorp ya están dadas; además, se admite que en nuestras condiciones difícilmente podrán ser realizadas, por lo tanto

cabría preguntarse si no es conveniente asegurar primero estas condiciones terrenales para que la voluntad racional se objetive. Si la respuesta es no, lo primero es averiguar cuál es el medio en el que la voluntad racional se objetive y vea resultados. Evidentemente, quedarnos en el plano ideal no es tampoco seguro, ya que muchas condiciones materiales pueden darle invalidez a tales principios filosóficos.

El proceso propuesto por Natorp es el óptimo, aunque tal como lo plantea puede preverse de muy difícil realización.

Por otro lado, Natorp no profundiza en un análisis político por considerar que no es fin de la educación lograr cambios en este plano. Sólo un trabajo comprometido en el ámbito pedagógico puede lograr progresos en otros terrenos, de hecho, lo económico, lo legislativo y lo estatal son medios que la educación utiliza para alcanzar sus objetivos.

La pedagogía de Natorp plantea una forma de vida cuyo fundamento es el deseo de la superación lograda por la colaboración entre todos los miembros de la comunidad, en la que cada uno puede ser ejemplo de otros. Para ello, es indudable la importancia de que el individuo y la comunidad desarrollen las virtudes citadas por Natorp, pero volvemos a lo anterior: mientras las condiciones materiales y la desigualdad social sigan en incremento, veo difícil que sólo el desarrollo de la voluntad y del deseo puedan sobrepasar tal situación.

Pese a ello, el planteamiento de Natorp logra realmente instaurarse en lo que sólo tenemos en común los hombres: la potencialidad de elevarnos por la razón a toda condición material en busca de la perfección. El hombre se define y se perfecciona moralmente por una decisión conciente y por su deseo de que lo externo y lo material no lo determinen. Si hay algo por lo que debe considerarse orgullosa la comunidad humana, son las virtudes que pueda formar y heredar y por el trabajo colectivo que logre un cambio de actitudes y de intereses en la colectividad.

Natorp enaltece los valores puramente humanos y condiciona lo subjetivo y las relaciones causales a una idea suprema, que bien vale todo lo que el individuo aislado ceda con ello y que al final se le revierte con una calidad mayor.

Otro punto interesante de hacer notar, es que pudiera parecer que en la colectividad lo más individual del sujeto se pierde, cuando sucede todo lo contrario. Natorp plantea la comunidad social, pero en todo momento es conciente que ésta no será realizable sin la voluntad individual. En cada capítulo de sus textos se hace sentir su preocupación por cada uno de los elementos que irán constituyendo tal organización. En primer lugar, deben formarse las virtudes individuales, que no serán otras para la comunidad. Si de alguna manera la creación de una organización social depende de algo, es justamente del desarrollo del interés y de la razón en cada uno de sus miembros.

No puede existir mayor satisfacción para el individuo que saberse

parte indispensable en el proceso de humanización, su participación en el mismo lo caracteriza también como lo más humano que tiene. Esto constituye la más importante diferencia con Herbart, quien consideró a la educación como formadora de la personalidad del individuo, esto es, de un sujeto distanciado del resto en lo más sustancial. Herbart sostuvo que el sujeto en lo colectivo se diluye y perdía con ello su identidad. Es obvio que particularmente cada individuo tiene y desarrolla una personalidad propia, pero no es la comunidad quien la disuelve. Natorp consideró todo lo contrario, es el encuentro de intereses y en la creación común de otros nuevos, en donde el hombre se dignifica.

Lo valioso en la concepción de Natorp es su optimismo y confianza en la razón humana, y en la capacidad de ésta por conciliar las voluntades particulares. La voluntad no obedece a leyes causales sino a leyes de la idea, a leyes de la conciencia y a leyes objetivas, garantizando con ello la armonía humana. Natorp pretende la integración del hombre en su desarrollo social. Se plantea cambios que procuren la creación de una actitud compatible con lo existente, aunque no pasiva. Son la voluntad y la fuerza impulsiva acumulada para ella, lo único que puede lograr un equilibrio en el desenvolvimiento social.

Si el hombre desde niño posee la potencialidad de actuar conforme a la razón y la conciencia, a la educación le corresponde darle dirección y actualidad. Esto es lo único verdaderamente válido con lo que el hombre puede asegurar una vida mejor.

La formación del plano volitivo e intelectual es la fuerza que da legalidad a todo ideal humano, y garantiza su adecuada aplicación en las condiciones terrenales.

Alcanzar el deber ser planteado por la comunidad es tarea fundamental de la educación, de la formación y, en última instancia, de la filosofía pedagógica de Pablo Natorp. Los medios a emplear serán todos aquellos que se inspiren en la cultura humana sin perder de vista que cada uno de ellos desempeña un papel importante pero distinto en grado; así, se habla de religión, de historia, de estética e inclusive de psicología, aunque Natorp la sitúa al margen de sus planteamientos.

Sin duda, la filosofía natorpiana representa el conocimiento intenso de lo que es un ser humano, de sus implicaciones en comunidad y de lo determinante que puede ser para que el hombre logre asumir una forma de vida digna a su esencia.

## BIBLIOGRAFIA

Avdakov, Polianski y otros. Historia económica de los países capitalistas. México, Ed. Grijalbo. 1965.

Copleston, Frederick. Historia de la filosofía. Barcelona, Ed. Ariel. Volúmenes 5, 6 y 7.

Chavez Calderón, Pedro. Lógica (Introducción a la ciencia del razonamiento). México, Ed. Publicaciones cultural. 1986.

García Morente, Manuel. Lecciones preliminares de filosofía. México, Ed. Epoca. 1975.

Herbart, Johann Friedrich. Antología. Buenos Aires, Ed. Losada. 1946.

Hirschberger, Johannes. Breve historia de la filosofía. Barcelona, Ed. Herder. 1974.

Kant, Immanuel. Pedagogía. Madrid, Ed. Akal Bolsillo. 1983.

Kemp, Tom. La revolución industrial en la Europa del siglo XIX. Barcelona, Ed. Fontanella. 1974.

Larroyo, Francisco. Historia general de la pedagogía. México, Ed. Porrúa. 1986.

Luzuriaga, Lorenzo. Antología pedagógica. Buenos Aires, Ed. Losada. 1968.

Moreno y de los Arcos, Enrique. "La pedagogía social". Uno más Uno. México, sábado 6 de julio de 1985.

Moreno y de los Arcos, Enrique. "La pedagogía como disciplina". Uno más Uno. México, sábado 23 de junio de 1984.

Moreno y de los Arcos, Enrique. "La pedagogía experimental". Uno más Uno. México, sábado 30 de junio de 1984.

Natorp, Pablo: Curso de pedagogía. México, Ed. Porrúa. 1975.

Natorp, Pablo. Propedéutica filosófica. México, Ed. Porrúa. 1975

Natorp, Pablo. Kant y la Escuela de Marburgo. México, Ed. Porrúa. 1975.

Natorp, Pablo. Pedagogía social (teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad). Madrid, Ed. Ediciones de la lectura. 1913.

Pestalozzi, Juan Enrique. Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. México, Ed. Porrúa. 1986.



Platón. Diálogos. México, Ed. Porrúa. 1975

Platón. La República. Traducción de Antonio Gómez Robledo. México, Ed. UNAM. 1971 (Biblioteca SCRIPTORVM GRAECORVM ET ROMANORVM MEXICANA)

Ramos, Samuel. Filosofía de la vida artística. México, Ed. Espasa-Calpe. 1988.