



Revista de
Estudios
Kantianos





Revista de
Estudios
Kantianos

Revista de Estudios Kantianos

Publicación internacional de la Sociedad de Estudios Kantianos en Lengua Española
Internationale Zeitschrift der Gesellschaft für Kant-Studien in Spanischer Sprache
International Journal of the Society of Kantian Studies in the Spanish Language

Número 6.2, año 2021

Dirección

Óscar Cubo Ugarte, Universitat de València
oscar.cubo@uv.es

Julia Muñoz, Universidad Nacional Autónoma de México
juliamunoz@filos.unam.mx

Secretaria de edición

Paula Órdenes Azúa, Universität Heidelberg, Chile
p.ordenes.azua@gmail.com

Secretario de calidad

Rafael Reyna Fortes, Universidad de Málaga
rafaelreynafortes@gmail.com

Editores científicos

Jacinto Rivera de Rosales, UNED, Madrid

Claudia Jáuregui, Universidad de Buenos Aires

Vicente Durán, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá

Julio del Valle, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima

Jesús Conill, Universitat de València

Gustavo Leyva, Universidad Autónoma de México, México D. F.

María Xesús Vázquez Lobeiras, Universidade de Santiago de Compostela

Wilson Herrera, Universidad del Rosario, Bogotá

Pablo Oyarzun, Universidad de Chile, Santiago de Chile

Paula Órdenes Azúa, Universität Heidelberg

Comité científico

Juan Arana, Universidad de Sevilla
Reinhardt Brandt, Philipps-Universität Marburg
Mario Caimi, Universidad de Buenos Aires
Monique Castillo, Université de Paris-Est
Adela Cortina, Universitat de València
Bernd Dörflinger, Universität Trier
Norbert Fischer, Universität Eichstätt-Ingolstadt
Miguel Giusti, Pontificia Universidad Católica del Perú
Dulce María Granja, Universidad Nacional Autónoma de México
Christian Hamm, Universidad Federal de Santa María, Brasil
Dietmar Heidemann, Université du Luxembourg
Otfried Höffe, Universität Tübingen
Claudio La Rocca, Università degli Studi di Genova
Juan Manuel Navarro Cordón, Universidad Complutense, Madrid
Carlos Pereda, Universidad Nacional Autónoma de México
Gustavo Pereira, Universidad de la República, Uruguay
Ubirajara Rancan de Azevedo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Margit Ruffing, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Gustavo Sarmiento, Universidad Simón Bolívar, Venezuela
Sergio Sevilla, Universitat de València
Roberto Torretti, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile
Violetta Waibel, Universität Wien
Howard Williams, University of Aberystwyth
Allen W. Wood, Indiana University

Editor de contenido y editor técnico. Diseño y maqueta

Josefa Ros Velasco, Universidad Complutense de Madrid

Entidades colaboradoras

Sociedad de Estudios Kantianos en Lengua Española (SEKLE)
Departament de Filosofia de la Universitat de València
Instituto de Humanidades, Universidad Diego Portales





Índice

Obituario

- 130-132 Jacinto Rivera de Rosales Chacón, el filósofo valiente
Pedro Jesús Teruel; Óscar Cubo
DOI 10.7203/REK.6.2.21853

Artículos

- 133-160 Convencionalismo, revisionismo y constitutivismo. Análisis del debate interpretativo contemporáneo en torno a la noción kantiana de dignidad
Alejandro M. Berroterán
DOI 10.7203/REK.6.2.17663
- 161-183 Paul Natorp y las condiciones transcendentales de la *formación*. Sobre la agencia epistémica como problema de la filosofía trascendental
Nicolás Trujillo Osorio
DOI 10.7203/REK.6.2.16905
- 184-211 La publicidad como criterio de justicia. Un análisis del *principio trascendental del derecho público* en *Hacia la paz perpetua* de Immanuel Kant
Ileana Beade
DOI 10.7203/REK.6.2.19326
- 212-233 Perpetual Peace or Eternal Peace? Kant, Leibniz, and the Dutch Innkeeper's Sign
Marco Duichin
DOI 10.7203/REK.6.2.16655
- 234-246 Universalismo de la diferencia. Una Teoría histórico-natural de Kant sobre las razas humanas: No es un caso de racismo
Bernd Dörflinger
DOI 10.7203/REK.6.2.21852

Entrevista

- 247-264 Entrevista de Jacinto Páez a Christian Krijnen
Jacinto Páez; Christian Krijnen
DOI 10.7203/REK.6.2.21744

Recensiones

- 265-270 Thomas Sören Hoffmann: *Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Eine Propädeutik*. Wiesbaden, Marixverlag, 4ª ed. 2020, 543 pp. ISBN: 978-3-86539-290-9
Pedro Sepúlveda Zambrano
DOI 10.7203/REK.6.2.20252
- 271-275 Guyer, Paul; Wood, Allen: *Introducing Kant's Critique of Pure Reason*. United Kingdom. 2021, 65 pp. ISBN: 978-1-108-79529-6
Carlos Alberto Quiñones Leyva
DOI 10.7203/REK.6.2.21490
- 276-282 Macarena Marey: *Voluntad omnilateral y finitud de la tierra. Una lectura de la filosofía política kantiana*. Avellaneda, La Cebra, 2021, 336 pp. ISBN: 978-987-3621-91-8
Johan Sebastián Mayorga Alberto
DOI 10.7203/REK.6.2.21701

Eventos

- 283-286 Coloquio The Era of Neo-Kantianism (2021). Instituto de Filosofía – Universidad Diego Portales (Chile)
Jacinto Páez
DOI 10.7203/REK.6.2.21745
- 287 Creación del *Centro Internacional "Kant-València"*
Pedro Jesús Teruel
DOI 10.7203/REK.6.2.21679
- 288-289 Congreso Internacional: "Kant, entonces y ahora" (2024)
Pedro Jesús Teruel
DOI 10.7203/REK.6.2.21680

Normas para autores

- 290-297 Normas de edición
DOI 10.7203/REK.6.2.21823



Artículos

Paul Natorp y las condiciones trascendentales de la formación. Sobre la agencia epistémica como problema de la filosofía trascendental

NICOLÁS TRUJILLO OSORIO¹

Resumen

En este artículo sostengo que la *Pedagogía social* de Paul Natorp contiene una epistemología de la agencia epistémica, en tanto que describe condiciones praxiológicas necesarias para la producción de conocimiento objetivo. Desarrollaré esta interpretación en tres partes. Primero, con el fin de contextualizar la investigación filosófico-pedagógica de Natorp, explico el contexto universitario, el programa de investigación de la Escuela de Marburg tal como lo desarrolló Natorp. Segundo, analizo el concepto de *formación* y la *historia evolutiva* que propone Natorp. Por último, concluyo que una interpretación epistemológica del proyecto pedagógico-social proporciona elementos conceptuales para una comprensión sistemática de la agencia epistémica de sujetos concretos.

Palabras clave: pedagogía social, autoconciencia, humanidad, formación, agencia epistémica

Paul Natorp and the transcendental Conditions of Formation. On the epistemic Agency as a Problem of Transcendental Philosophy

Abstract

In this paper I argue that Paul Natorp's *Social Pedagogy* contains an epistemology of epistemic agency, insofar as it describes praxiological conditions necessary to produce objective knowledge. I will develop this interpretation in three parts. First, to contextualize Natorp's philosophical-pedagogical research, I explain the university context and the Marburg School research program as developed by Natorp. Second, I analyze the concept of formation and the evolutionary history proposed by Natorp. Finally, I conclude that an epistemological interpretation of the social-pedagogical project provides conceptual elements for a systematic understanding of the epistemic agency of concrete subjects.

Keywords: Social Pedagogy, self-consciousness, humanity, formation, epistemic agency

¹ Instructor adjunto, Instituto de Filosofía, Universidad Diego Portales, Chile. Investigador postdoctoral del proyecto ANID-PIA SOC180039, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Contacto: n.trujillo.osorio@gmail.com.

Introducción

En este artículo analizo la contribución epistemológica de la *Pedagogía social* de Paul Natorp.² ¿Por qué y cómo un filósofo transcendental se involucró en una investigación pedagógica? ¿Qué contribuye el proyecto de una pedagogía social a la epistemología crítica (*Erkenntniskritik*) de la Escuela de Marburg? Es bien sabido que la *PS* fue tanto un tratado sistemático como una alternativa polémica a los modelos pedagógicos de fines del siglo XIX. En esta obra, Natorp dirige sus críticas a las pedagogías que, centradas en el individuo, proponen un aprendizaje técnico y normativo. Principalmente contra Herbart, quien fue uno de los focos centrales de la crítica neokantiana, Natorp sostuvo que la pedagogía no debe entenderse como educación del individuo, sino como educación de la comunidad (1901a, 1905, 1974). Esta idea hizo que los trabajos pedagógicos de Natorp gozaran de una destacada atención, sobre todo en los ámbitos político y educativo (1905, 1901a, 1974, 1922), y a diferencia de sus tratados de lógica y psicología que no gozaron la misma suerte. Esto quedó reflejado en las siete ediciones que tuvo la *PS* y que le permitieron figurar incluso en estudios más contemporáneos sobre pedagogía como un modelo relevante y atractivo para contextos democráticos.³ Pese a la atención que recibió la *PS*, sorprende que la epistemología crítica que subyace justamente como fundamento de la pedagogía social aún no haya sido analizada en detalle.⁴

Una causa del desconocimiento de la contribución epistemológica de la *PS* es la imagen, por mucho tiempo aceptada, de que Natorp y los neokantianos de Marburg solían subordinar todo asunto a una lógica transcendental. Si bien es cierto que una de las contribuciones más notables de Hermann Cohen fue justamente revalorizar y reinterpretar la lógica transcendental kantiana, y pese a que luego Natorp fue en efecto el más “riguroso fanático del método logicista de la Escuela de Marburg”, como

² En adelante, cuando me refiera a esta obra de Natorp usaré la abreviación *PS*. Cuando me refiera a la pedagogía social como proyecto, no usaré abreviatura. Respecto a las traducciones de pasajes, todas son de mi autoría. Agradezco a Nicolás Silva por haber comentado las traducciones de los pasajes citados.

³ Con respecto a la recepción de la pedagogía de Natorp en el contexto alemán de principios de siglo, ver “Paul Natorps Sozialpädagogik. Ein Kommentar”, en Natorp (1974, pp. 353-374). Con respecto a la dimensión política de la pedagogía social, ver Sieg (2006), Belentsov et al. (2017) y Saltzman (s.f.). Finalmente, respecto a la recepción de la pedagogía neokantiana en Latinoamérica, particularmente en México, a comienzos del siglo XX, ver Granja Castro (1999).

⁴ Con todo, la dimensión epistemológica de la pedagogía social sí ha sido abordada de modo secundario. Al respecto, ver Jegelka (1992), Lembeck (1994, pp. 285-299).

sostuvo Gadamer en su introducción a la *Sistemática filosófica* de su antiguo *Doktorvater* (2004, p. XIII), la idea de que la Escuela de Marburg fue solo un programa lógico es parcial. Esto se puede apreciar con claridad en la pedagogía social y en la psicología crítica. En términos generales, ambos proyectos fueron fundamentales para la epistemología crítica, porque contribuyeron a profundizar la investigación transcendental sobre las condiciones de validez del conocimiento. Ambos proyectos se ocuparon de analizar el problema de la concreción o realización subjetiva de la validez del conocimiento; la psicología, por un lado, se ocupó de la vivencia de los sujetos y la pedagogía social, por el otro lado, se ocupó de la relación entre esta vivencia y los contextos sociales y normativos de producción de conocimiento.⁵

Al respecto, me enfocaré aquí en la *PS* y sostendré que contiene una epistemología de la agencia epistémica, esto es, una epistemología que describe condiciones praxiológicas necesarias para la producción de conocimiento objetivo. Desarrollaré esta idea en tres partes. Primero, con el fin de contextualizar la investigación filosófico-pedagógica de Natorp, explico el contexto universitario, el programa de investigación de la Escuela de Marburg y la contribución que realiza Natorp a la epistemología crítica. Segundo, analizo el concepto de *formación* y la historia evolutiva (*Entwicklungsgeschichte*) que Natorp desarrolla en la primera sección de la *PS*. Por último, concluyo que una interpretación epistemológica de la *PS* proporciona elementos conceptuales para una comprensión sistemática de la agencia epistémica de sujetos concretos.

Filosofía académica y epistemología crítica como programa de investigación

Desde comienzos del siglo XIX, la filosofía en el territorio germano parlante fue afectada dramáticamente por los cambios institucionales que experimentó la producción de conocimiento a nivel europeo. La *philosophia naturalis* anterior, que comprendía en sí una diversidad de áreas y temas científico-naturales, fue dividida y reorganizada paulatinamente según disciplinas académicas, delimitadas sobre la base de experticia práctica, exactitud

⁵ Con respecto al problema neokantiano de la concretización de la validez, Christian Krijnen (2018) ha ofrecido valiosas reconstrucciones histórico-conceptuales a propósito de la filosofía práctica de Bruno Bauch y la Escuela de Baden.

teórico-conceptual y apoyo tecnológico-material.⁶ Además, hacia la segunda mitad del siglo, la emergencia y consolidación de nuevas disciplinas, como la psicología, la biología y la química, así como el desarrollo técnico y teórico de disciplinas ya existentes como la física y la matemática, condujeron la producción de conocimiento hacia nuevos e inexplorados territorios —como la relatividad, los números transfinitos, la neurofisiología de la mente y los sentidos, etc.—, que terminaron por reconfigurar su escenario teórico e institucional. Se produjo así una re-significación de la idea y función del conocimiento: el conocimiento dejó de ser una actividad reservada a unos pocos para transformarse, en el transcurso de un siglo, en el pilar de un nuevo tipo de sociedad; una sociedad basada en los logros tecnológicos y conceptuales del conocimiento experto.

Para nosotros, ciertamente, la “sociedad de conocimiento” es un modelo de comunidad que nos parece dado de antemano. Para Natorp, sin embargo, fue el símbolo de una nueva forma de comunidad. Siendo testigo del impacto de las transformaciones científicas en la universidad europea y en la sociedad civil —mediante la creación de nuevos espacios para la difusión y producción de conocimiento, como las sociedades científicas, la industria química y farmacéutica, la medicina, etc.—, Natorp comprendió rápidamente que la filosofía se encontraba en una situación desfavorable en cuanto disciplina científica. En comparación con el avance de la investigación empírica, sostiene Natorp, la filosofía parece estar en completa *bancarrota*.⁷ En particular, Natorp explica que el problema de la filosofía es su rol como disciplina académica; en comparación con las ciencias, no queda claro qué rol pasa a jugar la filosofía en la nueva comunidad de conocimiento.

⁶ Al respecto, para una comprensión general e informada del contexto académico y científico de la época, se pueden consultar las siguientes obras: Breidbach y Burwick (2013), Cahan (2003) y Jacquette (2010).

⁷ El retrato de época que hace Natorp es preciso y, en mi opinión, elocuente: “En general, ella [la filosofía] se consideraba en las universidades como algo completamente externo, como una actividad aparejada a la ciencia, un tanteo pobre y diletante, sin objetivo o camino seguro, que se aproximaba a los problemas más altos en vez de a los auténticos, pero sin coger ninguno con firmeza, ni mucho menos sabiendo cómo dar a vasto. Por otro lado, cuánto se destacó el trabajo creador de las ciencias de la experiencia, de la investigación de la naturaleza y la humanidad, el cual se aventuró con coraje en el amplio océano de lo investigable, que avanzó poderosamente, que se ejerció y fortaleció en tareas siempre nuevas. Allí se trajo cada día nuevas explicaciones que liberan al espíritu, mientras que la filosofía parecía girar siempre en el mismo círculo estrecho, en la disputa agotadora sobre la herencia espiritual de un tiempo grande, pero presuntuoso y presumido, el tiempo de la especulación metafísica de Spinoza o de Platón, Parménides e incluso pensadores más antiguos, hasta Hegel, en él y en su paulatinamente moribunda escuela se hacía finalmente evidente ante todo el mundo la bancarrota de la filosofía” (1918, p. 5).

Inspirado en la obra *Kants Theorie der Erfahrung* de Hermann Cohen, Natorp entendió a la filosofía como un método analítico, especializado y replicable. En la introducción a esta obra, Cohen ya señalaba que la comprensión de la vasta tradición filosófica, y en particular el Kant “histórico [...], en su propia forma” (1871, p. IV), demanda el uso de prácticas científicas, como la aplicación de técnicas filológicas para reconstruir conceptos, el uso de perspectivas históricas para contextualizar proposiciones y el diseño de abstracciones metodológicas y experimentos mentales para separar e identificar —cual cirujano del pensar objetivante— el problema central de la teoría de la experiencia de Kant, tal como la presentó en la *Crítica de la razón pura*.⁸ Todas estas tareas decantan finalmente en dos características principales de la escuela de Marburg.

La primera característica es la definición sistemática del método transcendental. Aunque este método es presentado como una herencia de la doctrina kantiana, lo cierto es que Cohen lo diseña a partir de una interpretación original de la filosofía transcendental. Al respecto, Natorp precisa que “haber reconocido en general y determinado con exactitud este método como centro y fuerza impulsora de todo filosofar auténtico, como el único sentido científico sostenible de la filosofía, [esto] es el mérito invaluable, nada menos que histórico de este libro” (1918, p. 7). De acuerdo con Cohen, el problema central de la investigación transcendental es la pregunta *quid juris*, es decir, la pregunta por las condiciones de validez del conocimiento objetivo. El método transcendental consiste en un procedimiento coherente y replicable de deducción de principios lógico-transcendentales que hacen posible la validez objetiva. Cohen entiende que esta deducción se realiza a partir del hecho de conocimiento. Este hecho no es la mera representación sensible de algo dado, ni mucho menos la impresión

⁸ Mientras en la primera edición de *KTE* Cohen define su obra como una “restitución de la autoridad” de Kant (1871, p. VI), más específicamente de su “doctrina de la aprioridad” de la experiencia (1871, p. III), en la Introducción de la segunda edición Cohen especifica esta restitución como una reconstrucción sistemática de las *presuposiciones* contingentes e históricas del pensamiento de Kant. Con esta investigación propedéutica, Cohen delimita un terreno de análisis filosófico, cuyo despliegue sistemático será el llamado método transcendental. En otras palabras, para Cohen ya no se trata de interpretar al hombre en su particularidad, sino a la obra como parte e incluso epítome del desarrollo histórico-filosófico del idealismo transcendental. Sobre la base de esta reconstrucción propedéutica, Cohen define su objeto de estudio en los siguientes términos: “En las investigaciones sistemáticas de Kant no son en lo absoluto las cosas y eventos particulares, e incluso tampoco las fuerzas y leyes particulares de la naturaleza, con cuya investigación y evaluación se ocuparon los estudios precríticos de Kant, sino sobre todo es el *modo de investigación, el grado de certeza, la peculiaridad metódica de la validez en este saber, lo que constituye el problema filosófico: la naturaleza en tanto que ciencia*” (1885, p. 1, énfasis añadido).

subjetiva del individuo. En tanto que hecho *de conocimiento* y no de un mero parecer u opinar, se trata del *factum* de la ciencia, el objeto tal cual es “dad[o] en la matemática y en la ciencia pura de la naturaleza” (Cohen, 1877, pp. 24-25). A juicio de Cohen, el mérito de la primera Crítica fue justamente haber comprendido que la experiencia es la ciencia matemática de la naturaleza, y en el caso particular de Kant la ciencia newtoniana. En este sentido, sostiene Cohen, “el método transcendental surgió del pensamiento acerca de la *Philosophiae naturalis principia mathematica*” (1885, p. 67). Esto, no obstante, no quiere decir que la filosofía es un mero comentario lógico de la ciencia, como por ejemplo Heidegger entendió al neokantismo (1997). Dado que la filosofía deduce principios de validez que son inmanentes al acto de pensar, esta construye un espacio de reflexión autónomo, irreducible a toda investigación empírica; el espacio transcendental de la aprioridad, en que el tema central no es tanto una ciencia en su particularidad, sino la ciencia como caso para definir, mediante una reflexión de segundo orden, el fundamento a priori de toda experiencia posible.

Este último punto nos lleva a la segunda característica, que concierne al método transcendental como el eje estructural de una *comunidad de trabajo* (Natorp, 1912b, p. 196). La idea consiste en desarrollar la filosofía como una empresa metodológica y temáticamente coherente, pero capaz de orientarse a otros hechos de conocimiento —como el derecho, la estética, la religión— y colaborar así con otras disciplinas académicas y científicas. En este sentido, se puede decir que los neokantianos de Marburg renuevan la idea previa de la filosofía como *sistema* de conocimiento con la idea, más actual y acorde a su época, de un programa de investigación, cuyo nombre fue epistemología crítica (*Erkenntniskritik*). A diferencia de un sistema, empero, este programa de investigación estaba sujeto a modificaciones y variaciones, como veremos a continuación con el caso de la lógica y la pedagogía de Natorp. Pero antes, cabe señalar un último aspecto relacionado con la idea de una comunidad de trabajo.

Ciertamente, esta organización institucional puede parecer filosóficamente irrelevante. Sin embargo, tuvo un rol decisivo en el aseguramiento de la autonomía y legitimidad disciplinar del conocimiento filosófico en las universidades germanoparlantes del cambio de siglo. Esto se atestigua especialmente en la disputa de los neokantianos con la psicología. Contra la postura teórica del psicologismo lógico, que se manifestó a favor

del uso de la psicología experimental como fundamento de la filosofía,⁹ los neokantianos sostuvieron que el arreglo técnico-experimental de la psicología no ofrece una explicación del problema central de la investigación filosófica, a saber, el problema de las condiciones de validez del conocimiento objetivo. La psicología empírica o científico-natural permite ciertamente ‘disecar’ el conocimiento mediante construcciones teóricas y conceptuales orientadas a definir mecanismos psico-físicos. No obstante, estas disecciones técnico-conceptuales presentan el conocimiento como un conjunto de eventos naturales —*i.e.*, como objeto de la naturaleza—, no como principios de validez objetiva. Al ser ella misma una ciencia objetiva, la psicología más bien presupone estos principios. Por esto, a juicio de los neokantianos de Marburg, solo una investigación reflexiva de segundo orden, como la que propone la epistemología crítica, puede describir de modo exhaustivo y metódico el conjunto de condiciones de validez de la producción de conocimiento.

Objetivación y validez

La contribución específica de Paul Natorp al programa de investigación de la Escuela de Marburg se concentra en comprender las condiciones de validez del conocimiento en su propio hacer. Junto con Cohen, Natorp sostiene que el conocimiento es una *tarea infinita*, que se fundamenta en un conjunto sistemático de condiciones *a priori* de validez (1910b, pp. 16, 94). A diferencia de Cohen, empero, Natorp no pone al *factum* como punto de partida para deducir la forma *a priori* de todo hecho de conocimiento. Más bien, él define al hecho como un *fieri*, es decir, como la dinámica metodológica del pensar. Todo hecho de conocimiento es primeramente algo-hecho, así como toda ciencia es un crear-conocimiento (*Wissens-schaffens*). Con este cambio de perspectiva en el punto de partida, Natorp propone entender al hecho de conocimiento como una unidad metodológica, como *método* de objetivación, más que como objeto de conocimiento.¹⁰ Y así, Natorp se propone deducir las

⁹ Contra el psicologismo lógico, Natorp se manifestó directamente (1887, 1912a). Para un análisis sociológico de la disputa sobre el psicologismo, ver el clásico trabajo de Kusch (1995, 2015). Para la relación entre el psicologismo y el neokantismo de Marburg, ver Gonzalez Porta (2011).

¹⁰ A propósito de su valoración de la obra de Cohen, Natorp enfatiza también el carácter metodológico del hacer científico en cuanto unidad de análisis en los siguientes términos: “¿Qué era lo decisivamente nuevo? Ante todo, esto: no poner un objeto en sí y un sujeto en sí como dos absolutos externos o más allá del conocimiento [...]. Sino en que la filosofía, en tanto que filosofía del conocimiento, tiene que tomar su lugar en la viva realidad efectiva, en la actualidad del conocer mismo, en el trabajo concreto

condiciones *a priori* de validez como el conjunto de funciones epistémicas que hacen posible al proceder lógico-creativo del conocimiento científico.

El carácter genético del proceder lógico-creativo del pensar se observa con ejemplar claridad en la construcción conceptual de la hipótesis.¹¹ Una hipótesis es una proposición cuya validez objetiva debe ser demostrada. En este sentido, una hipótesis define una relación efectiva en un contexto conforme a ley, cuya modalidad empero es meramente posible. Para su constatación, una hipótesis debe someterse a un procedimiento experimental en el que su contenido será formado o construido conceptualmente hasta alcanzar una determinación precisa bajo la forma de un objeto. Aunque en sí misma una hipótesis opera solo como una determinación provisoria, ella no define sin más un no-saber respecto a un dato sensible para el cual no tenemos conceptos específicos. En efecto, una hipótesis contiene ya determinaciones objetivas, en tanto que se realiza en vistas de las posibilidades de determinación que un contexto de experiencia posible ofrece. Su carácter provisorio solo consiste en el hecho de aventurar un concepto para algo que resta por determinar. Se trata entonces, de un riesgo (*Wagnis*), un punto de partida para una serie posible de determinaciones que permitirán construir un concepto. Ahora bien, el punto de interés para Natorp es que la forma de la hipótesis permite observar el modo como operan los elementos *a priori* que hacen posible la producción de un concepto. Estos elementos o condiciones son el conjunto de funciones lógicas o categorías *a priori* del pensar: cantidad, cualidad, relación y modalidad; mediante una descripción de su funcionalidad epistémica, Natorp ofrece la fundamentación (*Grundlegung*) *a priori* del proceso de *objetivación*. Con ello, la deducción de Natorp aspira a demostrar que estas condiciones son operaciones lógicas *inmanentes* del pensar

y creador de la ciencia, que en primer lugar crea el objeto a partir de la subjetividad de la vivencia soñadora, pero también en el trabajo ético, estético y de toda la cultura humana; [en tanto que filosofía del conocimiento tiene] que investigarlas *en su propia legalidad que justamente crea objetos*, en sí misma trabajando y haciendo” (1918, p. 6, énfasis añadido).

¹¹ Natorp analiza la hipótesis en su lógica genética de 1910 y la presenta como caso ejemplar de una determinación objetiva en el conocido ensayo de 1912, en los siguientes términos: “Esta determinidad del objeto exigida por el pensar (en tanto que ‘hecho’) es, entonces, producida también por el pensar - tal como en general solo puede ser producida. Ella puede producirse empero solo en el sentido del riesgo de la hipótesis. Este riesgo es inevitable, si el proceso de la experiencia debe ponerse en marcha en general y continuar en esa marcha; tal como mi pie tiene que tomar posición cuando puede deber hacerlo; esta toma de posición es necesaria, pero la posición siempre tendrá que abandonarse de nuevo. Solo así ha de comprenderse toda “constatación” empírica; y solo así ella constata los puntos de referencia del tiempo y del espacio; ya su consistencia es mera hipótesis y no puede llevarse nunca por encima de esta validez hipotética, tal como la moderna y radical relativización de los conceptos de espacio y tiempo lo ha demostrado una y otra vez” (1912b, p. 203).

objetivante, y no meras representaciones de algo dado de antemano a la percepción. En otras palabras, su deducción no solo muestra a las condiciones a priori como funciones transcendentales de conceptualización, sino también como funciones *originarias* de los contenidos del pensar.

Subjetivación y validez

Con el énfasis en el carácter genético de la objetivación, Natorp abrió también la posibilidad de preguntar por el ámbito subjetivo de este proceso. Esta tarea la planteó tempranamente y la bosquejó de modo sistemático en su *Psicología general* de 1912 (1912a). Al fundamentar la psicología crítica en la lógica trascendental, Natorp pone como punto de partida el *fieri* de conocimiento. La psicología general, empero, no describe la dirección objetiva que conduce a la construcción del *fieri* en tanto que objeto de conocimiento, sino que describe la dirección subjetiva que conduce a la construcción del *fieri* en tanto que vivencia de conocimiento. En este sentido, la psicología general analiza las condiciones a priori que hacen posible al *sujeto-de-conocimiento*. A diferencia de las psicologías empíricas de su tiempo,¹² la psicología crítica o idealista de Natorp no presupone al sujeto como algo ya dado, sino como un polo (*Pol*) o dirección del proceso mismo de objetivación, tal como el objeto de conocimiento. Sujeto y objeto son, en este sentido, direcciones del pensar y no dos entidades que pre-existen al *fieri* de conocimiento.

Natorp llama “subjetivación” (*Subjektivierung*) a la dirección subjetiva del *fieri*. La subjetivación no significa introspección o inmediatez pura de la experiencia, sino el contenido de determinación *con relación al sujeto*. Por esto, Natorp define la subjetivación como la serie de contenidos de conciencia (*Bewusstseinsinhalte*) o vivencias (*Erlebnisse*), que están implicadas en el proceso de incorporación (*Einbeziehung*) de posibilidades de determinación. Dado que los contenidos de conciencia no son en sí mismos determinaciones objetivas o conceptos, Natorp los define como *potencias* (*Potenz*) de determinación. Y dado que el *fieri* es un proceder constructivo, la psicología solo puede acceder al proceso de subjetivación mediante un método *reconstructivo*: a partir del *fieri*, lo único que la psicología general está en condiciones de hacer es reconstruir los momentos subjetivo-

¹² En particular, Natorp analizó con atención el trabajo de Johannes Volkelt (Natorp, 1893), Theodor Lipps (Natorp, 1885), Edmund Husserl (Natorp, 1901b, 1917), Wilhelm Wundt, Hugo Münsterberg y Wilhelm Dilthey (Natorp, 1912a).

estructurales (*i.e.*, las vivencias) generales que operan en el camino objetivante del pensar. En este sentido, Natorp caracteriza su psicología crítica no como una *psyque* del *logos*, sino como un *logos* de la *psyque* (1912a, p. IV).

Como es sabido, la *Psicología general* de 1912 solo expone los lineamientos generales o fundamentación de la psicología crítica. Se trata de una *fundamentación de la fundamentación* de la psicología (1912a, p. VI). Aunque Natorp no termina esta psicología, esta obra propedéutica describe en términos generales el proceso de subjetivación bajo el título de *disposición* de la psicología crítica (1912a, p. 229-262). Natorp describe la subjetivación como un proceso reflexivo de evaluación del grado de validez de potencias conceptuales. Esta reflexión se instaura en los individuos como un sentimiento de aspiración (*Strebungsgefühl*) (Natorp, 1910a, pp. 26-31), en tanto que su fin es responder a la *demanda* (*Forderung*) o el deber de justificar la validez objetiva de nuestras proposiciones. En este sentido, Natorp sostiene que el sentimiento de aspiración no se concretiza como una afección empírica, como una especie de pasividad frente a un objeto dado, sino como una intención o acto lógicamente estructurado que toma lugar en el contenido de determinación. De acuerdo con Natorp, esta intención puede describirse, en términos subjetivos, según tres niveles de determinabilidad: sensación, representación y concepto (1912a, pp. 234-35). Cada nivel define una estructura aperceptiva —yo personal, conciencia de segunda persona, y yo-común—, que se desarrolla conforme los individuos evalúan la validez objetiva de sus determinaciones, en vistas del contexto de determinación (o experiencia) en el que tienen lugar (Natorp, 1912a, pp. 243-246). A su vez, a cada estructura aperceptiva corresponde una forma general de potencia —contenido sensorial, contenido representacional y contenido conceptual—. Finalmente, desde el punto de vista psicológico, toda determinación puede llevarse siempre a determinaciones más precisas, por lo que se puede sostener que todo *feri* es siempre una *potencia* conceptual (Natorp, 1912a, pp. 82, 232). De esta manera, a partir de la disposición de la psicología general se puede apreciar que esta aspira a ofrecer una descripción sistemática de las capacidades epistémicas que son necesarias para el *reconocimiento* y *justificación* de la validez objetiva de los contenidos del pensar.¹³

¹³ Al respecto, una discusión contemporánea, que, no obstante, excede los fines de este artículo, es la relación que algunos autores han mostrado entre el neokantismo de Marburg y teorías conceptualistas

Pedagogía social y epistemología crítica

Dado que la *PS* se ocupa de las condiciones necesarias para la adquisición de conocimiento, se puede afirmar que una de sus contribuciones a la epistemología crítica es profundizar la dirección subjetiva. Natorp comprende la pregunta por la adquisición de conocimiento como el problema de la formación (*Bildung*) del individuo. Al respecto, en la primera definición que ofrece de la pedagogía social, sostiene lo siguiente:

El cumplimiento de esta demanda, es decir, la introducción de la idea en la realidad efectiva de la existencia humana es el tema de una pedagogía más alta. La llamo *pedagogía social*, para diferenciarla de aquella que considera solo la formación del individuo, ya sea completamente *in abstracto* o bajo un orden social dado y pensado como inmutable. Ella, como teoría, tiene que investigar las condiciones sociales de la formación y las condiciones formativas de la vida social, y ciertamente bajo la presuposición corregida que la forma de la sociedad es cambiante, que ella está sometida al desarrollo (Natorp, 1894, p. 86).

En este pasaje, Natorp sitúa el problema de la formación en el contexto de la conexión intrínseca entre la forma de la legalidad y su realización práctica o concretización. La formación es un nombre para el tránsito de las condiciones lógico-transcendentales del conocimiento a su concretización en la esfera de la existencia humana. A juicio de Natorp, este tránsito pone en escena dos dimensiones de la existencia humana: la vivencia del individuo y su contexto social. La primera sección del tratado se ocupa de introducir y efectuar este tránsito, mediante la descripción general del proceso de formación. Antes de explicar este tránsito, conviene empero despejar una posible objeción, que concierne a la última proposición del pasaje citado: ¿es la pedagogía social una investigación empírica, más que transcendental, del conocimiento? Y, si tal fuera el caso, ¿no se incurriría en una petición de principios, al tratar de explicar las condiciones a través de sus condicionados?

En principio, la referencia a la existencia humana concreta y el foco en las *condiciones sociales* de la formación y las *condiciones formativas* de la vida social parecen indicar que la *PS* ofrece una descripción empírica.

de la percepción (Renz, 2011; Dewalque, 2010). En esta misma línea, a propósito de la crítica neokantiana al psicologismo y su relación con la teoría conceptualista, recomiendo consultar la interpretación de Bäckström (2017).

Además, la disposición del tratado parece también confirmar esta impresión. La segunda y tercera sección analizan estas condiciones respectivamente. La segunda construye el fundamento de una filosofía social, en la que se definen las virtudes implicadas en el proceso de la formación. La tercera, por su parte, construye el fundamento de una teoría organizacional de la formación, que define las instituciones y los métodos pedagógicos para la formación. Junto con ello, en el pasaje citado Natorp reconoce también el carácter *contingente* de estas condiciones como un aspecto constitutivo de ellas. Frente a esta apariencia empírica de la *PS*, Natorp precisó la ya citada definición de 1894, afirmando más tarde que el punto central de su pedagogía social no radica en el carácter empírico de estas condiciones. Si tal fuera el caso, podría objetarse a Natorp la misma crítica que planteó a Herbart (1922, pp. 208-344), por sostener que la educación es un asunto más bien técnico, que se puede administrar mediante la instrucción ética y psicológica del individuo. Así, consciente de esta objeción posible, en la primera edición de la *PS* de 1898 Natorp reafirma su enfoque transcendental en los siguientes términos:

Entonces, las condiciones sociales de la formación y las condiciones formativas de la vida social, este es el tema de esta ciencia. Y esto *no lo consideramos como dos tareas separadas entre sí, sino como una sola*. Pues la comunidad solo existe en la unión de los individuos, y esta unión, por otra parte, solo está en la conciencia de los miembros individuales. La *ley última* es, por tanto, para ambos, individuo y comunidad, necesariamente una y la misma (1974, p. 99, énfasis añadido).

En este pasaje, Natorp explica que su objetivo no es describir estas condiciones como causas de la formación del individuo que vive en comunidad. Más bien, su análisis aspira a mostrar que ambas condiciones se fundamentan en la *ley última* que subyace a la formación del individuo y la comunidad humana. Al respecto, Natorp prosigue:

En la cúspide se encuentra la ley fundamental de la *concentración* de la conciencia, a su vez con la *ampliación de su horizonte*. Este es justamente el fundamento de toda esta consideración: que la *misma ley fundamental* se tiene que acreditar en los contactos de los mundos de conciencia individualmente distintos, como también en cada uno [de ellos] por sí [mismos]. [...] Las formas fundamentales de la vida social, las especies fundamentales de la actividad social, finalmente también las formas organizacionales sociales particulares, que sirven directamente a la formación de los

individuos, tienen que *poder deducirse a partir de la misma base* (1974, p. 99, énfasis añadido).

Si las condiciones empíricas *tienen que poder deducirse* de la *ley fundamental de la concentración de la conciencia*, como afirma este pasaje, se entiende entonces que la estrategia de la *PS* no es comprender y describir las condiciones sociales y organizacionales como causas de la formación, sino como medios generales de la *realización* de la ley fundamental que Natorp llama *concentración de la conciencia*. Esta descripción requiere, entonces, de un fundamento conceptual que explique cómo dicha ley ingresa, en primer término, a la conciencia de los individuos que habitan en el contexto que dichas condiciones o medios generales conforman. Como ya he señalado, esta explicación conceptual corresponde a la primera sección del tratado y tiene la forma de una deducción, cuyo fin es mostrar la conexión entre el principio de legalidad —o ‘concentración de la conciencia’— y los conceptos de comunidad (*Gemeinschaft*), humanidad (*Menschheit*), cultura y formación (*Bildung*).

Formación como concretización de la autoconciencia

Dado que el principio de legalidad se vivencia como un proceso de autoconciencia, el ingreso de esta ley en el individuo no puede ocurrir como una imposición heterónoma. Al contrario, la realización de esta ley tiene la forma de una decisión autónoma. Esta decisión, no obstante, no ocurre sin más como un acto individual. La autoconciencia no es la forma general de una conciencia solipsista, enfocada en sus propios contenidos mentales. Más bien, el contenido que la autoconciencia trae a conciencia, por así decirlo, es el hecho de que la facticidad de la existencia humana tiene como característica principal la *comunidad*. El principio de autoconciencia es el desvelamiento del individuo en comunidad, o más bien, es el descubrimiento de que la propia individualidad solo es posible en virtud de la comunidad humana. En este sentido, Natorp explica que el principio de autoconciencia no se vivencia mundana y cotidianamente como un bien privado, sino como una medida general, cuyo primer sentido consiste justamente en exceder la propia individualidad. Con ello, la vivencia del principio de autoconciencia trae a conciencia un siguiente sentido, a saber, que se trata de una demanda que no solo se impone a uno mismo, sino también a otros. De esta manera, la vivencia

del principio de autoconciencia se concretiza como el reconocimiento de nuestra participación en una comunidad humana, una comunidad que precede y determina la existencia propia.

Mediante el reconocimiento de la comunidad como un aspecto esencial de la propia existencia, se despliega en la conciencia individual la idea de una vida distinta a la de los “objetos de la naturaleza” (Natorp, 1974, §4). La vivencia de esta medida permite contemplar la propia existencia más allá de constricciones empírico-individuales. Así, la vida humana se revela como la vivencia de una participación en un contexto más amplio que el de la naturaleza; un contexto en el que el mundo natural deja de ser un simple espacio ocupado, para devenir un lugar que habitamos. Asimismo, la vivencia de esta participación hace que este contexto aparezca al individuo como un fundamento común entre quienes comparten la conciencia del principio de legalidad, ahora concretizado en esta suerte de experiencia intersubjetiva entre los miembros de la comunidad. En otras palabras, el individuo, en su encuentro con otros, se vuelve consciente de la idea de *humanidad*. En este sentido, Natorp sostiene que la vivencia de la autoconciencia es, al mismo tiempo, la vivencia de su propia humanidad (1974, p. 87).

Ahora bien, la idea de humanidad tiene una primera manifestación objetiva en el desarrollo de formas sociales e instituciones que dan norma a la organización de los individuos. En tanto que principio, la humanidad opera en la conciencia de los individuos como un *ideal* o, lo que es lo mismo, como la vivencia de una tarea infinita, cuya función epistémica es operar en el individuo como una motivación inmanente, una fuerza inherente al propio hacer de un pensar orientado a producir objetivaciones —a saber, el pensar humano—. Así, en cada objetivación motivada por este ideal, el individuo puede reconocer la manifestación objetiva de la humanidad. Al conjunto, siempre finito, pero inacabable, de manifestaciones humanas Natorp lo llama, siguiendo una clara orientación humanista, *cultura* (1974, p. 279). Al respecto, recordemos que Cohen y Natorp ya señalaban en sus investigaciones lógicas y éticas que la cultura es el logro perpetuo del *trabajo* del pensar (Natorp, 1912b, p. 197). Por ello, la cultura y la pregunta acerca de su sentido último representan la cúspide (*Gipfel*) del espíritu humano. En este sentido, Natorp caracteriza a la cultura como la unidad dinámica de las diversas direcciones del pensar objetivante: ciencia, ética, estética y religión. En tanto que *unidad*, la cultura es aquello a lo que toda conciencia tiende y

de donde toda conciencia proviene; sin ser el patrimonio de nadie en particular, la cultura es el tesoro de toda la comunidad. Y en tanto que unidad *dinámica*, la cultura, tal como la naturaleza, tiene la potencia necesaria para desarrollar su propio espacio y tiempo, que en términos objetivos definimos como el devenir histórico o la historicidad del curso iniciado por el despliegue del principio de autoconciencia en las conciencias efectivas de sus miembros.

Cinco años más tarde, en 1904, Natorp aún presenta el concepto de cultura en estos mismos términos: “[l]a cultura no es un capital muerto, sino uno que trabaja; un método constantemente efectivo para crear contenido espiritual” (1922, p. 301). Por esta razón, Natorp ve también en el devenir histórico de la cultura el testimonio de la realización efectiva del ideal de humanidad. En tanto que la marcha de la cultura cumple la tarea de asegurar los medios necesarios para el logro de la humanidad, con cada nuevo logro, un nuevo punto de partida se establece, y con cada nuevo punto de partida, el desenvolvimiento del espíritu, por así decirlo, puede establecer demandas más precisas, pero también más y más inanticipables, para el cumplimiento de la humanidad. Por esto, Natorp no entiende a la cultura como un conjunto cerrado de manifestaciones humanas, sino como el horizonte que la propia producción de conocimiento hace posible. La cultura, en términos kantianos, se materializa como el conjunto de la experiencia (vívida) posible. De lo conocido a lo desconocido, desde las certidumbres alcanzadas a las incertidumbres planteadas por nuevas preguntas y desafíos sociotécnicos, la cultura es aquello que hace posible el establecimiento concreto del principio de autoconciencia.

Ahora bien, si el *ideal* de humanidad se materializa en la vida de la cultura, por así decirlo, el problema de su realización en el medio de la existencia humana es también un problema de índole práctica. El carácter práctico de la realización, no obstante, no se identifica sin más con un ámbito específico del pensar objetivante, como la ética o la estética. La realización del ideal de humanidad concierne a todos los ámbitos o direcciones de la cultura. En este sentido, es posible afirmar con Natorp que la vivencia del principio de autoconciencia es de tipo práctico-epistémico, en tanto que concierne al descubrimiento de la propia vida, de la vida individual, como un plexo de sentidos que se traman en y a partir de las posibilidades que el propio pensar objetivante configura en el medio de la cultura. En otros términos, esta vivencia concierne a la existencia humana como un tipo de existencia

particular en el medio de la naturaleza y la cultura, una vida epistémica o una “vida auto-consciente” (Kern y Kietzmann, 2017). Esta dimensión práctico-epistémica de la realización del principio de auto-conciencia puede definirse también como el problema de la agencia epistémica de la humanidad. Ahora bien, ¿cómo se asegura la entrada de los individuos en este orden de cosas, en este mundo de horizontes normativos que se constituye en el medio de la cultura? Esta pregunta es el segundo tema de interés de la primera sección de la *PS* e introduce el concepto de la educación de los individuos como formación (*Bildung*).

Capacidades epistémicas de formación

Dado que la cultura es el hacer infinito de la humanidad, ella no pre-existe como un conjunto de testimonios, documentos y vestigios más o menos atesorables a la agencia de los individuos. La cultura se enacta en la participación del individuo y el reconocimiento que hace de su propia comunidad. Para ello, empero, es necesario que los individuos se comprometan con la tarea de la cultura. De acuerdo con Natorp, la entrada en el mundo de la cultura demanda al individuo un compromiso interno, cuyo origen debe provenir de su propia agencia autoconsciente. En cuanto compromiso, la vivencia de la autoconciencia no puede ser meramente pasiva; desde este punto de vista práctico-epistémico, la autoconciencia posee la forma de un hacerse-cargo, más precisamente, de una responsabilidad frente a la comunidad. Esta condición de la agencia de los individuos en comunidad no es, empero, empírica o contingente: se trata de una agencia conducida en conformidad con las demandas interpuestas por el principio de autoconciencia. En este sentido, Natorp sostiene que el compromiso del individuo con el ideal de humanidad y su concreción en la cultura se realiza como un proceso de aprendizaje. Así, según el argumento deductivo de la fundamentación crítico-epistemológica de Natorp, el único camino posible para realizar la idea de comunidad en nosotros es lo que llama *formación* (1974, p. §10).

En principio, Natorp no propone una formación meramente técnica o ética, orientada a la adquisición de contenidos específicos. Por esta razón, Natorp define el proceso educativo en analogía con el crecimiento de las plantas:

Aquí se halla la analogía de la crianza, del cultivo intencionado, de la cultura de las plantas y los animales, a diferencia del crecimiento espontáneo y natural. La palabra dice: lograr un crecimiento apropiado mediante el tratamiento o el cuidado adecuado (1974, p. 26).

Así como el crecimiento es el despliegue orgánico de las plantas, la educación es el despliegue racional de los individuos (Natorp, 1974, pp. 25-26). La formación que Natorp avizora es la forma de una agencia orientada a desarrollar la racionalidad del pensar. Se trata, en este sentido, de un tipo de educación para el desarrollo de capacidades epistémicas, antes que una educación orientada a contenidos específicos del pensar. De este modo, mientras la cultura es la manifestación objetiva de la idea de humanidad, la formación es su manifestación subjetiva en la conciencia efectiva de los individuos. Este es el sentido que Natorp otorga a la idea de la educación como un proceso de *formación* (*Bildung*).

En sus *Lecciones de pedagogía psicológica* de 1901, Natorp ofrece una descripción del proceso de formación en vistas de la práctica pedagógica cotidiana. En este contexto, sostiene Natorp, la formación toma lugar como un diálogo entre el educador (*Lehrer*) y el estudiante (*Zögling*). Aquí, Natorp inspira su descripción en el diálogo socrático (2004, pp. 3-4).¹⁴ La formación educativa discurre en el diálogo entre ambos individuos como una especie de arte (*Kunst*), a saber, el arte de despertar el proceso de formación del estudiante a partir de sus propias habilidades epistémicas. Para ello, sostiene Natorp, el educador requiere de un *tacto* (*Takt*) adquirido mediante una adecuada *disposición* (*Anlage*) al aprendizaje y al ejercicio de comunicar esta misma disposición. Para ello, el educador ha de poseer una *empatía* particular con el alma (*Seele*) de quien está en el proceso de aprender (Natorp, 1901a, pp. 4-5). El punto central para Natorp, no obstante, consiste en el hecho de que estas capacidades solo pueden desplegarse en la conversación atenta y lúdica con el estudiante, ya que solo el diálogo entre educador y estudiante

¹⁴ El pasaje en que Natorp relaciona la formación de la racionalidad con el diálogo socrático es el siguiente: “Pero se siente muy prontamente en estas presentaciones platónicas que, si bien un fuerte interés para el expositor depende del contenido de las preguntas tratadas, de los problemas de lo ético y de la legalidad práctica, en verdad siempre junto a esto, a menudo incluso en primer lugar, está lo formal: las exigencias generales de una determinación conceptual sostenible y las leyes de una exposición lógica, de una comprobación suficiente, forman el objeto de su atención. Es el descubrimiento, es verdaderamente el nacimiento del concepto de lo lógico lo que se escucha en estos diálogos o, más bien, lo que se co-vivencia en sus penas y deleites. En ello radica su imperecedero y *aleccionante* significado para la conciencia lógica” (2004, pp. 3-4, énfasis añadido).

puede construir un medio de comunicación que invite a aprender a ponerse cada uno en el lugar del otro. En virtud de esta empatía, se vuelve posible para los dialogantes reconocer, en su propia individualidad, lo común que los convoca y define como partes de una misma comunidad. Ahora bien, ¿qué capacidades son necesarias para la formación de la humanidad? ¿Qué capacidades propiamente epistémicas son las que el educador aspira a despertar en los individuos para el despliegue de su vocación por el pensar racional?

En tanto que ciencia fundamental del proceso de formación, la descripción sistemática de estas capacidades es una tarea fundamental de la pedagogía social. Natorp elabora esta definición al final de la primera sección sobre los *Fundamentos*. Para ello, recurre a un modelo psicológico bien conocido en la filosofía idealista, a saber, el modelo de la historia evolutiva (*Entwicklungsgeschichte*) de la psique.¹⁵ Por un lado, Natorp parece escoger este modelo porque le permite describir capacidades generales o estructurales para la formación. Por otro lado, y a diferencia de otras variantes, Natorp interpreta la historia evolutiva a la luz de la disposición de su psicología general. Así, mientras la psicología describe tres niveles de apercepción con sus respectivos contenidos estructurales, la pedagogía define tres niveles de consciencialidad (*Bewusstheit*), o relación del yo con sus contenidos mentales, en tanto que capacidades epistémicas para la reflexión y auto-enjuiciamiento de contenidos del pensar. Con ello, la pedagogía social define estos niveles como la estructura subjetiva a priori de la agencia epistémica de los individuos. En otras palabras, la *historia evolutiva* que propone Natorp describe el proceso mediante el cual los individuos pueden formarse en tanto que agentes racionales, esto es, como instancias de la vida epistémica de la comunidad.

El primer y más básico nivel es el *instinto* (*Trieb*) (Natorp, 1974, p. 66). El instinto representa la tendencia inmediata y arbitraria con que nos conducimos en el entorno natural y cultural. Como tal, el instinto define una dirección estrictamente sensible, que depende directamente del influjo de aquello que capta nuestra atención de modo irreflexivo. A pesar de ser un movimiento irreflexivo de la conciencia concreta, el instinto describe el suelo necesario en el que se desarrolla la experiencia formativa. En efecto, en virtud

¹⁵ Sobre las variantes de la historia evolutiva en la psicología filosófica del siglo XIX, ver Sachs-Hombach (1993).

de esta tendencia sensible, los individuos aprenden a orientar su praxis hacia metas específicas. En este sentido, Natorp sostiene que el instinto es la raíz sensible del “trabajo” humano (1974, p. 75).

El segundo nivel es la *voluntad (Wille)* en sentido restringido (Natorp, 1974, p. 77). Natorp la define como “restringida” porque solo define el momento en que los sujetos concretos toman una decisión entre varias otras posibilidades. En este sentido, el segundo momento consiste en la mera posición de una intención determinada. Esta intención representa una superación del primer nivel, en tanto que emana de la “concentración” en la conciencia (Natorp, 1974, p. 80). Esta concentración es posible, sostiene Natorp, porque los sujetos concretos aprenden a clasificar sus aspiraciones particulares en vistas de un conjunto más abarcante de deseos posibles. A pesar de que este conjunto de deseos posibles no tiene la forma de un sistema ordenado, ya el mero acto de tomar una decisión conforme al deseo le permite al sujeto concreto dirigir su aspiración más allá de la inmediatez de su instinto.

Finalmente, el tercer nivel es la “*voluntad de razón*” (*Vernunftswille*) (Natorp, 1974, p. 82). La voluntad de razón eleva la voluntad personal a la demanda general e incondicional de la legalidad. Este momento, sostiene Natorp, es lo que Kant define como la racionalidad de la voluntad, porque es el reconocimiento de la demanda a priori de encontrar para cada determinación posible una unidad final, expresada en un concepto objetivamente válido (1974, p. 92). Dado que la realización última de esta demanda es un ideal regulativo para la experiencia de los sujetos concretos, la voluntad de razón opera como el horizonte último y dinámico de la vida epistémica de los sujetos concretos. Por consiguiente, la voluntad de razón es el momento en que los individuos evalúan sus propias decisiones en conformidad con el reconocimiento de la “idea” en cuanto tal, en tanto que tarea infinita que pone el principio de legalidad.

Como señalé, la historia evolutiva de Natorp no es una descripción empírica de las habilidades cognitivas de los individuos. Más bien, sobre la base de su psicología crítica, Natorp ofrece una descripción de capacidades epistémicas para el desarrollo de la racionalidad del pensar. En este sentido, es posible afirmar que la versión neokantiana de la historia evolutiva se asemeja más a una praxiología de la agencia epistémica, porque define momentos prácticos estructurales del despliegue del principio de autoconciencia en individuos concretos. Su objetivo no es describir

capacidades empíricamente fundamentadas, sino capacidades subjetivas pero necesarias para la toma de decisiones sobre la base de justificaciones de índole racional.

Conclusión: elementos para una epistemología de la agencia epistémica

En este artículo he sostenido que la *Pedagogía social* contiene una epistemología crítica de la agencia epistémica de sujetos concretos. Con ello, la *PS* amplía el programa crítico-epistemológico de la Escuela de Marburg en su dirección subjetiva, con el análisis de las condiciones práctico-transcendentales que determinan la realización efectiva de la racionalidad del pensar en el medio de la existencia humana. En otras palabras, he mostrado que la *PS* ofrece un análisis transcendental del modo como sujetos concretos pueden devenir agentes racionales en el contexto de una comunidad de conocimiento. Luego de contextualizar la investigación filosófico-pedagógica en el programa de investigación de la Escuela de Marburg y la apropiación particular que realiza Natorp, he analizado la deducción del concepto de formación y la descripción que realiza Natorp de sus momentos estructurales. A partir de este análisis, pienso que es posible apreciar con claridad que una interpretación epistemológica de la *PS* proporciona elementos conceptuales para definir condiciones praxiológicas de *concretización* del conocimiento objetivo, en vistas de una comprensión sistemática de la agencia epistémica de sujetos concretos.

Finalmente, la visión que he ofrecido de esta epistemología crítica de la agencia epistémica es general y sistemática. Es general porque el mismo Natorp construye los elementos de esta epistemología de modo sucinto y propedéutico. No obstante, es sistemática porque he mostrado la conexión entre la psicología crítica y la pedagogía social, por un lado, y he explicado cómo entiende Natorp la deducción de la formación a partir del principio de autoconciencia. Con esto, este artículo construye una base adecuada para ampliar el análisis de la pedagogía social en una dirección epistemológica. Además, es posible también vincular la filosofía neokantiana de Natorp con posturas contemporáneas sobre la agencia epistémica y la epistemología de las virtudes, como he sugerido a propósito de los conceptos de vida epistémica o vida autoconsciente. El desarrollo de estas vinculaciones histórico-filosóficas, no obstante, deben ser materia de un estudio independiente.

Bibliografía

- Bäckström, S. (2017). What is it to depsychologize Psychology? *European Journal of Philosophy*, 25(1), 358-375. <https://doi.org/10.1111/ejop.12213>.
- Belentsov, S. I., Okulich-Kazarin, V., Dyumina, S. V. y Kuznetsova, A. A. (2017). The Organization of Social Education in Paul Natorp's Creativity. *European Journal of Contemporary Education*, 6, 656-663. <https://doi.org/10.13187/ejced.2017.4.656>.
- Breidbach, O. y Roswitha, B. (Eds.). (2013). *The Transformation of Science in Germany At the Beginning of the Nineteenth Century: Physics, Mathematics, Poetry, and Philosophy*. The Edwin Mellen Press.
- Cahan, D. (Ed.). (2003). *From Natural Philosophy to the Sciences: Writing the History of Nineteenth-Century Science*. University of Chicago Press.
- Cohen, H. (1871). *Kants Theorie der Erfahrung*. F. Dümmmler.
- Cohen, H. (1885). *Kants Theorie der Erfahrung*. F. Dümmmler.
- Dewalque, A. (2010). La Critique Néokantienne de Kant et l'instauration d'une Théorie Conceptualiste de La Perception. *Dialogue: Canadian Philosophical Review / Revue Canadienne de Philosophie*, 49(3), 413-433. <https://doi.org/10.1017/S0012217310000557>.
- Gadamer, H. G. (2004). Die philosophische Bedeutung Paul Natorps. En Natorp, P. (2004), *Philosophische Systematik (XI–XVII)*. Meiner Verlag.
- Gonzalez Porta, M. A. (2011). *Estudos Neokantianos*. Edições Loyola.
- Granja Castro, D. M. (1999). El Neokantismo en México. *Signos Filosóficos*, 1, 9-31.
- Heidegger, M. (1997). *Phenomenological Interpretation of Kant's Critique of Pure Reason*, trad. P. Emad y K. Maly. Indiana University Press.
- Jacquette, D. (2010). Developments in Philosophy of Science and Mathematics. En Schrift, A. S. y Conway, D. (Eds.), *Nineteenth-Century Philosophy: Revolutionary Responses to the Existing Order* (193-216). Routledge.
- Jegelka, N. (1992). *Paul Natorp: Philosophie, Pädagogik, Politik*. Königshausen & Neumann.

Kern, A. y Kietzmann, C. (Eds.). (2017). *Selbstbewusstes Leben: Texte zu einer transformativen Theorie der menschlichen Subjektivität*. Originalausgabe. Suhrkamp Verlag.

Krijnen, C. (2018). Der „Kulturimperativ“ als Geltungsverwirklichungsforderung. Hegels Formalismusproblem im Gewand kantianisierender Kulturphilosophie. En Busche, H., Heinze, T., Hillebrandt, F. y Schäfer, F. (Eds.), *Kultur - Interdisziplinäre Zugänge* (419-452). Springer Verlag.

Kusch, M. (1995). *Psychologism: A Case Study in the Sociology of Philosophical Knowledge*. Routledge.

Kusch, M. (2015). Psychologism. En *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/psychologism/>.

Lembeck, L.-H. (1994). *Platon in Marburg: Platon-Rezeption und Philosophiegeschichtsphilosophie bei Cohen und Natorp*. Königshausen & Neumann.

Natorp, P. (1885). Rezension. Grundthatsachen des Seelenlebens von Dr. Theodor Lipps. Bonn, Max Cohen & Sohn (Fr. Cohen) 1883, 709 s., Gr. 8°. *Göttingische Gelehrte Anzeigen unter der Aufsicht der Königl. Gesellschaft der Wissenschaften*, 1, 190-232.

Natorp, P. (1887). Über objektive und subjektive Begründung der Erkenntnis. *Philosophische Monatshefte*, 23, 257-286.

Natorp, P. (1893). Zu den Vorfragen der Psychologie. *Philosophische Monatshefte*, 29, 581-611.

Natorp, P. (1894). *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität: Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik*. J. C. B. Mohr.

Natorp, P. (1901a). *Pädagogische Psychologie in Leitsätzen zu Vorträgen, gehalten im Kursus wissenschaftlicher Vorlesungen für Lehrer und Lehrerinnen zu Marburg 1901*. N. G. Elwert.

Natorp, P. (1901b). Zur Frage der logischen Methode. Mit Beziehung auf Edm. Husserls „Prolegomena zur reinen Logik“. *Kant-Studien*, 6, 270-283.

Natorp, P. (1905). *Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen*. N.G. Elwert.

- Natorp, P. (1910a). *Allgemeine Psychologie in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen*. N.G. Elwert.
- Natorp, P. (1910b). *Die logischen Grundlagen der exakten Wissenschaften*. B. G. Teubner.
- Natorp, P. (1912a). *Allgemeine Psychologie nach der kritischen Methode*. Mohr.
- Natorp, P. (1912b). Kant und die Marburger Schule. *Kant-Studien*, 17(1-3), 193-221.
- Natorp, P. (1917). Husserls 'Ideen' zu einer reinen Phänomenologie. *Logos*, 7, 224-246.
- Natorp, P. (1918). *Hermann Cohens philosophische Leistung unter dem Gesichtspunkte des Systems*. Verlag von Reuther & Reichhald.
- Natorp, P. (1922). *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik*. Frommann.
- Natorp, P. (1974). *Sozialpädagogik: Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, ed. R. Pippert. Verlag Ferdinand Schöningh.
- Natorp, P. (2004). *Platos Ideenlehre*. Meiner Verlag.
- Renz, U. (2011). Von Marburg nach Pittsburgh: Philosophie als Transzendentalphilosophie. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 59(2), 249-270.
- Sachs-Hombach, K. (1993). *Philosophische Psychologie im 19. Jahrhundert*. Alber.
- Saltzman, J. (s. f.). Natorp on Social Education: A Paideia for All Ages. *Paideia. Philosophy of Education*. <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducSalt.htm>.
- Sieg, U. (2006). Realitätsferner Utopismus oder heilsichtige Gegenwartskritik? Zur politischen Philosophie des späten Natorp. *Journal for the History of Modern Theology / Zeitschrift Für Neuere Theologiegeschichte*, 12(2), 262-286.