

**LAS HUMANIDADES EN J. A. COMENIO  
Y E. CASSIRER. IMAGEN Y SÍMBOLO EN LA UNIDAD  
DE LOS FUNDAMENTOS Y LOS PROCESOS FORMATIVOS  
DEL SER HUMANO\***

*THE HUMANITIES IN J. A. COMENIO AND E. CASSIRER.  
IMAGE AND SYMBOL ON THE UNITY OF THE GROUNDS  
AND THE FORMATIVE PROCESS OF HUMAN BEING*

**GUSTAVO ESPARZA**

Doctor en Ciencias Sociales y Humanidades  
Profesor Investigador  
Departamento de Humanidades  
Universidad Panamericana  
Aguascalientes/México  
gaesparza@up.edu.mx

Recibido: 12/06/2018  
Revisado: 22/07/2018  
Aceptado: 24/09/2018

*Resumen:* En este trabajo se establece que el objetivo de las Humanidades es la formación universal del ser humano acorde a su propia singularidad. Sin embargo, de la tensión entre el objetivo (universal) y la realidad (singular) surge el dilema de cómo se alcanza dicha finalidad. A partir del concepto de “imagen” y “símbolo” en la pedagogía de Comenio y en la filosofía de Cassirer, argumentaré –siguiendo al pedagogo– que la relación entre el singular y el universal es posible a través de una metodología didáctica, que asume la «imagen» como «símbolos» para promover los principios universales en todos los seres humanos. A través del neokantiano sostendré que el concepto de «imagen» es la forma de coordinar la concepción del sujeto con los principios universales, por medio de «formas simbólicas» específicas. A lo largo del trabajo haré notar que con ambas teorías se puede pensar la labor general de las humanidades.

*Palabras Clave:* Cassirer, Comenio, Filosofía, Imagen, Pedagogía, Símbolo, Singular.

\* Esta investigación ha sido financiada por la Universidad Panamericana a través del fondo “Fomento a la Investigación 2018”, bajo el código UP-CI-2018-HUM-AGS-01.

*Abstract:* In this paper it is set that the aim of Humanities is the universal formation of human being according to his own singularity. Nevertheless, the stress between the objective (universal) and the reality (singular) arise the question of how is possible to achieve the general goals. Base on the concept of “image” and “symbol” in Comenius’ pedagogy and Cassirer’s philosophy, I will argue –following the pedagogue– that the relation between singular and universal is possible through a didactical methodology, which assumes the «image» as a «symbol» to promote all the universal principles in everyone. Since the neokantian, I will set that the concept of «image» is the way to coordinate the subject conception with the universal principles, through specific «symbolic forms». Along the exposition, I notice that with both theories is possible to rethink the general function of humanities.

*Key Words:* Cassirer, Comenius, Philosophy, Image, Pedagogy, Symbol, Singular.

## 1. EL DILEMA DE LO UNIVERSAL Y LO SINGULAR EN LA UNIDAD DE LAS HUMANIDADES

Las Humanidades, en cuanto que conocimiento de los fundamentos universales y comunes al ser *humano*, al tiempo que constituyen un espacio de identidad *genérica* para el «animal racional», operan como un principio de identidad *diferencial* para el individuo concreto que los adopta. La configuración conceptual de la idea de lo «humano» se articula en la interrelación de las acciones individuales de los sujetos quienes viven y se desarrollan en un espacio y tiempo específicos; pero no es ni la suma integrada de todos los sucesos y concepciones personales la que funda aquello que se denomina «humanidades», como tampoco su diferenciación singular.

Frente al interés por cohesionar el conjunto de expresiones y acciones humanas en torno a un concepto común que dé cuenta de las unidades singulares, se corre el riesgo de homologar principios cuyo valor reside en la individualidad. Así, por ejemplo, la «dignidad de la persona humana»<sup>1</sup>, no puede entenderse exaltando la singularidad del ser humano; es cierto que la expresión de la dignidad encuentra en la individualidad el principio fundamental en la definición de la persona<sup>2</sup>, sin embargo, el concepto mismo opera como una expresión universal atribuible a «todo» hombre. Por ello, si asumimos la definición del ser humano como el ente que en su especificación residen características esenciales, nos enfrentamos al dilema de cómo se hace factible la construcción de conocimientos humanistas universales que sean aplicables, de modo singular, a todos los miembros del género.

1 HABERMAS, Jürgen, “El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos”. *Diánoia*, 60 (64), 2010, 3-25.

2 MARTÍ, Gabriel, “Sustancia individual de naturaleza racional: el principio personificador y la indole del alma separada”. *Metafísica y persona*, 1, 2009, 113-129.

Como contexto teórico del problema, Mariano Álvarez<sup>3</sup> ubica el problema de la individualidad en la identidad plausible que puede adquirir el «Yo» como entidad autoconsciente. Para el autor, el determinismo biológico tanto ha centrado la posibilidad de una identidad en función exclusiva de lo cerebral, como ha desplazado –producto de este reduccionismo– la posibilidad de un «yo» como unidad de las expresiones humanas. En el trabajo, luego de una exploración de las posturas neurobiológicas<sup>4</sup>, se plantea que el ser humano se caracteriza por la interrelación de los procesos neuronales (corporales), mentales (psicológicos) y los sociales (culturales) en torno a la (auto)conciencia de sí. De este acto de autoreferencia y de advertencia de la pluralidad de los objetos, aparece la unidad de lo múltiple vinculado a la cohesión de lo unitario. La totalidad con la que el ser humano se enfrenta (el contexto cotidiano en el que vive), adquiere sentido en la medida en que se sustenta en la individualidad del agente que se advierte consciente<sup>5</sup>.

Por su parte, Alejandro Llano<sup>6</sup> considera que uno de los problemas que se derivan del conocimiento de la verdad se expresa en el dilema de los principios epistemológicos en los que las sociedades sustentan sus creencias; frente a la búsqueda por respetar la singularidad de los intereses personales, la fundamentación de las acciones ha pasado de un paradigma de la verdad hacia un paradigma de certezas. Ahora, en lugar de mirar hacia los principios universales, se privilegia la suma de las visiones particulares como norma básica para el desarrollo de una sociedad democrática. La tensión se encuentra en que no hemos sido capaces de advertir que la cultura es una intermediadora entre el individuo y los fundamentos, no en virtud de ofrecerse como una instancia que esté por encima del ser humano, sino como recurso que fomenta la dignidad del ciudadano<sup>7</sup>.

Ethel Junco, Claudio Calabrese & Francisco García<sup>8</sup>, han expresado que la naturaleza propia de lo cultural se encuentra en su capacidad para hacerla vida entre quienes la integran. La tradición debe asumirse como el conjunto de principios que se promueven por medio de las prácticas reguladas en virtud de una

3 “La lucha de la conciencia por el reconocimiento de la propia dignidad”, *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*. 42, Suplemento 1, 2015, 145-163.

4 ÁLVARES, Mariano, «La lucha de la conciencia...», *op. cit.*, 150-158.

5 ÁLVARES, Mariano, «La lucha de la conciencia...», *op. cit.*, 162.

6 *Maravilla de maravillas: conocemos*. EUNSA: Pamplona, 2016.

7 «Naturalmente, será en términos de la propia cultura como cada ser humano formulará inicialmente las verdades que más directamente atañen a la propia naturaleza. Pero, si están rectamente orientadas, tales formulaciones trascienden los parámetros de la propia cultura, de la cual no somos prisioneros», LLANO, Alejandro, *Maravilla de maravillas...*, *op. cit.*, 19.

8 «El motivo de unidad [de los textos editados] es la posibilidad de pensar no un modelo, sino un sentido que nos reencuentre con el núcleo del humanismo. // Las miradas que aquí se ofrecen en pluralidad observan la misma imagen de mundo, pero no se conforman en la descripción: tienden a una reflexión y a una propuesta», *Los humanismos y la cultura de la paz*. Zacatecas: Texere, 2017.

formación que es coherente con la visión propia de la cultura misma en la que se vive. Pero no es ni lo cultural lo que regula la tradición ni la historia misma la que hace factible las reglas que deben ser consideradas, sino la naturaleza humana la que establece el criterio de formación que debe promoverse.

En síntesis, se presenta el dilema del conocimiento y los principios «humanos» que deben considerarse para establecer una valoración genérica que forme los intereses particulares de lo que significa y constituye ser «humano». Por ello, en la presente investigación se advierte que un dilema central de las humanidades es el modo como forman los vínculos entre la singularidad humana y la universalidad de los principios culturales. El tratamiento del tema no puede solventarse reflexionando sólo de frente a la naturaleza del conocimiento o del ser humano, sino de los medios pedagógicos promovidos culturalmente para impulsar el autoconocimiento. Específicamente las cuestiones a tratar son: ¿Por qué y cómo la universalidad de los postulados humanistas se aplica al ser humano en lo particular?

Procuraré responder a estas cuestiones a partir de la Pedagogía de Juan Amos Comenio y la Filosofía de Ernst Cassirer. El objetivo general del artículo es profundizar en los conceptos de *imagen* y *símbolo* en ambos autores para mostrar que dicha construcción epistemológica se constituye como una fundamentación de un humanismo universal que tiene una doble finalidad: la defensa de la formación singular del ser humano y la promoción de mecanismos culturales que favorezcan este ideal.

## 2. COMENIO: UNA DIDÁCTICA DEL UNIVERSAL PARA LA ENSEÑANZA DEL SINGULAR

La obra intelectual y vida personal de Juan Amós Comenio (1592-1670) mantienen una correlación de coherencia íntima. La biografía del pedagogo checo, más que aclarar cuestiones marginales a su pensamiento esclarecen el esfuerzo por construir un sistema pedagógico gracias al cual, hoy en día es reconocido. El autor nace en Moravia, en medio de una Europa convulsionada por la *Guerra de treinta años* (1618-1648); la fe, en este contexto, constituye un aspecto esencial de la política a tal grado de operar como el centro de las diferencias entre católicos y luterano-calvinistas. Desde muy joven, el pensador se formaría en Teología y Filosofía con el fin de prepararse para el sacerdocio. En este periodo era necesario reorganizar los centros escolares para garantizar que los alumnos de las universidades protestantes recibieran una formación adecuada a las creencias del protestantismo. En este punto, sería claro para Comenio que

los conocimientos teológico-filosóficos, si bien constituían el saber por excelencia, era importante plantear un modelo que garantizara su apropiación armónica.

Si vinculamos estos hechos históricos con los periodos intelectuales del autor<sup>9</sup> se advierte que, durante su primera fase (1628-1638), el pedagogo reconocerá el valor de la interdisciplinariedad lingüística, antropológica y educativa como recurso necesario para la transmisión de un saber a todos a quienes había que fomentar la fe protestante. La segunda fase (1638-1647) se caracteriza por una puntualización del pensamiento pedagógico (axiomas, definiciones, clasificaciones, etcétera) con las cuales busca la organización sistemática de los contenidos filosóficos y teológicos. En la tercera fase (1650-1670) aparece la didáctica como una herramienta necesaria para la organización escolar, docente y de promoción de los ideales culturales. Así, entonces, en este progresivo desarrollo intelectual, la Pedagogía cobraría un valor esencial en la transmisión del conocimiento.

El eje central del pensamiento comeniano, a pesar de ser el más conocido, no recae en la *Didáctica Magna*, sino que opera como un recurso articulador de los principios fundamentales para el ser humano. De ese modo, la actividad formativa no se entiende al margen de la educación humanista, es en este esfuerzo por articular la lengua y la filosofía con la teología, que se entiende en su plena dimensión aquel axioma general clásico: enseñar todo a todos. La promoción del conocer, por tanto, debía estar aparejada del conocimiento intelectual, de la formación de la voluntad, y de la orientación emocional, todo en la armonía de un proceso pedagógico que, más que fungir como el centro, garantizará el avance progresivo y natural del ser humano individual hacia su propia naturaleza en el marco de la comunidad cultural.

Para Comenio, la cuestión de los medios que permiten estrechar al individuo con la universalidad se sustenta de una ontología del ser humano, al reconocerlo como una criatura universal que, frente al dilema de la condición humana, requiere de medios de formación para actuar conforme a su naturaleza: «hay que procurar que todos aquellos que tienen la misión de formar al hombre [promuevan la conciencia] de esta dignidad... y dirijan todos sus medios [para] conseguir el fin de esta sublimidad»<sup>10</sup>.

9 Tomo en cuenta la organización que sugiere Andrés Klaus, «El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica», *Pedagogía y saberes*, 36, 2012, 94-95.

10 COMENIO, J. Amos, *Didáctica Magna*. (Traducción de Saturnino López. 18ª Edición). México: Porrúa, 2002, cap. I, §4, 1. En adelante. *Did. Mag.*, capítulo, parágrafo y página.

Según el pedagogo, dicha sublimidad del ser humano constituye el ideal de acción permanente hacia el cual se debe encaminar a todo ser humano<sup>11</sup>; el autor completará esta definición considerando una triple función vital: vegetativa, animal y espiritual. La primera esfera de la vitalidad humana se manifiesta en el organismo, la segunda se dirige a los objetos por las percepciones y la última es separable del individuo. Con esto se advierte un modelo de existencia para todos los individuos: promover el desarrollo individual por medio del fomento de los objetos propios de las percepciones para, finalmente, aspirar a una vida espiritual<sup>12</sup>.

A través de una disertación de los niveles de vida como tareas operativas que deben ser impulsadas en el ser humano, el pedagogo estructurará una matriz de pensamiento que expresa la necesidad de favorecer la práctica de la virtud para todas las criaturas racionales. En el reconocimiento jerárquico de que lo material se supedita a lo espiritual, el autor planteará que lo corporal (vida vegetal) debe ser ordenado por las facultades (vida animal) con el fin de operar conforme a la propia naturaleza humana (vida espiritual). De la ordenación y unificación de los niveles de vida, se revela la tarea universal de todas las criaturas racionales: la formación de la persona humana<sup>13</sup>.

Este proceso formativo es una tarea esencial dentro de la naturaleza humana, cuya finalidad se logra en la medida en que es educado en la «disciplina»<sup>14</sup>. Frente a esta afirmación se establece un marco diferenciador de estadios en cuyo primer extremo está la naturaleza humana –como aquello que debe ser formado– y del otro lado, la cultura –como aquello trascendente<sup>15</sup>. Al distinguir entre la promoción y formación de la dignidad humana como el objeto del desarrollo y a la cultura como el contexto y la finalidad de la formación, se extiende una relación de identidad que articula lo “cultural” como expresión universal de la naturaleza individual:

La naturaleza humana, puesto que es toda ella activa, hacia cualquier lado hacia el que se vuelva, se difunde; es, por tanto, capaz de ser educada. Esto es evidente porque la naturaleza humana forma parte de la naturaleza universal, la cual no puede dejar de actuar, lo que se demuestra observando las actividades del todo natural<sup>16</sup>.

11 COMENIO, Juan, *Pampedia*, Edición Castellana de F. Gómez. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1992. cap. II § 3, 48. En adelante. *Pampedia*, capítulo, parágrafo y página.

12 *Did. Mag.* cap. I, § 1-12, 3-4.

13 *Did. Mag.* caps. I-V.

14 *Did. Mag.* cap. VI, §1, 20.

15 *Did. Mag.*, cap. II, §1, 2; *Pampedia*, cap. I, §1-8, 41-42.

16 *Pampedia*, cap. II, § 15, 54.

El pedagogo checo advierte la necesidad de una tarea subyacente a esta nota esencial. Lo particular del individuo no alcanza lo universal por medios propios, sino que debe impulsar una agencia que se caracteriza por «enseñar todo a todos»<sup>17</sup>. Puesto que la vida (vegetal, animal y espiritual) se ordena a la búsqueda de un fin superior, dicho objetivo se alcanza a través de una vida virtuosa, en la cual todas las facultades se articulan sobre la organización de una finalidad que (i) le es propia, (ii) le orienta y (iii) le dirige. Esta necesidad de orden, según el autor, constituye el sentido y razón de ser de la existencia del educador; es a éste a quien le corresponde orientar que la naturaleza humana se forme como tal, favoreciendo que el espíritu se apropie de recursos pertinentes, porque sólo de este modo se evita la adopción de lo nocivo para el individuo y de todos en lo general<sup>18</sup>.

Si lo que se ha planteado hasta aquí constituye el ideario general de la pedagogía comeniana, dicha labor se sostendrá en la función universal que debe articular la *Escuela* en cuanto agente promotor del conocimiento verdadero y universal, o en términos del autor, *pansófico*<sup>19</sup>. La actividad escolar –aunque jerarquizada sobre el reconocimiento de todas las etapas evolutivas de la vida– centra sus esfuerzos formativos en los niños y los jóvenes, ya que «la formación del hombre se hace muy fácilmente en la primera edad y no puede hacerse sino en esta»<sup>20</sup>. Al ubicar a los primeros años de vida como el contexto evolutivo y temporal apropiado para la adopción de lo que la cultura ofrece, a través del educador, Comenio delinearé una serie de tareas y fundamentos a través de los cuales promover una vida virtuosa<sup>21</sup>.

El conjunto de estas tareas debe coordinarse por la escuela, en cuya jerarquía de prioridades por enseñar y aprender figuran aquellos conocimientos que fomentan la «sabiduría» del educando. A partir de esta organización de las tareas escolares, el autor reitera la función vital y su formación continua como un principio tripartito (vegetal, animal y espiritual) que se ordena en relación al fin superior. Todo el sentido de la formación escolar se dirige, primordialmente, a la promoción de las virtudes intelectuales, para que éstas regulen el resto de las facultades:

17 *Pampedia*, cap. II, § 1-14, 47-54; *Did. Mag.*, caps. VI-X.

18 Comenio explica esta idea apoyándose de una reflexión analógica entre la naturaleza y la cultura: «En general a todos es necesaria la cultura. Pues si consideramos los diversos estados del hombre hallaremos esto mismo. [...] Así como el campo cuanto más fértil es tanto mayor abundancia de cardo espinas produce, de igual modo el ingenio avisado está repleto de conocimientos curiosos si no se cultivan las semillas de la ciencia y la virtud. [Por ello] el espíritu ágil desprovisto de cosas serias se enreda completamente en cosas vanas curiosas y nocivas y será causa de su muerte» *Did. Mag.*, cap. VI, § 7, 22.

19 *Pampedia*, cap. I, § 1, 41.

20 *Did. Mag.*, cap. VII.

21 *Did. Mag.*, caps. XXVII-XXIX.

El nombre de *Erudición* comprende el conocimiento de todas las cosas, artes y lenguas; el de [virtud o] *buenas costumbres* no sólo la externa urbanidad, sino la ordenada disposición interna y externa de nuestras pasiones; y con el de *Religión* [o piedad] se entiende aquella interna veneración por la cual el alma del hombre se enlaza y une al Ser Superior<sup>22</sup>.

Esta jerarquización “erudición-virtud-piedad” constituye el esquema general de toda la *Didáctica Magna*, de tal modo que la labor central de la “Escuela” es la formación humana en relación a un ideal general que le es propio. En este sentido, la propuesta de Comenio es ofrecer los fundamentos por los cuales enseñar (didáctica general) todo a todos en la escuela (didáctica especial), así como los medios para hacerlo (organización escolar). Además, se propone impulsar un sistema de enseñanza universal que encuentra en las materias humanistas su *conditio sine qua non* para alcanzar la finalidad del ser humano. En otros términos, el esquema de argumentación desarrollado en la obra clásica del pedagogo checo establece que la formación del ser humano sólo es posible en la medida en que es coherente con su propia naturaleza y encuentra en la Escuela –en específico en la labor docente– a su agente por antonomasia y en las Humanidades el medio idóneo para lograrlo<sup>23</sup>.

En lo que se refiere a las Humanidades, el pedagogo establecerá cuatro áreas básicas de formación: (1) arte y las ciencias; (2) los idiomas; (3) las costumbres; (4) la formación religiosa<sup>24</sup>. El presente plan de estudios contempla la formación de estas aristas del conocimiento en cuyo primer momento aparece un detallado diagnóstico de los estilos de aprendizaje, para, en lugar de impulsar la *enseñanza* del conocimiento, privilegiar el aprendizaje<sup>25</sup>. Con esta organización del proceso didáctico con el alumno como centro, los contenidos progresarían deductivamente, de tal modo que cada etapa escolar articularía el mismo grupo de contenidos, ajustando el conocer al objetivo general de la educación: la formación de la persona humana a través de sus fundamentos esenciales.

Ahora bien, Comenio establece una condición primaria para el éxito de su método: «Hay una cosa en extremo importante que, de faltar, puede convertir en

22 *Did. Mag.*, cap. IV, §6, 6.

23 *Did. Mag.*, cap. XXXIII; *Pampedia*, caps. VIII-XV.

24 *Did. Mag.*, cap. X, §2, 33.

25 El capítulo XII de la *Did. Mag.* es un detallado estudio sobre la antropología del estudiante. Partiendo de las condiciones escolares imperantes, Comenio establece una matriz de evaluación para lograr un diagnóstico de las facultades de los alumnos y los medios principales que, de acuerdo a cada uno de los arquetipos, se deben tomar en cuenta para enseñar: «Todos los hombres, sea cualquiera a diferencia que presenten en sus cualidades, tiene una única e igual naturaleza humana dotada de los mismos órganos. // La expresa diversidad de cualidades, no es sino exceso o defecto de la armonía natural» *Did. Mag.*, cap. XIII, § 27-29, 47.



inútil toda la máquina y, por el contrario, facilitaría su movimiento si se cuenta con ella: me refiero a la provisión suficiente de libros panméticos, esto es, que abarquen todo el método»<sup>26</sup>. Aunque los fundamentos que aduce el propio autor se vinculan con la importancia de orientar a los alumnos en una misma concepción cosmológica y filosófica<sup>27</sup>, el sustrato esencial advierte que dichos textos armonizan con la idea general a través de la cual es posible la enseñanza universal de los fundamentos a los individuos. Para detallar esta tesis, en adelante incorporaré a la reflexión la metodología pedagógica del *Orbis Sensualium Pictus*<sup>28</sup>.

Para Comenio, la organización del mundo sensible en imágenes constituye un acto pedagógico de representación. Al seleccionar a la imagen como recurso didáctico para el desarrollo del ideal pansófico, el checo delinea un problema metodológico y antropológico para solventar la complejidad de los medios a través de los cuales es posible favorecer el aprendizaje universal<sup>29</sup>. Abraham Moles ha advertido que en la «imagen» subyace un problema sustantivo para la comunicación, en cuanto que, el emisor al presentar lo pictórico, enmarca un contexto conceptual que delinea una tensión epistemológica y temporal<sup>30</sup>; en la presencia existe una selección, ordenación y organización intencional de las experiencias posibles. Por ello la pregunta que surge de la imagen utilizada en el ámbito pedagógico encuentra en la intencionalidad el dilema central: «¿Cuál es la densidad útil del espectáculo visual que viene de las imágenes fijas o móviles que son los soportes materiales y que por este hecho se distinguen de la simple percepción viva?»<sup>31</sup>.

Si con esta pregunta se “mira” el *Orbis Pictus* comeniano, antes que responder a la cuestión de Moles, se advierten los siguientes pre-textos: (1) que todas

26 *Did. Mag.*, cap. XXXIII, § 8, 189.

27 Comenio sostiene que los «instrumentos de la educación han sido repartidos a todos los hombres, y no a los de determinado pueblo, sino a todos los del orbe entero... Todo es igual para todas las gentes. [...] Luego, podemos decir que, si todos los hombres fueran guiados por las mismas sendas, no podrían dejar de llegar al mismo lugar.» *Pampedia*, cap. II, §18-19, 55-56.

28 English edition by Charles Hoole. London: Leacroft, 1777. En adelante: *Orbis Pictus*. “Tema”, capítulo y página del libro.

29 Andrés Klaus ha hecho notar que el pensamiento pedagógico de Comenio no es reducible a sus concepciones metodológicas (didácticas), sino que estas se constituyen como una solución y continuidad natural al pensamiento teológico, filosófico y pedagógico del autor checo. Los matices de esta precisión –a decir de Klaus– son importantes dentro del sistema universal desarrollado por el moravo, del cual sólo se han traducido las obras de una tercera fase de pensamiento orientada a la didáctica: «mientras no se lleve a cabo un trabajo que haga un recorrido por los escritos pansóficos... no [se] podrá ver con claridad que “lo educativo” y “lo didáctico” son consecuencias inevitables [de] todo su ensamble teológico, filosófico, antropológico y pedagógico», «El pensamiento pedagógico y didáctico...», *op. cit.*

30 *La imagen. Comunicación funcional*. (Traducción de Gastón Melo). México: Trillas, 1991.

31 *La imagen. Comunicación funcional*, *Op. cit.*, 34.

las imágenes operan como un «espectáculo visual» lógico, lo cual, constituye una línea de organización en relación a un fin particular, en este caso, el aprendizaje del latín<sup>32</sup>; (2) al considerar a la imagen como un recurso para el aprendizaje de una lengua no-materna, se reconocen dos aspectos: (a) que el lenguaje materno constituye el medio de experimentación del mundo primario y (b) que sólo a través del proceso natural por el que se adquirió (a) es posible el proceso de adquisición de cualquier otra lengua; (3) de lo anterior, entonces, podemos establecer que la imagen opera como un instrumento visual para el desarrollo de una experiencia analógica al proceso de adquisición de la lengua materna. Por ello, para Comenio, el latín (o cualquier lengua distinta a la materna) sólo puede apropiarse en la medida en que el educador ajuste el proceso de instrucción al desarrollo natural del ser humano.

Vinculando estos puntos con la pregunta anterior se puede advertir que las imágenes del *Orbis Pictus* son un «soporte material» de lo visual, operando como recurso que permite diferenciar entre lo real físico y lo ideado a través de la identificación pictórica; por ello la obra de Comenio, se ofrece como la construcción pictórica del *mundo visual*. Esto se advierte al observar la primera iconografía en donde se presenta al maestro y al niño en una invitación al aprendizaje guiado del mundo de la sabiduría, de lo cual se deduce que existe una clara intención pedagógica por enseñar con y a través de la metodología del libro<sup>33</sup>.

*Orbis Pictus* opera como una experiencia visual pedagógica debido a que se establece como una guía (*ducere*) a través de la cual el maestro orienta el alumno. Por ello, mientras que la sentencia del *docente (magister)* establece «I will guide thou through all» (*Ducam te per omnia*)<sup>34</sup>, la respuesta del alumno se expresa en un sentido docilidad (*docilitate*) a la educación (*educere*)<sup>35</sup>. De este modo, todo el “imaginario” pictórico a través del cual encamina Comenio mantiene como condición metodológica el programa escolar y didáctica de sus obras centrales (*Did. Mag.* y *Pampedia*), ya que el objetivo de la enseñanza de las lenguas no constituye un objetivo final, sino un intermedio para el acceso al “mundo cultural” del alumno.

Es importante reconocer que la estructura de organización del documento, luego de la invitación, comienza por la exposición del *Alphabetum* con el cual,

32 En la *Did. Mag.* el autor explica que el aprendizaje de una lengua tiene como objetivo «aumentar la erudición y comunicarla a otros». *Did. Mag.*, cap. XXII, §1, 122.

33 *Orbis Pictus*, “Invitatio”, I, 1-2.

34 *Orbis Pictus*, “Invitatio”, I, 2.

35 Andrés Klaus remarca la importancia de esta orientación “natural” de los contenidos: «lo que acá se propone es una especie de imitatio (mímesis) como forma no violenta de conocimiento y acercamiento del mundo», *El pensamiento pedagógico y didáctico*, op. cit., 105

iniciaría la codificación lingüística de las experiencias del mundo<sup>36</sup>, para luego presentar el primer gran tema: Dios (*Deus*)<sup>37</sup>. Con esta apertura, el autor no sólo expone una visión cosmológica personal, sino una metafísica universal; la *ipseidad* de la persona divina se establecía como el principio universal hacia el cual, a decir del checo, se puede hacer referencia. El progreso del libro ofrecerá una serie de temas que van de lo general a lo particular, de la concepción cosmológica del mundo hasta el contexto vital del alumno, lo que refleja un principio didáctico expresado por Comenio<sup>38</sup>.

Si el proceso de *aprendizaje* debía ajustarse a un programa compacto en el cual las facultades humanas constituían el objetivo básico de consideración, la enseñanza debía asumir los medios y recursos educativos como intermedios para el logro de los objetos propios de las facultades. De ese modo, las xilografías del *Orbis Pictus*, no constituían una finalidad en el proyecto general comeniano, sino el recurso a través del cual sería posible orientar al educando en el desarrollo de su humanidad plena que, para el pedagogo checo, «debe estar necesariamente destinado a un fin superior al de todas las criaturas»<sup>39</sup>. A partir de esto anterior, entonces, se puede advertir que la imagen pictórica para el pedagogo, constituye el medio esencial a través del cual es posible advertir los principios superiores como esenciales al ser humano.

Se puede profundizar sobre esta tesis anterior al retomar, brevemente, los resultados algunas investigaciones recientes. Para Herbert Read<sup>40</sup> la imagen constituye tanto la primera (en términos de temporalidad) como la primaria (en términos de constitucionalidad humana) forma epistémica del sujeto frente al mundo. Ante la experiencia de lo vital, el individuo percibe una situación que, aunque no puede nombrar lingüísticamente, la padece. Con este aprehender el mundo se ofrece un marco de posibilidades múltiples que se ajustan no en función de la voluntad del individuo, sino a través del cauce mismo de las exposiciones sucesivas que, en su conjunto, establecen una idea lógica del orden cotidiano de existencia. El sujeto, entonces, es epistémicamente habilitado por la cohesión pictórica de las situaciones en las que se desenvuelve. Así, entonces, *Orbis Pictus* opera como condición trascendental para el fomento de los principios universales, de tal forma que la representación sensible del mundo, se ofrece como una

36 «Postea ibimus in Mundum, et spectabimus omnia. Hic habes vivum et vocale Alphabetum» *Orbis Pictus*, "Invitatio", I, 2.

37 *Orbis Pictus*, "Deus", II, 5.

38 *Did. Mag.*, cap. X.

39 *Did. Mag.*, cap. II, §1, 2. El título del capítulo plantea que: «El fin del hombre está afuera de esta vida».

40 *Imagen e idea*. (Traducción de Horacio Flores). México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

actividad orientadora en el sentido agustiniano del término: el docente sólo posibilita el aprendizaje de los universales propios y naturales al individuo mismo<sup>41</sup>. La imagen, por tanto, opera como condición material sensible para el fomento de los principios universales inherentes al educando.

Por ello, *Orbis Pictus*, en la didáctica comeniana, implica como condición de operación: (a) una *materialidad* que la haga perceptible, (b) una *intencionalidad* que exprese un plan general de orientación, (c) una *finalidad* que exprese los principios universales en los individuos singulares a quienes se les orienta, (d) dentro de un entorno escolar. Hay que recordar que la labor central de la Escuela se constituye por la enseñanza de las humanidades, las cuales se proponen analizar el mundo en tres grandes esferas de conocimiento: *mundo material* a través de la formación en la “erudición”, *mundo personal* a través de la formación en la “virtud” y *mundo trascendental* a través de la formación en la “piedad”.

La pedagogía de Comenio opera como unidad coherente en términos educativos y de unidad armónica dentro de un sistema cuya finalidad es enseñar los principios universales a todos. El proyecto general “erudición-virtud-piedad” requiere que la *Escuela* –como agente universal– y el ser humano –como sujeto individual– se correlacionen por medio de la imagen pictórica –como símbolo de cohesión del plan general. Por ello, tanto el plan universal expresado en la *Pam-pedia*, como el método docente desarrollado en la *Didáctica Magna*, gracias al *Orbis Pictus*, alcanzan la unidad armónica propia del símbolo.

Para Andrés Klaus<sup>42</sup> el sistema pedagógico de Comenio se constituye como unidad armónica en cuyo origen se encuentra el pensamiento teológico; la *Didáctica Magna* apertura su exposición estableciendo que el “fin” último del hombre es el autoconocimiento a través de Dios. Para Klaus, en tanto que el ser humano se orienta a la consecución de su finalidad última, sólo puede lograrla si reconoce que la «*imago Dei*» es su meta trascendental y advierte que la escuela y la didáctica, centran sus esfuerzos para alcanzar dicho ideal: «para Comenio la escuela y la didáctica hacen parte del mundo social y de la vida misma, y tienen un carácter formativo y humanizante»<sup>43</sup>. De este modo, la didáctica cumple su función sólo en la medida en que impulsa una formación coherente a la naturaleza humana: el autoconocimiento cuya referencia es la formación a «imagen» del mundo, del

41 San Agustín escribe: «[A]cerca del conjunto de realidades que comprendemos, no dialogamos con quien nos habla desde el exterior, sino que consultamos la verdad que rige interiormente la misma mente, estimulados, tal vez, por las palabras a consultarla», *De Magistro*. En: *El maestro. San Agustín de Hipona; Santo Tomás de Aquino*. (Edición crítica de Claudio Calabrese y Mario Capponeto). Buenos Aires: Vortice/Aquinas, 2008, 95.

42 «El pensamiento pedagógico y didáctico...», *op. cit.*

43 KLAUS, Andrés, «El pensamiento pedagógico y didáctico...», *op. cit.*, 104.

ser humano y de Dios<sup>44</sup>. El propio Klaus advertirá un último factor esencial en el pensamiento comeniano: la responsabilidad comunitaria de la pedagogía. Con la llamada a la formación universal, el pedagogo checo, se proponía no sólo favorecer las condiciones para que el ser humano en general tuviera posibilidades de acceso individual, sino que se trataba de un llamado a los educadores a formar e impulsar, por medio de los recursos escolares, a todos los hombres. Se trataba de convocar a todos a la unidad, y por medio del estudio de las humanidades, al desarrollo pleno de la persona humana.

La importancia central de este llamado a la formación universal, al tiempo que constituye una característica del pensamiento comeniano, debe constituirse como una nota esencial de todos los recursos que el autor propone, pero, sobre todo, de las humanidades. La convocatoria a formar universalmente al ser humano acorde a su naturaleza, se traduce en la nota fundamental del quehacer de las humanidades; en el símbolo que tanto expresa como define la tarea constante y permanente por cumplir:

Preferir la parte al todo es prueba de falta de juicio y de mala voluntad cuando se trata de la posesión de algo bueno. Si pues, no quieres aparecer tocado de esa necedad o malicia, no debes preferir que el bien sea para ti sólo o para unos pocos de los tuyos o sólo para tus paisanos, sino para todos... Todo aquel que no desea seriamente que marche bien toda la naturaleza humana es un enemigo de esa misma naturaleza<sup>45</sup>.

De este modo, Comenio justificaba el propósito de su sistema, al tiempo que colocaba, en un mismo nivel, a la escuela, el docente y los libros, cuyo eje articulador central reconocía el impulso y promoción del conocimiento humanista como contenido que podría favorecer el logro del autoconocimiento del hombre a través de Dios<sup>46</sup>. Las humanidades adquieren un valor universal y atemporal con una exigencia básica: la de impulsar la formación humana y, sobre todo, promover la dignidad de la persona humana como una tarea y responsabilidad propias de su función en el mundo actual.

44 KLAUS, Andrés, «El pensamiento pedagógico y didáctico...», *op. cit.*, 100-106.

45 *Pampedia*, cap. II, § 10, 51.

46 *Did. Mag.*, caps. I-III.

### 3. E. CASSIRER: EL SÍMBOLO COMO UNIDAD FORMATIVA DE LA CULTURA HUMANA

Ernst Cassirer nació en Breslau, Polonia, en 1874 (entonces ciudad prusiana) en una familia judía con muchos recursos. Su entorno familiar, según han hecho notar algunos de sus biógrafos<sup>47</sup>, se caracterizó por un marcado interés en las humanidades; sus hermanos, Richard (neurólogo) y Paul (historiador y promotor del arte), así como su primo, Bruno, quien además de la promoción artística, en su labor como editor, imprimió gran parte de las primeras obras de Ernst. Entre su círculo familiar más cercano se encontraban economistas, músicos, abogados y letristas que, en su conjunto, testimoniaron la diversidad y versatilidad que ofrecen las humanidades en la conformación de la personalidad humana. Gran parte de su vida se vio obligado a viajar a distintos países de Europa y América debido a la irrupción de la Segunda Guerra Mundial; este hecho, marcaría su obra como el esfuerzo que emprendería por articular un sistema de pensamiento que pudiera dar respuesta coherente a un suceso emprendido por el ser humano, pero que se desarrollaba como irracional<sup>48</sup>.

En el núcleo vital de estos contextos, madurarán los intereses personales de E. Cassirer hasta llevarlo por Leipzig, Heidelberg y Marburgo, donde finalmente realiza sus estudios doctorales bajo la tutela de Herman Cohen. En 1899 defiende el trabajo: *La crítica de Descartes al conocimiento matemático y científico*. Esta obra, años después, se ofrecerá como introducción a su primer gran obra filosófica: *El sistema de Leibniz en sus bases científicas*; ambos trabajos, a la postre, constituirán el fundamento básico del pensamiento cassireriano. En ellos se estipula que, a través de la forma del pensamiento matemático (la función) es posible emprender una crítica sobre los sistemas racionales de la historia del pensamiento.

La vida intelectual del autor se puede dividir en tres grandes periodos<sup>49</sup>: *los años de Berlín* (1903-1919); *el periodo de Hamburgo* (1919-1933); *el exilio* (1933-1945). En el primero, se advierte el desarrollo de una metodología de la investigación centrada en la lógica funcional; en el segundo, se establece que previo al pensamiento «lógico», caracterizada por la forma científica, existen otras funciones formales válidas (mito, arte, lenguaje, historia, etcétera). Sobre la

47 Para una revisión tanto biográfica como intelectual, se recomienda el trabajo de SKIDELSKY, Edward, *Ernst Cassirer: The Last Philosopher of Culture*. Princeton University Press, 2008.

48 De este esfuerzo el autor redactaría: CASSIRER, Ernst, *The Myth of the state*, New Haven, Yale University Press, 1945.

49 Tomo en cuenta la clasificación que ofrece G. Amilburu, María «Ernst Cassirer». En: Fernández, Francisco & Mercado, Juan (Eds.), *Philosophica: Enciclopedia Filosófica online*. Consultada el 15 de julio de 2018. <http://www.philosophica.info/voces/cassirer/Cassirer.html>

base de este descubrimiento se delinea el gran proyecto filosófico que le dio fama mundial, la *Filosofía de las simbolizaciones formales*; en el tercer periodo, el autor se esfuerza por divulgar su obra a través de diversos encuentros culturales y lingüísticos con la filosofía sueca y anglosajona. En términos generales, la obra del neokantiano se propone unificar la cultura en torno a una actividad espiritual común: la simbolización. Contrario a lo que se suele creer, el pensamiento de Cassirer no se propone estudiar los “símbolos” de modo individual, sino a través de su función común, cuya forma general de expresión es la cultura. De ese modo, se puede decir que, para este autor, las humanidades, más que constituir una forma contraria a las ciencias (naturales y sociales), son el recurso conciliador que explica la relación que guardan la Física y la Matemática, por un lado, con el Mito, el Arte y la Religión, por el otro.

¿Qué aporta un autor como Cassirer a la comprensión de nuestro problema? ¿De qué modo se puede repensar las humanidades a partir del neokantiano? En la obra *Concepto sustantivo y concepto funcional*<sup>50</sup> el autor situaba la necesidad de una reflexión filosófica de los procesos funcionales a través de los cuales se constituían los «conceptos» científicos, para los cuales había que desarrollar un lenguaje lógico que permitiera investigarlos como expresión conceptual del pensamiento humano<sup>51</sup>. El problema nuclear, sin embargo, no se encontraba en la forma pura del pensamiento lógico, sino en el modo en que dicha concepción formal podía relacionar, funcionalmente, la realidad con el pensamiento<sup>52</sup>. El modelo *funcional* desarrollado históricamente por las ciencias exactas, permitía la configuración de un proceso epistemológico en el cual era posible constituir la idea del *singular* como el «miembro de una serie» que pertenecía a una «forma de la serie»<sup>53</sup>, a través de una «coordinación funcional». Así, lo individual ya no debía considerarse como un fenómeno aislado sino perteneciente a una legalidad universal que le constituía, funcionalmente, como un evento particular de un modo específico de expresión del mundo<sup>54</sup>.

Estas investigaciones lógicas del concepto se expandirían, tanto en su forma (en el modo de relacionar) como en su contenido (las direcciones desde las cuales

50 *Substance and function & Einstein's theory of relativity*. (Translated by W. Curtis & M. Collings). Chicago, Dover Publication, 1953. En adelante SuF y número de página.

51 SuF, iii.

52 Cassirer reconoce en el dilema una tensión histórico-filosófica: «Whenever, in the history of philosophy, the question as to the relation of thought and being, of knowledge and reality, has been raised, it has been dominated from the first by certain logical presuppositions, by certain views about the nature of the concept and judgment». SuF, iv.

53 SuF, 3-23.

54 RYCKMAN, T.A., «*Conditio sine qua non? Zuordnung in the early epistemologies of Cassirer and Schlick*», *Synthese*, 88, 1991, 57-95.

era posible la configuración de una lógica conceptual), para aceptar que no sólo son auténticos factores de conocimiento sólo aquellos recursos que se constituyen dentro de un proceso científico, sino todas aquellas expresiones que se producen dentro de tres mundos posibles: el natural, el de la percepción y el teórico. De ese modo, la posibilidad de presentar un concepto lógico, ya no se circunscribía a una crítica de la forma científica del conocimiento sino hacia una crítica de la cultura en general<sup>55</sup>.

Esta apertura de la razón a la cultura, ha hecho notar Sirkku Ikonen<sup>56</sup>, no contradice el proyecto original kantiano, sino que gracias a la incorporación del concepto de imagen o símbolo (*Bild*) de Hertz<sup>57</sup>, el proyecto cassireriano alcanzaría una metodología para investigar los fenómenos del mundo aceptando a los «fenómenos» como signos que adquieren sentido en la medida en que son percibidos por el sujeto individual y que son incorporados a un sistema general o ley que los configura como miembros constitutivos de una forma general de la serie.

Reflexiono, brevemente, sobre el concepto de imagen o símbolo hertziano y su influencia en la filosofía neokantiana de Cassirer. En la introducción a los *Principios de Mecánica*<sup>58</sup> se plantea lo siguiente:

We form for ourselves images or symbols of external objects; and the form which we give them is such that the necessary consequents of the images in thought are always the images of the necessary consequents in nature of the things pictured. In order that this requirement may be satisfied, there must be certain conformity between nature and our thought<sup>59</sup>.

Con este breve pasaje, el físico mostraba el proceso para la construcción de las «imágenes o símbolos» que ofrecían una *representación* epistemológica de los eventos naturales. Lo relevante de este aspecto es el carácter metodológico hacia el que apunta: el constructor del conocimiento (químico, físico, historiador,

55 Cassirer apertura el volumen primero de su obra magna pasando de la razón a la cultura como objeto de estudio: «La crítica de la razón se convierte en crítica de la cultura. Tratar de comprender y mostrar cómo todo contenido de la cultura, en la medida en que sea algo más que mero contenido aislado, en la medida en que esté fundado en un principio formal universal, presupone un acto originario del espíritu... Pues el contenido de la cultura no puede desvincularse de las formas y direcciones fundamentales de la creación espiritual: el ser no puede aprehenderse aquí de otro modo que en la 'acción', *Filosofía de las formas simbólicas: El lenguaje*. (Traducción de Eduardo Morones). México: Fondo de Cultura Económica, 1998a, 20. En adelante: *PSF*, I.

56 IKONEN, Sirkku, "Cassirer's critique of culture. Between the Scylla of *Lebensphilosophie* and the Charybdis of the Vienna Circle". *Synthese*, 179, 2011, 187-202.

57 HERTZ, H., *The principles of Mechanics presented in a new form*. (Traducido al inglés por D. Jones & J. Walley). Londres: Macmillan and Co, 1899.

58 HERTZ, H., *The principles of Mechanics...*, *Op. cit.*

59 HERTZ, H., *The principles of Mechanics...*, *Op. cit.*, 1



filósofo, etc.) ahora tiene que satisfacer un criterio de relación entre el pensamiento y la naturaleza. Al desplazar la elaboración del juicio hacia las imágenes o símbolos, se subraya una explicación teórica del proceso de atribución para la construcción de los conceptos (imágenes simbólicas)<sup>60</sup>.

Toda postulación de un principio conceptual debe operar naturalmente o dentro de un sistema teórico validado de modo previo. Hertz, con su *teoría pictórica*, establecía la necesaria relación entre consecuencias intelectuales y naturales. Ahora bien, esta validación no debe entenderse como una relación de primer orden, sino que entre el pensamiento y la naturaleza media una *imagen* que soporta la vinculación que plantea una renuncia a toda pretensión de inmediatez<sup>61</sup>; ya no se espera que el postulado surja de una acción desarrollada dentro de un entorno natural, sino que el investigador puede construir las condiciones necesarias con las que se puede manipular, explicar o comprender el fenómeno. El conocimiento se mantiene en relación con el mundo natural, pero su construcción no se limita a reproducir el entorno geográfico o físico. Al respecto Andoni Ibarra y Thomas Mormann han apuntado acertadamente que

las entidades representadas se usan como sustitutos o subrogadores de las entidades representadas. Por alguna razón no podemos manipular directamente los objetos originales, lo podemos hacer con dificultad, o creemos conveniente no operar con ellas; en su lugar manipulamos sustitutos apropiados. Es en este sentido como el razonar representacionalmente puede interpretarse como un tipo característico de razonamiento subrogatorio<sup>62</sup>.

Como se aprecia en este pasaje, con los modelos teóricos se logra una visión estratégica de los problemas a los que el investigador se quiere enfrentar; a diferencia del método adoptado por el científico natural, el estudioso de las ciencias del espíritu o culturales valora sus resultados partiendo de sistemas epistemológicos que le permitan alcanzar los principios de «claridad, de no contradicción y de univocidad de la descripción»<sup>63</sup>. Las imágenes, entonces, no son constructos físicos que puedan validarse por su constitución puramente natural, sino formaciones culturales que tienen sentido dentro de las relaciones propias del proceso de conocimiento.

Tanto la “imagen” como el “símbolo”, en la *Fenomenología del conocimiento*, se reconocerían como productos humanos que ofrecían distintos

60 *Filosofía de las formas simbólicas: Fenomenología del conocimiento*. (Traducción de Eduardo Morones). México: Fondo de Cultura económica, 1998b, 143-170. En adelante: PSF, III.

61 PSF, I, 15-16.

62 “Una teoría combinatoria de las representaciones científicas”. *Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 32 (95), 2000, 39.

63 PSF, I, 15.

productos epistémicos, dependiendo del contexto de relación en que el sujeto operara. Así, al diferenciar el contexto y la función que éste cumple, se alcanzaría concepciones miméticas a través de los símbolos míticos, mientras que en los contextos representativos se ofrecerían concepciones analógicas a través de los símbolos lingüísticos y, finalmente, concepciones significativas a través de las concepciones científicas. De ese modo, la *imagen* y el *símbolo* operan como el recurso de intermediación entre el ser y su conceptualización epistémica; con la teoría pictórica hertziana, Cassirer establece que toda imagen simbólica es una correspondencia funcional entre los fenómenos del mundo y sus consecuencias lógicas.

Si tal era el proyecto general propuesto abiertamente por el neokantiano, no se puede soslayar una idea que subyace en dicho proceso fenomenológico: el conocimiento progresa dialécticamente de la expresión a la representación y hasta la significación y, además, en todo el proceso existe unidad de relación. Para Cassirer, por ello, la cultura se constituye como el marco universal de vinculación y de valoración de todas las formas peculiares de expresión; es sólo en la pluralidad de las formaciones simbólicas que la universalidad de la cultura tiene forma y significado:

Una obra de la cultura, nunca será más que un punto de transición. No es nunca algo “absoluto” con que tropiece el yo, sino el puente que conduce de un polo yoista a otros. En esto estriba su verdadera y más importante función. El proceso vital de la cultura consiste precisamente en ser inagotable en la creación de estas mediaciones y transiciones<sup>64</sup>.

La cultura, y específicamente las acciones humanas, es considerada como unidad formal de relación iterativa. Es cierto que el continuo vincular las experiencias entre sí no constituye, necesariamente, un acto cultural, pero sí el continuo vincular dentro de un marco general de sentido cuya característica esencial es la coordinación funcional de los «miembros de una serie» con una «forma general de la serie»<sup>65</sup>. La vinculación en torno a la unidad de un proyecto común, al tiempo que refleja la legalidad universal de un significado (concepto), se establece como proceso sistemático que diferencia sus fases, tareas y actividades a desarrollar<sup>66</sup>, cuya finalidad y marco contextual es la constitución del mundo cultural. Por ello, aunque la crítica de la cultura se funda sobre un proyecto filosófico que tiene por

64 CASSIRER, Ernst, *Las ciencias de la cultura* (Traducción de W. Roces). México: Fondo de Cultura Económica, 2005, 125.

65 *SuF*, 23 y 24.

66 *PSF*, III, 9.

objetivo el autoconocimiento<sup>67</sup>, la propia condición fenomenológica hace del proceso un acto reflexivo, por lo que la investigación del tercer volumen de la obra magna de Cassirer ofrece una hermenéutica fenomenológica de las expresiones culturales y la relación que estas ofrecen para el autoconocimiento del ser humano<sup>68</sup>.

A partir de este punto, se puede tender un puente para exponer la función pedagógica que cumple una *filosofía de las formas simbólicas* ya que se puede afirmar la factibilidad de una pedagogía que se funda en la hermenéutica fenomenológica. Según la autora, la actividad formativa «es una tensión entre el reconocimiento de la inefabilidad de la vida que compartimos cotidianamente con los niños y jóvenes y el intento de desentrañar sus significados o estructuras esenciales»<sup>69</sup>. En este sentido, la pedagogía debe penetrar en las experiencias cotidianas para interpretar los significados esenciales de las experiencias vividas, por lo que las tensiones de esta labor, se expresan en la complejidad de los estímulos que ofrece la cultura en general, por lo que, para Ayala, sólo la reflexión hermenéutica fenomenológica permite tanto la descripción como su interpretación para advertirnos como seres culturales. Así, la Pedagogía que se funda en la hermenéutica-fenomenológica se propone descifrar los recursos y experiencias educativas esenciales para impulsar la formación universal del individuo particular.

El propio Cassirer ya había hecho explícita la necesidad de impulsar la actividad humana a través de los propios símbolos que definen al ser humano. Hacia el final de *An essay on man* el autor plantea que en la multiplicidad de expresiones subyace una homogeneidad funcional que permite la cohesión y coherencia de la pluralidad. Lo unitario de la cultura no es la universalidad heterogénea, sino la unidad funcional de la naturaleza humana. El ser humano, en cuanto que «*animal symbolicum*»<sup>70</sup>, al tiempo que conoce por medio de símbolos su entorno geográ-

67 «That Self-knowledge is the highest aim of philosophical inquiry appears to be generally acknowledged. In all the conflicts between the different philosophical schools this objective remained invariable and unshaken: it proved to be the Archimedean point, the fixed and immovable center, of all thought», CASSIRER, Ernst, *An essay on man. An introduction to a Philosophy of Human Culture*. New York: Doubleday Anchor, 1945, 15. En adelante: *An essay on man* y número de página.

68 LUFT, Sebastian, «A Hermeneutic Phenomenology of subjective and objective Spirit: Husserl, Natorp and Cassirer», *The new yearbook of phenomenology and phenomenological Philosophy*, Vol. 4, 2004, 209-248.

69 AYALA, Raquel, «La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia con van Manen». *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 2018, 30.

70 El pasaje en el que Cassirer, ofrece la nueva definición del ser humano dicta lo siguiente: «Reason is a very inadequate term with which to comprehend the forms of man's cultural life in all their richness and variety. But all these forms are symbolic forms. Hence, instead of defining man as an animal rationale, we should define him as an *animal symbolicum*. By so doing we can designate his specific difference, and we can understand the new way open to man –the way of civilization», *An essay on man*, 44.

fico inmediato, se reconoce como un agente activo del mundo de la cultura; ya no se trataba de un agente pasivo que advierte la diversidad como antagonismo de la singularidad humana, sino como un cosmos simbólico para la autocomprensión<sup>71</sup>.

De ese modo, la cultura es la expresión unitaria de la diversidad de las formas que otorgan sentido y coherencia a las acciones humanas. Todo el sentido de lo cultural, por tanto, opera como una permanente exigencia por unificar las actividades humanas. El agente que actúa en el desarrollo de los símbolos se convierte en el sujeto del conocimiento y en la única realidad posible a través de la cual el significado aparece. Por ello, el autoconocimiento es la finalidad de la filosofía y de las actividades culturales en general.

Si recordamos que en el problema se fijó que la crítica de cultura cassireriana podía operar como un medio de *formación* humanista, ¿qué tipo de recursos ofrece una crítica filosófica de la cultura para el logro de dicho objetivo? ¿Qué papel juegan la imagen y el símbolo en este proceso? Cuando Cassirer mismo se propuso delimitar el concepto y la función de la «crítica», establecía al menos dos tareas básicas por cumplir: (1) la de unificar la diversidad de las expresiones culturales como una expresión plural de la naturaleza humana y (2) como una exigencia permanente por definir las expresiones simbólicas como característica esencial del ser humano<sup>72</sup>. Del marco de ambas tareas, surge la impronta de reconocer a la actividad filosófica como una acción normativa que delinea, en relación a la naturaleza humana, un conjunto de exigencias antropológicas a considerarse. Para Thora I. Bayer<sup>73</sup>, la característica de unidad que reviste la filosofía de Cassirer, constituye el fundamento esencial para promover la acción humana:

The philosophy of culture ought to follow a proper method to fulfill its ultimate aim. It must ask what the conditions are which make culture possible... philosophy cannot be content merely to acquaint itself with these symbolic forms, only receiving and accepting them. Instead, it must try to comprehend their existence in each discipline and understand their productive activity. Each form shows an interlocking structure between what is universal and what is particular, and the differences in these structures are the differences between the forms<sup>74</sup>.

71 G. AMILBURU, María, "La cultura como universo simbólico en la antropología de E. Cassirer", *Revista Pensamiento*, 209, 1998, 221-244.

72 CASSIRER, Ernst, "The Concept of Philosophy as philosophical problem". En: *Symbol, Myth and Culture. Essays and lectures of Ernst Cassirer (1935-1945)*. (Edited by D. P. Verene). New Haven and London: Yale University Press, 1979, 49-91. Para profundizar en estas cuestiones, se recomienda el estudio sobre la antropología del símbolo desarrollado en *The philosophy of Symbolic Forms: the metaphysics of Symbolic Forms*. New Haven & London: Yale University, 1996, 34-111. En adelante. *PSF*, IV

73 BAYER, Thora, "Cassirer Normative Philosophy". *The journal of Value of Inquiry*, Vol. 27, 1993, 431-441.

74 BAYER, Thora, "Cassirer Normative Philosophy", *op. cit.*, 432.

Para Bayer, entonces, todos los símbolos se ajustan a su propia individualidad de tal modo que cada uno opera en un campo peculiar de acción, pero pertenecen a un mismo acto de expresión común: la naturaleza del ser humano. Así, el idealismo crítico de la obra de Cassirer no se opone a la realidad básica del individuo al ofrecerse como una «imagen universal», sino que se establece como una expresión antropológica activa y permanente del ser humano. Por ello, la visión filosófica del neokantiano apunta hacia una construcción simbólica del mundo en cuyo origen se reconoce que la forma de la legalidad universal, no es reducible a la expresión científica, sino que amplía sus márgenes de investigación filosófica a los procesos y recursos a través de los cuales es posible la percepción del mundo natural. En este sentido, la unidad filosófica sobre la que insiste Cassirer adquiere un carácter normativo en cuanto que establece una condición de legalidad y de actuación. Ya no se trata de reunir en torno a una Ley que se reduce a dotar de significado epistémico, sino que expande sus funciones hacia una exigencia que delimita a las acciones en torno a un actuar ideal, propio de la forma.

La *forma simbólica*, entonces, adquiere una doble característica: comprensiva y normativa; el símbolo, al tiempo que impulsa el conocimiento, delinea los modos culturales propios de su forma. Todo el sentido de lo simbólico se ofrecía como un medio de acceso a la universalidad de la cultura: «Lo que los individuos sienten, quieren, piensan, no queda encerrado dentro de ellos mismos; se objetiva, se plasma en su obra»<sup>75</sup>. La tarea esencial de las formas simbólicas no es fundamentar una metodología única a través de la cual sea posible la síntesis de todas las expresiones humanas, sino la investigación de cómo la naturaleza humana, a través de sus formas de expresión particulares, construye y promueve la formación de recursos de autoconocimiento.

De ese modo, la «imagen» del mundo se convierte en el objeto fenoménico mientras que la diversidad «simbólica» se traduce en una función que relaciona la diversidad en la naturaleza humana. El interés general de la obra de Cassirer, en este contexto, puede entenderse como la reflexión permanente sobre cómo los símbolos formales, construyen y desarrollan el mundo de la cultura. Pero en este proceso constructivo, la propia labor del ser humano, al tiempo que se vuelve indispensable, se convierte en el único medio y recurso operativo para alcanzar su finalidad última: el autoconocimiento por medio de la cultura.

Así, entonces, la formación humanista en el contexto de la filosofía de Cassirer se refiere a los procesos por medio de los cuales se busca la unidad de la naturaleza del hombre, así como a los modos a través de los cuales se impulsa el autoconocimiento del agente simbólico. Para el neokantiano, la labor más

75 CASSIRER, Ernst, *Las ciencias de la cultura*, op. cit., 174.

importante de las actividades culturales, no está en la reflexión común de los mismos problemas relativos al ser humano y su contexto, sino en el impulso de los agentes culturales para que el mundo del animal simbólico se advierta y constituya como una expresión de su naturaleza y dignidad.

## CONCLUSIONES

En el presente trabajo se profundizó en los conceptos de imagen y símbolo en la teoría pedagógica de Comenio y en la filosofía de Cassirer. Como problema común se estableció la labor que deben cumplir las Humanidades en la formación humana; frente al dilema de ofrecer recursos a través de los cuales fuese posible el desarrollo y promoción de la dignidad singular de la persona, se cuestionó bajo qué fundamentos y procesos era posible estrechar la tarea universal de formar a todos los individuos conforme a su propia naturaleza humana.

A través de una breve revisión bibliográfica e intelectual de ambos autores, se advirtió que las Humanidades se esfuerzan, de modo permanente, por conciliar y unificar los conocimientos de la cultura humana en torno a un principio universal: la dignidad de la persona humana. A través de la obra pedagógica y filosófica de estos pensadores se advirtió que sin importar cuáles sean las condiciones históricas en las que vivamos, el saber humanista mantiene la responsabilidad una reflexión y formación constante de todos quienes coexistimos en el mundo; no puede existir un saber propiamente humano al margen de las expresiones y avances sociales de las distintas generaciones, como tampoco puede existir un progreso social que no integre a las humanidades. En ese sentido, todo el progreso de la vida humana, en esencia, opera como medio para el mejoramiento del entorno vital del individuo y de su naturaleza antropológica.

En la presente investigación, con los conceptos de «imagen» y «símbolo» en ambos autores, se subrayó la importancia que tienen los recursos (pictóricos) y los medios formales (símbolos) a través de los cuales es posible impulsar los ideales de la cultura. Cualquier interés por desarticular de la acción social la esencia y naturaleza de la persona, corre el riesgo de privilegiar principios que no garantizan la integralidad y armonía que sólo las humanidades pueden ofrecer. Si al paso de los siglos la propuesta de Comenio se mantiene vigente –a pesar de los modelos educativos actuales– ello se debe a que en su metodología subyace un principio humanista: formar la *naturaleza* humana a través de ideales acordes a esta exigencia. Lo mismo ocurre con el pensamiento neokantiano de Cassirer, si hoy en día su pensamiento tiene actualidad, esto no obedece a la interdisciplinariedad de su obra, sino a la unidad en la que se articula el diálogo que desarrolla con su filosofía; todo el esfuerzo de las simbolizaciones formales descansa en la

idea rectora de que el ser humano es un animal simbólico que vive, se expresa y se apropia de significados en un mundo propio y peculiar a su forma: el de la cultura. En ambos casos, la actualidad de pensamiento o, mejor dicho, la posibilidad que se nos ofrece a través de estas obras, permite repensar las humanidades como eje rector de la acción política. En específico, se puede repensar la responsabilidad de la Pedagogía como una actividad formadora de la dignidad de la persona humana, sin importar en qué sistema educativo o modelos de organización escolar actual persista; en el caso de la Filosofía, se relocaliza como un recurso indispensable de búsqueda armónica e interdisciplinar de la verdad. Con ambas ciencias se advierten dos instancias que, más que resituar a las humanidades en el pensamiento contemporáneo, nos recuerdan que cualquier intento por excluir una reflexión profunda sobre la naturaleza humana del centro de las acciones culturales, se traduce en peligro latente para la sociedad. Las propias biografías de los pensadores nos recuerdan que la exclusión de las humanidades en el diálogo político-religioso se tradujo en una *Guerra de Treinta años*, que impulsó el interés de Comenio por replantear los procesos formativos en el marco de una antropología teológica que garantizara la disolución de conflictos futuros. La misma ausencia humanista se advierte en el diálogo político-económico entre las naciones durante el Siglo XX desatando una primera y segunda *Guerra Mundial* que tan duramente criticaría Cassirer; para el autor, la incapacidad por reconocer las fuerzas míticas que subyacía en los discursos de los gobernantes, acentuaba la necesidad de una revisión filosófica de los contenidos epistemológicos en los que se sustentaban los ideales políticos. En ambos casos, se aprecia un llamado a reconocer en las humanidades la imagen y el símbolo de conciliación entre las prácticas socio-culturales y la dignidad de la persona humana.

Más que una fórmula para superar los conflictos bélicos internacionales (que en su garantía ya reside un beneficio *per se*), la aportación que ofrecen los recursos pictóricos y simbólicos, en el sentido que estos autores los entendían, permite la construcción de instrumentos de diálogo que se esfuerzan por lograr la finalidad última de las humanidades: promover la trascendencia singular del ser humano apoyándose de los recursos universales que nos ofrece la cultura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUSTÍN de Hipona. *El Maestro* Introducción, traducción y notas de Claudio Calabrese. Buenos Aires: Vórtice / Aquinas, 2008.
- ÁLVAREZ, Mariano, "La lucha de la conciencia por el reconocimiento de la propia dignidad", *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*. 42, Suplemento 1, 2015, 145-163.

- AYALA, Raquel, "La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia con van Manen". *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 2018, 30.
- BAYER, Thora, "Cassirer Normative Philosophy". *The journal of Value of Inquiry*, Vol. 27, 1993, 431-441.
- CASSIRER, Ernst, "The Concept of Philosophy as philosophical problem". En: *Symbol, Myth and Culture. Essays and lectures of Ernst Cassirer (1935-1945)*. (Edited by D. P. Verene). New Haven and London: Yale University Press, 1979, 49-91.
- , *An essay on man. An introduction to a Philosophy of Human Culture*. New York: Doubleday Anchor, 1945.
- , *The Myth of the state*, New Haven, Yale University Press, 1945.
- , *Substance and function & Einstein's theory of relativity*. (Translated by W. Curtis & M. Collings). Chicago, Dover Publication, 1953.
- , *The philosophy of Symbolic Forms: the metaphysics of Symbolic Forms*. New Haven & London: Yale University, 1996.
- , *Filosofía de las formas simbólicas: El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998a.
- , *Filosofía de las formas simbólicas. Fenomenología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998b.
- , *Las ciencias de la cultura* (Traducción de W. Rocés). México: Fondo de Cultura Económica, 2005, 125.
- COMENIO, J. Amos, *Didáctica Magna*. (Traducción de Saturnino López. 18ª Edición). México: Porrúa, 2002.
- , *Orbis Sensualium Pictus*. English edition by Charles Hoole. London: Leacroft, 1777.
- , *Pampedia*, Edición Castellana de F. Gómez. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1992.
- G. AMILBURU, María. «Ernst Cassirer». En: Fernández, Francisco & Mercado, Juan (Eds.), *Philosophica: Enciclopedia Filosófica online*. Consultada el 15 de julio de 2017. <http://www.philosophica.info/voces/cassirer/Cassirer.html>
- , "La cultura como universo simbólico en la antropología de E. Cassirer", *Revista Pensamiento*, 209, 1998, 221-244.
- HABERMAS, Jürgen, "El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos". *Diánoia*, 60 (64), 2010, 3-25.
- HERTZ, H., *The principles of Mechanics presented in a new form*. (Traducido al inglés por D. Jones & J. Walley). Londres: Macmillan and Co, 1899.
- IBARRA, Andoni, MORMANN, Thomas, "Una teoría combinatoria de las representaciones científicas". *Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 32 (95), 2000, 39.
- IKONEN, Sirku, "Cassirer's critique of culture. Between the Scylla of *Lebensphilosophie* and the Charybdis of the Vienna Circle". *Synthese*, 179, 2011, 187-202.
- JUNCO, Ethel, CALABRESE, Claudio & GARCÍA, Francisco *Los humanismos y la cultura de la paz*. Zacatecas: Texere, 2017.
- KLAUS, Andrés, "El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica", *Pedagogía y saberes*, 36, 2012, 95.
- LLANO, Alejandro, *Maravilla de maravillas: conocemos*. EUNSA: Pamplona, 2016.



- LUFT, Sebastian, "A Hermeneutic Phenomenology of subjective and objective Spirit: Husserl, Natorp and Cassirer", *The new yearbook of phenomenology and phenomenological Philosophy*, Vol. 4, 2004, 209-248.
- MARTÍ, Gabriel, "Sustancia individual de naturaleza racional: el principio personificador y la índole del alma separada". *Metafísica y persona*, 1, 2009, 113-129.
- MOLLES, Abraham, *La imagen. Comunicación funcional*. (Traducción de Gastón Melo). México: Trillas, 1991.
- READ, Herbert, *Imagen e idea*. (Traducción de Horacio Flores). México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- RYCKMAN, T.A., "Conditio sine qua non? Zuordnung in the early epistemologies of Cassirer and Schlick", *Synthese*, 88, 1991, 57-95.