

**La Formación y la Humanización: Una discusión en clave de la Antropología Pedagógica.**

**Wendy Yohanna Triana Triana**

**Erika Natalia Bohórquez Ortiz**

**Brayan David Hernández Vásquez**

**Trabajo de grado para optar al título de:**

**Profesional en Pedagogía**

**Tutor: Liliana Saavedra Rey**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**

**PROGRAMA EN PEDAGOGÍA**

**2024**

*Estos agradecimientos están dirigidos a:*

*A la **Universidad Pedagógica Nacional**, gracias por ser el arquitecto de mis sueños, por permitirme viajar a través de otros mundos y por regalarme mi primera memoria de aventura fuera de mi país.*

*A mis maestros, gracias por acercarme al saber, por conducirme a otorgarle un sentido a mi mundo; a la academia y al saber. Al profe **Diego Higuera**, por acompañar mi proceso hasta el final. Tus conocimientos, tu paciencia y consejos resolvieron mi pregunta: ¿Qué profesional sueño ser? A la profe **Carolina Rodríguez**, por mostrarme que cada decisión es una oportunidad para crecer, donde las ganancias y pérdidas son parte del viaje. Tu sabiduría guio mi elección de embarcarme en un intercambio, y ahora veo cómo se materializa en este trabajo de grado; un testimonio de mi crecimiento y aprendizaje. A la profe **Liliana Saavedra**, por ayudarme a superar mis resistencias; por tu templanza y la forma en que siempre viste mi potencial, por desafiarme cuando sabías que podía dar más. Gracias por enseñarme a sumergirme en la antropología pedagógica y, sobre todo, por tatuarme con tu sabiduría y legado. ¡Es maravilloso ver cómo se cumple el efecto de la formación!*

*A mis colegas, **Brayan**, por ser mi guía en el arte de la escritura rigurosa, por desafiarme a ir más allá de una primera lectura. A **Wendy**, gracias por enfrentar junto a mí el desafío de escribir, incluso en los momentos de duda, y por tus muestras de cariño en las tardes de estudio.*

*A mis increíbles **amigas**, cómplices de mis sueños y confidencias, por inspirarme con sus quehaceres, por sus palabras de afirmación hacia mí que son como melodías suaves, y por las mil formas en las que han tejido su cariño a mi alrededor.*

*A **Camí**, mi amor, gracias por permitirme compartir contigo mis pasiones y reflexiones sobre pedagogía, por estar presente y consentirme en los días más agitados, por sostener mis angustias y aligerar mis cargas con tu amor incondicional. Tu compañía en este viaje será siempre invaluable para mí.*

*A mis hermanas, a **Juliana**, gracias por enseñarme el valor profundo de la entrega y la constancia que caracterizan el mundo académico, por desafiarme y alentarme a escribir lo que creí imposible. A **Camila**, gracias por tus abrazos cálidos y tus palabras precisas, por crear un espacio seguro para mí, donde la música y el yoga se entrelazaron para hacer posible esto.*

*A **Stella**, mi mamá, por infundir valentía, por cuidarme todos estos años, por ser mi constante compañía, por tus madrugadas dedicadas a preparar mi almuerzo, por velar siempre para que no me faltara nada y tuviera siempre lo mejor en este viaje, por tus inquebrantables oraciones y por encender siempre “la velita”.*

*Quiero agradecer en un primer momento a Dios quien fue mi refugio y fortaleza en los momentos de dificultad que atravesé a lo largo de la carrera profesional.*

*Así mismo, agradezco a mis compañeros Erika y David, por su paciencia y perseverancia durante este proceso que requirió mantener fuerzas en cada momento de adversidad y de tensiones. Este trabajo nos permitió conocernos mejor, compartir ciertas experiencias y así mismo experimentar distintos sentimientos.*

*Gracias a la Universidad Pedagógica Nacional por abrirme sus puertas, por acogerme, por brindarme los conocimientos y experiencias que me hacen ser quien soy hoy.*

*Igualmente, quiero agradecer con el corazón a Edicson Pineda mi pareja, por siempre apoyarme, acompañarme y darme ánimos en los momentos en que ni yo podía conmigo misma, por siempre creer en mí, celebrar los triunfos y acompañarme en mis dificultades, por ser un amigo, un confidente, un cómplice, por ser mi sol, mi sombra y mi refugio, ser el motor para no abandonar el barco y ser parte del él.*

*A mi querida suegra, Nubia quien me inspiró, motivó y me brindó su apoyo desde el primer día al ingresar a la gloriosa Universidad Pedagógica Nacional. Y no menos importante, a Catalina, por ser una muy buena hermana, amiga y compañera de clases.*

*A mis amados padres, Sarah y René, porque siempre han sido quienes han apoyado mi diversidad de planes, meta, y proyectos que han surgido a lo largo de mi vida, por el apoyo en todo el sentido de la palabra, por ser quienes más esperan ansiosos este logro en el cual siempre han estado presentes.*

*También a aquellos seres que desde hace cuatro y dos años me acompañan cada día, tarde y noche, sin importar qué, Sacha mi Husky y Chichico. A mis tíos Yamid, William y Ruth por ser quienes han inspirado y honrado esta profesión, a mi abuelita Inés, por siempre ser aquella que nunca abandona y aguantó mis cambios de humor en este proceso. y a mi hermana Karen, por ser una amiga, y confidente.*

*Finalmente, quiero agradecer a Ana Cristina, Carolina, y Cindy, docentes que marcaron mi proceso de formación y son una parte muy importante en mi vida por aquellos conocimientos que me brindaron, por su cariño, paciencia y amor por lo que hacen, a mi profesora Liliana Saavedra, por ser quién acompañó este proceso durante un año y medio, aquella que marcó gran parte de mi formación académica, profesional y personal.*

**Wendy Yohanna Triana.**

*Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional, por ser el lugar de encuentro que día a día se llena de vida gracias a nuestros maestros y maestras. Quiero expresar mi gratitud por todos aquellos quienes me han marcado tanto profesional como personalmente, en especial a Cindy Quintero y Laura Silva, por su apoyo incondicional, por sus palabras de aliento y la experiencia que me heredan. Su sabiduría y disciplina me inspiran a ser mejor estudiante y ojalá algún día, un gran maestro.*

*Agradezco con profunda admiración y aprecio a Liliana Saavedra, quien además de guiarnos en nuestro proceso, nos cobijó con su experiencia, amor y compromiso para impulsarnos a alcanzar más allá de lo que podíamos ver en nosotros mismos. Gracias por tu orientación, por la confianza que nos depositas y por despertar un nosotros un profundo amor por el saber.*

*A mis compañeras, Wendy y Erika que me brindaron su compañía y paciencia en este camino. Valoro su esfuerzo y dedicación ante los retos que implican tanto la vida personal como la académica. Gracias por todos los momentos que nos llevaron a estar unidos como grupo.*

*Nunca podré terminar de agradecer a mi familia, a quienes me han dado todo su apoyo y confianza, a quienes les debo todo mi esfuerzo. A ustedes, que han sido el pilar más fundamental de mi vida. Gracias por hacer de mi cada día un mejor hermano, hijo, nieto, primo y sobrino.*

*Finalmente, quiero agradecer a mis amistades más cercanas, con quienes eternamente discutiré pero que a su vez me han llevado a replantear mi manera de ser y de pensar. No podría ser quien soy ahora si no es gracias a ustedes.*

*En especial, agradezco a Santiago Martínez por tantos años de camaradería, de estar codo con codo en los buenos y más difíciles momentos de la vida. También agradezco eternamente a Andy Ortiz, tú me has enseñado qué es entregarse a la vida con amor, qué es darlo todo, hasta la última gota de tu ser. Creo que cuando se nos acaba el tiempo nos hacemos parte del universo nuevamente, nos convertimos en lo más puro y celestial, volviendo a hacer parte de las estrellas... y cuando las veo, siento como me guía tu brillo.*

**David Hernández Vásquez**

## Resumen Analítico - RAE

| 1. Información General      |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Tipo de documento</b>    | Trabajo de Grado  |
| <b>Acceso al documento</b>  | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central   |
| <b>Título del documento</b> | La Formación y la Humanización: Una discusión en clave de la Antropología Pedagógica.         |
| <b>Autor(es)</b>            | Bohórquez Ortiz, Erika Natalia; Triana Triana, Wendy Yohanna; Hernández Vásquez, Brayan David |
| <b>Director</b>             | Liliana Saavedra Rey  |
| <b>Publicación</b>          | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2024. 83 pp.   |
| <b>Unidad Patrocinante</b>  | Universidad Pedagógica Nacional   |
| <b>Palabras Claves</b>      | Formación, humanización, antropología pedagógica, educación, lenguaje y desarrollo humano.    |

| 2. Descripción   |
|--|
| El presente trabajo de grado es un ejercicio investigativo adscrito a la línea de investigación Antropología pedagógica del programa en Pedagogía. En primer lugar, muestra la caracterización del concepto a la luz de la línea de investigación del concepto de formación y humanización, en segundo lugar, se muestra una delimitación de las obras “Lenguaje y educación” de Bollnow y “Estudios sobre la antropología del niño” de Langeveld alrededor de los conceptos de formación y humanización para posteriormente mostrar las convergencias y divergencias entre los conceptos desde la perspectiva de la antropología pedagógica en Bollnow y Langeveld. |

| 3. Fuentes   |
|--|
| Barrios María José (1995) Aspectos del inacabamiento humano. Observaciones desde la antropología de la educación. Departamento de Teoría de Historia de la Educación. Facultad de Educación. Edificio La Almudena. Universidad Complutense de Madrid. 28040 Madrid. Revista Española de Pedagogía. |
| Beites, P. F. (2007). Sobre la esencia... humana. Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica, 63(236), 235-266.  |
| Bollnow, O. F. (1987). Sobre el ejercicio correcto en la escuela y en la vida: Una contribución a la antropología pedagógica.  |
| Bollnow, O. F., & Murena, H. A. (1974). Lenguaje y educación (No. 2180). Sur.  |
| Condemi S. & Savatier, F. (2019). A pocket history of human evolution: how we became sapiens. New York: The Experiment.  |
| Diaz, L. M. & Gómez, D. J. (2022). Una aproximación al concepto de educación. Revisión de la producción académica en Colombia durante el siglo XXI.  |
| Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: La Bildung. Revista Educación y Pedagogía. 23   |
| Fullat, O. (1997). Antropología filosófica de la educación.  |
| Gehlen, A. (1993). Antropología filosófica. Barcelona: Paidós.   |
| Giraldo, J., Londoño, E., Sardiñas, L., Moya, M. Vargas, G., Muñoz, D. (2013). Humanismo en debate. Editorial Bonaventuriana.  |

- Hamman, B. (1992) *Antropología Pedagógica. Introducción a sus teorías modelos y estructuras*. Editorial Vicens Vives S.A.
- Hoffecker, J. F. (2011). *Landscape of the mind: Human evolution and the archaeology of thought*. Columbia University Press.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung. La formación*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyos González, A. J. (2009). Aportes de la antropología pedagógica a la formación y a la enseñanza. *Revista Educación Y Pedagogía*, 19(48), 117–129.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía (Vol. 85)*. Ediciones Akal.
- Langeveld, M. J. (1968). *Studien zur Anthropologie des Kindes. 3. Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie*, 1.
- Langeveld, Martinus J. (2005) “La necesidad de una antropología del niño”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 42, (mayo-agosto), pp. 69-74.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6041/5447>
- Lozada, O., Beltrán, O. M., Vargas, F. A., Martín, D. A., Hincapié, B. S., Herrera, M., & Pérez, B. A. (2013). *Humanización de la práctica docente universitaria*. Bogotá. Recuperado de <http://bit.ly/2ksg81w>.
- Menze, C. (1992). El humanismo pedagógico en la discusión actual. *Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, (45), 7-20.
- Muñoz Gaviria, D., & Runge Peña, A. K. (2021). La antropología filosófica y pedagógica crítica en la obra de paulo freire: la vocación de ser más y la educación como práctica de la libertad. *Educação Em Foco*, 26(Especial 02), e26051. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.36127>
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Kapeluzs. Buenos Aires. Argentina.
- Nohl, H. (1954). *Antropología pedagógica*. Fondo de cultura económica.
- Runge, A. K. (2006). La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana.
- Runge, A. K. (2012). La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: Paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 247-265.
- Runge, A. K. (2015). *Antropología pedagógica*. Diccionario Iberoamericano de filosofía de la educación. UNAM/FCE. Salmerón, Ana; Trujillo, Blanca; Rodríguez, Azucena; Miguel de la torre Gamboa. A.M. Salmerón, et al (Coords.) *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. FCE-UNAM, México.
- Runge, A. K., Garcés, J. F. (2011). *Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana*.
- Runge, A. K., Muñoz Gaviria, D. A. y Ospina Cruz, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43), 9.28.
- Saavedra, L. y Saavedra, S. (2020). *Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido*. *Pedagogía y Saberes*, 53, 53–68
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*.
- Silva, A. R. (2004). Texto, testimonio y metatexto. *La práctica investigativa en ciencias sociales*, 43.

- Silva, W. H. (2015). Formación y desarrollo de las capacidades. Perspectivas para una formación humanista desde el yo puedo fenomenológico y la teoría de Martha C. Nussbaum. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/79>.
- Topete Lara, H., (2008). Hominización, humanización, cultura. Contribuciones desde Coatepec, (15), 127-155.
- Vargas-Guillén, G. Gamboa, S., Reeder, H. (2010). La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna. Bogotá: San Pablo.
- Wulf, C. (2008). Antropología. Historia, cultura y filosofía. México: Anthropos.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (1994). Antropología pedagógica en Alemania: retrospectivas y perspectivas. Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania, 69-80.

#### **4. Contenidos**

El presente trabajo de grado se divide en tres momentos. En primer lugar, se abordan las cuestiones que llevaron a la construcción de la problematización entorno a las cercanías y distancias entre los conceptos de humanización y formación. Este ejercicio investigativo parte de identificar las perspectivas contemporáneas sobre los conceptos para ahondar en ellas en el marco teórico, en este punto, además del concepto de formación, se reconocen tres ejes para hablar de humanización estos son: humanismo, hominización y existencialismo. En segundo lugar, se desarrollan los referentes conceptuales a propósito de la teoría del hombre desde la antropología pedagógica y filosófica; a partir de ella se ahonda en las subcategorías de unidad psicofísica, espíritu, esencia, hominización, además de las centrales humanización y formación. En tercer lugar, se presentan la ruta metodológica que se llevó a cabo para el análisis a partir de las matrices de tematización, con las cuales se realizó la búsqueda de rasgos entre las categorías. En cuarto lugar, se desarrolla el metatexto, el cual da cuenta de los elementos analizados más relevantes y de las subcategorías que emergen en ambos autores. Con ello, se establecen las diferencias de los conceptos que integran a las categorías de formación y humanización al interior de la perspectiva de cada autor y se establece su respectiva caracterización. Posteriormente el concepto de humanización y formación de ambos autores es puesto en dialogo entre sí, y en relación con los autores retomados en el marco teórico y los antecedentes. Finalmente, se consolida un concepto de humanización y formación producto de la discusión e integración de las distintas perspectivas consideradas a lo largo de la investigación.

#### **5. Metodología**

La metodología empleada en esta investigación es de carácter cualitativo, utilizando la estrategia de análisis de contenido propuesta por Ruiz (2004), que consiste en tres fases: descriptiva, analítica e interpretativa. Esta estrategia metodológica tiene como propósito conferir, a través de un metatexto, un nuevo sentido a las fuentes de información, en este caso obras propias de los autores.

Para lograr este propósito, se utilizaron matrices y criterios de afinidad apoyados en estrategias complementarias que posibilitaron conferir un nuevo sentido. Estas herramientas permitieron realizar una caracterización detallada y encontrar puntos de encuentro y discusión entre Bollnow y Langeveld autores clásicos de la antropología pedagógica, respecto a los conceptos de formación y humanización.

## 6. Conclusiones

Esta investigación caracteriza las concepciones de formación y humanización de Bollnow y Langeveld, autores clásicos de la antropología pedagógica. Con el propósito de establecer una diferenciación y un conjunto de presupuestos antropológicos que ayuden a profundizar los análisis que hacen los pedagogos en formación de los sujetos educativos (educadores y educandos) y los propósitos que sustentan los diferentes modelos pedagógicos. En clave de Antropología pedagógica esta investigación parte de reconocer al hombre como una unidad psicofísica compuesta por espíritu, cuerpo y alma, sin ignorar las influencias externas.

Se parte de esclarecer las categorías de humanización y formación, por un lado, la humanización implica el desarrollo de las facultades espirituales del hombre y la vida en comunión, mientras por otro lado, la formación se refiere a las influencias externas que inciden en el hombre como el gobierno, la instrucción y la sociedad, y le permiten manifestar su interioridad y adquirir independencia. En ese sentido la humanización permite al hombre acceder a la contemplación del mundo, expresar su interioridad y desarrollar un sentido personal de existencia, mientras que la formación consta de las acciones que la sociedad realiza para proveer los encuentros y situaciones que potencialmente puedan cambiar al hombre.

Posteriormente se muestra una caracterización de los conceptos a partir de las obras, sobre sus convergencias y divergencias, que concluyeron en que si bien existen diferencias en la forma en como configuran los conceptos, sus puntos de reconocimiento hacia ciertas características coinciden. Con lo anterior, esta investigación aporta una base conceptual para cuestionar los ideales institucionales, modelos pedagógicos, evaluaciones estandarizadas y propósitos económicos desde una perspectiva antropológica, permitiendo así fundamentar prácticas pedagógicas más reflexivas y críticas.

Esta investigación ha permitido caracterizar las concepciones de formación y humanización de Bollnow y Langeveld en el contexto de la antropología pedagógica. Se ha destacado la importancia de reconocer al ser humano como una unidad psicofísica influida por factores externos. A través de este análisis, se ha clarificado que la humanización implica el desarrollo espiritual y la vida en comunión, mientras que la formación se refiere a las influencias externas que inciden en el individuo.

Se ha demostrado que, a pesar de las diferencias en la configuración conceptual, Bollnow y Langeveld coinciden en ciertos puntos fundamentales. Esto proporciona una base para cuestionar y repensar los ideales institucionales, modelos pedagógicos, evaluaciones estandarizadas y propósitos económicos desde una perspectiva pedagógica y antropológica.

|                       |   |
|-----------------------|---|
| <b>Elaborado por:</b> | Bohórquez Ortiz, Erika Natalia; Triana Triana, Wendy Yohanna; Hernández Vásquez, Brayán David |
| <b>Revisado por:</b>  | Liliana Saavedra Rey  |

|  |    |    |      |
|--|----|----|------|
| <b>Fecha de elaboración del Resumen:</b> | 16 | 06 | 2024 |
|--|----|----|------|

# Tabla de contenido

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN .....</b>  | <b>12</b> |
| <b>1. Discusión a partir de las nociones de humanización y formación. (Planteamiento del problema).....</b>  | <b>12</b> |
| <b>2. Estado de la cuestión (Antecedentes) .....</b>   | <b>14</b> |
| <b>Humanización y Humanismo.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>Humanización y Existencia .....</b>   | <b>16</b> |
| <b>Humanización y Hominización.....</b>  | <b>17</b> |
| <b>Formación.....</b>  | <b>19</b> |
| <b>3. Posibilidades para pensar la pedagogía desde lo disciplinar y lo profesional (Justificación) .....</b> | <b>22</b> |
| <b>4. Objetivo... ..</b>   | <b>24</b> |
| <b>Objetivo General.....</b>   | <b>24</b> |
| <b>Objetivos Específicos .....</b>   | <b>24</b> |
| <b>5. Sobre el hombre y su formación (Marco Teórico).....</b>  | <b>24</b> |
| <b>Antropología Pedagógica.....</b>  | <b>24</b> |
| <b>Constitución de la antropología pedagógica.....</b>   | <b>26</b> |
| <b>Teorías sobre el hombre .....</b>   | <b>28</b> |
| <b>El hombre como esencia .....</b>  | <b>28</b> |
| <b>El hombre como esencia constitutiva y constitucional .....</b>  | <b>29</b> |
| <b>El hombre como unidad psicofísica.....</b>  | <b>30</b> |
| <b>Los grados de la unidad psicofísica .....</b>   | <b>31</b> |
| <b>Espíritu.....</b>   | <b>33</b> |
| <b>El hombre como ser carencial.....</b>   | <b>34</b> |
| <b>El hombre y la búsqueda de sentido.....</b>   | <b>35</b> |
| <b>Humanización y Hominización .....</b>   | <b>36</b> |
| <b>Formación.....</b>  | <b>38</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Entre la formación y la humanización .....</b>   | <b>44</b> |
| <b>6. Marco Metodológico .....</b>  | <b>47</b> |
| <b>Fase 1: Búsqueda, acceso y lectura de los documentos de referencia .....</b>                 | <b>48</b> |
| <b>Fase 2: Definición de las categorías centrales y secundarias a interpretar. ....</b>         | <b>53</b> |
| <b>Fase 3: Interpretación y construcción del metatexto.....</b>                                 | <b>54</b> |
| <b>La Humanización y la Formación en la perspectiva de Bollnow y Langeveld.....</b>             | <b>55</b> |
| <b>Perspectiva de O.F. Bollnow .....</b>  | <b>55</b> |
| <b>Humanización.....</b>  | <b>55</b> |
| <b>Formación.....</b>   | <b>57</b> |
| <b>Formas de conversación .....</b>   | <b>59</b> |
| <b>Conversación en la educación .....</b>   | <b>61</b> |
| <b>Ejercitación.....</b>  | <b>63</b> |
| <b>Perspectiva de M.J. Langeveld .....</b>  | <b>64</b> |
| <b>Humanización.....</b>  | <b>64</b> |
| <b>Desarrollo.....</b>  | <b>67</b> |
| <b>Formación.....</b>   | <b>70</b> |
| <b>Desarrollo psicológico.....</b>  | <b>71</b> |
| <b>Situación educativa (Erziehungssituation) .....</b>  | <b>73</b> |
| <b>7. Caracterización, puntos de encuentro y discusión entre los conceptos (Metatexto).....</b> | <b>73</b> |
| <b>Delimitación de formación y humanización en Bollnow .....</b>                                | <b>74</b> |
| <b>Delimitación de formación y humanización en Langeveld .....</b>                              | <b>75</b> |
| <b>Puntos de encuentro y discusión entre autores .....</b>                                      | <b>76</b> |
| <b>8. Consideraciones finales (Conclusión).....</b>   | <b>82</b> |
| <b>Referencias Bibliográficas.....</b>  | <b>88</b> |
| <b>Anexos .....</b>   | <b>91</b> |

## **Introducción**

La presente investigación parte del seminario de profundización e investigación de Antropología pedagógica y tiene como propósito comprender la concepción de formación y humanización en clave de la antropología pedagógica desde los autores Bollnow y Langeveld. En principio, se plantea la problematización de ambos términos poniendo en cuestión las relaciones y distancias entre los mismos, de manera que compara si son conceptos equivalentes, se complementan o son plenamente distintos. En este sentido, para dar elementos a la discusión de tal planteamiento, se recurre a los aportes de la antropología pedagógica desde dos perspectivas que, por un lado, comprenden al hombre desde su existencia, y por otro, desde principios que lo conforman, reconociendo al hombre en condición de ser formable (Bildsamkeit) y su necesidad de educación para hacerse humano, ello en conformidad a la premisa respecto a que sólo el hombre puede ser educado (Kant, 2003).

En primer lugar, la investigación inicia con la búsqueda de los antecedentes, con los que se logró rastrear las perspectivas sobre formación y tres ejes de humanización, que relaciona con humanismo, hominización y existencia. Los aportes de los antecedentes permitieron una primera aproximación a los conceptos y ayudaron a delimitarlos en relación con el campo de la Antropología Pedagógica. En segundo lugar, en el marco teórico se profundiza en las teorías sobre el hombre que fundamentan la Antropología pedagógica, así como su concepto de formación hasta Herman Nohl, ello con el objetivo de comprender las relaciones y distancias del concepto entre el antecesor de Bollnow y Langeveld. Por último, se ahonda en el análisis de las concepciones de formación y humanización desde Otto. F Bollnow y Martinus J. Langeveld, ya que son quienes consolidan la perspectiva fenomenológica en la antropología pedagógica.

### **1. Discusión a partir de las nociones de humanización y formación. (Planteamiento del problema)**

Desde la antropología pedagógica, el estudio del hombre se plantea desde el horizonte de una comprensión de este como un ser formable, carente, excéntrico, dúctil y espiritual. Dado a su condición, el hombre requiere ingresar a la sociedad y la cultura para ser educado y así humanizarse. Por ello, las reflexiones del ámbito de la pedagogía se enmarcan en el reconocimiento de la Formabilidad como condición para que haya humanización, antropogénesis o “naturaleza en expansión” (Ferrero, 1998, citado por Runge y Garces, 2011). Sin embargo, cabe advertir que las discusiones sobre la noción de ser humano en la actualidad sugieren superar teorías esencialistas,

de acuerdo con Vargas, Gamboa & Reeder (2010) el antropocentrismo se vuelve una forma de positivismo al atribuir características esenciales al hombre, por lo que sí se define como un ser preestablecido, queda excluido el carácter dinámico y plástico del ser humano. En contraposición a lo anterior, Vargas-Guillén retoma a Heidegger para plantear una concepción del ser humano desde la existencia y no desde la esencia. De este modo, el hombre es Dasein por lo que deviene como ser humano en su exposición al mundo, al relacionarse con otros a partir del lenguaje, siguiendo a Hölderlin “Se es humano desde que se es una palabra en diálogo” (citado por Vargas-Guillén et al. 2010, p.26). Sin embargo, Vargas-Guillén et al. (2010, p.9) también afirma que “la formación es poner en libertad al ser en su ahí, es la habilitación del Dasein no sólo para que se ex-ponga, sino para que en su “lenguajear” ponga de manifiesto –en ex-posición– al ser mismo”. En este sentido, cabe destacar que, si se considera que el ser humano no posee una esencia, un elemento como lenguaje, o en específico, la capacidad para elaborar signos abstractos ¿no sería una cualidad esencial de la humanidad? Del mismo modo en que la condición de Formabilidad, carencia, ductilidad y excentricidad, hacen referencia a características universales del ser humano.

De acuerdo con lo anterior, si el hombre es solo devenir no puede ser esencia, en tanto que siempre se está transformando, pero al mismo tiempo, si es esencia sería estático e inmutable. Esta cuestión lleva a considerar una paradoja que abre lugar a cuestionar, por un lado, si los conceptos con los que se ha denominado al ser humano son suficientes, y por otro, qué lugar ocupa la formación en este dilema. Si bien a primera vista parecería una cuestión inconciliable, cabe aun así considerar si comprender al ser humano desde un solo enfoque podría llevar a recortar la comprensión de este.

Para abordar esta cuestión, se plantea recurrir a los fundamentos mismos de la antropología pedagógica, dado que en este campo a partir de Bollnow surge el distanciamiento frente a los modos de comprender al ser humano. Por lo anterior, por un lado, se retoma a Bollnow para sustentar la perspectiva existencial, la cual estudia al ser humano como una pregunta abierta en tanto ser no determinado capaz de hacerse en su existencia. Por otro lado, se retoma a Nohl y Langeveld, ya que argumentan en favor de concebir una esencia humana a partir de sus principios constitutivos, por lo que se concibe al ser humano como un sujeto que posee rasgos del carácter, temperamentos y estratos del alma (Nohl, 1954). Estos en su conjunto se ven transformados a lo largo de la vida del hombre, ya que se desarrolla en distintos estadios en tanto que es niño, joven, adulto. Allí, de acuerdo con Langeveld (citado por Hamann, 1992, p.26), la antropología

pedagógica ha de esclarecer una teoría sobre el “ser del niño” y abrir perspectivas al “ser del hombre”, ello con el fin de ampliar la comprensión de los fenómenos educativos, y así mismo, de lugar a pensar cómo posibilitar la correspondencia entre el ser y el deber ser para que se haga posible su constante transición.

Con esto, en suma, se contemplan entonces dos modalidades de comprensión de la humanización en tanto ser/existir humano, pero también queda abierta la pregunta respecto a si la humanización entendida como existencia se diferencia de modo alguno al concepto de formación. Si existe la posibilidad de afirmar que no son lo mismo, ¿se puede considerar a una como consecuencia de la otra? De ser así, se puede dar lugar a la cuestión de si el sujeto en cuanto que es formado, puede entonces hacerse humano; o si en la medida que se hace humano se puede dar forma a sí mismo.

Para ahondar en estas cuestiones, se plantea la cuestión general del problema a investigar de la siguiente manera: ¿Qué concepto de formación y humanización comprende la antropología pedagógica según O.F. Bollnow y M.J. Langeveld?

## **2. Estado de la cuestión (Antecedentes)**

A continuación, se presenta el rastreo de investigaciones analizadas que guardan relación con las categorías de formación y humanización. En un principio se rastrearon cincuenta y cinco documentos de universidades públicas, privadas y revistas indexadas a nivel nacional e internacional con temáticas afines a la Filosofía, la Teología, la Educación y la Sociología. Asimismo, se retoman trabajos de pregrado, posgrado (Especialización, maestría y doctorado). No obstante, el criterio de exclusión en el que se enmarca la investigación se apoyó en la síntesis detallada que hacían sobre la perspectiva del ser humano y en otras sobre la formación y su cercanía con la tradición alemana.

El análisis detallado se centró en once documentos que cumplieron con los criterios de inclusión después de aplicar el criterio de exclusión. Estos documentos provienen de una variedad de instituciones académicas, tanto públicas como privadas. Entre las universidades públicas destacan la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Medellín, mientras que entre las privadas se incluye la Universidad San Buenaventura. Además, se tomaron en cuenta revistas indexadas tanto a nivel nacional como internacional entre las cuales se destacan la revista

Pedagogía y Saberes, la revista Educación y Pedagogía, la revista Educação em Foco, y la revista española Educación: Colección semestral de aportaciones recientes en las ciencias pedagógicas.

Los antecedentes se presentarán de la siguiente forma, con relación al concepto de humanización se identificaron tres ejes. 1) Humanización y Humanismo. 2) Humanización y Existencia, 3) Humanización y Hominización y posteriormente, se expondrán los antecedentes relacionados con el concepto de formación.

### **Humanización y Humanismo**

Con relación a esta categoría se identificó que el concepto de humanización se concibe como objetivo, y por otros, cómo proceso de integración del humanismo. Por lo anterior, se retoma el trabajo de grado de especialización en pedagogía y docencia universitaria realizado por Lozada et al. (2013) de la universidad de San Buenaventura titulado “*Humanización de la práctica docente universitaria*”.

En esta investigación el concepto de humanización hace referencia a la cualidad de hacerse humano a partir de la humanitas, comprendida como la educación y formación del hombre a partir de las artes o las disciplinas humanísticas. En contraposición, se diferencia del humanismo del siglo XX, dado que este último designa una idea de naturaleza humana referida al comportamiento y a la apariencia, lo cual desligó al concepto de los principios que le dieron forma. Esta noción junto a la idea de progreso acentuó la cosificación del hombre, de tal manera que el des humanismo surge como efecto de la pérdida del sentido y del valor humano al transformarlo en capital humano. Cañas Fernández (citado por Lozada et al. 2013) afirma que las guerras y el genocidio del siglo XX, son producto de los vacíos existenciales de la humanidad, dado que la idea de progreso y humanismo no daban respuesta a las necesidades más íntimas y trascendentales del ser humano.

Esta investigación aporta una diferenciación conceptual con respecto a la humanitas, ya que los romanos hacen referencia a ella como la educación que tienen en común los hombres y que los distingue de los animales. Diferente al concepto esencial del humanismo, que busca restringir la idea de ser humano. En este sentido, si la humanitas integra al conjunto de la humanidad, el humanismo excluye y categoriza al hombre.

El artículo “*el humanismo pedagógico en la discusión actual*” por Clemens Menze, de la Revista española Educación: Colección semestral de aportaciones recientes en las ciencias pedagógicas, 1996, explora el tema del humanismo pedagógico en el contexto de la educación y

su contribución a las ciencias educativas en la definición de objetivos pedagógicos. También se analiza la comprensión del concepto de humanismo mediante la exploración del ser humano en su realidad actual y potencial. La transformación del pensamiento hacia el uso maduro de la libertad y la operación requiere educación (Bildung). El concepto de educación (Bildung) se entiende como un proceso de desarrollo de las facultades humanas para que se desarrollen en armonía. Desde la perspectiva de Humboldt (citado por Menze, 1996), el arte y el lenguaje son fundamentales para estimular la autoeducación, ya que el lenguaje posibilita y establece un fundamento esencial, siendo el lenguaje una condición sine qua non para la humanidad. En última instancia, a través del lenguaje, el ser humano puede expresar su esencia humana. Este artículo aporta un análisis al estudio del humanismo pedagógico debido a que ofrece una visión profunda y contextualizada de la educación como un proceso de desarrollo humano integral, resaltando la importancia de la autonomía, la autenticidad y la autorrealización en el proceso educativo.

### **Humanización y Existencia**

La humanización así mismo es concebida como un “existir humano” esta perspectiva fenomenológico-existencial encuentra resonancia en pensadores como Freire y Nussbaum, por lo cual retomamos la tesis doctoral en educación “*Formación y desarrollo de las capacidades. Perspectivas para una formación humanista desde el yo puedo fenomenológico y la teoría de Martha C. Nussbaum*” elaborada por Silva, W. (2015) de la Universidad Pedagógica Nacional.

Silva, retomando a Nussbaum, hace énfasis en una formación enfocada en las capacidades relacionadas a la democracia y la cultura. Estas son “la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo; y, por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (Nussbaum, 2010, p.85). La primera capacidad consiste en ser crítico con respecto a uno mismo y las propias tradiciones. La segunda, radica en el concepto de ser humano como ciudadano del mundo, cuya lealtad está dirigida a todos los seres humanos y no primordialmente a las naciones. La tercera, consta del principio de alteridad, mediante la cual se busca comprender las vivencias de la otredad. Esta investigación aporta una perspectiva contemporánea y ética sobre la formación humana, destacando la importancia de una educación que cultive la humanidad lo que nos permite enriquecer la comprensión de la formación y la humanización en múltiples perspectivas.

En congruencia con lo anteriormente mencionado, se observa que la humanización no se percibe como un estado a alcanzar, sino más bien como un modo constante de ser o de estar siendo humano, razón por la cual se retoma el artículo “*La antropología pedagógica filosófica y pedagógica crítica en la obra de Paulo Freire: La vocación de ser más y la educación como práctica de la libertad.*” De Runge, K. & Muñoz, D. (2021) de la revista *Educação em Foco*. En él, se enuncia que la antropología alemana y el pensamiento crítico freiriano se cimentan en la pertinencia humanista de problematizar la realidad psicosocial del ser humano, así como sus maneras de subjetivarse. En Freire, la concepción de ser humano radica en una perspectiva reflexiva y crítica, y surge de la denuncia de las situaciones que dificultan la emancipación humana. (Runge & Muñoz, 2021). Así mismo, se cimienta en la vocación de ser más, que consta de reconocer al sujeto como ser de diálogo, de esperanza y de praxis de conciencia.

En primer lugar, reconoce que mediante las relaciones es posible la configuración del ser social, el diálogo así implica responsabilidad social y política del hombre. En segundo lugar, la esperanza consta de la posibilidad humana de modificarse y modificar el mundo, partiendo de un optimismo crítico, pero no se limita a la noción de espera pasiva, refiere a la idea de lucha constante por la liberación. En tercer lugar, la praxis consta de la toma de conciencia frente a la opresión, de tal manera que, percibe la opresión como oportunidad histórica de cambio, reconociendo la pertinencia de ahondar en las problemáticas humanas para comprender y proponer prácticas formativas emancipatorias. (Runge & Muñoz, 2021). En este sentido, el hombre es entonces llamado al mundo, a transformarlo transformando su existencia constantemente a ser más. De esta manera, la antropocrítica Freireana se configura como un humanismo latinoamericano que interpreta la condición humana y sus formas de manifestarse de manera crítico-reflexiva, situando a la educación como práctica de la libertad y como auténtica humanización. (Runge & Muñoz, 2021). Este artículo aporta una nueva perspectiva en el estudio de la formación humana al destacar la educación como una práctica liberadora que va más allá de la transmisión de conocimientos. Además, contextualiza los conceptos educativos en un marco cultural específico, enriqueciendo así el debate sobre la educación y la humanización.

### **Humanización y Hominización**

El hombre en tanto ser humano, comprende el conjunto de características físicas que se han consolidado en el tiempo, o por lo menos generan la apariencia de ser estables. Esta configuración se transforma a un ritmo lento en el traspaso entre generaciones, mientras que el hombre en tanto

ente humano se configura a un ritmo imprecisable, dado a la imposibilidad de prever qué situaciones afectan su devenir, por lo anterior se retoma el artículo de Hilario Topete Lara (2008) Lara titulado "*Hominización, humanización, cultura*", publicado en la revista Aportaciones desde Coatepec El artículo aborda la evolución de Homo sapiens desde una perspectiva interdisciplinaria que combina genética, paleoantropología, antropología sociocultural y arqueología. Topete Lara (2008) comienza describiendo las características fundamentales de una especie gregaria, omnívora e hipersexual adaptada a la locomoción bípeda en entornos áridos. Destaca la importancia de la capacidad cerebral para la comunicación, la memoria y la lógica, resaltando las diferencias en la morfología y funcionamiento cerebral entre machos y hembras, subrayando la complementariedad en el pensamiento entre la focalidad (machos) y la panoramicidad (hembras). Posteriormente, Topete Lara (2008) introduce el papel crucial de la cultura en el proceso de humanización, entendida como un fenómeno colectivo que surge de las capacidades y acciones de los grupos sociales, no limitada solo a conocimientos y objetos materiales, sino también a normas, valores y creencias compartidas que influyen en el comportamiento social. En conclusión, el autor propone que entender al Homo sapiens implica comprender tanto los factores biológicos como los procesos culturales, mostrando que la plasticidad del cerebro humano junto a la cultura fueron aspectos clave para el desarrollo de sociedades humanas complejas. El anterior artículo aporta a la investigación un marco interdisciplinar porque rescata elementos claves para retomar qué lecturas se han hecho alrededor del ser humano en su hominización a la humanización, las relaciones entre la biología y la cultura y el papel que tiene le da a la cultura como medio de comprensión para sociedades complejas.

Se retoma el artículo: "*Aspectos del inacabamiento humano*" de José María Barrios publicado en la Revista española Educación: Colección semestral de aportaciones recientes en las ciencias pedagógicas, 1995. Muestra a grandes rasgos tres perspectivas derivadas de los aportes de Gehlen y Portman. Hace un recorrido por el inacabamiento biológico, psicológico y existencial. Con respecto a la primera, se conceptualiza al hombre en términos de inespecificación orgánica y lo contrasta con la especialización biológica del hombre con las demás especies. Es así como, la especie humana es determinada como la especie más frágil y desvalida, y menos especializadas. En su prematuridad biológica el hombre requiere cuidados, dependencia de la madre, alimentación, y seguridad. Esto lleva a que esta indeterminación biológica se manifieste en una mayor plasticidad que hace posible la capacidad perceptiva. El inacabamiento y la plasticidad hacen necesario y

posible el aprendizaje. En cuanto al medio, el hombre no se adapta al medio, sino por el contrario adapta el medio para poder sobrevivir, mientras que, en el animal sí está determinado. (Barrios, 1995)

Con relación al inacabamiento psicológico se retoma la idea de la “no instintividad pura” es decir, que los instintos humanos son complementados por la cultura y Esta falta de instintividad pura permite la educación pues desde allí se busca que susciten hábitos, actitudes y aptitudes en el que se posibilite que el propio individuo construya su propia personalidad y su inteligencia, mediante la experiencia y la instrucción.

Por último, desde la mirada existencial, se distingue entre la vida biológica, compartida con los animales y determinada por leyes biológicas, y la vida biográfica humana, que se caracteriza por la libertad y la capacidad de cada individuo para escribir su propia historia mediante decisiones personales Además se rescata la idea de que la vida humana comienza con una facticidad esencial, es decir, condiciones y circunstancias ya existentes al nacer. Sin embargo, esta facticidad no implica que todo esté por hacer, sino que proporciona la base sobre la cual cada individuo debe completar su propia historia y desarrollo, de esta forma se cultiva la responsabilidad en la educación no como una limitación sino vinculado a la realidad. El artículo aporta y comparte el postulado del ser humano como un ser inacabado y en constante desarrollo, moldeado por la interacción con su entorno social, cultural y existencial donde la educación se convierte así en un proceso fundamental para potenciar esta capacidad de autodesarrollo y autonomía personal.

### **Formación**

El concepto de formación se puede abordar desde el análisis de las intenciones formativas concebidas en distintas épocas. Por ello, se retoma el artículo de Runge, Muñoz & Ospina de la revista *Pedagogía y Saberes* (2015) “*Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica.*” En este documento, se hace una síntesis de diferentes perspectivas sobre el ser humano, y respectivamente el modo de comprender y llevar a la práctica su formación.

En primer lugar, Runge, Muñoz & Ospina. (2015) retoman la noción de Kant que considera que el hombre puede ser observado desde un punto vista fisiológico y pragmático. El primero consta de la “naturaleza animal” del hombre, mientras que la segunda refiere a la cualidad de un

ser que actúa libremente, que hace y debe hacer de sí mismo. En este sentido, el hombre sería un animal dotado de capacidad de razonar, pero que no se haya determinado por su condición natural, de hecho, no alcanzan una determinación última, y por lo mismo, la formación encuentra su continua extensión y aplazamiento.

En segundo lugar, se encuentra la perspectiva de Rousseau, quien establece la pertinencia de la categoría de infancia, reconociéndose como un modo de ser corporal, quien a través de percibir y sentir genera su conciencia, la cual es a su vez el punto de partida de la formación humana. El sujeto no posee una espiritualidad descorporalizada, para acceder a la sociedad, requiere primero de la corporalidad y no antes la razón.

En tercer lugar, se encuentra la perspectiva Comeniana sobre el hombre, el cual es reconocido como un ser proyectado a imagen y semejanza de Dios, por lo que requiere de formación, moralidad y religiosidad. La formación, en este sentido, refiere a la disposición de un régimen disciplinar apoyado en el castigo y el ejemplo, el cual posibilita regular las pasiones y sentimientos generando una interioridad organizada capaz de adquirir costumbres y virtudes. Por ello, para Comenio la formación impartida por la familia no podía dejarse en manos del libre albedrío, tenía que ser responsabilidad de la comunidad. (Runge, Muñoz & Ospina, 2015).

El artículo enriquece a la investigación al ofrecer una ampliación histórica y filosófica sobre la formación humana. Al explorar las concepciones de Kant, Rousseau y Comenio, proporciona distintos enfoques que permiten contrastar y contextualizar los conceptos clave de la investigación. Este análisis ayuda a identificar las líneas de cercanía entre estas perspectivas históricas y los fundamentos de la investigación, profundizando así nuestra comprensión de cómo se han desarrollado y aplicado las ideas sobre la formación y la humanización a lo largo del tiempo.

En el marco de la formación en el ámbito de la antropología pedagógica, se retoma la publicación “*Aportes de la antropología pedagógica a la formación y la enseñanza*” de Ana Julia Hoyos de la revista Educación y pedagogía (2009). El artículo llama la atención frente a la problemática de las prácticas pedagógicas descontextualizadas y reiterativas, lo cual se debe a la ausencia de reflexividad sobre las mismas. Por ello, algunos maestros han tendido a emplear recursos y métodos sin antes realizar una lectura holística de las condiciones del contexto, omitiendo la evaluación de las condiciones que favorecen su enseñanza. En oposición a ello,

Hoyos aboga por una reflexión didáctica que integre una articulación entre la escuela y la vida a partir de una pedagogía de la alteridad.

Este artículo aporta al proyecto de investigación una ampliación conceptual con relación a la formación humana. Plantea una perspectiva sobre el tiempo desde el concepto Kairós, el tiempo existencial, diferenciándolo del Khronos, el tiempo objetivo. Así mismo, retoma el concepto de corporeidad, en referencia a que lo corpóreo surge en el encuentro con otros, adquiriendo un significado vital, diferente a lo corporal, que solo hace referencia al cuerpo estático. En definitiva, aporta una comprensión a dos dimensiones del ser humano que hacen posible el surgimiento de la subjetividad en el relacionamiento con otros.

Frente al concepto de formación en la contemporaneidad, desde Gómez y Díaz (2022) en su tesis de pregrado del programa en pedagogía de la Universidad pedagógica Nacional titulada; *“Una aproximación al concepto de educación. Revisión de la producción académica en Colombia Durante el Siglo XXI”*, se aborda el concepto de formación desde Herbart identificando su diferenciación con respecto a educación (Erziehung) y enseñanza, haciendo énfasis en la formación del carácter. Así mismo, retoman la relación de la formación con la disciplina a través de Kant, comprendiendo esta última como la formación negativa que posibilita la transformación de la animalidad en humanidad. También, a través de Kant, destacan el concepto de hombre al reconocerlo como un ser que nace inacabado y frágil. Por otra parte, se retoma a Loaiza et al. (2020) quien concibe formar como la capacidad de cada sujeto de dirigir responsablemente su propia esencia como ser humano, de manera que, reconoce a la formación como cultivo de sí en cuanto autoformación. Por último, se llama la atención ante la preocupación por el uso del concepto, pues se tiende a la educación ciudadana, donde se alude a la formación permanente para la ciudadanía y a la adquisición de competencias, que posibilitan la formación de sujetos altamente adaptables.

En el artículo "Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido" de Saavedra y Saavedra (2020), se aborda el estudio de la antropología pedagógica en Alemania durante el siglo XX, destacando que esta línea investigativa se centra en dos procesos fundamentales en la vida humana: la educación y la formación. A través de estos procesos, el ser humano despliega, instruye, ejercita, realiza y consolida tanto sus capacidades biológicas como sus disposiciones espirituales.

El artículo aporta a la investigación elementos del concepto de formación en la línea de la antropología pedagógica. Con respecto a este concepto, el artículo resalta la intención de la formación y lo contrasta con los fines educativos. La formación se entiende como una penetración espiritual, una interpretación del mundo o un hallazgo del sentido de la vida; es una necesidad humana presente en todos los individuos, cuya apertura al mundo los confronta desde su propia fragilidad y finitud.

Este proceso reconoce que el hombre no nace determinado, como sugiere el sistema educativo al definir qué es importante aprender y qué no. Más bien, el individuo se determina y se forma durante su existencia, dando forma a sus disposiciones y capacidades naturales de manera impredecible (Gadamer, citado por Saavedra & Saavedra, 2020). Es decir, la formación no elimina el papel del maestro; por el contrario, requiere un encuentro con el otro y consigo mismo para lograr la realización personal. Reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar es el movimiento fundamental del espíritu, que implica un retorno a sí mismo desde el ser otro. El proceso de formación modifica los ideales educativos planteados desde el exterior y busca una autocomprensión estética con pretensión de verdad y bondad (Horlacher, citado por Saavedra & Saavedra, 2020). La Bildung (formación) y la Erziehung (educación) se ocupan respectivamente de la formabilidad y la educabilidad del individuo. La formación implica un trabajo sobre sí mismo para forjar el hombre al que se aspira, desplegando y transformando sus deseos y posibilidades de existencia a través del lenguaje. La formación, como acto de desbordamiento del ser, busca la realización basada en la tensión entre la individualidad personal y los valores sociales, entre lo que un hombre es y lo que aspira a ser, entre su imagen predeterminada y su existencia particular.

### **3. Posibilidades para pensar la pedagogía desde lo disciplinar y lo profesional (Justificación)**

Se abordan en primer lugar las razones que hacen pertinente el presente ejercicio de investigación, subrayando sus aportes al campo disciplinar de la pedagogía, sus posibilidades de aplicación en el ámbito profesional. Por último, se argumenta cómo la antropología pedagógica contribuye a resolver la problemática planteada.

Esclarecer las nociones de humanización y formación en clave de la antropología pedagógica aporta al campo disciplinar de la pedagogía una perspectiva que posibilita determinar de manera más rigurosa las cercanías y diferencias entre ambos conceptos, lo cual permite

considerar si son o no intercambiables. Además, permite confrontar las distintas miradas que se tienen sobre los sujetos educandos entre las disciplinas en las que se apoya la pedagogía

En ese sentido, la reflexión sobre el ser humano formable es primordial para el pedagogo en formación, ya que la percepción sobre el sujeto condiciona los propósitos posibles, así como los medios y métodos a emplear. Por ello, el pedagogo debe conocer la necesidad de prevenir la adopción de perspectivas que ignoren la integralidad del ser humano y reduzcan su análisis a aspectos superficiales, como la conducta. Por ejemplo, el modelo sobre el ser humano de la cibernética, que omite la dimensión espiritual y limita las facultades humanas a la adaptabilidad y la adquisición de información. Esto conlleva a la instrumentalización y cosificación del ser humano, descuidando su condición humana que le faculta para actuar con autonomía y sentido.

En el ejercicio profesional, la pertinencia de esta investigación radica en la articulación de una perspectiva amplia sobre el ser humano que pueda brindar aportes a los referentes que guían las prácticas pedagógicas. Por lo general, el fundamento que orienta la percepción sobre el sujeto a formar en las instituciones educativas es dado por los modelos pedagógicos. En ellos, el educando es definido desde una serie de cualidades que se dan por hecho o que se esperan de él, y del mismo modo, en el educador. De esta manera, el educando es concebido como un sujeto capaz de asimilar y acomodar sus esquemas cognitivos para resolver problemas o investigar (Constructivismo cognitivo); de desarrollar sus capacidades conforme a su medio (Naturalismo experiencial); de adquirir aprendizajes por medio de pares (Constructivismo sociocultural); de adaptar su conducta dado a su susceptibilidad al condicionamiento (Conductismo), entre otros. Con ello, se tiene un espectro de cualidades y aptitudes referidas a comportamientos observables en el educando, pero sin tener en todas ellas un núcleo común, de allí que incluso se consideren perspectivas contrapuestas e incompatibles entre los modelos pedagógicos. Por lo anterior, estos referentes pueden encontrar dificultades en la consecución de sus propósitos ya que sus análisis parten de buscar resolver las contingencias y no de establecer una comprensión profunda del educando, lo cual se puede llegar a evidenciar en la escasa correspondencia entre lo consignado en los documentos institucionales y la realidad efectiva. Por este motivo, una investigación que problematice a la luz de la antropología pedagógica el concepto de hombre en general, planteando una dialéctica entre el ser humano (esencial) y el hacerse humano (existencial) da lugar a discutir los marcos de referencia con los que ha sido comprendido el educando, y con ello, considerar las condiciones de posibilidad para la formación.

#### **4. Objetivos**

##### **Objetivo General**

- Caracterizar las concepciones y relaciones sobre formación y humanización a partir de dos autores clásicos de la Antropología Pedagógica (Bollnow y Langeveld) para brindar aportes a la discusión de su uso en el ámbito de la pedagogía.

##### **Objetivos Específicos**

- Rastrear los conceptos y sus principios desde las perspectivas de Bollnow y Langeveld.
- Describir las convergencias y divergencias de los conceptos de formación y humanización desde Bollnow y Langeveld.
- Analizar e interpretar las concepciones sobre formación y humanización a partir de la perspectiva de Bollnow y Langeveld.

#### **5. Sobre el hombre y su formación (Marco Teórico)**

La exposición del marco teórico parte del concepto de Antropología Pedagógica, de su emergencia y consolidación. En primer lugar, se aborda el conjunto de presupuestos antropológicos para comprender las condiciones de posibilidad para la humanización, por lo cual se recogen los aportes de la antropología filosófica y pedagógica, ya que permiten tener una idea amplia sobre los principios constitutivos del ser humano que lo diferencian de otros seres vivos. En segundo lugar, se retoma el concepto de formación desde los autores Herman Nohl y Horlacher para comprender las condiciones en que emergen los cambios a los conceptos de formación y humanización en el marco de las ciencias del espíritu.

##### **Antropología Pedagógica**

La antropología pedagógica se constituye como un campo de reflexión que relaciona a dos campos disciplinares: La antropología y la pedagogía, y no una disciplina y un objeto de estudio (Runge & Muñoz, 2012) como en el caso de la antropología de la educación. En este sentido, la antropología pedagógica plantea sus cuestionamientos en dos direcciones. Por un lado, busca brindar aportes a la comprensión del ser humano desde la perspectiva de la formación y la educación humana, esto es ¿Qué dice el fenómeno de la educación sobre el ser humano en general? Por otra parte, comprende las reflexiones antropológicas que subyacen a las propuestas formativas,

es decir ¿Qué modos de comprender al hombre sustentan y orientan las intenciones y las acciones formativas? Ambas cuestiones guardan una interrelación en tanto que “no hay pedagogía sin consideraciones antropológicas, así como no hay antropología sin consideraciones pedagógicas.” (Runge, Muñoz & Ospina, 2015, p. 10). Por lo anterior, aún a pesar de no ser explicitada, toda puesta formativa se funda en una concepción antropológica. En este sentido, en la medida que se reconoce su mutua dependencia, el estudio se sitúa desde la antropología pedagógica ya que en este ámbito se fundan los presupuestos antropológicos que posibilitan comprender al ser humano en un sentido amplio, y por lo mismo, abre oportunidades para reflexionar sobre las posibilidades para la formación.

En principio, la antropología pedagógica, de acuerdo con Runge et al. (2015, p.12) a partir de los conceptos de formabilidad, ductilidad, perfectibilidad e indeterminabilidad, se hace referencia a que el ser humano requiere adquirir su determinación, su humanidad, en tanto que nace desprovisto de esta, por lo que requiere ingresar al mundo humano desde procesos educativos (enseñanza, instrucción, cuidado, gobierno) para alcanzarla.

De acuerdo con Nassif (1958), dado que la totalidad esencial del hombre no puede ser captada, es preciso reconocer una teoría amplia sobre él que retome el conjunto de reflexiones provenientes de múltiples disciplinas, ya que restringir los ámbitos que estudian al ser humano disminuye así mismo las posibilidades de su observación. Si bien estudiar al hombre desde múltiples enfoques no brindará una imagen absoluta, los esfuerzos por comprenderlo desde distintas miradas posibilitan aproximarse a la obtención de una idea, si bien no objetiva, al menos sí más detallada.

Según Nassif (1958), la antropología pedagógica en tanto que busca comprender al hombre no puede remitirse solamente a los presupuestos de la antropología filosófica, limitarse a ello excluiría la subjetividad humana, la cual es relevante ya que el hombre también requiere comprenderse desde la reflexión sobre sí mismo. En este sentido, se ha de elaborar continuamente una idea sobre el hombre que articule una visión sistemática entre las ideas generales y las vivencias individuales del sujeto. Por ello, el hombre ha de ser captado en su formación y no solo en desde su constitución.

## **Constitución de la antropología pedagógica**

Las cuestiones antropológicas han estado presentes en la reflexión del pensamiento occidental. La pregunta por el hombre y su relación con la educación ha sido abordada por los presocráticos, los sofistas y Platón, así como desde una concepción teológica por parte de San Agustín, Tomás de Aquino y los escolásticos. (Wulf & Zirfas, 1994) Posteriormente, con la pedagogía moderna se retoma el problema antropológico<sup>1</sup> a partir de la diferenciación del hombre con el animal y por tanto su condición de humanidad, cuestión abordada por Comenio y Kant. Sin embargo, también se plantea la cuestión por la idea de naturaleza humana situada por Rousseau.

El problema antropológico ha estado ligado a la educación, aún si su relación no se enuncia de forma explícita. Como afirma Fullat (1997) “Dado que a quien se educa es al ser humano y no a un chimpancé, no es de extrañar que resulte imposible abordar la cuestión educacional sin referirse al *anthropos* o realidad humana. Lo humano y lo educacional constituyen «significantes-significados» mutuamente referidos”. En este sentido, para comprender la educación no se puede eludir la pregunta por el hombre, sin embargo, es esta cuestión la que encuentra mayor dificultad en ser esclarecida. A lo largo de la historia el concepto de hombre ha sido comprendido de múltiples formas, se ha hecho referencia al *anthropos* como un ser esencial, natural, condicionado o en situación de ser-ahí (*Dasein*). Así mismo se ha tratado de definir aquello que le da su condición de ser humano, es decir su humanidad. No obstante, con el tiempo se han dividido múltiples posiciones frente a lo que significa el ser humano, principalmente por las tensiones que existen entre ellas.

Con la llegada del siglo XX, la antropología se formaliza a partir de los planteamientos de Max Scheler, Helmuth Plessner y Arnold Gehlen, por lo que, frente a la pregunta por el ser del hombre, esta disciplina se constituye como una filosofía que pudiese comprender la “total” existencia del hombre, su puesto en el cosmos, así como su relación con el mundo y los otros seres humanos (Wulf & Zirfas, 1994). Con ella, en el contexto alemán, las cuestiones en torno a la educación son tratadas desde la antropología pedagógica, la cual se ve influenciada en su surgimiento por la fenomenología de Dilthey, Husserl y Plessner. Así, a través de la pedagogía de las ciencias del espíritu se consolida la Antropología Pedagógica de H. Nohl y la Pedagogía

---

<sup>1</sup> con esto nos referimos a la pregunta frente a qué es el hombre.

General de W. Flitner. Luego, en los años cincuenta, se consolida su perfil fenomenológico gracias a los estudios de M. Langeveld y O.F. Bollnow. (Wulf & Zirfas, 1994).

Posteriormente, entre los años sesenta y setenta, en la antropología pedagógica proliferan una amplia multiplicidad de perspectivas, lo cual implicó la necesidad de su sistematización, sin embargo, dado a la magnitud de su extensión se realizaron diferentes intentos conforme a diferentes criterios. De esta manera, Scheuerl (1982) desarrolla tres planteamientos: uno integrativo, uno que analiza el ser ahí (Dasein) y otro que consta del análisis de las imágenes del hombre. También Becker (1977) subdivide el área en tres categorías: Relación de antropología y pedagogía; Tareas y métodos de la antropología pedagógica; Antropología de la niñez y la juventud. Así mismo, algunos autores renunciaron a los esfuerzos de una organización y sistematización detalladas, por lo cual elaboraron una historia de la antropología pedagógica, como lo es en el caso de Hamman (1982). Quien desarrolla una síntesis crítica a los modelos de ser humano. Entre otros ejemplos, se encuentra también el trabajo de Kamper (1971), Hölteshinken (1976) Lassahn (1983), Meinberg (1976), entre otros.

En la actualidad, los desarrollos de la antropología pedagógica, específicamente en la línea de una antropología histórico-pedagógica, cuestionan los ideales del hombre como formas prescriptivas de ser humano. Por lo mismo, plantean que ya no es posible pensar al hombre en términos esencialistas, de manera que la única forma legítima de comprender al hombre es a través de la historia, de analizar críticamente cómo el hombre está siendo o ha sido formado (Runge, 2011). En este sentido, muestra su cercanía con Bollnow al comprender que el ser humano se realiza en su existencia. Por lo anterior, la antropología pedagógica plantea el estudio del hombre desde el horizonte histórico de comprensión al reconocerlo como un ser formable, carente, excéntrico, dúctil. Cuya condición lo habilita a ingresar a la sociedad y la cultura para ser educado. Esta revisión histórica es fundamental para identificar las distintas perspectivas sobre el hombre que surgen en el marco de la Antropología Pedagógica, con lo cual, si bien no se identifica una idea unitaria sobre el hombre, si se reconocen puntos en común que son retomados desde la antropología filosófica, puesto que las teorías sobre el hombre no se constituyen desde un desarrollo lineal con respecto a sus antecesoras.

## **Teorías sobre el hombre**

### **El hombre como esencia**

La antropología pedagógica halla sus fundamentos en las ciencias del espíritu, la cual se cimenta en la comprensión antropológica del ser humano de Wilhelm Dilthey. En conformidad a Dilthey & Hamann, el hombre no puede ser concebido únicamente a través de una esencia ideal. Determinarlo a partir de ello sería comprenderlo en términos de una sustancia, cuyo origen y desarrollo se da por un principio supremo, en el cristianismo sería la imagen de Dios, para Aristóteles el Ser supremo, quien es la causa del paso del hombre a su imagen ideal. Así mismo, esta perspectiva afirma la independencia del hombre con respecto a la materia, dado a que su alma es trascendental al condicionamiento y a la muerte (Hamann, 1992). Por tanto, para el idealismo, el hombre deviene en lo que en principio ya es, dado que su ser está prescrito en un inicio, por lo que es inmutable.

Por el contrario, el ser humano no podría comprenderse en términos de una esencia material-natural, pues ello llevaría a ignorar la condición espiritual, determinando al ser humano como un espécimen orgánico cuyo propósito consta de seguir su curso natural de desarrollo. De acuerdo con Hamann (1992) los procesos naturales transcurren de un modo puramente mecánico, por lo que el hombre al ingresar en ellos condiciona toda su actividad psíquica, lo que orienta a sus acciones al propósito de la supervivencia, excluyendo así las posibilidades de la actividad espiritual.

En conformidad al marxismo, las condiciones materiales de existencia configuran la conciencia humana en tanto que esta no las antecede. Para Marx (citado por Hamann, 1992). El hombre y su modo de vivir dependen primordialmente de su lugar en la sociedad y de las circunstancias, pensamientos, ideologías y costumbres que en ella predominan (superestructura). Dichas condiciones obstaculizan la satisfacción de necesidades del hombre, lo cual orienta a este último a emanciparse. Por último, cabe destacar que esta idea de hombre se ve restringida en lo anímico y por tanto en su condición trascendental, afirma Hamann (1992):

El hombre que llega a la plenitud de su ser y de su existencia no es un hombre que tiene esperanzas en el más allá, sino un hombre que -poniendo la naturaleza a su disposición y determinando de un modo consciente y activo el transcurso de la historia- se salva a sí mismo para un ilimitado goce de los bienes terrenales. (p.55)

En este sentido, lo prioritario es el proceso de maduración mediante el cual se desarrollan las fuerzas para la producción que harían posible tanto la elaboración de bienes materiales como el alcance de una sociedad sin clases sociales.

### **El hombre como esencia constitutiva y constitucional**

En la perspectiva de Heidegger, la esencia del hombre es una imposibilidad puesto que se mantiene en permanente cambio, ya que para él la esencia del hombre consiste en la mera existencia. De este modo, el hombre no tiene propiedades como las cosas sino posibles modos de ser, de manera que su “ser” consiste en las elecciones que toma. Sin embargo, según Fernández Beites (2007, p.237) “esta tesis elimina la esencia del hombre a favor de una existencia que fácilmente se convierte en un mero acontecer del ser”. Por el contrario, Beites reconoce que el hombre posee una esencia, y que en cada sujeto se configura de manera individual pero que no se agota en la mera existencia.

Si bien el hombre no es una esencia en el sentido clásico, y por lo mismo, no le suceden accidentes que lo alteren de manera definitiva, aún cabe reconocer que muchos de los cambios que experimenta son modificaciones deliberadas, y por lo mismo, tiene lugar considerar que “lo que el hombre hace de sí mismo ha de ser esencial”. (Beites, 2007, p.237).

Fernández Beites para considerar una alternativa al existencialismo retoma a Zubiri, quien plantea un concepto sobre la esencia sustentada en la sustantividad, en reemplazo de la idea sustancia (estable o determinada). Zubiri, (citado en Beites, 2007) define la sustantividad como la conformación de un todo y sus partes, o “notas” como las denomina el autor. A partir de esta teoría ontológica se considera que la estructura básica de la realidad no radica en sustancias que soportan accidentes, si no de sustantividades compuestas por notas variables e invariables, de modo que toda alteración de la sustantividad comprende la integración o desarticulación de las “notas” de tipo constitucional.

Las notas de tipo constitucional comprenden, por un lado, las notas invariables o “constitutivas, las cuales constan de las esencias en sentido estricto y corresponde a la idea de sustancia clásica (esencia inalterable), por otro lado, reconoce las notas variables o constitucionales, estas son esencias procesuales (dinámicas) que puede incorporar cambios en la propia esencia. De este modo, la esencia se define como el “mínimo de notas que son necesarias

en una sustantividad para que sea dicha sustantividad” (Beites, 2007, p. 245). Es decir, es el conjunto de notas suficientes que preservan la esencia.

De acuerdo con lo anterior, se puede pensar la esencia del hombre en términos generales integrando las características comunes en el ser humano, sin por ello incurrir en especificidades particulares o superficiales. Con ello, tiene lugar considerar y diferenciar qué elementos vienen dados en el hombre, en la medida que son constitutivos, de aquellos que son variables y se adquieren, y que a su vez hacen parte esencial del ser humano.

### **El hombre como unidad psicofísica**

En contraposición a las perspectivas materialistas y naturalistas, Hamann y Dilthey coinciden en una visión antropológica de conjunto, integrando las consideraciones biológicas y espirituales. Para Dilthey (1949) el hombre se constituye bajo una unidad psicofísica que comprende la relación dependiente entre alma, cuerpo y espíritu. El alma o psique se refiere al impulso vital y la parte inmaterial del hombre, a través de ella se desarrolla la vida anímica que da lugar a los fenómenos de la mente, los cuales a su vez le posibilitan inteligir el mundo. Para Dilthey en tanto que no hay pensamientos sin sensaciones considera que el alma es plenamente dependiente del cuerpo constituyendo una unidad indivisible.

De la misma manera, como afirma Hartman (citado por Hamann, 1992, p.64) “No hay espíritu sin una conciencia que le haga soporte, no hay vida anímica sin vida orgánica, y no hay vida orgánica sin la naturaleza física”. En este sentido, el cuerpo se constituye como el organismo que da lugar a que surjan los fenómenos de la vida anímica, estos son, las sensaciones y el pensamiento. Sobre este último se funda la vida espiritual, la cual provee al hombre de la capacidad para generar ideas y sus símbolos de representación, así como para tomar distancia de sus estados internos. De este modo, el hombre al vivenciar una experiencia propia o ajena hace una síntesis entre las sensaciones y pensamientos, llevándolos al ámbito de la reflexión para dotar de significado a lo vivido. Con ello, debido a la unión de vida espiritual y anímica el hombre tiene la facultad de tener conciencia sobre el mundo, de interpretarlo para adquirir su comprensión, por lo que puede buscar en las leyes naturales las ideas esenciales, o principios constitutivos de las cosas, los cuales abren a la posibilidad de moldear el ambiente para habitarlo.

El conjunto de la unidad psicofísica brinda la facultad de recibir tanto el mundo exterior, a partir de la captación sensible mediante los sentidos (sensación), como el mundo interior, mediante

la percatación dada por la actividad psíquica (reflexión). Con ello, por un lado, desde la sensación táctil se llega desde las propiedades de lo espacial a la representación, se pasa de la sensación a la percatación para tener conciencia de un objeto, por otro lado, si se parte desde la percatación, las leyes del mundo se ven a la luz de la conciencia, por lo que la interpretación depende de las ideas y conceptos previamente establecidos (Dilthey, 1949). Por lo tanto, el hombre no accede a una comprensión absoluta y objetiva del mundo, en tanto que sus sentidos tienen un alcance limitado y le permiten acceder a un fragmento de la realidad mediante los objetos. De la misma manera, a pesar de poder extraer las esencias de los objetos, la abstracción sobre los mismos queda limitada a los alcances de la actividad reflexiva.

### **Los grados de la unidad psicofísica**

El complejo de la vida psíquica y espiritual encuentra su síntesis en la concepción antropológica de Max Scheler, quien funda su perspectiva en la filosofía vitalista de Dilthey, estableciendo que la diferencia del hombre con respecto a los animales es gradual, por lo que hace énfasis en cuáles características son comunes en los seres vivos, y cuales corresponden solo a uno o a otro tipo de seres.

En primer lugar, Scheler (1994) concibe que todo ser vivo posee un impulso afectivo, esto es el grado ínfimo de lo psíquico el cual dota de energía al organismo, el cual siempre comporta una dirección y fin específico como puede ser la búsqueda de alimento o satisfacción sexual. En el caso de las plantas las direcciones del impulso ya están prescritas al medio, por lo que no muestra reflejos condicionados dado que no poseen órganos sensoriales. De este modo, la planta solo florece para hacer fotosíntesis, pero no reacciona ante estímulos de su entorno como si lo hace el animal, quien sí posee sensación. Esta última, es la respuesta interna a los estímulos exteriores, que de inmediato da lugar a una manifestación o respuesta de movimiento. En el ser humano, ocurre un fenómeno de atención impulsiva, la cual le permite no actuar de inmediato, logrando separar la sensación de la respuesta.

En segundo lugar, el grado propio de los animales comprende el instinto (conducta instintiva), el cual consta de comportamientos innatos y heredados que le permiten sobrevivir, este comprende tres principios. Primero, ha de tener relación de sentido, en tanto que la conducta puede estar dirigida al servicio propio o al de una especie de la que dependa. Segundo, ha de transcurrir con ritmo, por lo que se adquieren movimientos (hábitos) por prueba y error. Tercero, la conducta

sólo responde a las situaciones que vuelven de manera típica o son importantes para la vida de la especie. (Scheler, 1994). A diferencia del animal, el hombre no ejecuta sus conductas por instinto, puede verse motivado por las pulsiones<sup>2</sup> orgánicas, pero puede rechazarlas.

En tercer lugar, se encuentra el grado de la memoria asociativa. A partir de ella, el ser vivo desarrolla una conducta habitual adquiriendo movimientos por prueba y error, relacionando su acción con la adquisición de una reacción del torno, sea recompensa, un castigo o incluso la ausencia de una respuesta en sí misma. La memoria así mismo posibilita que la conducta sea asimilada por imitación, por lo que comprende la adquisición de la tradición y no solo la herencia biológica. En el caso del ser humano, su evolución se da por la emancipación de la tradición, ya que al objetar el mundo elabora ideas y métodos diferentes a los transmitidos por costumbre, esta separación de los vínculos del género y de la rigidez del instinto hacen posible la adaptación a nuevas situaciones no usuales para la especie. (Scheler, 1994) Así mismo, formas complejas de seres vivos pueden liberar al impulso del instinto, haciendo del impulso una fuente de placer, de tal manera que el impulso sexual no queda atado a la necesidad vital de reproducción, sino comprende a la satisfacción sexual como un fin en sí mismo.

En cuarto lugar, se encuentra el grado de la inteligencia práctica, esta actúa como un correctivo de la memoria asociativa en tanto que posibilita el surgimiento de una conducta que de acuerdo con Scheler (1994) responde a los siguientes principios: 1). Tiene un sentido lógico para alcanzar un fin, por más que esté no se logre. 2). No surge de ensayos previos. 3). Es la respuesta a una situación nueva. 4). Surge sin aviso previo para resolver algún problema. La inteligencia práctica puede estar condicionada si está al servicio de un movimiento impulso o a la satisfacción de una necesidad. En el caso del ser humano, esta inteligencia se funda en la ideación, diferente del animal, quien, ante su imposibilidad de abstraer los objetos, concibe estos últimos a través de su funcionalidad, y no desde su esencia.

Los grados del ser psicofísico comprende el conjunto de fenómenos anímicos que el hombre comparte con el animal. Sin embargo, su diferencia radica en el nivel de profundidad que

---

<sup>2</sup> Entiéndase por pulsiones como impulsos instintivos, ya que el ser humano no posee plenamente instinto, sino una fuerza vital que puede dirigirse a la satisfacción de necesidades o caprichos que suscita el organismo.

el hombre es capaz de alcanzar en cada grado, esto se debe a que el hombre es fundamentalmente humano por su espíritu.

### **Espíritu**

El espíritu refiere a la cualidad de independencia o libertad que posee el hombre frente a la presión orgánica del cuerpo, de manera que no está sumido a los impulsos instintivos ni al entorno que lo rodea, por el contrario, puede tomar distancia de sí mismo y del mundo haciendo uso de la razón (Scheler, 1994, p.48). Esto orienta a que el hombre lleve una conducta ascética, mediante la cual sublima las fuerzas del impulso redirigiendo su dirección instintiva para dirigirlo a la realización de actividades espirituales. Cabe destacar que el espíritu no posee por sí mismo energía propia, tampoco puede producirla dado a que eso es función del organismo. Por ello, el espíritu requiere apoyarse en la energía que provee el impulso para poner en movimiento al cuerpo al servicio del espíritu. De este modo, se accede a maneras más elevadas de practicar la vida, no reduciendo esta última al goce de satisfacciones sino a un interés por el mundo mismo y su conocimiento (Scheler, 1994, p. 65).

Así mismo, el espíritu permite acceder a las esencias dado que posibilita el acto de ideación, esto es, la acción abstraer y comprender las formas esenciales de los objetos retirándolas de su contexto, formulando así una idea general que puede plasmarse a través de símbolos, como por ejemplo el lenguaje. De esta manera, realiza una reducción fenomenológica, poniendo entre “paréntesis” el coeficiente existente (contingente) de las cosas, para alcanzar su esencia. (Scheler, 1994, p.64). Agregando a lo anterior, Hamann atribuye al espíritu “la capacidad para mirar atrás y hacer historia, de crear cultura, así como orientar la actuación según normas y valores” (1992, p. 59).

Scheler parte de reconocer que el hombre adquiere una conducta ascética, la cual tiene su origen en el espíritu, ya que por medio de él puede el hombre objetivar el mundo y por ende estar abierto a este. Sin embargo, para el hombre no es fácil adoptar dicha conducta puesto que también posee fuerzas pulsionales, si bien el hombre puede decantarse por actuar conforme a una o la otra, cabe preguntar por ¿cuáles son las condiciones que favorecen a la adopción de la conducta ascética por encima de las pulsiones?

Si la conducta ascética refiere al acto sublimar las fuerzas impulsivas para orientar a acciones espirituales, ello implica que se cimenta en la idea de gobierno. Esto se debe a que las

fuerzas impulsivas son orientadas a la ocupación, si bien el educando por sus voliciones puede no apetecer la tarea, es por el gobierno que se asegura la habituación a la actividad espiritual. Como afirma Herbart (1923, p.133) “se ha de soportar con frecuencia para poder tener y hacer a gusto” por lo cual, cuando el hombre es capaz de guiarse predominantemente por su conducta ascética, quiere decir ha adquirido su autogobierno. Por lo que, en definitiva, es la formación la condición de posibilidad de la conducta ascética.

### **El hombre como ser carencial**

Por último, Hamann (1992) retoma a Gehlen a partir de su idea de compensación, a través de la cual explica que el hombre nace en el mundo desprovisto de órganos y facultades para sobrevivir por sí mismo, de manera que requiere de la “segunda naturaleza” es decir, necesita de la cultura para suplir sus carencias. Este concepto así mismo se ve ampliado por Portman (citado por Hamann, 1992), quien concibe que el hombre pasa por un nacimiento fisiológico prematuro. Este consta de la necesidad del humano de nacer desprovisto de facultades para que por sí mismo las adquiera. Dicha condición, posibilita que el sujeto no se desarrolle hasta un grado de madurez casi concluido que dejase poco espacio a las formas de existencia que posibilitan el espíritu. En este sentido, el ser corporal y el ser espiritual se ordenan y condicionan recíprocamente, posibilitando a partir del despliegue interior las formas de actuación que le permiten vivir.

Con respecto a las objeciones de los planteamientos de otros autores. En primer lugar, Hamann se distancia de Scheler quien no concibe al tiempo como un elemento crucial para la realización propia. Así mismo, afirma que Scheler reconoce al espíritu humano como lo contrapuesto a la vida natural, llegando a reconocer al hombre unilateralmente como ser personal (Hamann, 1992, p.62). En segundo lugar, la crítica que plantea a Hartman radica en la idea de relación entre estratos, por lo que cuestiona el condicionamiento unidireccional de los estratos inferiores sobre los superiores, dando lugar a considerar el condicionamiento a la inversa, tal como también considera Scheler (Hamann, 1992, p. 66). En tercer lugar, Hamann crítica la teoría de la compensación de Gelhen, desde la cual se concibe al espíritu como el auxiliar de las carencias biológicas. Para Hamann (1992), el espíritu no se subordina a la funcionalidad para el hombre, sino más bien tiene su lugar autónomo. Así mismo, Gelhen parece no contemplar la capacidad del hombre de adaptar su ambiente, pues considera primordial la auto compensación. (p. 69)

## **El hombre y la búsqueda de sentido**

Hamann atribuye al hombre la facultad de cuestionarse por la búsqueda de sentido, por lo que se pregunta por el valor de vivir la vida en sí misma, esto es, hallar sentido a su existencia. En este sentido, Roth comprende en el hombre la condición de la plasticidad y el destino, sin embargo, no establece una relación de afección de la primera sobre la segunda. Roth afirma que el conjunto de criterios de la personalidad (unidad, madurez, humor, etc.) “no están libres de normas, pero tampoco representan por sí mismos norma alguna” (citado por Dienelt, 1980, p. 21). Por lo que la plasticidad no posee en principio un sentido, pero este puede ser adquirido al vincularse a un conjunto de valores que lo orienten. A propósito de lo anterior, Allport, (citado en Dienelt, 1980, p.22) afirma que toda manifestación de lo humano podría ser interpretado de acuerdo con un sentido de orden superior. De esta manera, el sentido de la existencia puede estar fundado en el sentido último de la vida humana, dado que lo primordial no es solo vivir, sino también considerar un motivo para hacerlo. Aquella finalidad última se propone como la adopción de una imagen del hombre, la cual depende de la correspondencia entre formación y destino. Esta relación se ha de cimentar en el concepto de ser humano, dado que, para considerar una posible transformación, se requiere comprender su instancia primera, su esencia inicial, ya que en su conocimiento se identifican las condiciones que hacen posible formarlo.

En la concepción de Nohl (1954, p.39), la estratificación del alma humana es un aspecto fundamental para entender al hombre. Esta estratificación se refiere a la idea de que el ser humano tiene diferentes capas o niveles que van desde lo más básico y biológico, como las necesidades fisiológicas, hasta lo más elevado y espiritual, como la conciencia y la búsqueda de significado.

La estratificación, combinada con la capacidad del ser humano de estar abierto a las impresiones del mundo exterior, hace que el hombre sea un ser complejo y diverso en su forma de manifestarse en el mundo. En este sentido, es gracias a los temperamentos que el hombre experimenta modos de sentir y estos a su vez, dan lugar a un esquema de posibles reacciones (Nohl, 1954, p. 156). Frente a ello, el hombre puede actuar conforme a sus temperamentos instantáneos, donde realiza acciones sin premeditarlas, o puede apoyarse en su motividad intelectual para no dejarse llevar por las emociones circunstanciales. De esta manera, los temperamentos tienen un papel importante en la manera en que se afianzan los rasgos del carácter. Estos constan de polos antagónicos en constante tensión, donde el hombre muestra propensión por uno de ellos de manera que se consolida como su lado normal o predominante, sin embargo, ello no implica que el polo

opuesto no pueda manifestarse, dado que los polos caracterológicos no se excluyen o eliminan, siempre hacen parte del sujeto (Nohl, 1954, p.117).

Por último, Nohl (1954) reconoce el carácter objetivo y subjetivo. El primero consta de las características que el sujeto puede percibir de sí mismo, de manera que se delimita a sí mismo discriminando qué es y qué no es él. El segundo refiere a la imagen ideal que el sujeto elabora y a la cual aspira a alcanzar. De esta manera, se diferencia en principio “lo que el sujeto es” y “lo que el sujeto podría ser”. Sin embargo, en esta relación, cuando el sujeto se moviliza para alcanzar su deber ser, este se encuentra con la tensión entre sus fuerzas y las exigencias exteriores. Allí es importante que juntos elementos entren en armonía ya que de lo contrario el sujeto puede abandonar sus exigencias ya sea por arrogancia o por frustración. (Nohl, 1954, p.82)

### **Humanización y Hominización**

El hombre en tanto ser humano, comprende el conjunto de características físicas que se han consolidado en el tiempo, o por lo menos generan la apariencia de ser estables. Esta configuración se transforma a un ritmo lento en el traspaso entre generaciones, mientras que el hombre en tanto ente humano se configura a un ritmo imprecisable, dado a la imposibilidad de prever qué situaciones afectan su devenir. Por lo anterior, si el hombre nace desprovisto de facultades para sobrevivir, y en su devenir adquiere las condiciones para lograrlo, habría que diferenciar el proceso mediante el cual se configura como espécimen del proceso por el cual se transforma individualmente en su existir. Para este propósito, se puede diferenciar el concepto de hominización, referida a la maduración del ser humano, de la humanización, entendida como educación de cada ente humano.

El proceso de hominización consta de la transición evolutiva mediante el cual los antepasados del gen Homo adquirieron cualidades distintivas de otras especies, transformando sus características morfológicas y cognitivas a causa de su interacción con el mundo.<sup>3</sup> En palabras de Gehlen (1993, p.33), se describiría como el resultado del ciclo activo en la perspectiva de la evolución, en el que el ser humano al interactuar con un elemento cambia su conducta debido al

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Condemi & Savatier (2019) los distintos modos de devenir de los homínidos han configurado distintas transformaciones morfológicas, debido al bajo ritmo de estos cambios se han denominado imágenes en apariencia estables, (Homo habilis, Homo ergaster, entre otros). Por esto, al hablar al ser humano como homo sapiens- homo educandus, se hace referencia a la imagen estable con la cual es posible reunir a los entes humanos bajo características en común.

resultado que recibe de respuesta. Por ello, dicha interacción propicia a que el homo altere parte de su cognición, dado que en su evolución se reduciría la facultad del instinto para dar lugar a la del espíritu que permitiría, en términos de Scheler (2008, citado por Wulf, p.54), lograr la apertura al mundo, adquirir la capacidad de concebir objetos y así mismo al mundo, con lo cual sucesivamente no se adaptaría a su ambiente dado a que lo objetaría. Por tanto, esto le permitiría descubrir en el mundo las múltiples posibilidades y capacidades para transformar su propia existencia.

La sucesión de cambios producto del ciclo activo parten desde algunos de los primeros ancestros comunes que surgen de la familia de los homínidos hace 7 millones de años. Según Hoffecker (2011, p.10), la piedra fue uno de los primeros objetos mediante los cuales habían logrado expresar materialmente sus pensamientos, se trata de representaciones mentales que inicialmente se apreciaban en el desarrollo tecnológico que lograban los primeros humanos. Este desarrollo es el más característico del Homo habilis, pues a diferencia de otros animales que usan materiales como utensilio, este homínido se destaca por la facultad creativa con la que elabora artefactos principalmente para la caza. El uso de este objeto posteriormente se generalizó en otras aplicaciones como en el caso del Homo ergaster y Homo erectus, quienes mediante el desarrollo de la técnica podían generar fuego. De esta manera, demuestran un cambio dado a que logran comprender la generalidad de un objeto y sus potenciales utilidades particulares pues conciben los fundamentos del elemento y de ahí despliegan sus posibles usos, con ello descubrieron la diversidad de herramientas que podrían utilizar y darían seguimiento al perfeccionamiento de la técnica y la tecnología.

Hoffecker (2011, p.12) reconoce que los primeros desarrollos tecnológicos datan entre 2.5 y 1.7 millones de años en las que se encuentran herramientas simples pero que permiten reconocer el ejercicio consciente de su fabricación, es decir de la elaboración de la representación mental. Estas imágenes denotan un mayor avance con la llegada de los Homo sapiens y Homo neanderthalensis hace quinientos mil años. Sus elaboraciones muestran representaciones más complejas en las que idean herramientas y armas más compuestas. Posteriormente, se tiene registro que desde hace cien mil años se fabricaba arte en dos y tres dimensiones, adornos para portar, instrumentos musicales más sofisticados junto a desarrollos tecnológicos más complejos.

En definitiva, es posible apreciar cómo la transformación del ser humano es atravesada por una serie de transformaciones a nivel anatómico acompañados de sus representaciones (cultura), pues estos elementos se interconectan posibilitando facultades, tal como el desarrollo de la mano y la elaboración de herramientas que coinciden con el aumento de volumen del cerebro (Hoffecker, 2011, p.11). El ser humano si bien ha sido producto de los cambios de sus circunstancias, también se ha transformado por las acciones que ha tomado frente a éstas.

La pregunta por el hombre se plantea desde dos puntos de vista. Por un lado, la antropología filosófica busca constituir una síntesis que articule una idea general sobre el hombre, se cuestiona principalmente por cuál es el ser del hombre y cuál es su proveniencia. Por otra parte, la antropología pedagógica se nutre de los presupuestos de la antropología filosófica para a partir de ella cuestionarse quién es el ente humano, y como fenómeno, (cómo se despliega en su existencia) qué realizará. Lo anterior no implica que la antropología filosófica excluya la cuestión por la existencia del hombre, sin embargo, por lo general, no todas las posturas se preguntan por el sentido existencial, orientándose hacia una visión descriptiva.

En este sentido, los presupuestos antropológicos buscan responder a la pregunta por el ser humano, la idea de todo aquello que constituye al hombre, mientras que la cuestión por su existencia se pregunta por el ente humano, el fenómeno en permanente devenir.

Con esto, en suma, es posible afirmar que el hombre es la síntesis entre hominización y humanización, comprendida como la condición de homo sapiens resultado de su transición evolutiva, y humanización, siendo ésta el conjunto de cualidades que posibilitan un modo de relacionarse con el mundo a través de las ideas. Siendo el espíritu el punto medio entre los dos ámbitos, dado que, si bien hace parte de la constitución del hombre, así mismo hace posible orientar los modos de existir.

### **Formación**

Para comprender el concepto de formación en su amplitud, es necesario rastrear su evolución a lo largo de su marco histórico, lo que permitirá visualizar las transformaciones que ha experimentado y así obtener un panorama más completo que oriente de manera efectiva la comprensión de la formación en el contexto de las ciencias del espíritu.

Mendelssohn (1784, como se cita en Horlacher, 2015, p.16-17), introduce el concepto de "bildung", que remite al intento de una sociedad por adaptarse a las exigencias de su tiempo. Este

concepto integra las destrezas y habilidades prácticas (Kultur) con el conocimiento teórico (Aufklärung), elementos que al concordar hacen posible lo culto (gebildet). Además, Mendelssohn establece una distinción crucial entre la esfera pública y privada del ser humano, lo que representa un cambio fundamental en la concepción de los roles del hombre y del ciudadano en la sociedad. En este período, se desarrollan transformaciones significativas en la historiografía pedagógica, influenciada en gran medida por las ideas de Rousseau, particularmente en lo que respecta a la noción de perfección humana.

La obra de Rousseau expone una dicotomía entre el estado social y el estado natural, resaltando la divergencia entre ellas, a menudo interpretando la evolución del hombre como una decadencia. Sin embargo, la recepción de las ideas de Rousseau en Alemania se centra en la noción de la perfectibilidad humana. En la interpretación alemana, la *bildung* se asocia a la perfectibilidad comprendida como la capacidad inherente de mejorar la naturaleza humana y alcanzar un estado de moralidad interior más elevado. Este concepto encuentra eco en el contexto del siglo XVIII, especialmente en el protestantismo, que buscaba una renovación de la vida religiosa y social a través de un renacimiento espiritual.

El movimiento protestante se caracterizaba por su orientación hacia la interioridad, reflejando una búsqueda de profundidad espiritual en la experiencia individual. Dentro de este marco, el pietismo emerge como una corriente que se vincula con las tradiciones místicas surgidas en la Edad Media. El pietismo se enfocó en la dimensión interior del ser humano, subrayando la importancia de la formación espiritual y resaltando el sacerdocio general de todos los fieles. Esta perspectiva implicaba una valoración de la experiencia religiosa personal y una mayor participación de los individuos en su propia formación espiritual, en contraste con una dependencia exclusiva de las instituciones eclesiásticas establecidas (Horlacher, 2015, p. 18-19)

Así, en el ámbito protestante, el concepto de "*bildung*" adquiere una relevancia especial al reflejar el proceso de desarrollo espiritual y la formación integral del individuo en su camino hacia la madurez religiosa y social. De acuerdo con Horlacher (2015, p. 20-21) paralelamente al movimiento del pietismo, en la filosofía inglesa surge la corriente de los platonistas de Cambridge, una corriente de pensamiento del siglo XVIII. Estos filósofos propagaban una filosofía de índole platónica, caracterizada por ideas de tolerancia y conciencia. Esta corriente plantea la idea de que

Dios procede de manera racional, y que, a través del reconocimiento del orden del mundo y la observación, el individuo podía tomar decisiones con un mayor grado de responsabilidad.

En contraste con la construcción del concepto de "bildung", que se desarrolla en el contexto alemán, la Bildung se caracteriza por una formulación de teoría del alma que propone la observación de esta. A través de este proceso, se busca el conocimiento del mundo y la naturaleza, lo que lleva a un desarrollo integral del individuo. Ahora bien, uno de los condicionamientos culturales de gran importancia para la construcción del concepto de Bildung fue la conjunción entre la ética y la estética. Las discusiones se centraban en si lo bello era exclusivamente subjetivo y no susceptible de una determinación objetiva, o si era posible formularlo dentro de un marco estético. Desde la perspectiva alemana, se otorgaba un papel significativo a la fantasía dentro del ámbito estético. (Horlacher, 2015, p. 25)

Este enfoque abrió el camino al romanticismo alemán, el cual contemplaba una teoría estética que ya no concebía lo bello como una mera representación de lo real, sino como la aplicación consecuente de concepciones artísticas, aunque aún orientadas por una corriente platónica que vinculaba lo bello con lo bueno. Así, según Horlacher (2015, p.26) el gusto en la Bildung era algo que debía ser formado, partiendo del supuesto de que en el gusto se refleja el alma, considerándose éste como parte de la razón.

La formación del gusto pasó entonces a la esfera de la experiencia estético-literaria, de modo que la literatura asumió una función completamente nueva. La misión de la literatura consistía en motivar a través de ejemplos y narraciones a obrar el bien. Desde esta perspectiva, cualquier obra que impulsara al lector a actuar de manera ética era válida, ya que no solo se realizaba una acción justa, sino que también se formaba el alma y se alcanzaba una aproximación a la perfección de la belleza (Horlacher, 2015, p.26-27).

Al respecto, Shaftesbury (1710, citado por Horlacher, 2015, p. 32) ofrece el concepto de Bildung asociado a la formación interior. Se designaba el proceso y resultado de una transformación interior que incluía tanto la ética como la estética y aspiraba a la verdad. Así, Bildung ponía en plano lo creativo y lo causal e inmensurable, distanciándose de las ideas de la educación centradas en el conocimiento útil.

Posteriormente Herder (1769, citado por Horlacher, 2015), criticaba la estructura de la escuela, sugiriendo que los conocimientos que allí se transmitieran fueran vivos. Debido a que la

escuela debía crear un hombre que estuviera a la altura de todos los retos de los nuevos tiempos, para él resultaba imposible realizar la Bildung a través del conocimiento. Puesto que, frente a los problemas sociales, su solución estaba vinculada a suscitar sentimientos que tuvieran consecuencias deseadas, así el hombre era guiado por un sentimiento de virtud. En esta misma perspectiva, para Sulzer (citado por Horlacher, 2015, p.16) la bildung es la formación del carácter y la formación intelectual concebida como el desarrollo de las facultades racionales. En conformidad a este enfoque, la formación se realiza a través de ejemplos de la vida cotidiana, donde el niño se enfrenta a situaciones que ofrecen un acceso directo al carácter y facilitan el desarrollo de los efectos pedagógicos deseados.

El concepto de bildung adquirió relevancia en el siglo XIX, destacándose como uno de los pilares fundamentales en el ámbito de las ciencias humanas. Esta noción permitió la reconstrucción histórica en el contexto educativo, consolidándose como una tarea pedagógica de alcance nacional. Paralelamente, en el ámbito de la hermenéutica, se cuestionaba la visión reduccionista de la historia, la cual se limitaba a la mera recopilación de datos, otorgando en su lugar un papel preponderante en la interpretación y comprensión de textos. En el siglo XVIII, su ámbito de influencia se expandió considerablemente, transformándose en una teoría y método de interpretación, así como en una filosofía de la comprensión. En este proceso evolutivo, la figura de Schleiermacher resultó crucial al establecer la hermenéutica como un arte de la comprensión y una técnica de interpretación precisa.

Droysen, por su parte, fundamentó la posibilidad de comprensión en la naturaleza intelectual y sensible del ser humano, argumentando que todo proceso interno se halla intrínsecamente relacionado con un proceso externo perceptible. Esta interpretación psicológica, enraizada en las ciencias humanas en su totalidad, sentó las bases para una comprensión más profunda del individuo y su entorno. Asimismo, Dilthey erigió las ciencias humanas sobre el fundamento de la psicología comprensiva, respaldada por los principios hermenéuticos. Para Dilthey, resultaba imperativo delimitar las ciencias humanas en contraposición a las ciencias naturales, estableciendo así un marco epistemológico claro para su estudio. (Horlacher, 2015, p.64)

Sobre estas bases se desarrolla la pedagogía de las ciencias humanas, concebida como una teoría filosófica de las formas de vida y personalidad, donde la bildung se erige como uno de los conceptos centrales. Esto permitió que la pedagogía de las ciencias humanas lograra imponerse

como tradición dominante dentro de la pedagogía académica. Dado que la pedagogía de las ciencias humanas prometía responder a la necesidad de los tiempos marcados por la inseguridad y la crisis.

Por esto, en 1926 Nohl en su conferencia titulada "Die neue deutsche bildung" (la nueva bildung alemana) aludía a una nueva oportunidad histórica para Alemania que brindaba a la pedagogía la posibilidad de producir un hombre nuevo y mejor. Según Nohl (citado por Horlacher, 2015, p.65), se estaría viviendo un momento especial en la historia, donde a la pedagogía le competía la tarea de lograr la unidad de la nueva bildung y la nueva forma de humanidad alemana. Esto refiere a una "espiritualización" del pueblo y a la "unidad de vida superior".

La pedagogía de las ciencias humanas se desarrolló sobre la base de la concepción del bildung como uno de los conceptos centrales. Esta perspectiva filosófica de las formas de vida y personalidad permitió que la pedagogía de las ciencias humanas se consolidara como la tradición predominante en el ámbito académico. Su enfoque prometía abordar las necesidades de una época caracterizada por la inseguridad y la crisis.

De acuerdo con Nohl (1954) la formación comprende el acto de formar al sujeto como ser humano vivo, dotado de un fin en sí, cuya forma no es sino el despliegue de su interior. Para formarse, el sujeto requiere conocer su interior para identificar sus "dotes" (posibilidades, anhelos e impulsos creadores, entre otros.) los cuales han de ser encauzados hacia la forma en que encuentren su perfección. En este sentido, la formación "imprime el rasgo ideal que mira hacia posibilidades axiológicas (valores) del niño, de tal manera que aspira a descubrir en él una vida superior, su forma ideal y su vocación" (Nohl, 1954, p. 18). Por lo anterior, el hombre posee dentro de sí al hombre entero, es un ser en potencia que comprende todas las formas posibles que se encuentran preformadas. Cabe advertir, que la adquisición de la forma no radica en una psicología diferencial, si bien plantea comprender la forma individual, esta no está sujeta a parámetros individualizantes de comparación, ya que remitir la forma a un estándar ignora la condición espiritual.

Según Nohl (citado por Horlacher, 2015, p. 66), la teoría de la bildung se deriva de la historia misma, concebida como una sucesión de eventos que conducían a una meta: la revolución espiritual, que se desarrollaba a partir de la pedagogía y la escuela. Por lo tanto, abogaba por una reforma del sistema educativo desde su esencia interna, volviendo a orientarse hacia el principio

de la bildung. Esta nueva bildung debía partir desde la base, abarcando a todo el pueblo, y estaba ligada a la "voluntad de cultura", que determinaba todas las actividades del pueblo. El papel del maestro era crucial en este movimiento, ya que debía ser un multiplicador, animado por el espíritu de despertar en los estudiantes un sentido de pertenencia al movimiento hacia la totalidad del pueblo. Nohl interpretaba el siglo XIX como un periodo de decadencia, atribuyendo la miseria moral, social e intelectual al proceso de industrialización y al desarrollo de las grandes ciudades, con el predominio de las ciencias naturales y la especialización, que habían perdido de vista el espíritu.

La pedagogía de las ciencias humanas, como planteaba Nohl, se convirtió en un paradigma determinante en el ámbito académico de habla alemana, tanto por razones teóricas como políticas. En la teoría de la "relación pedagógica", se concebía la educación como una acción personal, donde se destacaba la importancia de que una persona más madura educara a una menos madura. Así mismo, Spranger contribuyó a la consolidación de la autonomía de la pedagogía. En su obra, la concepción de la bildung aludía a una forma esencial del individuo, centrándose en la formación interior del hombre y la unión de las fuerzas del carácter y la moralidad para alcanzar la armonía personal.

Thomas Mann (citado por Horlacher, 2015, p. 73) retomando las ideas de Goethe, concibe que la democratización de la educación y su ideal de bildung constituyen el único correctivo frente a las aspiraciones de democratización política. Según esta perspectiva, todos deberían tener acceso a la educación independientemente de su posición social, aunque se reconoce que ciertos valores culturales están influenciados tanto por la bildung como por la herencia social. En este sentido, la educación seguía una línea guiada por sus propias leyes, orientadas hacia valores superiores como el espíritu, la naturaleza y la vida, y también al pueblo y la patria. Por lo tanto, el concepto de bildung resulta fundamental para que el individuo pueda aspirar a una idea de totalidad, lo que no solo contribuye a su desarrollo personal, sino que también eleva el concepto de sí mismo y de la sociedad en su conjunto. (Horlacher, ,2015, p.74)

La recapitulación histórica del concepto de formación permite identificar sus cambios, así como sus distancias, pues algunas características del concepto por el paso del tiempo son excluidas, retomadas o más priorizadas por distintos autores. Esto nos lleva a reflexionar sobre qué cualidades de la Bildung se preservan en el concepto que propone Herman Nohl.

En primer lugar, Herman Nohl y Rousseau coinciden en la noción de perfectibilidad. Por un lado, Rousseau concibe la realización de un ideal natural en el hombre, asociado a su maduración fisiológica, con la cual se prepara al hombre para la vida social. De la misma manera, Nohl concibe que el hombre posee un conjunto de disposiciones, las cuales debe descubrir para desarrollarlas. En primer lugar, Herman Nohl y Rousseau coinciden en la noción de perfectibilidad. Por un lado, Rousseau concibe la realización de un ideal natural en el hombre, asociado a su maduración fisiológica, con la cual se prepara al hombre para la vida social. De la misma manera, Nohl concibe que el hombre posee un conjunto de disposiciones, las cuales debe descubrir para desarrollarlas. Si bien Nohl reconoce la indeterminación del ser humano, esto no excluye su consideración por las disposiciones que son heredadas naturalmente por los padres, las cuales se llegan a contraponer haciendo que predomine las tendencias de la madre sobre las del padre o viceversa, así afirma “el análisis biológico-hereditario nos revela que la compensación, en cuanto a la dirección en que se manifiesta, responde siempre a disposiciones hereditarias y aprovecha solamente la otra posibilidad hereditariamente dada” (Nohl, 1954, p.115). En este sentido, ambos autores reconocen propensiones naturales en el hombre, puesto que le atribuyen características que vienen dadas, y de la misma forma, derivan el objetivo de formación de lo que el hombre en principio ya posee.

En segundo lugar, Herder y Nohl coinciden en que la *bildung* se realiza no sólo según el conocimiento que se adquiere sino según las propensiones interiores. Para Herder, lo fundamental en la formación es la suscitación de sentimientos que orientarán a las consecuencias deseadas. Nohl complementa esta idea, aunque marca un límite respecto a las posibilidades de la formación, ya que las propensiones que orientan al hombre son los polos del carácter dominante, por lo cual, la formación no se da de manera permanente, puesto que el polo opuesto siempre puede surgir. En este sentido, la formación consta de la práctica que habitúa al hombre a actuar según los polos del carácter deseable.

### **Entre la formación y la humanización**

Al aproximarse al concepto humanización, de acuerdo con la Real Academia Española se puede afirmar que por su sufijo -ción el término denota una acción o el efecto de una acción, así mismo por el sufijo *Izare* (Human- Iza), se relaciona con la acción de convertir, hacer o causar algo. En este caso “humanizar” es equivalente a “hacer humano”. De acuerdo con ello, se considera que la humanización hace referencia a dos sentidos.

Por un lado, alude al conjunto de cambios en el sujeto que resultan en el efecto de convertirse en humano dado que no nace realizado. Esta perspectiva comprende que el hombre en principio nace desprovisto de disposiciones naturales que le permitan subsistir por sí mismo a diferencia de los animales, como afirma Kant “Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta” (Kant, 2003, p. 29). En este sentido, en tanto que el hombre no nace educado y no se educa por sí solo, requiere de otro quien lo eduque, puesto que de lo contrario el hombre quedaría a merced de sus impulsos. En este punto, es posible reconocer que la formación es la condición que hace posible la humanización, ya que mediante la disciplina el hombre puede reducir su animalidad. Sin embargo, Kant no emplea el término humanización, se refiere más bien a una cualidad a alcanzar contrapuesta a la animalidad, así lo afirma cuando expresa: “La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad.” (Kant, 2003, p.30)

Por otro lado, en conformidad a Nussbaum y Freire la humanización refiere a la realización de acciones que poseen la cualidad de ser humanas, en contraposición a acciones que no (deshumanización). En este caso, se hace referencia a un modo de existir humano y no una condición a alcanzar a largo plazo como plantea Kant. En este sentido, cabe cuestionar de qué consta la humanización en cuanto existencia a partir de Bollnow.

En definitiva, si la humanización consta de la realización humana, el hombre no puede ser una esencia fija dado que no podría cambiar, el hombre está en una instancia móvil ya que es influido por el conjunto de fuerzas (pulsionales y espirituales) que se tienden a manifestar en los polos del carácter, los cuales por medio de la formación pueden ser orientados de modo que algunos sean más predominantes.

Por ende, comprender al hombre no como un ser que es espíritu, sino que posee espíritu, así como también cuerpo y alma, lleva a comprender que el hombre es movido por un conjunto de fuerzas que se pueden llegar a confrontar. No obstante, ello no implica que sean contrapuestas plenamente, pues si bien el cuerpo es el ámbito de los impulsos, a través de este se puede llegar a los sentimientos de compasión. Así, una acción moral puede estar orientada por el espíritu, con el cual se reconozca lo correcto racionalmente, pero también por el cuerpo, mediante el cual se moviliza a la acción moral por sentimientos de bondad.

Así mismo, si la humanización consta de una realización, en este caso, de la especificidad humana, nos remitimos a que esta acción consta de dar lugar a las facultades espirituales abordadas por Max Scheler, ya que el espíritu es la condición que lo diferencia de otros seres vivos. Por medio de este, el hombre adquiere la capacidad de autogobernarse, de decidir y rechazar los caprichos placenteros; se relaciona con el mundo a partir de su capacidad de abstracción, desde el entendimiento de las esencias y no solo las utilidades; y concibe la aspiración a un sentido personal de existencia, el cual no está determinado más que por la elección del hombre mismo y no por su naturaleza. Esto último es fundamental ya que la maduración no determina los propósitos, y por lo mismo, lleva a plantear cuestiones vitales para el hombre. ¿Habría de hacer nuestro objetivo de vida aquello en lo que reconocemos que somos buenos?

La formación por su parte es el proceso que incide en la interioridad del hombre desde la sensibilidad y el intelecto. Busca orientar a la autorreflexión y la autorrealización. Esta última consta de la aproximación del ser al deber ser, proceso que se sustenta en la proyección ideal de cada hombre en el que cada uno busca sentido a su vida y se plantea un conjunto de valores que le permitan vivir una vida plena.

Ahondando en la comparación de los conceptos, se identifica la cercanía entre los conceptos, ya que, si formar es contribuir a que se afiancen los polos del carácter deseables, y la humanización consta de desplegar la actividad espiritual sublimando las pulsiones, en ambos casos se habla de disciplina, ya que ambos constan del direccionamiento de la pulsión (animalidad o vicios). La disciplina es un punto de encuentro entre humanización y formación en la medida que es un fundamento que hace posible ambos procesos. Sin embargo, cabe cuestionar si este nexo entre los conceptos determina su equivalencia.

Ahora, el autogobierno hace parte del ámbito de la humanización, pero la formación es la que lo hace posible mediante el gobierno. Si bien hay una cercanía, cabe reconocer que la formación surge de un proceso externo sobre el hombre, en tanto que en principio se es formado por la sociedad, pero es en última instancia el hombre mismo quien decide si actuar humanamente en la medida que se auto gobierna.

Si bien de acuerdo con lo anterior, aún se identifican puntos en común, pero a su vez diferencias, cabe aún profundizar en que puede contribuir a esta discusión la perspectiva

existencial y esencial constitucional, desde Bollnow y Langeveld, pues dado que ambos se inscriben en el enfoque fenomenológico cabe considerar si aproximan o distancian los conceptos.

## **6. Marco Metodológico**

Para el desarrollo de la presente investigación se optó por la metodología de investigación cualitativa, puesto que: es una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y de poderlos conceptualizar. La teoría se va desarrollando durante la investigación en curso mediante la continua interacción entre los procesos de análisis y recolección (Casilimas, 1996).

Lo anterior muestra que, la investigación cualitativa dirige sus preguntas hacia lo subjetivo, comprendiendo los fenómenos a partir del descubrimiento y no de la mera comprobación. Este enfoque metodológico muestra que el plan de recolección de información se va construyendo gradualmente a medida que se interactúa con las fuentes. Una vez establecido este acercamiento y con la información generada, se llevan a cabo los primeros análisis que permiten depurar conceptualmente las categorías para posteriormente dar los nuevos análisis de esas categorías.

En este proceso, el papel del pedagogo investigador es fundamental, ya que debe mantener una actitud sostenida y abierta, sin el objetivo de que sus interpretaciones y nuevas comprensiones sean únicas y cerradas. Estas interpretaciones se construyen a partir de un referente teórico que sirve como guía y provisión para que, al realizar una nueva lectura, sea desde una perspectiva crítica y selectiva.

Dentro del marco de este enfoque investigativo se encuentran diversas alternativas metodológicas especializadas, entre las cuales se destaca el *análisis de contenido*, es una herramienta que permite comprender una realidad social. Aunque el objetivo principal de esta investigación no sea indagar directamente una realidad social, se busca caracterizar las concepciones y relaciones de las categorías de formación y humanización desde las perspectivas de dos autores, Bollnow y Langeveld al mostrar las convergencias y divergencias entre ellas, resulta pertinente para este estudio utilizar un análisis de contenido.

Ruiz (2004) propone una conceptualización del análisis de contenido en tres fases: superficie, analítico e interpretativo. La fase de superficie se construye a partir de la descripción de las fuentes de información, rastreando aspectos o elementos que se mencionan con mayor

frecuencia en el texto, para alcanzar esta primera etapa es necesario una organización diferenciada de la información, distinguiendo entre la producción y la recopilación.

### **Fase 1: Búsqueda, acceso y lectura de los documentos de referencia**

Esta investigación organiza sus fuentes de información sólo desde la recopilación puesto que no cuenta con una producción que sea resultado de la interacción investigador-informantes. En ese sentido, la recopilación tuvo algunas limitaciones por la accesibilidad al idioma, lo que llevó a selección de una obra por autor, en cuanto a Bollnow se retoma el libro *“Lenguaje y educación”* 1974 y en Langeveld se retoma el libro *“Studien zur Anthropologie des Kindes”* 1968 obra que implicó de una traducción propia del alemán al castellano para mejorar su accesibilidad, sin embargo para dar fuerza argumentativa a los aportes se retoma el artículo *“La necesidad de una antropología del niño”*, de la Revista Educación y Pedagogía ,vol. XVII, núm. 42, 2005, pp. 69-74.

La pertenencia de los autores mencionados radica en que, por un lado, su producción tiene lugar en el periodo histórico en que se consolida la fenomenología en la antropología pedagógica. Por otro lado, en el distanciamiento de sus posturas con respecto al concepto antropológico de su antecesor Herman Nohl. Ya que como se planteó en un inicio se busca establecer una dialéctica que aborde la paradoja entre esencia y existencia. En primer lugar, se reconoce una comprensión del hombre desde la diferenciación temporal, ya que, desde Bollnow y Langeveld se concibe al sujeto en tiempo presente, en tanto que está “siendo”, está existiendo humanamente (Kairos), mientras que desde Nohl se concibe al sujeto desde un “ser” (estadio inicial) para alcanzar el “deber ser” (estadio futuro). Esto a su vez, contempla una disputa por el fin de la formación, ya que, por un lado, el “deber ser” se constituye como el objetivo de la formación, mientras que desde Bollnow se niega la posibilidad de contemplar una finalidad, dado a que, en la medida en que desconoce las posibles acciones del sujeto, se desconoce así mismo en qué pueda resultar el devenir de este en el encuentro.

En cuanto a la selección de las obras, esta estuvo fundada en la exploración que hacen sobre el ser humano (esencia y existencia) siendo abordados desde los procesos madurativos y educativos. Respecto a la periodización, no se tuvo en cuenta este criterio debido a la escasez documental traducida al castellano y la cercanía con la línea de investigación. Para alcanzar este primer nivel, se utilizaron “matrices de tematización” como herramienta para

discriminar la información. Las matrices creadas se centran en describir las afirmaciones centrales de la obra, detallando definiciones sobre el ser humano y sus características, así como los actos de educación que se encuentran mediados con la formación. En este caso, se prioriza la afirmación del documento sobre su interpretación, centrándose en la transcripción literal de las afirmaciones consideradas relevantes en la investigación.

| Título del documento | Autor       | Tematización  | Palabras clave                           | Categoría | Observaciones   |
|----------------------|-------------|---|--|-----------|---|
| Lenguaje y educación | Bollnow, O. | El lenguaje constituye además una materia de la enseñanza como parte esencial, desde el aprendizaje de la lectura y la escritura, pasando por la enseñanza de la lengua materna y de lenguas extranjeras, hasta el estudio de las formas elevadas de la lengua en las obras perdurables de los poetas. Pág 7  | Lenguaje, enseñanza, aprendizaje         | Lenguaje  | Lenguaje como la enseñanza esencial para el aprendizaje de la lectura y la escritura desde la lengua materna hasta la lengua extranjera.  |
|                      |             | Se consideró al lenguaje como con formación hecha, cuyas normas y uso correcto era necesario transmitir: pero tampoco desde ese punto de vista se planteó la cuestión acerca de la importancia del lenguaje para la meta de la educación, para la realización esencial del hombre, es decir que no hubo investigación alguna de índole antropológica. Y, con todo, me parece que el lenguaje, precisamente el lenguaje, brinda un ejemplo por demás expresivo acerca de lo fértil que puede llegar a ser, para la pedagogía, una suerte de consideración filosófico-antropológico. Pág 7  | Realización esencial, Pedagogía          | Lenguaje  | No se consideraba el lenguaje como elemento fundamental para las metas educativas ni para el hombre. se enmarca que no se realizaron investigaciones de índole antropológico, y desde allí sería posible entender en contexto más amplio el lenguaje para aportar a la educación y a la comprensión del ser humano. |
|                      |             | Puede observarse que, a pesar del trato cotidiano con la lengua, se ha ido desarrollando en la pedagogía, desde hace mucho tiempo, una cierta hostilidad al lenguaje. Y es de notar que esta hostilidad se configura en dos formas diferentes. Una de ellas se remonta hasta los comienzos del pensamiento científico moderno. Desde entonces, el antiguo pleito entre verbo y res, las palabras y las cosas —en medio del cual el humanismo se inclinaba, todavía, en forma acentuada a favor de una preferencia por las verbos— parecía inequívocamente resuelto a favor de las cosas "Primero una cosa en sí misma, luego la modalidad de la cosa", escribe ya el fundador de la didáctica moderna, Ratke. Y desde ese momento fue ley fundamental de la enseñanza objetiva, perceptiva, que la comprensión del significado de la palabra había de respaldarse en una percepción previa del objeto. o cuando menos, si ésta resultaba imposible, en una ilustración. Pág 8 | Objetos, enseñanza, percepción, palabras | Lenguaje  | se enmarca la tendencia a una enseñanza centrada en las cosas y poco en el lenguaje.  |
|                      |             | Se trata de comprender el lenguaje en cuanto a su necesario enraizamiento dentro de la estructura total de la vida humana y asimismo de dar entrada a la problemática pedagógica. Pág 11  | Lenguaje, estructura de la vida humana.  |           | El lenguaje no sólo como un medio de comunicación sino también en relación con los aspectos de la existencia del hombre. Y cómo este influye en la manera en que se percibe el mundo y cómo nos relacionamos con lo que nos rodea   |

**Figura 1:** Ejemplo de matriz del libro "Lenguaje y educación" (Bollnow, 1974). Elaboración propia.

| Año   | Autor         | Título del documento  | Tematización   | Palabras clave  | Categoría  | Observaciones  |
|-------|---------------|---|--|---|------------|--|
| 1.987 | Bollnow, O.F. | Sobre el ejercicio correcto en la escuela y en la vida - Una contribución a la antropología pedagógica. | Dentro de la actividad escolar, el ejercicio se encuentra curiosamente en una posición ambigua. Se le considera monótono y aburrido. Si la clase ha de despertar el interés de los alumnos no ha de quedarse entonces largo tiempo en el mismo tema, sino que ha de pasar lo antes posible a lo nuevo y desconocido en un proceso progresivo. pero el ejercicio supone un obstáculo puesto que nos obliga a permanecer en la repetición múltiple de lo viejo y lo conocido. Pág. 267   | Ejercicios  | Formación  | El ejercicio es percibido como un obstáculo por implicar repetición de lo viejo y conocido, lo que iría en contra del deseo de avanzar hacia lo nuevo.   |
|       |               |   | A principios del siglo XX cayó en descrédito el ejercicio. El desarrollo de las potencias creadoras en el niño parecía ahogado por el ejercicio, tal como éste estaba estructurado metódicamente en los procedimientos tradicionales de enseñanza. Pág. 267  | Ejercicios, enseñanza, potencias creadoras                    | Desarrollo | El desarrollo de las capacidades creativas de los niños se estaba viendo afectada por la estructuración del ejercicio dentro de los métodos de enseñanza tradicional.  |
|       |               |   | El impulso de la pedagogía reformista no se pudo mantener ininterrumpido dentro de la rutina de la vida escolar. Pronto hubo que reconocer que el ejercicio paciente de los conocimientos y habilidades aprendidos es imprescindible para que éstos se conviertan en patrimonio seguro y siempre a disposición del alumno. puesto que lo que se aprendió a toda prisa carece de una base segura y pronto se pierde. por ello no hubo más remedio que resignarse al hecho de que los ejercicios, por más pesados y desagradables que sean, no pueden desaparecer de la vida escolar si es que se ha de llegar a disponer con seguridad de lo aprendido. Pág.267 | Ejercicios, enseñanza, conocimiento, disposición, aprendizaje | Formación  | Se reconoce la importancia de la práctica paciente de los maestros para la transmisión de conocimientos y habilidades pues esta es crucial para que se puedan desarrollar en los estudiantes. Pues, el aprendizaje apresurado carecería de bases sólidas y no quedaría permanentemente en los estudiantes. |
|       |               |   | Se hablan de dos posibilidades; por un lado, se podía intentar convencer a los niños de la necesidad del ejercicio, persuadirlos para que practicaran (motivándolos) explicándoles que lo que ahora costaba tanto trabajado repetir, les serviría para más tarde   | Ejercicios  | Formación  | Aborda la importancia de fomentar en los niños el ejercicio, motivándolos para la práctica con la repetición que sería beneficioso para ellos.   |

**Figura 2:** “Sobre el ejercicio correcto en la escuela y en la vida - Una contribución a la antropología pedagógica” (1987). Elaboración propia.

| Autor                  | Título del   | Tematización  | Palabras clave                             | Categoría              | Observaciones   |
|------------------------|--|---|--|------------------------|---|
| LANGEVELD, Martinus J. | LA NECESIDAD DE UNA ANTROPOLOGÍA DEL NIÑO. Traducido por Andrés Klaus Runge P. | Con el desarrollo científico de la pedagogía se marcha mal en un amplio sentido. Desde que comenzó a cristalizarse dicha área científica, durante el transcurso del siglo XVIII, no han faltado, una y otra vez, planteamientos entendidos como "pedagogías" Pero ha habido también problemas que han permanecido unos junto a otros y de cuya unidad esencial no se había estado consciente, ni en el siglo XVIII, ni en el XIX. El pensar que ha entrado en juego en el siglo XX, fenomenológico en su método y antropológico en su orientación, le da al pedagogo (Erziehungswissenschaftler) posibilidades para atreverse con nuevos intentos; no sólo le pone a la mano nuevas herramientas, sino que le pone a disposición una problemática fundamental que lo remite —una vez enriquecido con un trabajo de dos siglos— a un lugar histórico en donde el pensar sobre el niño se anunció por primera vez como problema fundamental. Pág 63 | Desarrollo,                                | Formación-Humanización | Se menciona que con el tiempo se ha intentado establecer "pedagogías" definitivas. Sin embargo así mismo se ha ido avanzando en el pensamiento pedagógico especialmente en el siglo XX con un enfoque fenomenológico como antropológico el cual ofrecerá nuevas posibilidades en donde se piensa al niño como punto fundamental de estudio. |
| LANGEVELD, Martinus J. | LA NECESIDAD DE UNA ANTROPOLOGÍA DEL NIÑO. Traducido por Andrés Klaus Runge P. | Desde la Antigüedad se pensó sobre el niño: amigable, agradable, intenso, duro, pero la mayoría de las veces sólo por razón a determinados motivos. El niño era un estado por superar —se debía dejar de ser tanto lo más rápido posible—; era un ser cariñoso; un ciudadano del futuro y, por eso, un medio para fines políticos y para más cosas en este sentido. Pág 63  | Niño                                       | Formación              | Inicialmente se plantea al niño como un ser que requiere pasar los estados de la mejor manera para dejar de ser "tonto" y convertirse en su fin último, un ciudadano del futuro con fines políticos.  |
| LANGEVELD, Martinus J. | LA NECESIDAD DE UNA ANTROPOLOGÍA DEL NIÑO. Traducido por Andrés Klaus Runge P. | La psicología quiere entonces saber sólo lo que es y lo que sucede, y eso lo quiere explicar a partir de causas. Esto es pues una definición de ciencia en general, de una ciencia teórica, analítico-descriptiva, de una ciencia con una total autolimitación y comprensión de su objeto y que no le prescribe como tiene que ser. Pero todavía se tiene que agregar algo. Ese objeto, el "hombre" y sólo él, es el único en todo el mundo que no sabe a partir de sí lo que es y el único que tiene que decidirse a sí mismo lo que él es. Ese hecho mismo es también la condición de posibilidad de la psicología. Pero esto último, sin embargo, no lo precisa la psicología, sino la antropología, porque a ella le atañe el hombre como tal y no la psique como algo todavía más cercano de determinar. Pág 71  | Psicología, ciencia, niño, hombre,         | Antropología           | La Antropología comprende al hombre en su totalidad cosa que no ocurre con la psicología, pues esta busca comprenderlo desde lo que ocurre en su mente.   |
| LANGEVELD, Martinus J. | LA NECESIDAD DE  | Qué quiere decir que le es "suficiente" saber lo que él es? Significaría simplemente que sabe dos cosas: primero, lo que tiene para ser y, segundo, lo que tiene que hacer, cada vez, en concreto para volverse o para permanecer lo que es. Así, el hombre puede ser algo, y como lo enseña la   | autoconocimiento, libertad, determinación, | Antropología           | Se resalta que el autoconocimiento humano va más allá de conocer o saber quién es. Pues esto implica que se tenga una comprensión de sus potencialidades.   |

**Figura 3:** Ejemplo de matriz del artículo "La necesidad de una antropología del niño" (Langeveld, 1968). Traducido por Klaus Runge P., 2005. Elaboración propia.

| Autor         | Título del documento                 | Tematización   | Palabras clave            | Categoría              | Observaciones   |
|---------------|--------------------------------------|--|---------------------------|------------------------|---|
| Langeveld, M. | Studien zur Anthropologie des Kindes | La doctrina de la enfermedad es seguida por la medicina, la del delito por la criminología y la del castigo, como el "tratamiento" de los castigados. La andragogía puede ser la contrapartida de la doctrina de la educación, como la doctrina de ayudar a los adultos a llevar una vida digna de la humanidad y óptimamente realizable para ellos. pp 15 – 16  | Andragogía                | Formación              | La andragogía es una disciplina enfocada en la educación de los adultos. para ello, se requiere una educación distinta por sus diferentes necesidades educativas. |
|               |                                      | Como mínimo, ha heredado de la filosofía una profunda comprensión de los problemas antropológicos, así como de los contextos éticos, filosóficos sociales y filosóficos religiosos. En cuanto a la orientación didáctica y pedagógica de la escuela, ha conservado un enfoque centrado en lo práctico. En su propia definición básica, sin embargo, "filosofía" significa ahora ante todo y cada vez más: antropología. La psicología, que se ha puesto del lado de la pedagogía como método auxiliar cada vez más valioso, debe, sin embargo, si quiere proporcionar hechos pedagógicamente utilizables y valiosos, construirse desde una perspectiva antropológica cuya estructura básica esté determinada por el axioma pedagógico. Se trata de un automatismo que puede definirse provisionalmente en términos descriptivo-fenomenológicos. A saber, el que se desarrolla a partir del hecho básico de la existencia humana, que puede formularse en la simple frase: que el hombre comienza pequeño y nunca podrá constituirse como ser humano sin educación. pp 18 | Antropología              | Formación-Humanización | La filosofía significa antropología, la psicología busca de la pedagogía para tener un método auxiliar valioso. Mediante la educación se constituye el humano.    |
|               |                                      | La lucha y el rechazo de la doctrina de las "ideas no nacidas" -en lugar de la cual el empirismo empezó a ver el alma como una "tabula rasa"- coincidió con el proceso que acabamos de esbozar: en sus ideas innatas, el hombre no trajo también al mundo las prerrogativas de su humanidad, por lo que  | Alma, especie, enseñanza, | Formación v            | El texto enfatiza la importancia de la educación y el desarrollo humano al rechazar la idea de que las personas tienen  |

**Figura 4:** Ejemplo de matriz del libro "Studien zur Anthropologie des Kindes" Langeveld 1968. Elaboración propia.

En el caso de Bollnow, la referencia vista en la **figura 1** corresponde a la obra, Lenguaje y Educación, en este se encuentra en la afirmación:

Hablar significa en primer término el proceso mediante el cual los órganos del habla producen las palabras audibles. El hombre aprende a hablar en la infancia. Primero, la palabra hablar se refiere al proceso, sin considerar el contenido de lo hablado. Se dice que alguien que pronuncia un discurso sigue hablando, cuando se quiere expresar el hecho de que no ha llegado al fin de su discurso. Así se lee en un escrito de Varnhagen: 'Habló mucho, sin decir mucho,' lo que ilustra nuevamente cómo el hecho del discursar se diferencia de su cumplimiento intrínseco, pero la palabra hablar también puede referirse al contenido. Se habla de algo o sobre algo. Hablando se puede expresar algo que antes se

había callado. Se puede hablar entre varios sobre una cuestión. Y así el hablar es una actividad mediante la cual uno se dirige a otro hablando, y de ello surge y se desarrolla luego la conversación como proceso del hablar los hombres entre sí (Bollnow, 1974, p. 27).

En este primer ejercicio, se observa que hablar se refiere a la posibilidad de generar conversación. Esta afirmación presenta el lenguaje como un proceso de autorrealización, en el cual el hombre comprende el mundo que lo rodea. Así, la referencia se orienta a la categoría de formación, puesto que el hablar se desarrolla en el hombre durante el decurso de su existencia. En la **figura 2**, se complementa el análisis del autor con el artículo "*Sobre el ejercicio correcto en la escuela y en la vida, una contribución a la antropología pedagógica*". En este artículo, se realiza el proceso descrito anteriormente. Y como ejemplo, se resalta la siguiente referencia:

Dentro de la actividad escolar, el ejercicio está en una posición ambigua. Se le considera monótono y aburrido. Si la clase ha de despertar el interés de los alumnos, no ha de quedarse entonces largo tiempo en el mismo tema, sino que ha de pasar lo antes posible a lo nuevo y desconocido en un proceso progresivo. Pero el ejercicio supone un obstáculo, puesto que nos obliga a permanecer en la repetición múltiple de lo viejo y lo conocido (Bollnow, 1987, p. 267).

En esta referencia, se resalta que el ejercicio es percibido como un obstáculo debido a su implicación en la repetición de lo viejo y conocido, lo que contrasta con el deseo de avanzar hacia lo nuevo. Esto destaca un elemento clave para entender el lenguaje como un proceso de formación, ya que resalta la tensión entre la repetición necesaria para el aprendizaje y el impulso hacia el descubrimiento.

Respecto a Langeveld, en la **figura 3** se muestra una referencia ejemplar de "Studien zur Anthropologie des Kindes" donde describe:

Los niños de inteligencia diferente se convertirán en sus logros si se crían en el mismo entorno y se les da las mismas oportunidades de educación; mientras que los niños de inteligencia muy diferente empezarán a diferir según el tipo de entorno en el que reciban su educación. Cuando decimos "acercarse" o "diferir", no queremos decir que la apariencia sea ilimitada, sino que es inequívocamente clara (Langeveld, 1968, p. 89).

Esta afirmación resalta los procesos biológicos y cómo los entornos educativos influyen en el desarrollo de los niños.

En la **figura 4**, se complementa en análisis del autor, retomando el artículo "La necesidad de una antropología del niño", donde se resalta la siguiente afirmación:

Desde la Antigüedad se pensó sobre el niño: amigable, agradable, intenso, duro, pero la mayoría de las veces sólo por razón a determinados motivos. El niño era un estadio por superar —se debía dejar de ser tonto lo más rápido posible—; era un ser cariñoso; un ciudadano del futuro y, por eso, un medio para fines políticos y para más cosas en este sentido (Langeveld, 2005, p. 69).

Esta referencia muestra cómo se ha planteado históricamente al niño como un ser que necesita superar etapas para dejar de ser "tonto" y convertirse en un ciudadano del futuro con fines políticos.

El resultado de este proceso condujo a la segunda fase de la investigación, denominada fase analítica por Ruiz (2004). Esta fase se centra en la creación de categorías basadas en el corpus de información recopilada. La organización previa de la información extraída en la primera fase es crucial, ya que establece los criterios de afinidad que permiten identificar similitudes, diferencias y tensiones entre los autores.

Estos criterios delimitan los primeros rasgos de referencia, que a su vez sirven como base para esbozar las categorías iniciales. Cuando mencionamos "referencias", se alude a la información directa obtenida de los testimonios de los autores, en este caso, sus obras. Los "rasgos" corresponden a las características comunes y diferenciales que el investigador busca dentro de esos testimonios teniendo en cuenta su relevancia para la investigación.

El análisis de contenido brinda dos estrategias complementarias para el establecimiento de las categorías, las estrategias de delimitación y de determinación. Las estrategias de delimitación se refieren a la manera como se restringen o amplían elementos en los textos revisados que pueden ser de dos formas: extensiva o intensivamente, la primera se caracteriza por tener referencias amplias, pero reduce al máximo los elementos de análisis y la segunda en la cual se apoya esta investigación, se refiere a unas referencias reducidas, pero teniendo en cuenta todos los elementos que se mencionan en los testimonios.

Las estrategias de determinación son aquellas que “se refieren al modo en cómo se establece el sentido de un testimonio en base en la comparación que se lleva a cabo con los testimonios que se han recopilado en el proceso de investigación, Este tipo de estrategia ofrece dos formas: las intertextuales y las extratextuales. En esta investigación, se hace uso exclusivo de estrategias intertextuales debido a que el análisis de las obras se orientó únicamente hacia las categorías previas que soportan la investigación (Humanización y formación), adicionalmente se usa con métodos agregativos, ya que, unifica la información que comparte similitudes con las categorías principales, lo que facilita una comprensión más profunda de las obras.

### Fase 2: Definición de las categorías centrales y secundarias a interpretar.

En la investigación, el proceso de construcción de categorías se relacionó con la primera fase, puesto que se hizo una lectura analítica donde inicialmente se accedió a las referencias y simultáneamente se fueron organizando los rasgos en base al criterio de afinidad que partió de preguntas centrales: *¿Cómo define el autor al ser humano y qué características le atribuye? ¿Cuáles son los actos educativos que se ejercen sobre el ser humano? ¿De qué manera define la formación? ¿El autor habla de procesos de disciplina o instrucción?*

A partir de este ejercicio, se pudo descubrir que, aunque los autores no hablan explícitamente sobre las categorías centrales de esta investigación éstas se encontraban implícitas en los rasgos. Es importante señalar que lo mostrado a continuación representa solo una parte parcial de los análisis realizados en esta etapa.

| Año   | Autor         | Título del documento                        | Referencia  | Categoría    | Subcategoría                   | Rasgo   |
|-------|---------------|---|---|--------------|--------------------------------|---|
| 1.974 | Bollnow, O.   | <i>Lenguaje y educación</i>                 | El hombre necesita la conversación con otros como condición para su evolución. La palabra puramente monológica resultaría vacua y se agotaría bien pronto si no encontrará en la contestación del otro una resistencia provocativa. Pg 195  | Humanización | Conversación                   | la conversación y el diálogo hace parte del proceso de desarrollo humano, del pensamiento y la comprensión del mundo.   |
|       |               |   | Lenguaje es transmitido al hombre por medio de la educación, y luego, también, la forma en que en su autoeducación usa el lenguaje. La adquisición del lenguaje no es meramente adquisición de un medio de expresión o de comunicación, sino que constituye la formación del hombre a través del lenguaje. Puse en un sentido muy riguroso rige lo siguiente: tal como es el lenguaje, así es también el hombre.  | Formación    | Lenguaje                       | El lenguaje se transmite por medio de la educación, para que en el hombre se genere también una autoeducación en la que haya una adquisición del lenguaje por medio de la expresión, y además, constituya una formación a través de este.                             |
| 1.968 | Langeveld, M. | <i>Studien zur Anthropologie des Kindes</i> | los animales explotan en un mundo fijo, dejan a sus padres en un mundo fijo; los humanos explotan en un mundo abierto, dejan a sus padres en un mundo abierto. No es de extrañar que se vayan más tarde y que sea necesaria la educación, no es de extrañar que esta exploración nunca termine. pp 97   | Humanización | Mundo, educación, exploración. | Se destaca las diferencias en los procesos de desarrollo de animales y humanos, señalando que la naturaleza abierta y cambiante del mundo humano requiere una transición más larga hacia la independencia y un proceso de aprendizaje continuo que dura toda la vida. |
|       |               |   | El niño y su educación son aquí sólo un medio para un fin: la educación de ciudadanos ilustrados en un Estado ilustrado. Estos ciudadanos y este Estado encarnan y revelan así el orden real de la naturaleza, que no es otra cosa que dex "ordre de Dieu". Para la mayoría de los pensadores, la educación sigue reduciéndose a encajar cuidadosamente en las condiciones de vida "originales", las "reales": las de los filósofos y los políticos. pp24 | Formación    | Educación                      | El apartado muestra que la educación era vista como un medio para producir ciudadanos ilustrados en una nación ilustrada, reflejando así el verdadero orden de la naturaleza y las condiciones de vida tal como las percibían filósofos y políticos.                  |

**Figura 1:** Ejemplo de matriz de referencias y rasgos basada en 'Lenguaje y Educación' (1974) y 'Studien zur Anthropologie des Kindes' (1968). Elaboración propia.

La matriz tiene como objetivo relacionar las referencias de cada obra con los rasgos encontrados, alineándose con las categorías centrales de la investigación. Este proceso permitió que en la obra "Lenguaje y educación" de Bollnow se destacarán los rasgos asociados con las subcategorías de lenguaje y conversación. En el caso de "Studien zur Anthropologie des Kindes" de Langeveld, los rasgos se enmarcaron dentro de las subcategorías de desarrollo y educación.

Estas subcategorías no solo permiten aproximarse a la concepción de los autores sobre formación y humanización, sino también la construcción de estos rasgos identificados reveló que, si bien ambos conceptos compartían puntos de encuentro en formación y humanización, también mostraban diferencias significativas: el primero desde un enfoque más existencialista y el segundo con un carácter más esencial.

Estos rasgos son las primeras descripciones dirigidas hacia las dos categorías centrales de la investigación, no obstante, las comprensiones desarrolladas en esta fase se detallan en el subtítulo "*Humanización y la Formación en la perspectiva de Bollnow y Langeveld.*" (Véase p. 48).

Como culminación de esta fase, se avanza hacia la última, la cual se denomina interpretación. Ruiz (2004) añade que, esta fase busca establecer relaciones, tensiones y diferencias entre los elementos identificados, comparándolos con los referentes teóricos que fundamentaron la investigación.

Esta etapa es importante porque el pedagogo investigador expresa sus interpretaciones en la presentación descriptiva de los hallazgos de la investigación con sus propias formas de ver los fenómenos estudiados, razón por la cual la metodología de análisis de contenido busca brindar elementos que enriquezcan la reflexión teórica que le es propia al contexto que enmarca la investigación, para completar la metodología del análisis de contenido se busca la producción de un metatexto analítico en el que se presenta el corpus textual de manera diferente. El metatexto debe presentar el sentido que subyace al corpus original, como resultado del análisis e interpretación del investigador.

### **Fase 3: Interpretación y construcción del metatexto.**

El metatexto derivado de esta investigación se construye a partir de las interpretaciones realizadas en cada una de las fases (descriptiva, analítica e interpretativa). Por lo anterior, es pertinente presentar a continuación el subtítulo "*Humanización y la Formación en la perspectiva*

*de Bollnow y Langeveld.*" (Véase p. 42) , el cual tiene como objetivo ofrecer una nueva lectura del corpus de las obras analizadas y dar respuesta al objetivo principal de la investigación, que consiste en caracterizar las concepciones y relaciones sobre formación y humanización a partir de dos autores clásicos de la Antropología Pedagógica (Bollnow y Langeveld), dar respuesta a este objetivo inspira a futuros pedagogos a seguir ahondando en la comprensión de los fenómenos educativos en clave de la antropología pedagógica.

## **La Humanización y la Formación en la perspectiva de Bollnow y Langeveld**

### **Perspectiva de O.F. Bollnow**

Bollnow parte de la filosofía del lenguaje para comprender su función en la estructura humana y la comprensión de la vida humana desde su uso. Desde esta perspectiva, se propone aproximarse a las formas en las que el hombre utiliza el lenguaje, no desde su construcción o estructura, sino desde cómo su hablar se despliega en las situaciones concretas de la convivencia humana.

### **Humanización**

El lenguaje es esencial del ser humano como medio para su determinación, aunque no es una condición innata ya que debe aprenderse. "se convierte en tal en virtud de su lenguaje. El hombre no posee, pues, una naturaleza fija, sino que va adquiriendo ésta en la forma en que desarrolla su lenguaje" (Bollnow, 1974, p. 191)

En principio, el hombre aprende a hablar en la infancia, este habla puede referirse, por un lado, al primer acto concreto de producir palabras audibles aún si éstas carecen de contenido, por otro lado, puede referirse únicamente al contenido en sí mismo. Se habla de algo o sobre algo.

El primer encuentro del hombre con el lenguaje se da durante su infancia y está intrínsecamente ligado a la acción de nombrar, Bollnow señala que "la hazaña primaria es dar nombres; mediante los nombres, el hombre consigue que el mundo circundante esté a su disposición"(1974, p. 100). El nombre no solo identifica al individuo, sino que también lo distingue de los demás. A través del nombre, el mundo se vuelve claro y accesible; sin él, todo se desdibuja y se vuelve confuso. Ahora bien, mediante la nominación de las cosas, estas se vuelven accesibles y el hombre adquiere una posición firme en el mundo. lo que lleva a que, en los primeros años de

vida, surge una sed por nombrar; a medida que se responde a la pregunta ¿Qué es esto?, se va penetrando en el mundo, tratando de abarcar la inmensidad de los nombres.

El acto de nombrar es el primer paso hacia el dominio espiritual. Su importancia pedagógica radica en que, a través de las palabras, el niño aprende a conocer su mundo. Según Bollnow (1974), la palabra crea la cosa; incluso cuando los adultos perciben una cosa preexistente, para el niño no existe, no forma parte de su mundo. Es a través del acto de nombrar que el niño comienza a dar forma y significado a su entorno, construyendo así su comprensión del mundo que lo rodea.

No obstante, la designación lingüística no se limita únicamente al acto de nombrar en respuesta a la interacción con el mundo externo, sino que también abarca la vida interior del ser humano, sus sentimientos y sensaciones, así como las cualidades de su alma, sus virtudes y vicios.

Según Presser (1940, citado por Bollnow, 1974, p. 107), "El mundo se enriquece con cada nueva palabra, pues cada nueva palabra es una luz que alumbra algún rincón del mundo y torna visible cosas, pensamientos y sentimientos". Sin embargo, se reconoce que no siempre las cosas aparecen claramente definidas por sí mismas. Puesto que, la realidad se presenta como una transición constante entre una y otra, de modo que el lenguaje puede ofrecer una red de asignaciones de maneras muy diversas sobre la realidad y que solo se está en condiciones de percibir aquello para lo cual el lenguaje tiene una palabra. Asimismo, estas primeras palabras constituyen una red de una realidad construida de diversas maneras, dentro de la cual los niños crecen al aprender a hablar.

La palabra no se limita a ser simplemente un signo fonético; también posee un determinado tono emocional y un carácter expresivo que influye en la comprensión de lo que se designa con ella. De este modo, mediante su propia realización junto con la red de designaciones, el lenguaje crea la imagen de una realidad estructurada. Además, el lenguaje no solo se aproxima al mundo, sino que también lo descubre y lo hace accesible. Bollnow (1974) define la apertura del lenguaje como el hecho de que, al abrir la realidad, este también crea ataduras a determinadas interpretaciones y que estas interpretaciones conduzcan hacia la realidad. Esta doble estructura, entre la aprehensión anticipada del hombre y el cumplimiento de la realidad, constituye un factor inherente a la esencia más íntima del lenguaje. Esto es posible gracias a una comprensión previa y es conducido por la misma, sin quedar inhibido por ella.

“El niño no aprende las palabras mediante enseñanza directa, sino que éstas le llegan en el contexto del discurso hablado” (Bollnow, 1974, p. 160). A partir de este punto, el niño debe deducir el significado, ampliarlo y corregir su comprensión inicial al escuchar las mismas palabras en diferentes contextos y ocasionalmente cuestionar su significado. Es así cómo se produce la verdadera adquisición del lenguaje. Bollnow (1974) retoma a Humboldt, para afirmar que el hombre está encerrado en el "círculo" de su lengua y sólo puede concebir las cosas de acuerdo con la forma en que la lengua las presenta. Ahora bien, el hombre demuestra su reflexión cuando, en medio de todo el sueño flotante de las imágenes que desfilan ante sus sentidos, logra concentrarse en un momento de vigilia, ateniéndose voluntariamente a una imagen, sometido a una clara y quieta contemplación, indicando que ese es el objeto y ninguno otro.

El lenguaje no solo lleva a cabo la apertura del mundo, el lenguaje se desarrolla en el hombre en pos de su propia esencia. De acuerdo con Herder (citado por Bollnow, 1974, p. 190) “sólo gracias al lenguaje llega el hombre a la posesión de la razón”. Añade Bollnow, además de la razón, se despliega también el sentimiento y otras fuerzas anímicas. Sólo mediante el asimiento idiomático del mundo se estructura y configura la vida propia.

El hombre se convierte en virtud de su lenguaje, partiendo de que el hombre no posee una naturaleza fija, sino que va adquiriendo forma en la medida en que desarrolla su lenguaje, la disciplina y la diferenciación en el lenguaje, diferencia al hombre. Lo que muestra que con cada palabra precisa y acertada el hombre aumenta su fuerza y definición. Por lo cual, Bollnow considera que no existe un camino más apropiado que el idiomático para influir en la formación, debido a que no se da de manera directa y se hace con miras al objeto y no a la intervención de la persona.

### **Formación**

Bollnow afirma que “los hombres son conversación, en su ser más íntimo están determinados por su habla entre sí” (1974, p. 39), subrayando que, si bien se debe aproximarse a la manera en que los hombres se sirven de este medio, no se refiere a la forma en que hablan el uno al otro ni a su estructura o construcción; la comprensión se da en el despliegue que ese hablar hace, en cómo se desarrolla a partir de una situación concreta de la convivencia humana. La conversación, entonces, es hablar conjuntamente; en ese sentido, no es entendida como un medio de comunicación, ni los hombres se tratan en conversación, sino que estos 'son'. Bollnow aclara

esta distinción retomando a Heidegger, quien sugiere que la conversación no se limita a ser una sola forma de realización del lenguaje, sino que únicamente en cuanto conversación es esencial el lenguaje. A partir de ello, se entiende que pueden diferenciarse diversas formas en que los hombres se unen en la conversación; de allí la importancia de comprender la conversación como punto de partida para comprender las formas y los efectos desde su esencia más profunda.

De acuerdo con Bollnow (1974, p. 48) la conversación redirige la conducción del pensamiento cuando es movilizado por la intervención del otro, siendo desarrollada entre la pregunta y la respuesta. Esta interacción provoca ciertas ocurrencias gracias a la observación de otra persona, lo que permite adquirir ideas que en la individualidad no podrían haber surgido. Sin embargo, para mantenerse, la conversación debe tener siempre una respuesta inconclusa que requiera un complemento; es en este punto donde el pensamiento, al ser movilizado, mantiene viva la conversación. Esta no debe enfrentar una contradicción total por parte del otro, ya que de lo contrario no se estaría manteniendo una conversación, sino más bien una disputa. En ese sentido, la disputa condiciona de manera diferente la movilización del pensamiento. Así entonces, la discusión es una modalidad formal de la disputa, en esta última se gesta la elaboración de argumentos y dirige al examen crítico de la posición de cada sujeto. Independientemente de quien obtenga la razón, la disputa moviliza a que ambas partes reflexionen frente a cómo fortalecer el fundamento de sus posturas. Sin embargo, esta forma de diálogo no se puede extender de manera imprevisible, dado que, si el objetivo es convencer a otro, toda posibilidad de conversación se ve finalizada cuando una afirmación se sobrepone a otra y ya no admite refutación alguna.

Cabe destacar que la conversación no refiere a una actividad si no a un acto de conformidad, irrumpe en el hombre y este es arrastrado hacia ella, por lo que puede decidir si asentir o no ingresar a la misma, hacer parte de ella equivale a tener algo en mancomún con el otro. Su condición de posibilidad está dada por la reciprocidad, ya que radica en la interpelación del otro y su consecuente respuesta. Sin embargo, no se refiere a cualquier tipo de mensaje de retorno, en la contestación se da un comunicado que tiende a culminar la conversación, da por resuelto o finalizado un asunto, mientras que, en la respuesta, la palabra correspondida da lugar a que el otro pueda emitir la suya posibilitando la continuidad. Así mismo, la conversación requiere del reconocimiento del otro, de estimarlo en su valor, ya que si no hay posibilidad de tomar en serio al interlocutor toda conversación se ve mermada.

## **Formas de conversación**

A partir del concepto de comunicación se desprenden varios subtipos o modos de realizarla. La conversación puede tener un carácter de ocio, la cual transcurre sin un fin concreto en tanto que no tiene definido a qué se dirige, no pretende generar una solución o llegar a un acuerdo. Se sostiene por sí misma y se extingue una vez se agotan sus posibilidades intrínsecas. Este tipo de conversación puede surgir cuando la atmósfera no está cargada con las exigencias inmediatas de la seriedad de la vida, pueden surgir en ella charlas vacías, pero también conversaciones que aborden cuestiones esenciales de la vida cuyo rumbo es imposible de prever.

De la conversación de ocio se desprenden tres tipos, la conversación como pasatiempo (charla), la plática conversacional y la conversación profunda.

En primer lugar, en la conversación como pasatiempo, el tema de conversación es algo secundario puesto que en ella lo fundamental es la búsqueda de un entretenimiento satisfactorio (Bollnow, 1974), uniendo la conversación a la ocupación libre, a la distracción, para combatir el aburrimiento y llenar de manera placentera momentos ociosos.

En segundo lugar, la plática conversacional se eleva en el ámbito social como una forma refinada de entretenimiento y un arte de sociabilidad que puede ser cultivado y aprendido. En ella se puede aludir a temas profundos, aunque no con un exceso de seriedad, de acuerdo con Bollnow (1974, p. 65) “Se trata de un arte que se manifiesta en la superficie, que elude el compromiso, más aún, que tiene en el compromiso su frontera, pues cuando algo va en serio, cesa la plática”. Este tipo de diálogo requiere de ingenio, inteligencia e interés para fluir con habilidad, evitando tocar asuntos delicados que puedan incomodar al interlocutor, orientándose con un adecuado tacto.

En tercer lugar, la conversación profunda emerge en su sentido más auténtico de un diálogo serio y penetrante, que surge de manera espontánea y facilitada “cuando los corazones se abren y se manifiestan en el lenguaje las cuestiones últimas de la vida” (Bollnow, 1974, p.66). Este tipo de conversación se desarrolla de forma natural, sin una intención predefinida, y se dispone de tiempo para explorar los temas de manera profunda. A pesar de su flexibilidad y libertad, la conversación profunda no se caracteriza por un parloteo irresponsable; al contrario, en ella se manifiesta abiertamente el propio punto de vista, que se defiende con determinación ante cualquier interrupción del interlocutor.

Así, la objeción no se percibe como una impugnación, sino como un enriquecimiento de la opinión propia, un intercambio de aspectos de interés conjunto que se complementan de manera recíproca. El otro aporta un punto de vista que, con su contribución, impulsa el avance de la conversación. Puede suceder que surja una idea que cambie el rumbo del diálogo, llevándolo por caminos inicialmente imprevisibles. Estos elementos muestran el profundo significado humano inherente a la conversación. Cuando se reflexiona en solitario, solo se avanza en la dirección de las propias consecuencias derivadas de impulsos existentes; sin embargo, solo en la conversación profunda, en el diálogo mutuo, el pensamiento adquiere un carácter creativo. En este contexto, surge una ocurrencia inesperada que conduce a una respuesta creativa, permitiendo así un conocimiento que lleva a explorar mayores profundidades.

Bollnow (1974) afirma que, sólo a partir de la conversación profunda se llega a develar la verdad, solo en la conversación alcanzamos nuestra humanidad. Quien no es apto para la conversación permanece necesariamente en lo inhumano.

La conversación para desahogarse refiere a la necesidad que siente un hombre más joven de desahogarse ante otro generalmente mayor y más maduro. Se busca que este le ayude con las incertidumbres y dificultades que no puede superar por sí solo. En el desahogo se da una forma mancomunada de reflexión: el oyente plantea preguntas que amplían el panorama y se presta para dar información y enseñanzas. Los problemas más serios surgen cuando las dificultades son anímicas y llevan al hombre a procurarse el desahogo.

“La conversación de desahogo se desarrolla en una atmósfera de confianza y máximo respeto en el plano humano” (Bollnow, 1974, p. 92). No busca disolver los espasmos de confusión, sino elevar la desorientación subjetiva a un nivel más amplio y humano. Quien presta su oído y aconseja tiene una responsabilidad pedagógica, ya que no debe darse de manera artificial con el objetivo de intimidar al joven, sino que debe ser aceptada siempre y cuando el joven la busque. Para que tenga éxito, el joven debe comprender claramente la responsabilidad que asume al buscarla. En la mismidad, en la medida en que el hombre se enfrenta libremente con toda mutación de la vida y las circunstancias conquistándola con esfuerzo, es la forma más elevada que tiene lugar la autorrealización del hombre a través del lenguaje.

## **Conversación en la educación**

La conversación en el hombre se presenta como medio adecuado para volver a conducir a los hombres al mutuo encuentro, la disposición para el diálogo, es siempre expresión de un sentido humanitario más profundo. En este sentido, la educación no solo emplea la conversación como medio para la enseñanza, comprende el aprendizaje mismo de la capacidad de conversar, de suscitar la disposición para la conversación genuina, puesto que de esta manera se puede perfeccionar la esencia del hombre (Bollnow, 1974).

La dificultad de la conversación en la enseñanza radica en que esta tiende a tener un objetivo definido, lo que limita la libertad del diálogo. Sin embargo, la conversación en el ámbito educativo requiere de una orientación y una dirección, siendo guiada por la observación de un rumbo específico. “La presencia disciplinaria del maestro es crucial para mantener viva la conversación y evitar su extinción. Esto forma parte de la esencia de dirigir la conversación, que implica el intercambio constante entre los participantes” (Bollnow, 1974, p. 82) esta conducción puede orientarse hacia una experimentación conjunta, en la que uno de los participantes recoge un pensamiento del otro, como un destello que suscita la continuidad en una genuina cooperación. La conversación didáctica se distingue, entonces, de otras formas de diálogo, ya que desde su saber el maestro observa los caminos que toman sus alumnos con el fin de avanzar hacia su meta. Esto permite que los alumnos tomen caminos errados y obtengan sus propias experiencias, pero el maestro conserva su posición de seguridad para intervenir en cualquier momento si percibe que el desconcierto se convierte en desánimo.

Es así como el maestro debe reconocer que, aunque se posibilite, no todas las conversaciones alcanzan este grado. Así afirma Bollnow (1974):

La conversación libre, en contraste con la conversación didáctica, también tiene su lugar en la relación alumno-maestro. Sin embargo, la conversación libre requiere una plena igualdad de derechos, y esto solo se puede lograr cuando el maestro reconoce esa plena igualdad y anula toda intención educativa, ya que la voluntad de educar anula la igualdad de derechos (p. 61).

En este sentido, el lenguaje es el vehículo que guía al ser humano hacia la apertura del mundo, mediado por la educación, siendo este el medio primordial de expresión y formación. de

acuerdo con Bollnow (1974), a medida que el individuo aumenta su dominio de la lengua configura su percepción del mundo, lo cual tiene repercusiones tanto internas como externas. Dado que el ser humano no posee una naturaleza estática, su formación ocurre a través del desarrollo del lenguaje, por lo que debe verse de manera conjunta y no aislada en contraste con otras materias objetivas. El lenguaje entonces proporciona diversas nociones de virtudes y actitudes morales por las que se modifican las posibilidades humanas básicas. En consecuencia, el ser humano va moldeando su identidad dentro de los parámetros lingüísticos dados de antemano.

La definición y la firmeza de su ser que va adquiriendo en función de lo que afirma, de manera que este compromiso con la palabra pronunciada se extiende a cualquier expresión, incluso aquellas que surgen involuntariamente. El punto álgido de esta condición se manifiesta cuando el individuo, al emitir su juicio, resuelve una situación conflictiva. Las implicaciones de la naturaleza inherente de toda palabra pronunciada y escrita con responsabilidad son significativas. Es posible revocar una palabra, aunque ésta no cambie en su esencia; sin embargo, será anulada y reemplazada por otra nueva. La revocación implica resistencia y representa un paso hacia la autorrealización del individuo. A través de este acto, el hombre se reconoce a sí mismo al asumir la responsabilidad de sus palabras y acciones ante el mundo.

Por lo tanto, desde la infancia no se debe escatimar en la enseñanza del valor de la confesión, ya que desde ese punto se concibe al individuo como responsable de sí mismo. El reconocimiento de la confesión es fundamental, ya que fortalece positivamente la libertad del hombre. Mediante este reconocimiento, el hombre afirma sus ideales y adquiere firmeza a través de decisiones libres, convirtiéndose verdaderamente en sí mismo, lo cual implica la existencia de un hombre formado y responsable de sí mismo. Sin embargo, también afecta al hombre en desarrollo, especialmente en situaciones que requieren fortalecer su disposición al reconocimiento libre y valorar el reconocimiento expreso en su dignidad (Bollnow, 1972, p. 201).

Cuando la palabra se pronuncia enfáticamente en relación con el compromiso, implica su más alto grado de entrega, aspecto inherente a la naturaleza de la palabra hablada en general. El hombre, al no ser simplemente un ser momentáneo, abandonado a la incertidumbre que trae consigo el cambio de estado, demuestra, a través del esfuerzo moral, su compromiso con la promesa. Marcel (1957, citado por Bollnow, 1974, p.202), agrega que “la promesa demuestra la existencia en el hombre de un núcleo moral que trasciende la temporalidad”. Se destaca con particular insistencia el

carácter productivo del lenguaje a través de la promesa, ya que enfrenta al hombre con la exigencia de que se cumpla. Este cumplimiento es posible gracias al esfuerzo del hombre por rescatar su palabra. Al hacerlo, no solo asegura su verdadera realización, sino que también se transforma a sí mismo, convirtiéndose en una persona moral.

### **Ejercitación**

Bollnow reconoce que en un principio el ejercicio se le consideraba monótono y aburrido, por lo que se empezaron a cuestionar que las potencialidades del niño estaban siendo ahogadas a causa del ejercicio impidiéndoles pasar de forma progresiva a lo nuevo, la anterior idea adquirió mayor predominio en el siglo XX con la llegada de las reformas de la pedagogía, lo que condujo a un mayor desprestigio de los ejercicios en las escuelas. No obstante, la idea de buscar cambiar los ejercicios no fue posible, puesto que hubo que reconocer que los ejercicios eran imprescindibles para que se convirtieran en un conocimiento seguro y que estuviese a disposición del alumno, partiendo de que lo que se aprende a toda prisa carece de una base que posteriormente se pierde.

Al considerar que no se puede dejar de lados los ejercicios se dieron dos posibilidades: Por un lado se busca visibilizar los ejercicios de manera más “atractiva” para que los niños se sintieran persuadidos de practicarlos, dándoles a entender que aquello que en inicio les costaba más posteriormente les iba a servir, por otro lado, se busca despojar de su carácter desagradable a los ejercicios, convirtiéndolos en un juego y permitiendo que el niño se entregue con júbilo sin que se diera cuenta que lo más importante era el desarrollo de las habilidades que hacía en el juego.

Bollnow (1987) considera que, estas dos posibilidades se vuelven perjudiciales en la medida en que desdibujan el papel del ejercicio, con las facilidades se mal-logra el ejercicio y al convertirlo en juego se pierde la exactitud y seguridad que solo se consigue en la práctica, por lo que propone partir de reflexionar nuevamente sobre la esencia y función que cumple el ejercicio en la vida humana. Frente a esto, Bollnow muestra su distanciamiento con Montessori respecto a la conversión del ejercicio en juego, resaltando que el placer es el resultado de la vivencia de éxito de una capacidad perfecta que solo se logra por el juego, en la medida que la perfección solo se puede alcanzar con el espíritu en que se ejecuta el ejercicio, pues este exige dureza consigo mismo. En este sentido, Bollnow reconoce una la ejercitación como gobierno y disciplina, pues desplaza el ejercicio de una actividad placentera a una ocupación que en primera instancia no es interesante

pero que puede ser satisfactoria, no obstante, este gobierno no está dirigido a la instrucción sino al desarrollo de facultades.

Cuando se ha de lograr conocimientos no se hace un uso del ejercicio sino de la memoria, por lo que el papel de la instrucción escolar consta de organizar las repeticiones para preservarla, sin embargo, estas no constituyen ejercicios, ya que estos “tratan de formar habilidades prácticas, no se trata de un conocimiento, sino de la capacidad que ha de ser formada por medio de ellos, lo que exige un procedimiento distinto: El ejercicio paciente.” (Bollnow, 1987, p.269). Sin embargo, Bollnow reconoce que en la escuela los ejercicios tienen un papel importante porque enseñan las técnicas culturales simples, las cuales han de ser ejercitadas incesablemente, puesto que cada año puede adquirir nuevas prácticas para el dominio de la expresión lingüística. En este caso, si bien Bollnow en principio sitúa la instrucción en un nivel distinto al de la ejercitación, es por medio de la ejercitación que se accede y desarrollan las capacidades para recibir la instrucción.

### **Perspectiva de M.J. Langeveld**

#### **Humanización**

El concepto de Humanización (Humanisierung) es usado para referirse a que el niño empieza a ser reconocido como ser humano. Esta afirmación que hace Langeveld tiene la intención de resaltar que con anterioridad el concepto de niño se establecía desde referentes externos al niño mismo. Por lo cual, este solía ser concebido desde puntos de comparación con respecto a lo que debería ser, dejando de lado toda comprensión del niño como fenómeno temporal dentro de la vida del hombre. Así afirma Langeveld (2005):

Pero bajo la concepción de lo que se pueda llamar *niño* se establece progresivamente, con el transcurrir del siglo, una humanización que no se reduce a una idea general, como la cristiana o la de la poesía, a sentimientos adultos por el propio niño, a la simple formación de las generaciones siguientes y similares. Entra en juego en la misma praxis de la educación y del cuidado y tratamiento del niño una profunda comprensión del niño como ser humano (p.73).

De acuerdo con Langeveld (2005), algunas concepciones sobre el niño que surgen desde mediados del siglo XVIII en la filosofía, la psicología y la pedagogía, presuponen en el niño fines preestablecidos. En este sentido, del niño sólo se requería saber su constitución y el conjunto de acciones que tiene que realizar para permanecer o cambiar lo que es.

Este reconocimiento del niño como humano no es repentino, de ahí que la “humanización” del concepto niño fuese un proceso paulatino. Desde la antigüedad se consideró que el ser niño era una etapa por superar, dando por hecho que el niño es originalmente hombre, y por lo mismo, estaba provisto de todas sus cualidades como “hombre pequeño”. Sin embargo, cabe considerar que, si el lenguaje es una característica distintiva del hombre, comprender al niño en función de su capacidad de lenguaje implica que se omite la cuestión frente a qué es el niño antes de adquirirlo, “¿Es ya el niño un hombre antes de aprender una lengua?, y si no, ¿entonces ‘educa’ uno ya en esa fase prelingüística?, pero, y si ya es un hombre, ¿qué tipo de hombre sería entonces ese ser carente de lenguaje?” (Langeveld, 2005, p. 70).

En este caso, el uso del término humanización refiere a otorgar la cualidad humana a la idea de niño, considerando así que ser humano no es algo que él adquiere, sino que en principio ya es. No obstante, también afirma “el hombre comienza pequeño y sin educación nunca se puede constituir como hombre” (Langeveld, 2005 p. 74). Conviene subrayar que el autor usa el término Mensch, que traduce hombre o humano, lo cual da a entender que la nula diferenciación entre ambos términos para el autor. Esto permite entender que para Langeveld ser humano es una condición inicial pero también una tarea a largo plazo. Por lo cual, comprende que en el hombre la condición de niñez significa el comienzo de la vida humana a partir del desarrollo. Con esto en cuenta, tiene lugar la pregunta respecto a qué comprende Langeveld por el niño humano y cuál es el lugar de la formación en él.

Para empezar, Langeveld reconoce en general al hombre como un fenómeno que atraviesa estadios, diferenciándolo en tanto adulto y niño, tanto a nivel fisiológico como a nivel psicológico<sup>4</sup>. Por ello, se refiere tanto a momentos concretos en los que el niño es un ente prematuro biológicamente, como a las actitudes inmaduras o infantiles. Cabe destacar que, si bien Langeveld no establece etapas de crecimiento, si plantea una teoría del desarrollo humano desde parámetros de cambio no sucesivos a nivel psicológico, y si consecutivos a nivel fisiológico.

Para establecer una teoría que dé cuenta de las condiciones iniciales del niño Langeveld se sitúa desde la psicología de la educación, esta es una perspectiva disciplinar que busca comprender la fenomenología de la educación, la cual a su vez le permite acotar su objeto de estudio a los sujetos concretos, situándose así desde una postura que no concibe a las condiciones

---

<sup>4</sup> En este ámbito, surge la dualidad entre ser y deber ser.

socioculturales como explicación única de las acciones del hombre, ya que lo contrario, “se pierde de vista no solo la singularidad humana, sino principalmente el núcleo y el significado de esta singularidad: su conciencia personal y su responsabilidad.” (Langeveld, 1968, p.70). De allí la necesidad de partir de una psicología de la educación, que a su vez se complementa en la psicología del desarrollo, la cual trabaja a partir del análisis fenomenológico de la situación educativa como situación esencial y existencial del niño. Por lo anterior, cabe determinar en primera instancia en qué perspectiva se sitúa Langeveld para hablar de desarrollo.

Langeveld se distancia del enfoque del desarrollo de la psicología comparada del siglo XIX. En ella, se daba por hecho que el desarrollo psíquico estaba restringido a un proceso biológico, de tal modo que concebía que toda acción surgía de las pulsiones orgánicas vitales, y por tanto estaba destinada a realizar los objetivos que de ella se derivan. En este sentido, la acción del niño siempre estaba orientada a la satisfacción de una necesidad, por lo que, “para hacer actuar al alumno, había que exponerlo a circunstancias en las que sintiese la necesidad de realizar una acción que se esperase de él.” (Langeveld, 1968, p. 27). A partir de ello, el desarrollo comprendió la adecuación de las capacidades, orientando a la educación a la provisión de estímulos para la adaptación que permitieran superar las carencias. Por ello, sus estudios se centraron en la investigación de las leyes naturales que rigen el desarrollo, dando lugar a la investigación de fases o etapas del niño.<sup>5</sup>

De acuerdo con lo anterior, si la educación, en la medida que provee el acceso a la cultura, su función consistiría en suplir las carencias de la insuficiencia biológica, logrando proveer la satisfacción de necesidades a las que el hombre por sí solo no podría acceder. No obstante, este enfoque se convierte en una limitación para el concepto de humanización, ya que no todas las acciones que son producto del espíritu tienen un carácter utilitario o están dirigidas a una necesidad vital. Por medio del espíritu, el hombre no solo se desempeña en las tareas que requiere ejecutar para sobrevivir, también despliega sus fuerzas creadoras sin más propósito que la acción misma en la que está inmerso, a través de la cual refleja su interioridad. De esta manera, crea cultura aún si esta no le provee de algún beneficio más allá que su fascinación.

---

<sup>5</sup> Aunque Langeveld no se adhiere a esta perspectiva, es importante diferenciar que, aunque también propone un estudio fisiológico, en cual también establece etapas, no lo hace con énfasis en lo funcional y determinista.

Por lo anterior, el ser humano no solo deviene en el mundo para mantenerse con vida, es una parte inherente de él realizar acciones que tienden a enriquecer su espíritu aún si cada acción carece de un propósito definido. Cabe aclarar, con actividades inútiles tampoco se hace referencia a que por medio de ellas se sacien impulsos placenteros, si bien el hombre puede hallar gusto en la actividad espiritual, la satisfacción impulsiva es de otro orden.

Para que haya humanización debe haber actividad espiritual, puesto que así el hombre preservará el control de sí mismo, de tal modo que su actividad no se reducirá solo a la satisfacción de sus placeres o necesidades. Mientras que sea posible que en el hombre haya lugar para su espíritu, la humanidad se mantendrá en él. Por lo cual, para que la humanización sea posible, se requiere propiciar las condiciones para que el hombre tenga espacios de Skholé y así disponga de momentos en los que se puede apartar de las urgencias de la vida.

En la medida que para Langeveld no hay una naturaleza determinada, así mismo no atribuye a las acciones un carácter universal. Si bien hay acciones que comúnmente realizan los hombres, estas no son condiciones dadas. Por ello, el lenguaje no es un elemento esencial constitutivo, pero sí esencial constitucional, puesto que no es fundamental para subsistir fisiológicamente, pero si para su realización personal, por lo cual, el lenguaje pertenece al ámbito de las posibilidades más no al de las necesidades. Sin embargo, en tanto que el hombre se materializa como fenómenos, requiere primero de los cuidados vitales y posteriormente de su permanencia en la sociedad, por lo cual necesita del lenguaje para no subsistir en su totalidad por sí mismo.

### **Desarrollo**

En la perspectiva de Langeveld el concepto que describe los procesos de maduración es desarrollo, aunque no se limita sólo a los cambios fisiológicos, también comprende los que surgen de la educación. Esto se debe a que el desarrollo fisiológico pasa por una transición en la que alcanza sus límites, los cuales son superados al ser complementados por el desarrollo psicológico. Dicha transición es expresada en una serie de principios que son características constitutivas del ser humano.

Frente a la relación de la dimensión fisiológica y psicológica, en principio, Langeveld (1968) requiere diferenciar hasta qué punto el niño depende de su entorno para desarrollarse y hasta qué punto se desarrolla por necesidad biológica, de allí que distinga las condiciones innatas

de aquellas que son adquiridas por el entorno. Este fenómeno se evidencia en la adquisición de lenguaje, puesto que el niño no solo se capacita en el uso de los órganos del habla (desarrollo fisiológico), sino también desarrolla el habla mismo en su entorno social (desarrollo psicológico). En este sentido, cuando el niño balbucea realiza una función inespecífica, de manera emite sonidos de manera arbitraria. Dicho gesto va adquiriendo una direccionalidad creciente, por lo que posteriormente expresa vocablos voluntarios, los cuales aún no cargan un significado definido. De acuerdo con Langeveld (1968), si bien esto aún no constituye el lenguaje, si permite reconocer cómo en el niño empieza a surgir una conciencia del conjunto de acciones que va refinando. Con ello accede a un nivel más complejo en los que se va preparando para el descubrimiento de la relación simbólica, el cual constituye un salto a la capacidad de representación mediado por la imitación de palabras o pequeñas frases.

Frente a lo anterior, cabe cuestionar si las representaciones mentales sólo surgen en la adquisición del lenguaje, puesto que el niño aún sin haberlo adquirido puede realizar gestos pulsionales, pero con sentido intencional. Por ejemplo, afirma Kant “también se les perjudica mucho acudiendo a ellos cuando gritan, cantándoles algo, por ejemplo, como tienen costumbre de hacer las amas; ésta es habitualmente la primera perversión del niño, pues al ver que todo viene por sus gritos, los repite con más frecuencia.” (2003, p.51).

En este caso, el niño reconoce la relación entre su grito y la respuesta, y así mismo, la posibilidad de emplear dicho gesto voluntariamente para su capricho. En este sentido, se puede afirmar que el niño es capaz de reconocer relaciones de causalidad, de manera que es condicionado por la constante respuesta a su estímulo, y por lo mismo, reconoce que dicha respuesta la puede generar por decisión, ya que es consciente del estímulo. Si bien puede que en el niño no se forme un esquema mental al nivel de un concepto abstracto, si puede generar un esquema mental que le permite reconocer relaciones causales.

De acuerdo con lo anterior, el actuar dirigido es una cualidad que corresponde al adulto en Langeveld (1968), afirmando que:

En tal relación entre el niño y el mundo, entre el sujeto y el objeto, "actuar" no es lo mismo que un comportamiento intencionado que avanza ordenadamente hacia un resultado deliberado en relación con objetos que son intrínsecamente diferentes del sujeto,

posiblemente junto con otros que también son intrínsecamente diferentes del sujeto. Ésta es la acción del adulto (p. 92).

Por lo anterior, cabe aclarar que para Langeveld el actuar no se trata sólo de una acción intencionada, consta de una acción deliberada racionalmente y no una acción motivada únicamente por la pulsión, puesto que, si bien ambas poseen sentido, el actuar “adulto” o deliberado es un actuar premeditado y construido desde el distanciamiento entre sujeto y objeto mediada por relación con el lenguaje, el cual permite acceder a una relación organizada con el mundo.

Siguiendo a Langeveld, el desarrollo fisiológico provee las bases para que sea posible el desarrollo psicológico, siendo este último influenciado en mayor medida por el entorno, de ahí que el desarrollo de un grupo de niños, a pesar de sus diferencias individuales, guarde cercanía en la medida que han compartido un mismo entorno y por lo mismo, oportunidades educativas similares.

Así mismo en el desarrollo de un niño se pueden identificar el traspaso por fases no lineales, como por ejemplo la pubertad psicológica, en la que el joven experimenta sentimientos de soledad, conflicto, entre otros. En este caso pueden surgir los trastornos de individuación, regulación e integración. El primero consta de la dificultad para desprenderse lo suficiente de los padres, dificultando el paso a su independencia. El segundo hace referencia al reajuste orgánico que condiciona el surgimiento de nuevos impulsos, dificultando la regulación de la vida psicológica. El tercero, se entiende como la capacidad de la persona para preservar el control de sí mismo a pesar de los movimientos impulsivos. Sin embargo, cabe reconocer que no necesariamente todos atraviesan dichas etapas, “Las circunstancias, la educación y la propia habilidad del individuo son infinitamente más responsables de la forma que adoptan la juventud y la edad adulta que una especie de "mecanismo biológico de leyes" (Langeveld, 1968 p. 79).

El hombre además de necesitar de alimento y cuidado requiere cuidados afectivos y crianza, ya que estos suplen la necesidad de seguridad, sin ellos, al niño se le dificultará la propensión a explorar. El principio de seguridad consta del adecuado nivel de protección, si hay sobreprotección se evita la exploración, por el contrario, si no se le provee la suficiente, el niño realizará los esfuerzos para protegerse sin alcanzar un grado adecuado de seguridad. (Langeveld, 1968). Lo mismo puede ocurrir si hay desatención emocional, ya que los sentimientos y las relaciones afectivas habituales son los que dan lugar al esquema emocional del niño que caracterizará su actitud afectiva hacia el mundo. En este sentido, se requiere del cumplimiento del

principio de seguridad, en tanto protección y atención emocional para que haya humanización, en la medida que explorar es una actividad espiritual, así mismo, accederá a la compasión desde que en el niño se desarrollen las facultades afectivas.

De acuerdo con el principio de exploración, cuando se cumple el principio de seguridad el niño puede ingresar al mundo, de manera que, en su encuentro con personas y objetos, surge una relación en la que el niño y el mundo significan algo el uno para el otro. De este modo, diferencia aquello que es plenamente exterior a él, y con ello, si bien el niño se relaciona con el mundo, el mundo no lo condiciona plenamente, guarda cierto grado de independencia, cómo afirma Langeveld (1968, p. 82) “Afortunadamente, no todo "penetra" en el niño, pero sí muchas cosas. El mundo no se opone activamente a una "tabula rasa", pero niño y mundo significan algo el uno para el otro a condición de que el niño sea activo y salga de sí mismo”. Por lo cual, no toda relación con el mundo lo puede llegar a formar.

De manera similar, el animal abandona su nido, sin embargo, a diferencia del hombre, es más independiente en la medida que tiene su propio mundo y este le es correspondido a sus instintos. Por lo cual, persigue el modo de vida que le conviene, caza según sus capacidades y necesidades. El hombre, por el contrario, no tiene un mundo tan estable, rompe constantemente con él mediante el descubrimiento y uso del lenguaje logrando así dar sentido a su mundo (Langeveld, 1965).

El principio de seguridad comprende alimentación, cuidados, limpieza, crianza y atención. esto es, todo aquello que sea complemento de su déficit biológico. De estas condiciones surgen dos expectativas, que el déficit biológico sea remediado y que se haga habitualmente, lo cual genera la seguridad de ser auxiliado. Cuando estas garantías se cumplen en principio el niño emprende su exploración. Posteriormente, el déficit que en principio era biológico pasa a ser social, ya que el niño también está desprovisto de los modos de conducta que se requiere para integrarse en la vida comunitaria. En este caso el niño sigue siendo dependiente del adulto por un prolongado tiempo, quien en calidad de educador le ayuda a cubrir el déficit hasta sea capaz de procesar sus experiencias y resolver los problemas por sí mismo.

### **Formación**

En Estudio sobre la antropología del niño de Martinus Langeveld, el concepto de formación (bildung) no aparece de manera formal, sin embargo, el autor para referirse a procesos que inciden

en la interioridad del niño recurre al término educación (Erziehung), mediante el cual se abordan las subcategorías de situación educativa (Erziehungssituation) y desarrollo psicológico.

Langeveld parte de distanciarse de la educación para el desarrollo de cualidades naturales intrínsecas que se inscriben en el enfoque de la psicología comparada. En ella se plantea la prioridad por la ejecución de tareas educativas, la realización de una serie de tareas lúdicas y actividades relacionadas al juego que son definidas de manera muy precisa, de manera que se establece una primacía por la ejercitación y control del proceso educativo, situando en el centro de atención a los procesos y no al niño. Contrario a ello, la educación para Langeveld, consta de propiciar las condiciones para que el niño se movilice en sus momentos de desarrollo psicológico y adquiera independencia respecto al mundo.

### **Desarrollo psicológico**

Langeveld manifiesta que una genuina psicología del desarrollo ha de partir de una interpretación antropológica, por lo que el desarrollo psicológico no surge de igual manera que un desarrollo físico, este “no es un fenómeno biomecánico que se produce inexorablemente y con fuerza natural dentro de ciertos límites temporales” (Langeveld, 1968, p. 48). El desarrollo comprende el descubrimiento de las posibilidades de configuración de la personalidad en la vida emocional. “La plasticidad del hombre, o más bien la indeterminación del desarrollo humano, es particularmente evidente en su vida emocional, y lo que describimos en el curso de la vida humana es una forma de este desarrollo, cuya necesidad está ligada a condiciones previas.” (Langeveld, 1968, p. 51) Por tanto, su modo de análisis permite aclarar y resignificar las situaciones de existencia.

Además del desarrollo psíquico, Langeveld da un lugar predominante al desarrollo del lenguaje, puesto que a través de éste se obtiene una doble función. Por un lado, el lenguaje es un medio de exposición, porque posibilita reconocer no solo lo dicho literalmente sino también lo que puede expresar el ritmo y el tono de la voz. Por otro lado, el lenguaje funciona como herramienta para el descubrimiento y la abstracción lo que lo hace un medio para el espíritu. La lengua es un sistema en el niño que encuentra seguridad y estabilidad, pues es por el lenguaje que accede a otro modo explorar el mundo trascendiendo las limitaciones de la acción directa. Lo que en un principio fue la exploración del mundo, por medio del lenguaje se adquiere un modo distinto de acceder a los objetos, a las personas, lo conmovedor, lo tierno, pues en la medida que el lenguaje es un

arsenal de herramientas para expresar sentimientos y pensamientos hace posible el desarrollo psicológico continuo (Langeveld, 1968). El desarrollo del lenguaje ayuda al niño a concretar la división sujeto-objeto, ya que le permite organizar al mundo en unidades.

Así mismo, en tanto que no todo viene dado al hombre y no es un hecho natural, debe realizarse en la interminable tarea de adquirir la herencia del mundo humano, siendo un ente que circula entre lo dado y lo aspirado, entre el ser y el deber ser.

En principio, el hombre sólo sabe quién es en la medida que se define a sí mismo mediante una imagen. Para ello se puede representar a sí mismo desde dos vías. Por un lado, puede reconocer la forma en que se auto percibe, lo cual a su vez se ve interferido por la imagen de lo que quiere ser. En este sentido, cada imagen se determina desde lo que el sujeto en principio es y lo que cree ser. Por otro lado, su imagen puede ser construida conjuntamente. De acuerdo con Langeveld (1968, p. 58) “es el otro quien abre nuestras posibilidades en un sentido más amplio de lo que nunca habría sido posible sin el otro como *otro*. El encuentro no sólo nos ayuda a acercarnos a lo que realmente somos. Lo que somos es al mismo tiempo lo que hemos llegado a ser”.

Esta relación entre el ser y deber ser es mediada por el concepto de “Ofrecer” (Anbieten). Para Langeveld, a diferencia de la instrucción, ofrecer no hace referencia a ser enseñado, consta de poner en relación los objetivos educativos con el educando. Sin embargo, no se refiere a tratar de integrar al objetivo y al sujeto como unidad, ya que esto lleva a considerar que el objetivo se puede poner de manifiesto, deshacer su dialéctica es el fin de toda psicología aplicada en tanto busca evidenciar los efectos formativos. En contraposición a ello, la distancia entre ser y deber ser se ha de preservar puesto que mantiene en el hombre la aspiración al cambio. De aquí parte su concepto de hombre puesto que plantea el diálogo entre su ser y su aspiración, para lo cual requiere de una continua introspección que le permita transformarse. “El hombre sólo sabe quién es en la medida en que se define a sí mismo mediante una imagen, quien deshace la imagen actual de sí mismo está en construcción sobre sí mismo” (Langeveld, 1968, p. 57).

El principio de estratificación genética reconoce que el niño, posterior al descubrimiento del lenguaje y ya no depender del contacto directo con los objetos mismos, alcanza el desarrollo psíquico una estructura estratificada, en el que se separan niveles superiores que hacen posible la ordenación de la realidad de un modo más abstracto. Con ello, a partir de un estadio de comportamiento primario, desarrolla otro con más posibilidades. Sin embargo, no por esto los

estadios previos se eliminan, todas estas capas se encuentran entrelazadas y siguen estando disponibles para su aparición. De este modo, el adolescente puede comportarse como un bebe, pero también, el adulto puede comportarse como un niño pequeño o patán. (Langeveld, 1968) Este último principio guarda relación con el concepto de rasgos caracterológicos en Nohl, ya que también concibe que las expresiones del carácter pueden llegar a surgir independientemente que se le haya precisado a un sujeto a actuar conforme a uno de los dos polos del carácter. La principal diferencia entre Nohl y Langeveld radica en que para Nohl, los polos de la virtud y el vicio están siempre presentes en el hombre, mientras que con Langeveld los comportamientos que se manifiestan son el producto de lo que alguna vez fue el hombre, puesto que en él queda un residuo latente que siempre puede volver a emerger.

### **Situación educativa (Erziehungssituation)**

La situación educativa (Erziehungssituation) se refiere a los momentos en los que genuinamente puede ocurrir la transformación del hombre, sin embargo, está no puede generarse de manera voluntaria, característica que muestra cercanía al concepto de formación puesto que no es controlable o previsible que ocurra. Para Langeveld la interacción entre adulto y niño puede dar lugar a que surja la situación educativa (Erziehungssituation), sin embargo, en tanto que es imprevisible, no significa que toda interacción sea en sí misma una situación educativa. Por lo mismo, no implica que una acción como la instrucción la genere.

La instrucción es la acción del traspaso de conocimientos, se trata de una acción planeada que espera resultados, por lo que se realiza en un campo de aplicación dispuesto para la misma. En este sentido "instrucción se convierte tanto más en una construcción de estudio o de laboratorio." (Langeveld, 1968 p. 45). Sin embargo, es su misma pretensión de control la que merma las posibilidades de generar la situación educativa. Por el contrario, para Langeveld, una acción que si la hace posible es la de ofrecer (Anbieten).

### **7. Caracterización, puntos de encuentro y discusión entre los conceptos (Metatexto)**

En principio, se discriminan las subcategorías que corresponden a humanización y formación para así determinar de qué manera son comprendidos desde la perspectiva de los autores. Posteriormente, se comparan las perspectivas sobre las categorías de humanización y formación con los autores retomados desde el marco teórico.

### **Delimitación de formación y humanización en Bollnow**

En Bollnow la confesión y el reconocimiento constituyen una relación complementaria, en la medida que, al confesar haber realizado un acto, así mismo se reconoce el hombre como su autor, de manera que se responsabiliza por sus acciones. La confesión puede surgir en la medida que es solicitada por otro o por el hombre mismo, mientras que el reconocimiento puede resultar de la confesión, o puede emerger en la interior del hombre, por lo que aún sin confesión, se ve movilizado a responder por sus acciones. En ambos casos, se requiere del hombre la fuerza moral, ya que así deja de lado el ocultamiento, la mentira o la falta claridad, de manera que se da a conocer tal como es. Con ello, “el hombre se aprehende a sí mismo, al responder por sí y por su conducta ante el mundo” (Bollnow, 1974, p. 200). En este sentido, por un lado, la confesión es comprendida dentro del ámbito de la formación, puesto que consta de una solicitud que es impuesta para que el hombre se exhiba y responda por sus actos, y al hacerlo, “adquiera una actitud inequívoca frente a sí mismo. Deja de ser una pelota que va y viene entre una y otra de sus propensiones” (Bollnow, 1974, p. 200). Por otro lado, el reconocimiento se corresponde con la humanización, en la medida que es una acción autónoma en la que el hombre se responsabiliza por sí mismo.

Lo anterior guarda cercanía con la labor del soliloquio, ya que el hombre realiza una purificación interior mediante la expresión de la interioridad de manera genuina, lo cual hace posible la formación personal interior. Si bien, según la perspectiva de Bollnow, se contempla que no hay posibilidad que el hombre se forme en aislamiento, puesto que el pensamiento del hombre no podría traspasar el límite de sus propias impresiones, cabe considerar la excepción de la introspección, ya que a partir de ella el hombre se confiesa ante sí mismo y accede al reconocimiento de sus actos.

Frente a la definición del concepto, en la perspectiva de Bollnow, la humanización o realización humana (existencial), consta del devenir del hombre en el encuentro con otros, por lo cual, reconoce la conversación como el medio por el cual el hombre se humaniza en la medida que deviene como humano, esto es, actuar conforme a acciones que tienen la cualidad de ser humanas, en los encuentros concretos con la otredad. En este sentido, los hombres son conversación puesto que en dicho acto se refleja el hombre y sus posibilidades. No obstante, ello no implica que el hombre sea tal como luego se manifiesta en el lenguaje, puesto que siempre cambia por medio de este.

Para Bollnow, la formación consta de los procesos mediante los cuales se prepara al hombre para conversar, mostrar apertura, expresar la interioridad y cambiar su pensamiento. De la formación se desprenden dos subtipos. En primer lugar, se refiere a la instrucción o conversación en la enseñanza, en la cual se suscitan cambios en el pensamiento a partir de procesos de discusión. En este caso, no se apela a incidir en el interior del hombre, sino a la facultad para cambiar su punto de vista a medida que se relaciona con el mundo. En este sentido, surge la formación cuando el sujeto cambia sus pensamientos por medio de la racionalidad.

En segundo lugar, se refiere a los tipos de conversación que no explicitan intenciones formativas, de la misma forma, son conversaciones que no surgen en situaciones serias o están mediadas por presiones exteriores. Por ende, la ligereza de este tipo conversación es la que les da el carácter de ser potencialmente genuinas y por lo mismo formativas. En este sentido, la formación en tanto que es producto de una afección interior surge por medios sensibles.

La formación da lugar a que pueda surgir la conversación genuina, mediante la cual el hombre puede revelar y cambiar su interioridad. Sin embargo, esta no surge en todos los momentos de la conversación. De ahí que la conversación se constituya en el ámbito del devenir humano (humanización) y no la formación.

### **Delimitación de formación y humanización en Langeveld**

El desarrollo psicológico es un punto de encuentro entre humanización y formación, si bien esta forma de desarrollo es constitutiva del hombre, aunque no viene realizada, es aún una condición inherente que de ser trabajada le permitirá autogobernarse. Sin embargo, es al mismo tiempo la parte del hombre que solo puede ser movilizada por procesos formativos. De allí la dificultad de establecer si corresponde a la humanización o formación. Aun así, para poder abordar la diferenciación, cabe considerar la especificidad de los fenómenos que surgen del desarrollo psicológico.

Un primer punto de distinción está en el lenguaje. El habla al convertirse en lenguaje traslada al hombre del ámbito del desarrollo fisiológico al desarrollo psicológico, así mismo, el habla como esencia constitutiva se convierte en un elemento esencial constitucional, dado que, es por el lenguaje que el hombre puede ser formado. Sin embargo, cabe reconocer sus limitaciones, puesto que aún por medio de este el hombre no es formado en toda ocasión. Ello se debe a que en la medida que el hombre objetiva el mundo se diferencia e independiza de él, por lo cual, opone

resistencia a las influencias exteriores. Al mismo tiempo, el lenguaje es un medio por el cual el hombre expresa su espíritu, de manera que por medio de esta capacidad creativa del hombre encuentra más posibilidades que restricciones. Por ende, el lenguaje a pesar de pertenecer al desarrollo psicológico es un elemento que es más correspondiente con la humanización.

Para Langeveld, la humanización consta del reconocimiento de la humanidad del hombre como punto de partida y proyecto a largo plazo. De manera que reconoce el tránsito del desarrollo fisiológico y psicológico, a través de los cuales el hombre emplea sus capacidades para subsistir. De este modo, cuando la parte biológica del hombre es insuficiente, es a partir del desarrollo psicológico que el hombre adquiere mayor capacidad de independencia frente al entorno, esto es tanto de la materialidad de los objetos como de la sociedad. En este sentido, el hombre, si bien es afectado por el entorno, no es sólo el producto de las condiciones materiales, y por tanto de las instituciones, es el resultado de su distanciamiento frente a las mismas a partir del proceso de objetivación del mundo, y subjetivación de sí mismo.

En tanto que Langeveld se remite al concepto de educación, esta consta del conjunto de situaciones que pueden incidir en el desarrollo psicológico del ser humano. En este sentido, comprende que para que surja la formación, se ha de prescindir de las intenciones formativas, así como de las pretensiones de control en los escenarios educativos, por lo mismo, no comprende a la instrucción en la medida que esta posee una dirección intencionada. En reemplazo de la instrucción, considera el ofrecer, mediante el cual el hombre relaciona su carácter subjetivo con el objetivo, reconociéndose a sí mismo y sus aspiraciones en constante cambio.

Así mismo, en el desarrollo psicológico tiene lugar el traspaso de estructuras estratificadas de pensamiento, donde la formación tiene la función de movilizar al alcance de los niveles superiores asociados a la adultez, los cuales se caracterizan por posibilitar en el hombre estructuras de ordenación de la realidad más complejo a partir de la sofisticación del lenguaje.

### **Puntos de encuentro y discusión entre autores**

Nohl plantea que en la formación del hombre se ha de incidir en el sujeto mismo y en sus actos, de manera que en la respuesta que recibe al expresar sus rasgos caracterológicos, reconoce aquellos que son deseables de los que no, con lo cual, el hombre tiende a consolidar los polos del carácter que se le precisan desde el exterior. En contraposición a ello, Bollnow (1974) considera

que la formación no se da por la intervención directa en el sujeto, si no a partir de objetos, lo cual hace que el proceso sea más implícito, pero también más efectivo. Así afirma:

No intentó influir directamente en su persona, sino que lo abordó dando un rodeo a través de su lenguaje, a través de la involuntaria retroacción que desde la formación de su lenguaje irradia sobre su naturaleza misma. Y esta irradiación retroactiva es tanto más eficaz, cuanto más se realiza con miras al objeto y no como intervención en la persona (p. 192).

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje según Bollnow (1974 p. 193) “provee y pone a disposición posibilidades a partir de nociones de las nociones de virtud y actitudes morales”, de manera que el hombre al realizar estas posibilidades va cambiando su comportamiento conforme a ellas de manera constante. Contrario a esto, para Nohl el hombre ha de realizar su introspección, reconociendo su carácter subjetivo, para así establecer desde sus propios dotes la proyección de su deber ser. De esta manera, se reconoce la distancia respecto al modo de definir el deber ser, ya que en Nohl este se deriva principalmente de la introspección, mientras que en Bollnow los ideales de virtud son exteriores al hombre.

Otro punto de encuentro entre los autores se halla en el lenguaje, tanto para Bollnow como Langeveld, el lenguaje constituye el medio para organizar el mundo, en ambos autores el mundo no tiene un significado concreto si este no es configurado mediante los símbolos lingüísticos, mediante los cuales se alcanza la aprehensión. No obstante, aquí surgen diferencias entre los autores respecto al modo en que se configura el lenguaje en el hombre, puesto que para Bollnow, el hombre aprende la palabra y su significado, y por lo tanto las interpretaciones que le son transmitidas, de tal modo que por sí mismo no crea lenguaje sino más bien hereda el conjunto de significados que se le asocian. Para Bollnow, por medio del lenguaje puede ver dentro de sí las virtudes y vicios ya que reconoce las formas prefiguradas del mundo. De esta manera, “todo ser va formándose dentro de los moldes provistos por el lenguaje” (Bollnow, 1974 p. 193).

Por el contrario, para Langeveld, el hombre empieza a usar los vocablos para denominar objetos, para el niño, la palabra y el modo en que esta es expresada conlleva un conjunto de significados que él mismo elabora, por lo que percibe al mundo según su manera de verlo. Sin embargo, consecuentemente con el desarrollo, el niño se tiende a desprender de su propio punto de vista y de los sentimientos que tiene sobre sí mismo para reconocer los de los demás. De esta manera Langeveld (1968) afirma:

Los sentimientos evocados por las propias sensaciones corporales se toleran menos y son menos importantes. Los sentimientos que nacen de ver a los demás, la naturaleza, la belleza o la utilidad desempeñan un papel cada vez más importante. (...) con el creciente distanciamiento del mundo y de nosotros mismos: empezamos a aprender que los demás nos ven y cómo nos ven (p. 116).

De esta manera, una sensación como la vergüenza surge del desarrollo de la sensibilidad hacia el exterior, y se da en los momentos en que sus acciones son juzgadas. Por esto, la relación con la otredad incide en la moralidad del niño, la cual pasa de transformarse del conformismo, esto es, de asentir lo que los padres dicen que es correcto, a la autonomía, que surge por los sentimientos que orientan su actuar, ya sean estos evocados por sí mismo o la otredad.

Así el niño emprende la tarea de hacerse a sí mismo conforme a un ideal, rechazando lo que no quiere ver en sí mismo y los modos en que no quiere ser percibido por los demás. En este sentido tanto para Bollnow, Langeveld y Nohl, el hombre no se reconoce solamente en su aislamiento, siguiendo a Bollnow, en la medida que los hombres son conversación, requiere de otro que le posibilite observarse más allá de sí mismo, requiere devenir junto con otros para reconocer en el encuentro aquellas cualidades que de otra manera no surgirían.

De manera similar, el hombre puede verse a sí mismo a profundidad cuando con otro puede expresar su interior, a diferencia del caso anterior, la comprensión del hombre concreto no surge sólo en el pleno devenir, si no en los momentos en los que la interioridad puede ser expresada con confianza. En esto coinciden Nohl y Bollnow, Por un lado, para Bollnow el interior sólo puede ser expresado en momentos en los tiempos de ocio o en las circunstancias que no son movilizadas por las presiones de la vida sería. Por otro lado, Nohl considera que el niño solo puede ser comprendido en su observación personal y directa, lo cual implica establecer con él una relación en la cual el niño no oculte su ser genuino y exprese una imagen falsa de sí mismo. El educador mediante la relación directa puede habituarse a reconocer cuando el niño tiende a mentir. Sin embargo, esta relación puede debilitarse cuando surge la discrepancia entre las imágenes que el niño tiene de sí y las imágenes que otros tienen de él, por ejemplo, cuando el niño es enjuiciado opone resistencia al no aceptar la forma en la que es visto, por lo cual, al mantenerse en su negación se cierra a las posibilidades en las que puede ser percibido por otros.

Para afianzar la relación, Nohl sugiere corresponder la imagen del niño con la imagen ideal, de manera que se perciba de la forma a la que puede aspirar, así afirma “La gente acabará siendo en realidad y exteriormente lo que de buena fe cree ser y lo que ya es interiormente y de un modo potencial” (Nohl, 1954, p.19). De esta manera, el ser genuino del hombre surge donde se siente comprendido y puede aspirar a ser mejor. De lo contrario, como afirma Goethe (citado por Nohl ,1954, p.19) “Cuando tomamos a los hombres tal y como son, los hacemos peores de lo que son”.

Por lo anterior, se encuentra un punto de distanciamiento con Langeveld, puesto que para él la moralidad surge precisamente cuando la responsabilidad es asumida. Sin embargo, si bien hay una diferencia entre ambos autores, cabe destacar que en Langeveld el niño acepta las imágenes que son proyectadas del exterior cuando desarrolla su sensibilidad, por lo que el acto de resistirse a ser percibido de una manera distinta a la que desea demuestra su inmadurez psicológica. Esto demuestra una forma de introspección distinta en ambos casos, ya que en Nohl, la imagen del educando depende del educador, mientras que en Langeveld, hay una mayor autonomía frente al modo de percibirse puesto que es el hombre mismo quien evalúa lo que aprueba de sí mismo y lo que no.

Por último, cabe destacar que para Bollnow el lenguaje es la vía para la autoexpresión y el único medio por el cual se despliega la razón humana. Con esto coincide con Langeveld, ya que, en la objetivación del mundo mediada por el lenguaje, el hombre se distancia de su contacto inmediato con la realidad, lo cual le permite consolidar su independencia frente a esta. Cabe destacar que en ambos autores el distanciamiento del mundo ocurre de manera gradual, aunque de diferente manera.

Por un lado, para Bollnow entre mayor sea la adquisición del lenguaje, el hombre dispone de más herramientas para organizar el mundo, de modo que, con la nominación de los objetos, estos se vuelven más accesibles para ser comprendidos. Esto incide en la interioridad del hombre, ya que, si se desconocen las nociones de sentimiento, sensación, virtud y vicio, así mismo no las podría reconocer en su interior, requiere nominarlas para diferenciarlas, separarse de ellas y decidir, dado que para Bollnow el mundo sólo existe en cuanto tiene nombre.

Por otro lado, para Langeveld el distanciamiento gradual del mundo ocurre en dos procesos, el primero consta de la exploración. En este caso la objetivación ocurre de manera rudimentaria, de modo que el niño al interactuar con los objetos materiales se relaciona con el

mundo apenas diferenciando su ser del entorno. El segundo proceso consta de la exploración mediada por el lenguaje, a través de esta el hombre da sentido a su mundo, puesto que con el lenguaje puede describir las cualidades de los objetos, accediendo a otro modo de comprenderlo más allá de la utilización. Así mismo, por el lenguaje el hombre da estabilidad a su mundo, sin embargo, su exploración nunca termina ya que en la medida que el mundo se encuentra en perpetuo cambio, el hombre se ve en la necesidad de rehacer su lenguaje. De este modo, la objetivación se realiza de manera más precisa, ya que por medio del lenguaje el ser humano descubre y categoriza las esencias de los objetos a las que no pudo acceder de manera sensible.

En Bollnow, si bien la noción de desarrollo no es central no queda excluida. El desarrollo no solo se manifiesta en el desarrollo fisiológico de las formas rudimentarias del habla, si no en la necesidad de nombrar el mundo, así afirma Bollnow (1974 p. 104) “mediante la nominación las cosas se tornan asibles y de tal suerte el hombre conquista una posición firme en el mundo. De ahí procede la sed de nombres característica de cierta edad del desarrollo infantil”. El uso del término “desarrollo” en Bollnow no es formal puesto que apenas lo emplea para referirse al desarrollo del lenguaje o como sinónimo de autorrealización, cómo en el siguiente caso “El hombre requiere como medio de su autodesarrollo un lenguaje que encuentra como ya existente y en el cual se hallan prefiguradas determinadas posibilidades de su vida” (Bollnow, 1974 p. 206).

No obstante, se identifica la cercanía del concepto de desarrollo psicológico de Langeveld con el de autorrealización de Bollnow. ya que ambos comprenden la autonomía sustentada en la responsabilidad. Por un lado, para Langeveld, el hombre establece por sí mismo su carácter objetivo en función de integrar lo que valora y rechaza de sí mismo, lo cual es posible cuando asume las acciones que ha realizado. Por otro lado, para Bollnow en la medida que la autorrealización consta de la afirmación de la propia palabra, el hombre se identifica con ella y no la puede negar responsabilizándose por ella al emitirla. De esta manera, acepta su equivocación en la confesión de la palabra, y así mismo se compromete con sus promesas. Sin embargo, “la firmeza no le fue dada por la naturaleza, sino que la va adquiriendo en el esfuerzo por el cumplimiento de su promesa.” (Bollnow, 1974 p. 204).

Así mismo, se identifica un punto de encuentro entre Hamann y Langeveld frente a la responsabilidad y el carácter objetivo “deber ser”. Por un lado, la autorrealización no solo consta de la responsabilidad hacia la propia vida sino también la responsabilidad social, “para lograrla se

requiere más bien un obrar y reaccionar enfocado al entorno externo y personal y, por ende, un trascenderse a sí mismo y un actuar dirigido hacia otro ser.” (Hamann, 1992, p.88) Por otro lado, Frankl (citado por Hamann, 1992) reconoce la autorrealización consta de ser responsable por la realización de valores que se esperan del hombre, del mismo modo, ha de ser responsable ante la conciencia, pues esta última es el órgano del sentido, y por lo mismo, orienta al hombre a ir más allá de sí mismo y a la búsqueda de valores que fundamenten su vida. Por ello, la responsabilidad constituye la base del debe ser, ya que da la oportunidad a elegir el sentido personal de existencia conforme a valores propios.

Con anterioridad se retrató la comparación entre los conceptos de humanización y formación en función del concepto de disciplina, sin embargo, con el abordaje de los autores esta cuestión no cambió la conclusión anterior, ya que la complementa, el autogobierno como modo de distanciarse de la pulsión, se ve complementado por la capacidad abstracción y distanciamiento del mundo a través del lenguaje en Langeveld, por lo cual, se sigue considerando como un concepto que conforma al de humanización. Sin embargo, este asunto aún suscita preguntas frente a qué hizo posible entonces que los hombres se distanciaran de la animalidad. ¿Solo por la capacidad de abstraer y usar el lenguaje el hombre alcanzó su apertura al mundo y por tanto el distanciamiento con la animalidad? o, por el contrario, antes de aprender el lenguaje ¿empezó su disciplina mediante la habituación a normas para convivir?

Un punto de relación entre los autores se encuentra en el concepto de formación, en específico lo que Langeveld denomina situación educativa, pues para Bollnow, si bien el hombre puede ser formado por el lenguaje, no implica que todo encuentro conversacional tenga consecuencias formativas al largo plazo, así lo manifiesta cuando considera la conversación profunda, como aquella en la que la interioridad del hombre puede surgir. Así mismo, surge en la conversación libre, ya que puede generar un efecto formativo involuntario en la medida que no declara o no pretende que la conversación tenga un sentido aleccionador. Estas formas de conversación coinciden con el concepto de situación educativa en la medida que surgen en situaciones en las que no se tiene un control de la situación y además surge en momentos imprevisibles.

En el caso anterior, la formación surge como un proceso implícito, no intencional que a su vez permite expresar la interioridad del sujeto, sin embargo, también cabe la perspectiva de

Bollnow frente a la formación en la conversación, ya que mediante la discusión se produce un cambio en el pensamiento en la medida que ocasiona que los interlocutores cambien en sus puntos de vista por la respuesta del otro. En este sentido de formación se encuentra plática casual, ya que en ella surge el intercambio de opiniones, aun a pesar de que en esta no se genere la suficiente confianza entre los interlocutores como para expresar asuntos de intimidad. Así mismo, se encuentra la conversación en la enseñanza, en la cual mediante la instrucción surge el traslado de opiniones que puede generar la discusión.

No obstante, por lo anterior, surge una contradicción o por lo menos dos sentidos de formación contrapuestos, ya que, si la instrucción se hace intencional, por un lado, debilita las posibilidades de convertirse en situación educativa, por otro, surge la conversación en el que intercambio de ideas produce cambios en el pensamiento de los interlocutores.

#### **8. Consideraciones finales (Conclusión)**

Con respecto a la justificación, comprender al hombre desde el enfoque de la antropología pedagógica, al reconocerlo como una unidad psicofísica, dotada de espíritu, cuerpo y alma, plantea una imagen indeterminada sobre él sin por ello ignorar las influencias de las condiciones que son exteriores al hombre. A partir de la idea de hombre, se plantea un conjunto de presupuestos antropológicos como fundamento que oriente el análisis de los sujetos (educador-educando), su relación y los propósitos que se sustentan en cada modelo pedagógico. Si bien las diferencias entre los modelos pedagógicos pueden ser muy distantes, cabe en primera instancia considerar que comparten en común, y determinar qué características de los modelos son inconciliables.

En principio, cabe aclarar que comprender al educando y al educador como sujetos de facultades similares, no implica que se deshaga la figura de autoridad. En tanto que el hombre requiere adquirir su humanización, necesita del conjunto de sujetos que lleven a cabo las acciones formativas, lo cual implica la necesaria división de posiciones. No obstante, la relación de autoridad puede no hacerse explícita, como en el caso del modelo experiencial, y constructivista, en el que en los educandos tienen la impresión de ser ellos quienes dirigen el proceso, cuando en si son los educadores los que lo orientan.

Cabe destacar que cada modelo pedagógico suscita una determinada forma de establecer la relación con el conocimiento, lo cual lleva a priorizar un determinado conjunto de prácticas, que además de aproximar al saber, generan efectos en el educando, ya sea a nivel interior o bien en

torno a la adquisición o ejercitación de una capacidad. En este sentido, cabe cuestionar cuáles son los efectos que se promueven desde las instituciones educativas y a qué prácticas recurren.

Ante el predominio de los modelos orientados al aprendizaje (experiencial y constructivista) de los cuales se espera que con prácticas de experimentación y análisis se desarrollen capacidades para la investigación, aún tiene lugar considerar de qué otros efectos se han prescindido en la actualidad, ya que orientarse por un sólo modelo lleva a dejar de lado las posibilidades formativas que ofrecen otros. Con esto no consideramos que todos los modelos deban ser integrados en uno sólo, sino más bien llamamos la atención frente a lo problemático que resulta establecer un único modelo pedagógico por toda una institución en los PEI.

Consideramos que, si cada maestro vuelve sobre el análisis del modelo pedagógico que orienta sus prácticas, la noción de ser humano que subyace deja de darse por sentado, lo que lleva a que la concepción antropológica no quede apenas consignada en los documentos institucionales, sino que se convierta en un punto de reflexión sobre la práctica. Por lo anterior, abogamos por que las instituciones educativas concilien con cada maestro el modelo que orientará su labor, de manera que no se trasgreda la normativa institucional y también tenga lugar la autonomía docente. Con ello, a partir de la problematización de los conceptos antropológicos de modelos predominantes, se puede contemplar que los objetivos educativos no solo estén orientados al desarrollo de capacidades frente a la experimentación, sino también las facultades de la contemplación, la atención, la voluntad, la memoria y el entendimiento.

Los antecedentes posibilitaron la aproximación a diversos enfoques para comprender la humanización y la formación, de manera que permitieron establecer las primeras concepciones sobre las dos categorías de análisis para desarrollarlas en el marco teórico. Por un lado, en el caso de humanización se profundizó en su relación con el existencialismo y la hominización, lo cual dio lugar a ahondar en la especificidad de las teorías sobre el hombre. Por otro lado, en el caso de formación se retomó la perspectiva proveniente de la antropología pedagógica y la tradición alemana para indagar en sus fundamentos.

No obstante, el enfoque de la relación entre humanización y humanismo por su amplitud excede las posibilidades para su abordaje en el presente estudio, por lo que consideramos que dado a su magnitud se requiere fraccionar su estudio en posteriores investigaciones.

Lo anterior, muestra la importancia de seguir explorando estas cuestiones para fortalecer el campo, sobre todo por la vigencia de los postulados de los clásicos de la antropología pedagógica. Por ello, reafirmamos la necesidad por continuar profundizando en este ámbito, de manera que incentive a futuros colegas a retomar la producción académica alemana y así mismo esto promueva la traducción de las obras puesto que en su mayoría sólo se encuentran en su idioma original.

Frente a las cuestiones que se suscitan en el planteamiento del problema, a propósito de la pregunta respecto a si el hombre es esencia o existencia, se retoma la perspectiva de Zubiri ya que da lugar a pensar al hombre desde la sustantividad y no la sustancialidad clásica. De esta manera, se puede comprender al hombre a partir de un mínimo de condiciones que lo distinguen como humano, sin por ello incurrir en excesos de especificidad. Mediante esta perspectiva se identifica el conjunto de elementos que hacen parte del hombre y le posibilitan su transformación en el devenir. De este modo, en la teoría del hombre, se reconoce a la unidad psicofísica (espíritu, cuerpo, alma) y los rasgos caracterológicos como los elementos constitutivos del ser humano, del cual se desprenden los elementos esenciales constitucionales, como el lenguaje (conversación), la autorrealización (sentido), el desarrollo psicológico (independencia) y la responsabilidad, ya que estos no vienen dados en el hombre puesto que requieren ser elaborados a lo largo de la vida en su humanización. De la teoría del hombre se separan los procesos de hominización, referidos al cuerpo y el alma, de los de humanización, que comprenden al espíritu. Si bien los tres elementos son indisociables en el ser humano por conformar la unidad psicofísica, cabe destacar que obedecen a lógicas distintas.

Frente al concepto de formación, se identifican dos líneas de proveniencia en las que se inscriben los planteamientos de los autores. Por un lado, se encuentra la formación del carácter, la cual es retomada por Nohl para abordar los procesos que orientan al hombre al sometimiento de sí mismo a principios prácticos, regulando así la incidencia de los temperamentos. Frente a ello, Nohl diferencia los polos del carácter como posibles modos de actuar conforme a fuerzas impulsivas contrapuestas, una con arreglo a principios y valores, y otra en conformidad a propensiones o motivaciones internas. En esta línea se inscribe Langeveld, quien también concibe la tensión entre el carácter objetivo y subjetivo, aunque para el autor, el carácter subjetivo corresponde a los distintos estadios que atraviesa el hombre y que se mantienen siempre vigentes en él, mientras que el carácter objetivo consta de la imagen a la que aspira ser.

Por otro lado, se encuentra la formación del alma, la cual halla su fundamento en la concepción de Herder, quien concibe la formación a partir de suscitar sentimientos y no desde procesos de instrucción. Así mismo, Dilthey contribuye a esta perspectiva al concebir al ser humano como unidad psicofísica, cuyo concepto plantea una categorización constitutiva del hombre en tres grados (cuerpo, alma y espíritu). Esta concepción es retomada por Hamann, quien partiendo de los planteamientos de Portman concibe su integridad y mutua dependencia, por lo que reconoce a la constitución orgánica como el medio para acceder al alma. De esta manera, la formación es concebida a partir de la posibilidad de incidir en la interioridad del hombre por medios sensibles, con el propósito de reflejar en el exterior la forma interior.

Frente a lo anterior, Nohl también acoge esta perspectiva en su concepto de formación, dado que concibe la pertinencia de aproximarse al educando de modo que no inhiba su forma genuina de ser frente al educador. De la misma forma, si bien Bollnow no se inscribe como tal en esta perspectiva, puesto que rechaza su concepción antropológica esencial, si coincide con sus premisas a propósito de la incidencia en el interior del ser humano a partir de situaciones concretas, haciendo énfasis en los modos de desplegar las formas de conversación.

La hominización es el punto de partida de los procesos de maduración, los cuales a su vez tienen un efecto en la genética humana, la cual produce cambios estructurales a largo plazo en el espécimen. Por el contrario, la humanización reconoce los procesos educativos, con los cuales se producen cambios abruptos frente a los modos de existencia humana, que no son conservados genéticamente, sino que han de ser adquiridos por cada hombre. En este sentido, la hominización es el proyecto material esencial del espécimen, en el que cada hombre desarrolla su maduración, mientras que la humanización es el proyecto existencial de la humanidad, que así mismo debe ser realizado un hombre a la vez.

De esta manera, la humanización consta de la realización de las cualidades específicamente humanas que comprende la teoría del hombre, de modo que consiste en la realización de las facultades del espíritu, así mismo la humanización comprende la necesidad de la vida en comunión. Por ello, la humanización en cuanto realización existencial no implica cualquier tipo de devenir, sino específicamente los que posibiliten la existencia conforme al auto gobierno y al principio de alteridad. De este modo, el hombre asegura las condiciones para que sea posible vivir, ya que la vida en comunión no solo asegura la supervivencia de la especie, pues inherentemente

necesitamos del otro, sino también asegura que las tareas vitales se distribuyan de modo que los hombres tengan Skholé. Con esto en consideración, por la humanización se configura el conjunto de condiciones que hacen posible que el hombre acceda a la contemplación del mundo, a la expresión de la interioridad, y la formulación de un sentido personal de existencia. En la medida que la humanización es lo común en los hombres, y el sentido de existencia es individual. La humanización no es un propósito último, sino el principio que hace posible la vida misma, y partir de ahí cada hombre su ideal concreto.

En definitiva, se identifican los puntos de encuentro entre los conceptos desde los autores, reconociendo las subcategorías que muestran su cercanía, en este caso Disciplina, Desarrollo psicológico, Autorrealización y Situación Educativa. Sin embargo, también separa el conjunto de categorías que son correspondientes solo a formación y humanización. Por un lado, con respecto a la humanización, en tanto que comprende la realización de lo que es cualitativamente humano, en este sentido, comprende las subcategorías que surgen de la teoría sobre el hombre, estas son espíritu, alteridad, lenguaje, conversación y reconocimiento. Por otro lado, frente a la formación, corresponden las acciones que inciden en el hombre que son generadas por sí mismo y por su entorno social, por lo que comprende las categorías de gobierno, instrucción, y confesión.

En cuanto a la formación, esta consta de las situaciones que pueden llegar a incidir en el hombre, ocasionando que de manera genuina el hombre manifieste su interioridad, suscitando su apertura, y así mismo provocando cambios en el desarrollo psicológico del sujeto que le permiten adquirir la independencia. En este sentido, la formación se da de manera particular en el hombre, aunque esto no refiere a que haya que formar a cada uno individualmente, se pueden configurar situaciones que propicien la formación, más no se puede garantizar que ocurra de manera efectiva en todos los casos. La formación es una acción intencional cuando su fundamento es la instrucción, pero puede ocurrir de forma no intencionada cuando las pretensiones del propósito y el control de las situaciones educativas se reducen.

Por lo anterior, esta investigación permite comprender una distinción conceptual que puede fundamentar las prácticas pedagógicas en la medida que da lugar a reconocer cuales son los límites y la relación entre ambos conceptos, con ello, en conjunto con los presupuestos antropológicos, se hace posible cuestionar los ideales que se proyectan desde las instituciones escolares, los modelos pedagógicos, la evaluación estandarizada, y los propósitos funcionales a la economía. La

humanización es el efecto interminable de la eterna tarea de hacerse humano, mientras que la formación, es el soporte externo que la hace posible en cada hombre.

## Referencias Bibliográficas

- Barrios María José (1995) Aspectos del inacabamiento humano. Observaciones desde la antropología de la educación. Departamento de Teoría de Historia de la Educación. Facultad de Educación. Edificio La Almudena. Universidad Complutense de Madrid. 28040 Madrid. Revista Española de Pedagogía.
- Beites, P. F. (2007). Sobre la esencia... humana. Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica, 63(236), 235-266.
- Bollnow, O. F. (1987). Sobre el ejercicio correcto en la escuela y en la vida: Una contribución a la antropología pedagógica.
- Bollnow, O. F., & Murena, H. A. (1974). Lenguaje y educación (No. 2180). Sur.
- Condemi S. & Savatier, F. (2019). A pocket history of human evolution: how we became sapiens. New York: The Experiment.
- Diaz, L. M. & Gómez, D. J. (2022). Una aproximación al concepto de educación. Revisión de la producción académica en Colombia durante el siglo XXI.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: La Bildung. Revista Educación y Pedagogía. 23
- Fullat, O. (1997). Antropología filosófica de la educación.
- Gehlen, A. (1993). Antropología filosófica. Barcelona: Paidós.
- Giraldo, J., Londoño, E., Sardiñas, L., Moya, M. Vargas, G., Muñoz, D. (2013). Humanismo en debate. Editorial Bonaventuriana.
- Hamman, B. (1992) Antropología Pedagógica. Introducción a sus teorías modelos y estructuras. Editorial Vicens Vives S.A.
- Hoffecker, J. F. (2011). Landscape of the mind: Human evolution and the archaeology of thought. Columbia University Press.
- Horlacher, R. (2015). Bildung. La formación. Barcelona: Octaedro.
- Hoyos González, A. J. (2009). Aportes de la antropología pedagógica a la formación y a la enseñanza. Revista Educación Y Pedagogía, 19(48), 117–129.

- Kant, I. (2003). *Pedagogía* (Vol. 85). Ediciones Akal.
- Langeveld, M. J. (1968). *Studien zur Anthropologie des Kindes*. 3. Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie, 1.
- Langeveld, Martinus J. (2005) “La necesidad de una antropología del niño”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 42, (mayo-agosto), pp. 69-74.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6041/5447>
- Lozada, O., Beltrán, O. M., Vargas, F. A., Martín, D. A., Hincapié, B. S., Herrera, M., & Pérez, B. A. (2013). *Humanización de la práctica docente universitaria*. Bogotá. Recuperado de <http://bit.ly/2ksg81w>.
- Menze, C. (1992). El humanismo pedagógico en la discusión actual. *Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, (45), 7-20.
- Muñoz Gaviria, D., & Runge Peña, A. K. (2021). La antropología filosófica y pedagógica crítica en la obra de paulo freire: la vocación de ser más y la educación como práctica de la libertad. *Educação Em Foco*, 26(Especial 02), e26051. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.36127>
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Kapeluzs. Buenos Aires. Argentina.
- Nohl, H. (1954). *Antropología pedagógica*. Fondo de cultura económica.
- Runge, A. K. (2006). La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana.
- Runge, A. K. (2012). La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: Paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 247-265.
- Runge, A. K., Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana.
- Runge, A. K., Muñoz Gaviria, D. A. y Ospina Cruz, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en

- Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43), 9.28.
- Runge, A. K. (2015). Antropología pedagógica. Diccionario Iberoamericano de filosofía de la educación. UNAM/FCE. Salmerón, Ana; Trujillo, Blanca; Rodríguez, Azucena; Miguel de la torre Gamboa. A.M. Salmerón, et al (Coords.) Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. FCE-UNAM, México.
- Saavedra, L. y Saavedra, S. (2020). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes*, 53, 53–68
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). Investigación cualitativa.
- Silva, A. R. (2004). Texto, testimonio y metatexto. La práctica investigativa en ciencias sociales, 43.
- Silva, W. H. (2015). Formación y desarrollo de las capacidades. Perspectivas para una formación humanista desde el yo puedo fenomenológico y la teoría de Martha C. Nussbaum. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/79>.
- Topete Lara, H., (2008). Hominización, humanización, cultura. Contribuciones desde Coatepec, (15), 127-155.
- Vargas-Guillén, G. Gamboa, S., Reeder, H. (2010). La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna. Bogotá: San Pablo.
- Wulf, C. (2008). Antropología. Historia, cultura y filosofía. México: Anthropos.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (1994). Antropología pedagógica en Alemania: retrospectivas y perspectivas. Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania, 69-80.

## **Anexos**

Lenguaje y Educación -Bollnow, O.

Sobre el ejercicio correcto en la escuela y en la vida - Una contribución a la antropología pedagógica. Bollnow O.

Studien zur Anthropologie des Kindes -Langeveld 1968.

La necesidad de una antropología del niño- Traducido por Andrés Klaus Runge

Tematización-Rasgos y referencias