

Editorial



FORMACIÓN, INCITACIÓN CUTURAL Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

UNA LECTURA ANTROPOLÓGICO-PEDAGÓGICA

*Ser hombre es inesquivablemente producirse,
aunque podamos contar con individuos de la especie humana
que se comporten como elementales mamíferos.*
(Fullat, 1997, p. 9)

FABIÁN ALONSO PÉREZ-RAMÍREZ^º
ELKIN RÍOS-OSORIO^{ºº}

^º Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, Especialista en Pedagogía y Didáctica, Magíster en Educación, con estudios en Artes Plásticas de la Escuela Popular de Arte, Medellín. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura Medellín. Docente e investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente – UCO. Adscrito al grupo de investigación Servicio Educativo Rural –SER. E-mail: fperez@uco.edu.co

^{ºº} Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad San Buenaventura, Medellín. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente –UCO. Líder del grupo de Investigación Servicio Educativo Rural –SER. E-mail: erios@uco.edu.co

El término antropología deriva del prefijo griego ἄνθρωπος (ánthrōpos) que significa hombre; y del sufijo λόγος (*logos*) que hace referencia a conocimiento, lenguaje, palabra, razón. De esto, podemos inferir que la antropología, en su sentido más amplio, es el conocimiento del ser humano. La antropología tiene por propósito dar cuenta del hombre, apoyándose en las teorías, los conceptos y los métodos de las ciencias naturales, sociales y humanas. Toda indagación por «la naturaleza humana, se enfrenta con la doble naturaleza espiritual y corporal del hombre» (Landmann, 1962, p. 360). En su preocupación por lo humano como ser de cultura, la antropología se acompaña permanentemente de la pedagogía (Wulf & Zirfas, 2001), Esta asiste a la antropología cuando se enfrenta a preguntas fundamentales que no tienen respuesta, y que son, por lo demás, tarea permanente de lo humano mismo: «¿quién puede definir la dirección de una biografía humana o de la historia entera?; pasmo, pues, ante lo que sea indefectiblemente el hombre. Tal perplejidad antropológica pide ayuda a la pedagogía.» (Fullat, 1997, p. 9)

Este vínculo antropología – pedagogía, está explícito en reflexiones y teorías de los clásicos filósofos griegos en relación con sus *paideias* (ideales de ser humano), y de pensadores latinos en clave de la conquista por la *humanoira*.

También en el tránsito por la Edad Media con Agustín de Hipona (y sus aportes a la antropología en perspectiva histórica y autobiográfica), y en los trazos de la Modernidad con autores como Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Kant, Herder, Humboldt, Scheler, Schultz, entre otros tantos, que indagan acerca del hombre (desde la teología, la filosofía, la antropología y la pedagogía) para comprender, fundamentar y explorar su perfectibilidad y formabilidad, en relación con su ser, su historia, su cultura, sus realizaciones; pero sobre todo, para volver en medio de su inacabamiento, a la pregunta por lo humano una y otra vez.

Estas reflexiones se han consolidado en la hoy denominada *antropología pedagógica*, entendida como un campo disciplinar propio, a partir de autores como Nohl (1965), Flitner (1964), Dienelt (1979), Bollnow (2005), Scheuerl (1985), Wulf (2001, 2004), Brenner y Zirfas (2003) y, en nuestro medio, con los aportes de Runge (2016), Muñoz Gaviria (2016), Hincapié García (2013), Garcés Gómez (2011), Piñeres Sus (2017), fundamentalmente. En particular, frente a la emergencia de la *antropología pedagógica* alemana hay que decir que esta se manifiesta como respuesta a la barbarie y crueldad de la guerra (Muñoz Gaviria, 2016) y como oposición a la suspensión antropológica que le sustrae al hombre su humanidad (Piñeres Sus, 2016); así, la *antropología pedagógica* es un ejercicio de resistencia al olvido y agotamiento de lo humano.

Aunque no existe un común denominador en las teorías y los conceptos de la antropología pedagógica, es posible identificar temas de estudio desde el interés en la educación y la formación en relación con lo humano. En este sentido, precisamente Wulf, en un intento de sistematización del pensamiento antropológico pedagógico de los años 50 hasta los años 90 del siglo XX, da cuenta de la clara necesidad de un trabajo histórico y plural de la *antropología pedagógica*, a partir de la conceptualización del ser humano como: ser

educable (*homo educandus et educabilis*), sistema abierto (animal no determinado), *distinctus* (niño, maestro, padre), *zoon politikon*, *imago hominis*, anagrama, *homo absconditus* (Wulf, 2004, p. 165).

En esta diversidad de temáticas y orientaciones, resultan objeciones a planteamientos dados en los años 50 y 60 por la *antropología pedagógica*, que llevaron al desarrollo de la *antropología histórico-pedagógica*¹ (AHP), cuya doble connotación implica, desde lo pedagógico, ver al hombre como ser formable, perfectible, educable (Runge Peña, 2016, pág. 108), y desde lo histórico, reconocer su historicidad y la de sus producciones. Esta doble condición, define el giro epistemológico y las características determinantes (historicidad, culturalidad y transdisciplinariedad) de la AHP (Wulf, 2004, p. 163):

- *Historicidad y pluralidad*. Desde la crítica antropológica se precisa de presupuestos históricos y sociales para los objetos de investigación, así como de la historicidad de sus cuestionamientos y métodos; un giro, que insiste en el carácter histórico cultural específico de los respectivos fenómenos, reconociendo lo humano en un determinado lugar y tiempo histórico, en una cultura particular.
- *Culturalidad, performatividad y multiculturalidad*. Al reconocer la cultura como un factor central, la AHP se constituye en una antropología de las diferencias y posibilidades, que no se limita a determinados espacios culturales, ni a épocas concretas.
- *Transdisciplinariedad*. Al abordar objetos de estudio (cuerpo, sentidos, tiempo, alma, amor, lo sagrado, el mundo). La AHP no define responsabilidades disciplinares, sino más bien, complejos antropológicos que sobrepasan la especialización del saber al rebasar los límites de las disciplinas, para reconocer la heterogeneidad y la

diferencia desde la complejidad de los conocimientos y objetos

De esta forma, es posible a partir de la AHP acercarse de forma crítica a diversas problemáticas asociadas a la educación y la formación, para lograr nuevas perspectivas de comprensión de lo humano, de su historia, sus instituciones y prácticas. Es en este marco de posibilidad que el presente número de la Revista *Kénosis*, problematiza tres asuntos de interés para la *antropología pedagógica*: formación, incitación cultural y construcción de subjetividad. Asuntos abordados desde distintas perspectivas teóricas y puntos de vista por los autores, a los que dedicaremos las siguientes líneas de esta editorial; sin más pretensión, que ofrecer un marco de referencia que ilumine la lectura y análisis de los artículos ofrecidos.

En primer lugar, diremos que la posibilidad de formación del ser humano, está marcada fundamentalmente por la naturaleza inconclusa del hombre, pues «el género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad» (Kant, 1803/1983, p. 30). De ahí que la formación en tanto *Bildung*, aunque contiene en sí misma un sentido espiritual, político y social, no se reduce a estos. No debe entenderse como mera instrucción (*Ausbildung*), en la medida en que no es solo flujo de información y su continuidad en comandos de respuestas que definen comportamientos. Tampoco es solo el cúmulo de cultura ilustrada o popular (*Kultur*) que alguien posee; mucho menos, se agota en la relación técnica derivada del proceso de aprendizaje (*Lernen*) y enseñanza (*Lehren*) de conocimientos, habilidades y valores. No es la presunción del hombre culto ilustrado y burgués (*Bildungs-bürgertum*) asociada a una casta o clase social que excluye la posibilidad de formación a otros; ni la tergiversación y enmascaramiento de la semi-formación (*Halbbildung*) dada en el hombre que se cree a sí mismo formado; ni el dogmatismo (*Unterweisen*)

y radicalización anclados en formas de adoctrinamiento e ideología.

La formación, en tanto *Bildung*, contiene en sí misma una potencia política y social como meta-concepto abarcante que la dinamiza y la hace diacrónica. «Implica una forma particular de comportamiento y de conocimiento que se potencia a sí misma y que para poder desarrollarse depende de unas condiciones económicas y políticas» (Koselleck, 2012, p. 52). Es una disposición humana de apertura e interioridad, donde converge reflexión personal y cultura social, lo que hace que no sea «una forma previamente dada que haya que realizar, sino un estado procesual que mediante la reflexividad se modifica de forma constante y activa» (Koselleck, 2012, p. 55), posibilitando un movimiento permanente de lo humano sobre sí mismo, realización inconclusa y lucha de poder.

Entanto condición humana de conquista y responsabilidad sobre sí misma, la formación pone en tensión el carácter político del hombre, su condición social, su sentido de agremiación y construcción de comunidad. Tensión dada a partir de las relaciones y regulaciones de lo humano, que no están determinadas por una esencia pura preexistente, sino que se forja a partir de luchas resultantes que determinan formas de ser y estar en el mundo (Pérez-Ramírez, 2017) a partir de la confrontación permanente tanto entre seres humanos como en la interioridad de cada hombre.

Por su parte, las incitaciones culturales materializan las diversas formas de pensar, sentir y actuar de lo humano con carácter de mediación entre los individuos (individualidad) y la sociedad (universalidad). En este sentido, «la cultura es siempre forma y proceso, a la vez; por tanto, siempre limitada y nunca terminada» (Scheuerl, 1985, p. 174). Ella deriva (al igual que la formación) de la carencia, indefensión e incertidumbre humanas, y asiste lo humano, en tanto creación de técnicas, artes, lenguajes, normas,

conocimientos, religiones, filosofías, ciencias, instituciones, que como acumulados hacen posibles hábitos y formas de vivir culturalmente.

Ahora, las incitaciones culturales de cada época, hacen posible ciertos modos de pensar, sentir y actuar (Durkheim, 1895/2001), no solo en su continuación, sino también en su confrontación y transformación. Estas dinámicas con la cultura implican un relacionamiento de cada individuo con una exterioridad fuera de sí, que no solo promueve su desarrollo, sino que además condiciona coercitivamente su propio desenvolvimiento, el despliegue de sus propias facultades, su ejercicio formativo más allá de sí

He aquí modos de actuar, de pensar y de sentir que presentan la propiedad notable de que existen fuera de las conciencias individuales. Estos tipos de conducta o de pensamiento no son sólo exteriores al individuo, sino que están dotados de un poder imperativo y coercitivo en virtud del cual se imponen a él, lo quiera o no. (Durkheim, 1895/2001, p. 35)

Desde esta perspectiva, la construcción de subjetividad está asociada al modo en que se resuelven en cada momento las tensiones dadas entre la posibilidad de formación (autoformación, autodeterminación, autonomía) y las incitaciones culturales (educación, determinaciones históricas de cada época, heteronomías); por ello, la subjetividad no es un punto de partida, ni un punto de llegada, es movimiento permanente. No es identidad, sino más bien, identificación. Es proceso, construcción, pero también, derrumbamiento. La subjetividad en tanto la idea de un sí mismo, no es más que su propio encuentro en su ser otro (Hegel, 2008). Es un modo de relacionamiento consigo mismo, que posibilita una actitud vital frente a aquellas incitaciones culturales, ya sea como formas de agencia del cuerpo, las emociones, las decisiones, así como de las formaciones discursivas, de los saberes, de las verosimilitudes, del poder (Foucault, 1976).

El presente número de la Revista *Kénosis*, se refiere a la formación, la incitación cultural y la construcción de subjetividad; sin aspiraciones de generalización, de universalización, más bien al modo de la AHP, apelando a la crítica antropológica, a la diferenciación cultural, a la historicidad, pluralidad, culturalidad y transdisciplinariedad. A continuación, señalaremos brevemente el contenido de este número, sin pretender mostrar una síntesis de lo que cada autor desarrolla, en su lugar, centraremos la atención en las problemáticas y matices que ellos ofrecen frente a los temas en cuestión.

Los profesores Andrés Klaus Runge Peña y Diego Alejandro Muñoz Gaviria, presentan su trabajo *Ocuparse de sí (epimeleia) como autoformación (selbst bildung): a propósito del gesto pedagógico y filosófico de Michel Foucault*. Vuelven sobre el tema de la formación, indicando como el ocuparse de sí, comprende pedagógica y filosóficamente implicaciones en la conducción de la vida como una tarea constante, como autoformación. Un ocuparse que deviene en autocritica del sujeto sobre las condiciones que han hecho posible la configuración de sí, haciendo conciente lo que somos y la responsabilidad histórica para retomar lo que pudo ser. Exige poner en cuestión los saberes, las practicas, los discursos legitimados histórica y socialmente por la política, la religión, la educación y la cultura.

Aportes de los estudios sobre creatividad y los estudios transculturales en desarrollo cognitivo en las concepciones de educación escolar, un trabajo del profesor Juan Felipe Garcés Gómez, que llama la atención sobre varios desafíos a partir de la crítica necesaria frente a la modernidad y a la colonialidad. Ve necesario reconfigurar el concepto de educación (que no es sinónimo de escolarización), pero también generar nuevos espacios de investigación para la pedagogía desde la inter y transdisciplinaridad, y una reflexión histórica sobre las metas del desarrollo cognitivo, las instituciones y los saberes que propician el desarrollo. Esta, es una crítica

necesaria a instituciones sociales, particularmente la escuela, que no solo transmiten conocimiento, sino que también, son hacedoras de subjetividades.

Por su parte, el profesor Elkin Alonso Ríos Osorio, busca problematizar la infancia y la construcción de subjetividad desde la pluralidad y diversidad de discursos y representaciones de los niños en un espacio y tiempo específico. Desde su texto *Infancia: entre subjetivación y sujetación - Una mirada desde la antropología histórico-pedagógica*, marca la tensión entre sujetación y subjetivación, como posibilidades de entender al ser humano, donde la acción que se reitera hace posible históricamente la perfectibilidad, la construcción de subjetividad, aunque también, la invisibilidad y la negación del otro. Este es probablemente un asunto-problema insoluble, no en cuanto no tenga solución, sino en cuanto la pluralidad e historicidad exceden cualquier respuesta o solución ofrecida.

El profesor Juan David Gómez Osorio en su texto *Platón y Hegel: La dimensión formativa de la dialéctica*, siguiendo a Adorno (2005) plantea que la dialéctica no es solo un método, también es un trabajo formativo sobre la propia subjetividad. Ella se actualiza a sí misma como movimiento de la conciencia, y luego, como movimiento práctico con la intención de superar la contradicción. Es un campo de combate que exige seriedad, dolor, paciencia y trabajo de sí (Hegel, 2008). Formación, que a su vez es renuncia y sometimiento a la razón misma, para permitir el desmonte del estado de opinión (la objetividad cristalizada) y el sentido común (la ignorancia objetiva) a partir de la auto-formación, que necesariamente es, en este marco de incitaciones culturales, pura lucha, y de ahí, el carácter negativo de la dimensión formativa en la dialéctica y la posibilidad abierta de construir, otras subjetividades.

En el artículo *sobre el carácter de generalidad de la Allgemeine Didaktik (Didáctica General): la Didáctica como*

meta-análisis, escrito por el profesor Helbert E. Velilla Jiménez, se problematiza el sentido común de la didáctica general al reducirla a un método general de enseñanza. A partir de la identificación de la generalidad en tanto nivel meta-analítico, propone entenderla como praxis (acción-reflexión-transformación), donde las incidencias culturales (el contexto, lo socio-histórico, los contenidos, la dimensión social de los artefactos) se encuentran con procesos de formación (la producción de subjetividades, los gestos, las relaciones sujetos-objetos). Esta ampliación comprensiva de la didáctica general desde la Ciencia de la Educación alemana, se pregunta por las concepciones de ser humano que se juegan en lo social y lo antropológico en relación con la cultura. Se trata de una problematización de la didáctica, que estudia las razones y formas en que se manifiestan los obstáculos que se oponen a la enseñanza y el aprendizaje, y cómo, estas prácticas, producen efectos sobre la formación y la construcción de subjetividades.

El artículo *El sujeto político en Jean Jacques Rousseau, una lectura en clave del sujeto pedagógico*, del profesor Víctor Daniel Gómez Montoya, plantea el debate de lo humano entre dos extremos: el hombre natural (*l'homme naturel*) y el hombre civil (*homme civil*). Dicho movimiento se da en la educación, la cual, siendo parte del mundo social, debe regirse naturalmente. De ahí, que sea la niñez, el lugar por excelencia para la reflexión sobre la educación, pues allí se construyen las imágenes de sociedad y la posibilidad de habitar el mundo de otras maneras. Otras formaciones y subjetividades, que partan de la sensibilidad (el cuerpo) y la libertad, para superar los intereses personales y entregarse a la voluntad general, esperanza de un nuevo contrato social, que garantice el uso de la razón, la igualdad y la libertad.

Finalmente, la profesora Jéssica Ibáñez Picón, presenta *el feminismo como proyecto epistemológico legitimado a partir del modelo de espacios controversiales y de las epistemologías del sur*, insiste en una ruptura necesaria con el pensamiento

positivo hegemónico marcado por una comprensión de la realidad social desde lo objetivo, lo racional, lo neutro, para dar paso a un conocimiento situado, histórico, permeado por la subjetividad. Desde aquí, el feminismo como proyecto epistemológico que permite que las mujeres sean reconocidas como sujetos de saber y de derechos, con las libertades que ello supone y que, históricamente, les han sido negadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bollnow, F. (2005). Principios metódicos de la antropología pedagógica. En Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 42, (mayo-agosto), pp. 77-80.
- Brenner, A y Zirfas, J. (2003). *Enciclopedia del arte de vivir*. Madrid: Síntesis.
- Dienelt, K. (1979). *Antropología Pedagógica*. Madrid: Aguilar.
- Durkheim, É. (1895/2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flitner, A. (1964). El hombre adulto y el niño desde la perspectiva de la antropología pedagógica. En Universitas. Revista Alemana de Letras, Ciencia y Arte. N° 3. Volumen 2.
- Foucault, M. (1976). *Arqueología del saber*. México: . México: Siglo veintiuno editores S.A.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel Educación. Barcelona: Ariel Educación.
- Hegel, G. (2008). *Fenomenología del espíritu* . México: Fondo de Cultura Económica.

- Herder, J. G. (1774/1959). *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*. Buenos Aires: Losada.
- Hincapié García, A. (2013). *Fragmentos antropológicos de la Nación imaginada. Formación y literatura*. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia.
- Kant, E. (1803/1983). *Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Editorial Trotta.
- Landmann, M. (1962). *De homine. Der Mensch im Spiegel seines Gedankens*. Munich: Friburgo.
- Muñoz Gaviria, D. A. (2016). Una aproximación filosófica y pedagógica a la obra de Paulo Freire: hacia una antropología filosófico-pedagógica latinoamericana. En B. Escobar García, & A. Hincapié García, *Modernidad y política: sobre la pregunta antropológica*.
- Nohl, H. (1965). *Antropología pedagógica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez-Ramírez, F. (2017). Políticas para la eliminación de lo humano y su conjuración. *Revista Ratio Juris*, 12(24), 235-250.
- Piñeres Sus, J. D. (2016). Antropología e idealidad. Algunas reflexiones sobre crueldad y suprefluidad. En B. Escobar García y A. Hincapié García (Compiladores) *Modernidad y política. Sobre la pregunta antropológica* (págs. 19-42). Medellín: Ediciones UNAULA.
- Piñeres Sus, J. D. (2017). Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Runge Peña, A. K. (2016). Antropología. Desarrollos, orientaciones y temáticas contemporáneas. En B. Escobar García y A. Hincapié García (Compiladores), *Modernidad y política. Sobre la pregunta antropológica* (págs. 107-147). Medellín: Ediciones UNAULA.
- Scheuerl, H. (1985). *Antropología pedagógica: introducción histórica*. Barcelona: Editorial Herder.
- Wulf, C. (2004). Historicidad, culturalidad, transdisciplinariedad. *Edicación y pedagogía*, XVI(39), 163-183.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (2001). Antropología pedagógica en Alemania: reptrospectivas y perspectivas. En J. A. Echeverry Sánchez, & (Editor), *Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín: Universidad de Antioquia.