



*Una calle en los libertados.
Con logunas achaparradas y
colores inusuales.*

Guillermo
de Ockham
Ciencias
humanas, sociales
y económicas

Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana*

Educability, Personal Development and Pedagogic Anthropology: Rethinking Educability in Light of the German Pedagogic Tradition

Andrés Klaus Runge Peña
Juan Felipe Garcés Gómez

Resumen

El presente texto tiene la intención de reflexionar sobre como los conceptos al ser descontextualizados y peor aún al ser traducidos pierden su esencia. En este caso se pone en duda el significado que tradicionalmente se le ha dado a la palabra *Bildsamkeit* que en español se tradujo como educabilidad en vez de formabilidad. Una palabra que hace referencia a la capacidad antropológica del hombre de transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas. Esta aclaración pone en evidencia como la antropología pedagógica e histórica tiene en el concepto formabilidad un antecedente que se remonta a los trabajos del alemán Helbart.

Palabras clave: pedagogía, *bildsamkeit* (formabilidad-educabilidad), antropología pedagógica, pedagogía alemana.

Abstract

*This article aims to reflect on how certain concepts, when they are decontextualized or, even worse, translated, lose their essence. In this case, the meaning traditionally assigned to the word *Bildsamkeit*, which is translated to educabilidad (educability) and not formabilidad (formability) in Spanish, is called into question. This word refers to the anthropologic capacity of man to transform himself internally through external pedagogic action. This clarification evidences the way pedagogic and historic anthropology has an*

• Fecha de recepción del artículo: 29-07-2011 • Fecha de aceptación: 23-09-2011

ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA. Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la Universidad de Antioquia y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FormaF). Correo electrónico: aklaus@ayura.udea.edu.co. **JUAN FELIPE GARCÉS GÓMEZ.** Filósofo. Candidato a Doctor en Educación, línea de Estudios Interculturales, Universidad de Antioquia, becario de Colciencias. Miembro de los grupos de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FormaF) (Universidad de Antioquia) y Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos de la (Universidad de San Buenaventura, sede Medellín). Docente - investigador Facultad de educación Universidad de San Buenaventura sede Medellín. Docente del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: fegarcés@ayura.udea.edu.co.

* Avance de la investigación "Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía", financiado por Colciencias (PRE00439015542).

antecedent in the concept of formability that is rooted in the work of the German Helbart.

Keywords: *pedagogy, bildsamkeit (formability-educability), pedagogic anthropology, German pedagogy.*

Notas preliminares

En los últimos años hemos leído una amplia bibliografía sobre temas educativos en Colombia y hemos podido constatar una singular actitud frente a la producción de saber pedagógico; actitud que denominaremos “adámica”, para referirnos a la peculiar posición de algunos colegas que se ocupan de diversos temas y problemas de la “cuestión educativa” y que producen saber como si con sus trabajos se inaugurara un campo de investigación a partir de la nada o como si fueran los absolutos pioneros en él. Además, usan con frecuencia conceptos como si se tratara de la mayor novedad; o, dándole la espalda a la producción académica de Colombia y del mundo, recurren a los diccionarios de la RAE u otros de amplia consulta –no especializados, si nos permiten la distinción– para explicar conceptos de la pedagogía que ya tienen una amplia tradición y discusión. Esta situación “adámica” nos pone en la penosa situación de enfrentarnos frecuentemente a textos que creen estar inaugurando campos cuando en realidad se trata del “descubrimiento del hilo negro”, como dicen los mexicanos, o del “agua tibia”, como decían nuestros abuelos.

La situación adámica aquí presentada tiene varias consecuencias en la producción de saber pedagógico en nuestro país. En primer lugar, no nos permite reconocer la tradición de un concepto o su historia –que es la historia de sus problematizaciones– y, por tanto, nos impide vincularnos argumentativa y controversialmente a una tradición de pensamiento –a una comunidad de discusión– y construir una propia. En segundo lugar, nuestras producciones de saber no pueden dialogar –o al menos no con facilidad– con otras producciones debido a que los usos conceptuales resultan hartos confusos o se encuentran instalados en contextos discursivos disparatados o irreconocibles para colegas de otros países. Finalmente, la situación adámica hace que en no pocas ocasiones incurra-

mos en despropósitos gigantescos que nos dejan en ridículo y nos hacen interlocutores poco creíbles. Tal es el caso de un investigador colombiano (Echeverri, 2004: 118) que no tuvo reato alguno al escribir que después de Herbart “[...] el concepto de educabilidad queda sumido en las sombras”, y de un plumazo borró la producción de saber de una tradición pedagógica que justamente se ha venido fortaleciendo y consolidando en relación con la problemática de la formación (*Bildung*) y de su derivado: formabilidad (*Bildsamkeit*).

Con respecto a lo anterior, Lepenies (1981) da claridad cuando expresa que para identificar un campo disciplinar es necesario pensar en su “identidad cognitiva”, que tiene que ver con lo que uno podría denominar lo específico de la disciplina (objetos, problemáticas, conceptos, planteamientos, entre otros); en su “identidad social”, que hace referencia al reconocimiento institucional y existencia material –institutos, departamentos– de los que ese campo disciplinar o de saber goza; y en su “identidad histórica”, que se relaciona con una continuidad en el tiempo y con la historicidad de sus problemáticas, conceptualizaciones e instituciones. En contextos como el nuestro, donde surgen “desde cero” pedagogías con una frecuencia pasmosa y en donde se acuñan expresiones sin ningún posicionamiento con respecto a los discursos que se producen y que se han producido en el campo, no resulta extraño, entonces, que la pedagogía se caracterice, más bien, por ser un campo “esotérico” y que los que se mueven o tienen que ver con el campo se sientan con el derecho a decir cualquier cosa.

No podemos perder esta oportunidad para expresar también que la situación adámica aquí esbozada, sumada a una peculiar tradición colombiana en el modo en que se institucionalizó la pedagogía en relación con la formación de maestros en las escuelas normales como saber sobre el método de enseñanza, ha generado una enorme dificultad para comprender que las reflexiones sobre la educabilidad (*Bildsamkeit*) y la formación (*Bildung*) no sólo competen a quienes forman maestros y maestras en facultades de educación y escuelas normales superiores, sino que implican la necesaria introducción de una concepción de la pedagogía que reconozca la existencia de otro profesional que investiga en ese campo y no es formado exclusiva-

mente para la enseñanza: el pedagogo. Pero eso es tema de otra discusión.

Educabilidad/formabilidad

Para vencer nuestra actitud adámica, para empezar a tender puentes que nos permitan dialogar con otras tradiciones de producción de saber en educación y poder así dialogar entre nosotros, se imponen tareas de reconstrucción de conceptos y su vinculación con sus contextos de producción y formas diversas de recepción y apropiación. En nuestro caso, queremos proponer acá una relectura del concepto de “educabilidad” (formabilidad, *Bildsamkeit*) y vincularlo a la tradición alemana de la pedagogía que nos lo muestra en relación con la formación (*Bildung*) –con las teorías de la formación y con la antropología pedagógica–. En ese sentido, queremos mostrar que este concepto-problema ha permitido que se produzca saber a la luz del desarrollo de las teorías de la formación y de la antropología pedagógica como campo de producción de saber profundamente vinculado con la reflexión sobre la formación (*Bildung*) y lo que en Colombia llamamos “educabilidad” (formabilidad, *Bildsamkeit*).

Desde hace algunos años el término “educabilidad” alude a uno de los conceptos más utilizados en el discurso pedagógico y educativo en Colombia. Con cierta seguridad esto se debe, en gran parte, al Decreto 272 del año 1998. En él la “educabilidad” se reconoce como uno de los núcleos básicos y comunes del saber pedagógico. Sin entrar en la discusión acerca de lo que se quiere dar a entender cuando se habla de “núcleo básico y común del saber pedagógico”, sobre todo, puesto en relación con la educabilidad –que parece apuntar más a una problemática fundamental y común–, creemos que es pertinente abrir la discusión en torno al uso tan en boga del término “educabilidad” en nuestro contexto. No sólo somos de la opinión de que la traducción de *Bildsamkeit* como “educabilidad” tiene consecuencias negativas para la introducción de las reflexiones sobre la formación en nuestro contexto pedagógico colombiano, sino que dicho término en español tiene una serie de connotaciones que no hacen justicia a su acepción en su lengua originaria y que se viene prestando, además, para usos de distinta índole: se lo relaciona con

resiliencia, se lo reduce a “formación ciudadana”, se lo lleva al campo de la “formación de docentes” (Sarmiento: 2000) o se lo circunscribe –como lo hace Zambrano Leal (2001)– a la “adquisición de saberes en el contexto escolar”, específicamente el aprendizaje. Las apreciaciones que siguen a continuación tienen como propósito repensar las connotaciones del vocablo y mostrar cómo gracias a él se configura un espacio de indagación de gran actualidad para la pedagogía.

Herbart y los primeros usos del término *Bildsamkeit* en el contexto pedagógico alemán

Cuando desde un punto de vista histórico-pedagógico se alude a la “educabilidad”, inmediatamente se remite al trabajo de Johann Friedrich Herbart, especialmente a lo que este autor plantea al comienzo de su *Umriß pädagogischer Vorlesungen* (*Esbozo de lecciones pedagógicas*) –libro traducido al español por Lorenzo Luzuriaga y aparecido en Madrid (España) en 1935 con el título *Bosquejo para un curso de pedagogía*–. En el numeral uno de la introducción del mencionado libro se escribe lo siguiente:

Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings. Anmerkung. Der Begriff der Bildsamkeit hat einen viel weiteren Umfang. Er erstreckt sich sogar auf die Elemente der Materie. Erfahrungsmäßig läßt er sich verfolgen bis denjenigen Elementen, die in den Stoffwechsel der organischen Leiber eingehen. Von der Bildsamkeit des Willens zeigen sich Spuren in den Seelen der edleren Tiere. Aber Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit kennen wir nur beim Menschen (Herbart, 1984: 5).

La versión en español de Luzuriaga dice:

El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno. Observación. El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Experiencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre (Herbart, 1935: 6).

Nosotros proponemos la siguiente traducción:

El concepto fundamental de la pedagogía es la formabilidad del alumno. Anotación: el concepto de formabilidad tiene un alcance más vasto. Este se extiende incluso a los elementos de la materia. Conforme a la experiencia, se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el metabolismo de los cuerpos orgánicos. De la formabilidad de la voluntad hay rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la formabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la conocemos en los hombres

Acá no interesa determinar en términos puristas cuál sería el mejor equivalente en español. No obstante, es importante sacar a la luz las connotaciones de las expresiones “educabilidad” y “formabilidad” en español. Si bien el término *Bildsamkeit* no tiene un equivalente exacto en el español, somos de la opinión de que el vocablo utilizado por Luzuriaga se presta para confusiones en nuestra lengua y, además, pasa por encima de toda una tradición pedagógica que, precisamente con el uso matizado de conceptos como este, ha tratado de construir un campo de indagación específico en torno a este asunto. De allí la gran equivocación de Echeverri Jiménez cuando afirma que “Después de Herbart, a finales del s. XIX y durante buena parte del s. XX, el concepto de educabilidad queda sumido en las sombras” (Echeverri, 2004: 118), cuando en realidad lo que sucedió fue todo lo contrario. Y con esto nos referimos al desarrollo de las teorías de la formación y a muchos de los planteamientos que se inscriben dentro de una antropología pedagógica, en los que no sólo se trabaja con base en una diferencia conceptual entre “educación” y “formación”, sino que se plantea la “formabilidad” como un principio antropológico (Roth, 1966) y pedagógico (Benner, 1990) fundamental.

Recordemos que en la tradición alemana se diferencia “educación” (*Erziehung*) de “formación” (*Bildung*) y de “cultura” (*Kultur*). Mientras la educación alude a una interacción entre un A y un B, la formación denota un proceso de devenir y de autorrealización constante. De allí que encontremos en pedagogía dos campos teóricos diferenciados, a saber: las teorías de la educación y las teorías de la formación. En un sentido amplio, las primeras responden al “cómo” y las segundas al “qué” y al “para qué”.

El término *Bildsamkeit* proviene de la palabra alemana *Bild* que significa imagen, retrato, pintura, ilustración, idea. Existe también el verbo *bilden*,

derivado de *Bild*, que significa formar, dar forma. La partícula *sam* adjetiva este verbo. El resultado es la palabra *Bildsam*, cuyo equivalente en español, si atendemos a la diferencia entre educación, cultura y formación, sería la palabra “formable”. En la palabra *Bildsamkeit* la terminación *keit* sustantiva nuevamente dicho adjetivo. Así pues, una operación similar en el español que fuera, a la vez, concordante con el proceso en alemán nos llevaría al término “formabilidad”.

Sabemos que la expresión *traduttore traditore* nos toca a todos; por eso, independientemente de las discusiones que puedan surgir en torno al posible uso o no de este neologismo, lo que sí nos parece claro –y es lo que queremos mostrar acá– es que el término usado en español es bastante desacertado. De un lado, visto etimológicamente, el término “educabilidad” se deriva de la palabra “educable”, y esta, a su vez, de “educar”. El término “educar” proviene del latín “educere” y con él se hace referencia a un proceso en el que A influye (induce) sobre B. Es decir, que educar – como enseñar – designa ante todo una acción que proviene de un exterior. Aspecto que riñe con el concepto de formación.

Como se puede ver, lo problemático del asunto es que al entenderse la *Bildsamkeit* como un principio ontológico y, sobre todo, como una condición antropológica en el sentido de Herbart, y designarla seguidamente con el término “educabilidad”, todo ello desemboca en un acto de definición desafortunado. “Educatable” es lo que es influenciado, mientras que “formable” designa sobre todo una condición inmanente, un proceso que tiene desarrollo interior propio –esto sin desconocer la participación de un exterior–.

Además, si seguimos la cita de Herbart cuando dice que la *Bildsamkeit* es propia hasta de los elementos que “intervienen en el cambio material de los cuerpos”, la confusión aumenta si se utiliza el vocablo “educabilidad”. A costa del neologismo es preferible decir que la materia se puede formar, es decir, es formable, a decir que es educable, que se puede educar. ¡El sinsentido es evidente!

Orígenes del concepto de *Bildsamkeit*

El concepto de “formabilidad”, traducido como “educabilidad” a partir de la circulación

de las obras de Herbart en español, fue utilizado por algunos representantes del idealismo alemán (Kant, Fichte, Hegel), especialmente por los poetas románticos e ilustrados (Goethe, Schiller, Wieland). El concepto fue retomado por la pedagogía en la primera mitad del siglo XIX –aunque no por todos los pedagogos, por ejemplo, Pestalozzi–. Pero se le debe particularmente a Herbart el hecho de haberlo introducido en la pedagogía, y considerarlo un concepto básico. En el siglo XVIII comenzó a ser utilizado en un sentido amplio, entendido como capacidad de cambiar y de cambiarse, de formar y de formarse. La *Bildsamkeit* designa la condición que le permite al ser humano ser formado y ser educado. Desde entonces, ella representa el presupuesto y el principio para toda educación y toda formación. Posteriormente, a partir de Herbart, este concepto se convirtió en uno de los conceptos de la pedagogía y de la antropología pedagógica. Herbart hablaba, sobre todo, de la “formabilidad de la voluntad para la moralidad”. Con Herbart el término entra así en un proceso de antropologización y comienza a ser vinculado a otro, a saber, “la necesidad de ser educado” (*Erziehungsbedürftigkeit*). El concepto de *Bildsamkeit* se refiere a la disposición humana que permite el desarrollo y crecimiento de todos los aspectos humanos (corporales, espirituales, afectivos) de acuerdo con las exigencias de la realidad.

Así pues, por “formabilidad” podemos entender la cualidad adjudicada al ser humano de aprender y, sobre todo, de formarse. En un sentido más amplio, alude a la condición humana según la cual el ser humano no nace determinado sino que determina y se determina a lo largo de su vida. Resalta, entonces, la apertura del ser humano como ser que antes que ser, deviene, se transforma, se forma. La formabilidad no se tiene, sino que es condición para que haya formación y, por tanto, para que se pueda dar aquella a través de la educación. Dicho de otra manera, si el ser humano no fuera formable la educación no lograría ningún tipo de efecto y carecería de sentido.

El concepto de *Bildsamkeit* no se puede definir en términos de un contenido. Tampoco hace referencia a algo innato. De ahí que deba entenderse, más bien, como un principio, como un concepto operativo, cuyas posibles comprensiones siempre estarán supeditadas a situaciones concretas y a contextos específicos. Como bien lo había visto

Flitner (1972) en su *pedagogía general*, la *Bildsamkeit* no se da por sí misma, sino donde se fomenta. Eso significa que se actualiza mediante acciones educativas.

Con el concepto de “formabilidad” se abre un campo temático de fundamental importancia para la pedagogía. Esto incluirá tanto reflexiones de corte más filosófico centradas en conceptualizar lo que la “formabilidad” sería, como reflexiones sobre las formas históricas y culturales de concreción de lo humano gracias a esa formabilidad. Y es acá donde cobra existencia e importancia un campo de reflexión como el de la antropología pedagógica, sobre todo como antropología histórico-pedagógica que se ocupa del estudio del ser humano en cuanto *homo educandus, educabilis et formabilis*. Generalmente, las antropologías pedagógicas se mueven en ese espacio, lo presuponen, lo tematizan o parten de allí. Esta concepción remite, por un lado, a Rousseau, para quien el ser humano es, ante todo, un ser “perfectible” y, por el otro y como ya lo dijimos, a Herbart, quien concibe al hombre como un ser “formable”. En medio de ambos autores se ubica Kant. Para este pensador una antropología no sólo debe preguntar, desde el punto de vista fisiológico, por lo que la naturaleza humana hace del hombre, sino por lo que dicho hombre, en tanto ser activo y libre, hace, puede o debe hacer de sí –a esa antropología se ubicaría en un nivel común con la ética, la filosofía de la historia y la pedagogía–. Si, según el mismo Kant (1991), el hombre sólo se hace hombre mediante la educación, entonces esa otra antropología, en sentido pragmático (Kant, 1991a), ha de ser vista, en consecuencia, como una antropología pedagógica.

Así pues, hoy más que nunca la educación y la formación humanas no pueden ser pensadas al margen de la(s) cultura(s) y de los contextos en los cuales están inmersas, lo que justifica, en nuestro caso específico, la existencia de espacios académicos de discusión en torno a la antropología pedagógica en las facultades de educación del país; y no sólo como un espacio de fundamentación dentro del núcleo epistemológico, sino también como una problemática que se abre con un especial interés dentro de los núcleos de la “educabilidad” y de las “realidades y tendencias sociales y educativas” y, en general, dentro de las ciencias sociales y humanas. Recordemos que los núcleos de saber pedagógico

comunes, definidos en primera instancia por el Sistema Nacional de Formación de Educadores en Colombia (MEN, 1998) y que abrieron el debate sobre la educabilidad son:

- a. “La educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular, en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje”.
- b. “La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenidos y estrategias formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz”.
- c. “La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica”.
- d. “Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa”.

No sobra seguir sosteniendo, entonces, que la antropología pedagógica es una asignatura de importancia crucial en las facultades de educación, independientemente de la licenciatura o estudio en pedagogía de que se trate, pues en su contexto de reflexión salen a la luz con mayor claridad los vínculos entre los núcleos planteados por el Ministerio de Educación.

Pero, además, partiendo del presupuesto de la formabilidad humana o educabilidad, la antropología pedagógica se abre a la interdisciplinariedad¹ y a la crítica histórico-cultural que permite ver la dimensión social e histórica de la profesión docente, de la práctica educativa, de los contenidos, de los énfasis en ciertas capacidades, de los ideales de hombre y de mujer, entre otros.

La pregunta por el ser humano

Recordemos que el concepto de “antropología” proviene de dos palabras griegas: *anthropos* y *logos*; la primera significa “hombre” y la segunda, “tratado”, “estudio”, “discurso”, “reflexión”, “pensamiento”. Sin embargo, este sentido no es el originario del vocablo, ya que en un principio éste hacía alusión a la capacidad del hombre (*anthropos*) para hablar (*legein*) de sus semejantes. En su uso más generalizado y contemporáneo, la antropología es la ciencia –en sentido amplio– del hombre y del conocimiento del hombre sobre sí mismo. La antropología se pregunta qué es el hombre y qué significado tiene el hombre. Hasta no hace mucho tiempo se trató de dar respuesta a estas preguntas con definiciones que aspiraban a tener una validez universal y bajo parámetros en los que estaba comprometido el deber ser; es decir, se trataba de antropologías normativas, pues lo que se decía que “era” el hombre, en últimas, era también lo que “debía ser” el hombre; de lo cual resultó una visión unilateral del ser humano que, se suponía, debía imponerse para todo el mundo, sin atender a las particularidades en términos de cultura, género, etnia, clase, entre otros, y sin considerar, por supuesto, las formas variables y versátiles de realización y materialización de esa formabilidad.

Hay que dejar en claro, sin embargo, que la “preocupación por” el hombre y la “pregunta por” el hombre no están supeditadas al surgimiento de la antropología como disciplina –en su sentido cultural o filosófico–. Mientras esto último es un acontecimiento relativamente nuevo (moderno), aquellas dos cuestiones han marcado la vida y el pensamiento de los seres humanos desde tiempos remotos y en culturas diversas. En ese sentido, se puede decir que la vida de los seres humanos siempre se ha visto atravesada, de alguna manera, por esa preocupación por su origen, su destino y su finalidad en el mundo. Es decir, sin ser explícitamente la pregunta por el hombre (¿qué es el hombre?), se trata de interrogantes como: ¿De dónde vengo? ¿Cuál es mi origen? ¿Qué hago aquí? ¿Para qué estoy aquí? ¿Qué debo llegar a ser y cómo he de lograrlo? ¿Acaba mi vida con

1. Los planteamientos de Roth sobre la antropología pedagógica como ciencia que integra los aportes de la sociología, la psicología, la biología, la antropología cultural, entre otras, en torno de cuestionamientos y problemáticas de índole pedagógica y que se mueve entre la formabilidad y la determinación humana, son un claro ejemplo de ello.

la muerte o sigue mi vida de otra manera y en otro mundo? Interrogantes estos que han tenido siempre una influencia sobre el *modus vivendi* y el *modus operandi* de los individuos en sociedad.

Con la filosofía helénica el pensamiento como *logos* comienza a girar sobre sí, para preguntarse qué es el hombre. El momento determinante en ello lo marcó el principio delfico, el “conócete a ti mismo” que hizo famoso Sócrates. Desde ese entonces hasta nuestros días la preocupación por el hombre ha pasado por una serie de resignificaciones en el pensamiento occidental hasta reformularse, con el surgimiento del existencialismo, en la pregunta: ¿Quién es ese ser que se autodenomina hombre y cuál es el sentido de su existencia en este mundo? Surge así la antropología en su orientación filosófica o antropología filosófica. Pero junto a la pregunta filosófica por el hombre de la antropología filosófica ha estado también, y desde mucho antes, la pregunta por el hombre en parámetros

culturales. La antropología cultural, o mejor, el pensamiento antropológico, tal y como se viene desarrollando sobre todo en las tradiciones anglosajona y francesa, se constituyó gracias a lo que se ha denominado el descubrimiento de América. La historia de las ideas antropológicas, y la historia del hombre en tanto sujeto cultural, encontraron en este *in suceso* el parámetro diferenciador perfecto para entrar a definir qué es y qué no es ser hombre. Veamos el siguiente cuadro:

Bonte establece varios períodos históricos y su correspondencia con ciertas características particulares del pensamiento antropológico (Lischetti, 1994: 17).

La pregunta por el ser humano

La antropología pedagógica² es una expresión que resulta de la mezcla entre antropología, en-

| Período | Contenido histórico | Etapas antropológicas |
|-------------|---|--|
| Siglo XV | Descubrimiento y colonización occidental del mundo. Desarrollo del capitalismo mercantil y comercio de esclavos. Acumulación primitiva del capital. | Descubrimiento del “mundo salvaje”. Constitución de un nuevo campo del conocimiento: la descripción de hábitos y costumbres de otras culturas, por ejemplo, lo hecho por los cronistas de Indias. |
| Siglo XVIII | Liquidación de la esclavitud e inicio del colonialismo propiamente dicho. Formación del capitalismo industrial occidental y nuevas posibilidades de acumulación de capital. | Crítica a las tesis esclavistas recogidas de otras civilizaciones. La dicotomía “salvaje-civilizado” se convierte en “primitivo-civilizado” que implica posteriores distinciones como “educado-no educado”, “desarrollado-no desarrollado”, “culto-inculto”. |
| 1850 a 1880 | Entrada en la fase imperialista de reparto del mundo y origen de las conquistas coloniales. | Repitiendo la dicotomía anterior entre “primitivo-civilizado”, la Antropología se constituye en disciplina independiente y comparte con las ciencias de la época la ideología del desarrollo y del evolucionismo. |
| 1920 a 1930 | Implantación definitiva y triunfante del sistema colonial. | Crítica a las teorías evolucionistas. Entrada del relativismo cultural y consolidación de la perspectiva historicista. Constitución de la Antropología Clásica y de sus diversas escuelas científicas que definen los métodos de observación y análisis. |
| 1950 a 1960 | Desarrollo de los movimientos de liberación nacional y comienzo de los procesos de descolonización. Giro antropológico de las ciencias sociales y humanas, crisis del hombre y crítica a la modernidad. | La Antropología plantea de nuevo su objeto (¿La esencia del hombre o los hombres y mujeres en contextos históricos y sociales específicos?) y su relación con el mismo (Doble historicidad). Fragmentación de la Antropología General y crítica a la Antropología Clásica. |

2. La definición antropología pedagógica como expresión genérica no simplemente denota una preferencia por la tradición alemana –de amplio recorrido en este asunto–, sino que obedece precisamente a la pretensión de poner en relación dos disciplinas: la antropología y la pedagogía, y no una disciplina y un objeto de estudio como salta a la vista en los otros casos: antropología de la educación, antropología filosófica de la educación, antropología educacional, antropología educativa. Autores como Loch y Bollnow también trataron de establecer otro tipo de diferenciación. Ellos hablaron de una antropología pedagógica y de una pedagogía antropológica, diferenciación que no logró imponerse. Para Bollnow la antropología pedagógica era una antropología integral y orientada empíricamente, cuya tarea principal debía ser la de trabajar los fenómenos de la educación a partir de la pregunta por lo que ellos podían ofrecer para una comprensión conjunta del hombre. Ello abarcaría también aquellas propuestas interesadas en aclarar la relevancia pedagógica de una antropología y preocupadas por investigar la necesidad de educación del hombre (biológico, social, psicológico, histórico, religioso). Frente a ello, la pedagogía antropológica estaría caracterizada por aquellos trabajos encargados de tematizar la relevancia antropológica de la pedagogía y de ofrecer, igualmente, aportes a una fenomenología de la educación.

tendida como teoría, estudio, discurso, tratado, reflexión sobre el hombre, y pedagogía, entendida, en su sentido moderno, como campo disciplinar en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas y prácticas sobre la educación y la formación humanas. La expresión antropología pedagógica se utiliza para designar un campo de reflexión particular en el que se estudia al hombre *sub especie educationis*; es decir, al ser humano como ser formable³, capacitado y necesitado de educación. Para decirlo en otras palabras: desde nuestro punto de vista, la antropología pedagógica se sitúa en el espacio de la formabilidad (Herbart) que es la condición para que haya humanización, antropogénesis o “naturaleza en expansión” (Ferrero: 1998), pues gracias a ella, a la capacidad de formarse, y al carácter “excéntrico” (Plessner: 1960;1978) del ser humano que se puede crear, recrear, producir y reproducir la sociedad y la cultura, y se pueden llevar a cabo los procesos de internalización, individuación, socialización, subjetivación y aculturación –y la educación como tal–. Si bien la conformación de este campo de reflexión es relativamente nueva –comienzos del siglo XX–, las problemáticas en torno a las cuales se articula han sido fundamentales durante toda la historia de la humanidad, así no se hayan explicitado claramente en tiempos pasados.

El primer gran problema que concierne a una antropología pedagógica se puede plantear con la siguiente pregunta: ¿Por qué ese ser para devenir lo que es –lo que debe ser o lo que se cree que debe ser– tiene que ser educado? Seguidamente vienen otros interrogantes como los siguientes: ¿Es formable y, por tanto, educable o no el ser humano? ¿En qué se sustenta la necesidad de educación? ¿Quién es ese ser (niño, menor de edad) que se nos presenta como necesitado de educación y cómo tiene que ser tratado en tanto tal? Si devenir humano implica en gran medida un proceso de educación, entonces, ¿cómo debe ser ese proceso para que “verdaderamente” humanice? Si uno no nace sino que se hace ser humano, entonces, ¿cuáles han sido esos modos de ser humano, ideales o impuestos culturalmente, que nos han marcado y

que han determinado la educación y cuáles pueden ser, en el futuro, otras formas posibles de ser? Así pues, si el ser humano es esa criatura *sui generis* que para llegar a ser lo que debe ser –para volverse humano– tiene que hacer algo de sí –formarse y educarse–, entonces, una antropología pedagógica ha de preguntar por los aspectos –subjetivos y objetivos, capacidades y contenidos culturales– que humanizan al hombre, por las posibilidades o no de la educación y por lo que, en consecuencia, una educación humanizante ha de significar.

La antropología pedagógica se las ve con unos cuestionamientos fundamentales que no son en nada el producto del furor de una época, y se justifica así como un espacio de indagación y crítica fundamental dentro de la pedagogía y, en general, dentro de las ciencias del hombre. Ese espacio se abre en el trasfondo de la posibilidad de perfeccionamiento humano y plantea la formabilidad (educabilidad) humana y la necesidad de educación como presupuestos antropológicos del aprendizaje y de la educación.

Los que siguen son presupuestos antropológicos básicos en torno a los cuales giran las problemáticas de la antropología pedagógica:

1. Desde el punto de vista morfológico, el ser humano es el único ser dentro de los mamíferos que se caracteriza por su ser carente; no sólo le falta el pelaje para protegerse de las adversidades de su entorno vital y la agudeza de los sentidos que poseen los demás animales para cazar y sobrevivir en su medio, sino que, antes que guiarse por sus instintos, el ser humano se encuentra supeditado desde muy temprano para enfrentar al mundo a procesos educativos por parte de quienes lo rodean. En ese sentido, el ser humano es un “ser carente” en lo que respecta a su constitución corporal y a sus instintos, y sólo mediante el acceso a la cultura puede sobrevivir y devenir ser humano.
2. El ser humano se nos presenta como un ser “no especializado” y “formable” (dúctil y maleable) que requiere, precisamente, de la

3. La formabilidad, traducida comúnmente al español como “educabilidad”, fue un concepto acuñado por Herbart en su “pedagogía general” y desarrollado posteriormente por Wilhelm Flitner (1972) en su *Manual de pedagogía general*. Según aquel pedagogo, filósofo, psicólogo e iniciador de la discusión sobre este asunto humano, la formabilidad es el concepto fundamental de la pedagogía. Ella hace alusión a la capacidad humana de formarse y aprender. El problema de la formabilidad abre un espacio de indagación en el que se encuentran entremezclados problemas antropológicos y pedagógicos. Las antropologías pedagógicas se mueven entonces en ese espacio, lo presuponen, lo tematizan o parten de allí.

educación para constituirse en humano. Esto explica, desde el punto de vista biológico, el porqué de su nacimiento prematuro y de su constitución extrauterina. Para poder nacer y no quedarse atascado en el interior de la madre, el niño tiene que salir en un tiempo en el que su cerebro no se encuentre lo suficientemente desarrollado y grande. Son los dos años después del nacimiento los determinantes para el desarrollo de las características específicas y fundamentales del niño, muchas de las cuales requieren de asistencia especializada y de procesos educativos.

3. Como ser pobre, desde el punto de vista instintivo, y como ser no determinado, el ser humano es un “ser abierto al mundo”, se encuentra en una posición “ex-céntrica” (Plessner, 1960; 1978), que se compensa mediante la incorporación de cultura y la institucionalización (Gehlen, 1973; 1980; 1993). Así pues, por no venir al mundo listo, el ser humano tiene que aprender y por ello se ve remitido a la educación durante un amplio transcurso de su vida –por no decir, durante toda su vida–.

Desarrollos recientes de la antropología pedagógica en la línea de una “antropología histórico-pedagógica” y orientaciones de la antropología educacional anglosajona en las líneas de una “etnografía escolar” y de una “pedagogía intercultural” han llevado a cuestionar radicalmente, tanto desde el punto de vista histórico como cultural, los ideales de hombre que han orientado la educación y las prácticas educativas mediante las cuales los individuos han sido formados. En el caso específico de una antropología histórico-pedagógica, se trata ahora de situarse en este punto en donde ya no es posible pensar más al hombre en términos esencialistas y en donde el recurso a la Historia se vuelve necesario para ver con ojos críticos cómo nos hemos formado (cómo se ha desplegado en concreto esa formabilidad –educabilidad– humana) y cómo nos hemos educado (socializado,

culturizado, subjetivado, individualizado, etc...). Gracias a este tipo de cuestionamientos vivimos hoy en un momento en el que se habla de un “giro hacia la cultura” con respecto al cual todo estudiante, futuro maestro o docente debe tomar posición.

Finalmente, si apuntáramos, como Ferrero (1998: p.179), a darle un puesto a la antropología pedagógica dentro del campo de las posibles antropologías (antropología general, antropología social, antropología cultural, antropología médica, antropología arqueológica.), aquél estaría en el presente con miras al pasado, al futuro y al presente mismo y no en el futuro y en la esfera del adentro como lo plantea este autor en su esquema.

Para nosotros, la antropología pedagógica no sólo tiene un carácter constructivo (propositivo) y prospectivo (normativo), como lo critica tanto la actual antropología histórico-pedagógica–; sino que puede –ha de– ser igualmente crítica y reconstructiva. Es más, en las condiciones actuales de las ciencias humanas, la antropología pedagógica no puede pretender ser más que un saber crítico, de diagnóstico y de riesgo, y no la instancia suprema encargada de darle de una vez por todas las directrices a la pedagogía para que la educación pueda alcanzar sus fines⁴. La idea de una antropología pedagógica como instancia de fundamentación de la pedagogía ya ha sido fuertemente cuestionada. Preferimos, entonces, asumir en nuestro caso la tarea que Habermas (2008) le otorgaba a la filosofía en su conferencia de 1981 presentada ante el congreso convocado por la Asociación Internacional Hegeliana, a saber: “la de ser comodín e intérprete”.

Así pues, por antropología pedagógica se va a entender acá, siguiendo a Loch, “[...] aquella orientación investigativa que observa al hombre ‘en todas sus dimensiones *sub specie educationis*’ y que da luces sobre la antropología a partir de su dimensión pedagógica” (Loch, citado por Zirfas en: Marotzki, Masschelein y Schäfer, 1998: 60).

4. Esta es la única tarea que Ferrero ve para la Antropología Pedagógica, a partir de una idea en la que, a nuestro modo de ver, se confunden además educación y pedagogía. Este autor dice: “La pedagogía, en efecto, no es otra cosa que el acompañamiento, la asistencia y el apoyo [a esto último lo llamaría A. K. Runge más bien educación] prestados a la naturaleza del educando en el proceso de su expansión ‘hacia adentro’, de su perfeccionamiento interior. Tanto en sus estructuras y funciones somáticas como, sobre todo, en sus estructuras y funciones psíquicas, que necesitan irse haciendo en cada uno, irse ‘humanizando’ poco a poco, sin prisas contraproducentes y sin pausas esterilizantes, hasta alcanzar una perfección siempre relativa. Y es claro que estudiar al individuo humano desde este ángulo representa hacer verdadera ‘antropología’ y, por añadidura, ‘pedagógica’, en cuanto orientada directamente a fomentar su expansión interior, condición necesaria y vehículo indispensable para cualquier tipo de autoprotección hacia fuera” (Ferrero, 1998: 182).

Nuestra propuesta, frente a la de Ferrero, es que con la expresión antropología pedagógica ya se está haciendo manifiesto un interés cognoscitivo restringido: se trata de ver al hombre desde un punto de vista pedagógico o de una manera tal que resulte de relevancia para la pedagogía. Esta forma de antropología pedagógica ya no ha de entenderse más como una fundamentación antropológica última de la educación, sino que “[...] justifica su pensar como recuerdo y anticipación de lo posible humano (*Menschenmöglichen*) [...] En la despedida del saber universal que siempre supo ‘lo que era el hombre’ y que por ello nunca pudo preguntar quién era él [...] se partió entonces de una igualdad natural de todos los hombres. Ahora la antropología pedagógica se entiende como un saber multivariado que quiere mantener como interpretación lo individual y lo no intercambiable en una interpretación” (Zirfas en: Marotzki, Masschelein y Schäfer, 1998: 78). Esto puede ser construyendo imágenes de hombre relativas y criticables que orienten la educación, perspectiva a la que no nos adherimos acá, reconstruyendo y sometiendo a crítica las imágenes de hombre latentes o explícitas en pedagogos, planes, épocas y reflexionando sobre los procesos de formación a partir de los cuales los seres humanos se constituyen como tales según contextos culturales e históricos específicos.

La propuesta de una antropología histórico-pedagógica

Surge así la propuesta de una antropología histórico-pedagógica. La antropología histórico-pedagógica hace parte de un proyecto abierto que se basan en el presupuesto de que no podemos poseer nunca una idea unitaria, trascendental y suprahistórica del hombre. Por eso, más que alimentar esa ilusión, la antropología histórico-pedagógica historiza y relativiza ámbitos, aspectos y fenómenos de lo humano, de la vida humana y del hombre que hasta hace muy poco se solían tener por constantes antropológicas. Para efectos del pensar, ello quiere decir que lo que el hombre fue, es o pueda ser sólo puede ser comprendido dentro de un marco histórico-social del que el pensar mismo sobre el hombre no puede escapar. Esta “doble historicidad” (Wulf, 1994; 1994a; 1992; 1996; 2003; 2001) radical, la del objeto y la del sujeto, no

hace más que poner en evidencia que la esencia del hombre permanece simple y llanamente porque el hombre no tiene algo así como una esencia o condición auténtica. El hombre esquiva toda interpretación cerrada [“perfectibilidad” (Rousseau) como perfeccionamiento] y se manifiesta, más bien, como una construcción constante, determinada histórica y socialmente. No obstante, a pesar de esa imposibilidad epistemológica infranqueable y de esa condición abierta y “excéntrica” (Plessner, 1960; 1978), el hombre es el único ser que necesita saber de sí para estabilizarse, entenderse, actuar e interactuar en el mundo y con el mundo. Ese saber y esa comprensión de sí que logra no son definitivos, pero sí necesarios. A partir de acá la reflexión antropológica se instaure como un juego constante de pregunta y respuesta, en el que se debe ser consciente de que se puede saber algo, pero no todo. La reflexión antropológico-pedagógica adquiere así su justificación.

Por eso, más que conformar una disciplina o conjunto cerrado, la antropología histórico-pedagógica designa los múltiples esfuerzos inter y transdisciplinarios que investigan los fenómenos y estructuras de lo humano después de la “muerte del hombre” (Foucault, 1984) y después de la pérdida de fuerza cohesionante y vinculante de las normas antropológico-abstractas (antropologías explícitamente normativas). La antropología histórico-pedagógica se sitúa entonces en el punto de tensión entre la historia y las ciencias humanas; pero ella no resulta convertida en una simple historia de la antropología pedagógica en tanto disciplina, y tampoco en una contribución de ésta a la historia como disciplina. La antropología histórico-pedagógica trata, más bien, de poner en una relación entre sí la historicidad de sus perspectivas y métodos, y la historicidad de sus “objetos”: el hombre y, en un caso más específico, el *Homo educandus*, y de sus problemáticas. Por ello la antropología histórico-pedagógica reúne los resultados de las ciencias humanas y los de una crítica antropológica fundamentada histórica y filosóficamente, para así hacerlos muchísimo más productivos a partir de nuevos cuestionamientos, de nuevos planteamientos paradigmáticos y dentro de diferentes campos disciplinarios que pueden, a su vez, ser muy fructíferos para la pedagogía.

Gracias a la presuposición y reflexión sobre su propia historicidad, y a su permanente interés crí-

tico frente a las concepciones, visiones e imágenes de hombre explícitas e implícitas en las creaciones y producciones culturales de este último, la antropología histórico-pedagógica busca permanentemente dejar tras de sí tanto el eurocentrismo, el universalismo y el androcentrismo de las ciencias humanas, como el anticuado interés por la Historia, para, de este modo, abrirles un espacio de reflexión a muchos de los problemas inconclusos y todavía pendientes del presente y a los que se avizoran en el futuro próximo. Al poner en relación la pluralidad –de saberes y de metodologías– y la historicidad y temporalidad –del ser humano, del *Homo educandus*, de su formación y de sus manifestaciones particulares– e introducir así la diacronía de la historicidad en la sincronía de la pluralidad y la sincronía de la pluralidad en la diacronía de la historicidad, la antropología histórico-pedagógica crea conscientemente campos de tensión entre la historia y las ciencias humanas que pueden llevar tanto a nuevos planteamientos, conceptualizaciones, objetos de estudio, problemáticas y temáticas de investigación como a nuevas metodologías y, en general, a la complejización del saber antropológico-pedagógico y pedagógico. Una antropología histórico-pedagógica no privilegia únicamente la tematización del hombre en abstracto o de un modo formal-trascendental, sino que lo investiga haciendo también suyos temas de diversa índole que representan, más bien, formas de expresión, de manifestación, de configuración, de aparición y de auto transformación de lo humano. Así, en su propuesta encuentran cabida, por tanto, la forma de trabajo de la antropología educacional y toda la tradición de la antropología cultural.

Sin perder el punto de vista pedagógico, aquí la antropología histórico-pedagógica tendría que pensar en complejos temáticos tan amplios y a la vez tan particulares como la religión, las creencias, los mitos, los saberes, la ciencia, las fiestas, los rituales, las concepciones de la familia; las categorías de hombre y mujer, los comportamientos sexuales, los tipos y condicionamientos de la identidad y de la identidad sexual; las fases de la vida, la niñez, la

vida adulta; los distintos procesos y prácticas de formación y de educación, las relaciones generacionales, la vida cotidiana con sus prácticas, las mentalidades y costumbres, la imaginación y el imaginario, las formas de alimentación, el amor, el trato y la concepción del tiempo y del espacio, los ritmos humanos, la relación de los hombres con su entorno y con la naturaleza, las formas de mediación de la experiencia, los diferentes modos y prácticas de subjetivación, el trabajo, la técnica, el cuerpo y lo ligado a él, los gestos, los gestos para con la vida, el otro, lo foráneo, la violencia, las experiencias existenciales límites, los miedos y las angustias, lo obscuro, el nacimiento, la muerte. Aspectos todos ellos de una particular importancia cuando se los cuestiona con un “interés pedagógico”; es decir, cuando la pregunta de fondo es qué papel ha jugado allí la educación y cómo a través de ella se ha formado a los seres humanos. Desde esta nueva óptica, lo que los “seres humanos son” aparece, más bien, como el reflejo de lo que los mismos seres humanos han hecho de sí y del mundo, de la manera en que han sido educados y formados.

Digamos, para finalizar, que la “esencia” del ser humano permanece infundamentable, que la formabilidad “humana no es accesible en sí misma” (Iser, 2005:334), simple y llanamente porque el ser humano no tiene algo así como una esencia o condición auténtica⁵. El ser humano esquivada toda interpretación cerrada, es decir, toda “perfectibilidad” (Rousseau) entendida de un modo definitivo como perfección o perfeccionamiento, y se manifiesta, más bien, como una construcción constante, influenciada histórica y socialmente. Se trata, entonces, de reflexionar sobre esa formabilidad “de la naturaleza humana, que, como tal, no sólo permanece intangible sino que parece ofrecerse al moldeado de formas caleidoscópicamente cambiantes” (Iser, 2005: 334).

En síntesis, si se miran las temáticas anteriormente mencionadas desde un enfoque

5. El problema fundamental de la Antropología consiste en que ya en cada investigación en la elección de sus métodos tiene que partir de una imagen de hombre concreta, de una concepción determinada de hombre y, en consecuencia, en cada investigación sólo volvería a encontrar esa imagen de hombre. En ese mismo sentido, Kamper (1973) constata la paradoja de la imposibilidad de lograr un concepto de hombre. Su camino de solución es la “diferencia antropológica”, que es un concepto de hombre que comprueba conceptualmente la imposibilidad de un concepto de hombre. Con el concepto de diferencia antropológica Kamper aboga por una perspectiva de pensamiento antropológico-filosófico más autorreflexiva debido a su problema estructural. La Antropología Filosófica tendría que reflexionar metódica e históricamente sobre su concepto de hombre, antes de la pregunta por el hombre, a partir de una perspectiva de la diferencia.

pedagógico, se podría decir, entonces, que como grandes conceptos articuladores se encuentran acá la “formabilidad” –*Bildsamkeit* (Herbart)– y la “formación” (*Bildung*) humanas. De allí que si se establece una relación entre la antropología histórica y el problema pedagógico de la formación en el sentido mencionado, resulta que, más allá de la pregunta por “el ser humano”, lo que está en juego ahora es la pregunta por “los seres humanos y por sus modos particulares de formarse, es decir, de subjetivarse, de socializarse, de culturizarse, de devenir seres humanos”. Es cuando hablamos de una antropología histórico-pedagógica que resulta

de fundamental importancia para la reflexión pedagógica.

El amplio espectro de problemas y campos de investigación por los que la antropología pedagógica se mueve es un reto para la reflexión pedagógica del país. Es hora de apropiarnos o de asimilar esta tradición conceptual y problemática, y aceptar que los asuntos concernientes a la educabilidad (*Bildsamkeit*) no se resuelven exclusivamente con referencia a confusas concepciones del desarrollo humano. El debate queda servido.

Bibliografía

- BENNER, D. (1990). “Las teorías de la formación: Introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógicos”. *Revista Educación*, No. 292. Madrid. pp. 7-36
- BENNER, D. (1991). “La capacidad formativa y la determinación del ser humano”. *Educación*. Vol. 43. Tübingen. Alemania. pp. 87-102.
- ECHEVERRI, Guillermo (2004). “Educabilidad del sujeto”. *Revista Textos*. Número 8. pp. 108–131.
- FERRERO, J. (1998). “La Antropología de la Educación en busca de su estatuto epistemológico y científico”. *Letras de Deusto*. Vol. 28. No. 79. pp. 167-208.
- FLITNER, W. (1972). *Manual de Pedagogía General*. Barcelona: Herder.
- FOUCAULT, Michel (1984). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Planeta-Agostini.
- GEHLEN, Arnold (1973). *Ensayos de Antropología filosófica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- GEHLEN, Arnold (1980). *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el cosmos*. Salamanca: Sígueme.
- GEHLEN, Arnold (1993). *Antropología filosófica. Del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (2008). “La Filosofía como comodín e intérprete”. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- ISER, Wolfgang (2005). *Rutas de la interpretación*. México D.F.: F.C.E.
- KAMPER, Dietmar (1973). *Geschichte und Menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik*. München: Carl Hanser Verlag.
- KANT, Immanuel (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- KANT, Immanuel (1991a). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza.
- LEPENIES, Wolfgang (1981). *Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LISCHETTI, M. (1994) “La Antropología como ciencia”. En: M. Lischetti (Comp.). *Antropología*, Buenos Aires: EUDEBA. pp. 11-31.

- MAROTZKI, W., MASSCHELEIN, J., SCHÄFER, A. (1998). *Anthropologische Markierungen*. Beltz Verlag.
- PLESSNER, Helmuth (1960): "La risa y el llanto". Madrid: *Revista de Occidente*.
- PLESSNER, Helmuth. (1978) *Más acá de la utopía*. Buenos Aires: Alfa.
- SARMIENTO CASTRO, A. (2000) "La educabilidad, un proceso constante en construcción para el desarrollo humano". *Revista perspectivas*. Nº 9. Bogotá. pp. 31-34.
- WULF, Christoph (Ed.) (1994). *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Beltz; Weinheim, Basel.
- WULF, Christoph, ZIRFAS, Jörg (Eds.) (1994a). *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*. Ludwig Auer GmbH: Donauwörth.
- WULF, Christoph (1992). "Historische Anthropologie und Erziehungswissenschaft". En: Jörg Petersen y Gerd-Bodo Reinert, (editores). *Pädagogische Konzeptionen*. Ludwig Auer GmbH: Donauwörth.
- WULF, Christoph (1996). "Antropología histórica y ciencia de la educación". *Educación*. Vol. 54. pp. 84-92.
- WULF, Christoph (2003). *Introducción a la Antropología Pedagógica*. Barcelona: Idea Books.
- ZAMBRANO LEAL, A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación*. Santiago de Cali: Nueva biblioteca pedagógica.

