



**LA ORIENTACIÓN FENOMENOLÓGICA DEL
PENSAMIENTO DE OTTO FRIEDRICH BOLLNOW
Y DE MARTINUS JAN LANGEVELD,
DOS DE LOS FUNDADORES DE LA ANTROPOLOGÍA
PEDAGÓGICA ALEMANA**

Andrés Klaus Runge Peña

RESUMEN

REVISTA

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

RESUMEN

ABSTRACT

ABSTRACT

PALABRAS CLAVE

PALABRAS CLAVE

RESUMEN

LA ORIENTACIÓN FENOMENOLÓGICA DEL PENSAMIENTO DE OTTO FRIEDRICH BOLLNOW Y DE MARTINUS JAN LANGEVELD, DOS DE LOS FUNDADORES DE LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA ALEMANA

Bollnow y Langeveld son reconocidos como dos de los principales fundadores de la antropología pedagógica alemana. Estos autores, a pesar de las diferencias en sus reflexiones, consideran que se inscriben dentro de una perspectiva de trabajo fenomenológica. En el artículo se hace una presentación de los aspectos centrales del pensamiento de estos autores y se enfatiza, sobre todo, en el papel que cada uno de ellos le adjudica al pensamiento antropológico dentro de la pedagogía.

RÉSUMÉ

L'ORIENTATION PHÉNOMÉNOLOGIQUE DE LA PENSÉE D'OTTO FRIEDRICH BOLLNOW ET DE MARTINUS JAN LANGEVELD, DEUX DES FONDATEURS DE L'ANTHROPOLOGIE PÉDAGOGIQUE ALLEMANDE

Bollnow et Langeveld sont reconnus comme deux des principaux fondateurs de l'anthropologie pédagogique allemande. Malgré les différences dans leurs réflexions, ces auteurs pensent qu'ils s'inscrivent dans une perspective de travail phénoménologique. Dans ce texte on fait une présentation des aspects centraux de la pensée de ces auteurs en mettant l'accent, surtout, sur le rôle que chacun d'entre eux attribue à la pensée anthropologique dans la pédagogie.

ABSTRACT

THE PHENOMENOLOGICAL ORIENTATION OF THE THOUGHTS OF OTTO FRIEDRICH BOLLNOW AND OF MARTINUS JAN LANGEVELD, TWO OF THE FOUNDERS OF THE GERMAN PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

Bollnow and Langeveld are known as two of the main founders of the German pedagogical anthropology. These authors, despite the differences in their thoughts consider themselves to be within the phenomenological perspective of work. A presentation of the two center points of the theories of these authors is made in this article. Also, emphasis is made on the role that each one has given to the anthropological thought within pedagogy.

PALABRAS CLAVE

*Antropología pedagógica alemana, fenomenología, Otto Friedrich Bollnow, Martinus Jan Langeveld.
German pedagogical anthropology, phenomenology, Otto Friedrich Bollnow, Martinus Jan Langeveld.*



LA ORIENTACIÓN FENOMENOLÓGICA DEL PENSAMIENTO DE OTTO FRIEDRICH BOLLNOW Y DE MARTINUS JAN LANGEVELD, DOS DE LOS FUNDADORES DE LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA ALEMANA*

Andrés Klaus Runge Peña**

INTRODUCCIÓN

Quien haya pensado en su profundidad y visto con lupa aguda las problemáticas relacionadas con la educación y la formación humanas, no puede pasar de largo frente al hecho de que tanto la teoría como la praxis pedagógicas siempre se apoyan, bien sea implícita o explícitamente, en planteamientos, conocimientos, conceptualizaciones y puntos de vista antropológicos. Esto es algo inevitable, en la medida en que la pedagogía reflexiona sobre la educación y la formación *humanas*. Además, cuando la pedagogía analiza el fenómeno educati-

vo y el devenir humano —formación, personagénesis, individuación—, lo hace generalmente con el propósito —y muchas veces con el ideal— de hacer de los seres humanos seres *más* humanos —esto significa, necesariamente, que siempre se está anclado a un marco de comprensión determinado de lo que es o se debería entender por humano—. Así pues, cuando se ve como tarea de la educación el educar a los hombres y mujeres para que se humanicen, para que se formen, ello supone como algo presente también la problemática antropológica. Como dice Wulf en ese sentido:

* Este escrito hace parte de las indagaciones realizadas en el marco de las discusiones del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (Formaph) y de su Semillero, y ha servido también como texto de apoyo a los cursos de Antropología pedagógica y Formación integral, de la Facultad de Educación.

** Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor de 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 (Formaph).
E-mail: aklaus@ayura.udea.edu.co

Toda percepción, reflexión, acción e investigación en la educación contiene presupuestos antropológicos. Si la pedagogía apunta al “perfeccionamiento” del hombre, entonces ella contiene necesariamente representaciones antropológicas sobre su formabilidad (*Bildbarkeit*) y sobre los límites acerca de su capacidad de ser influenciado; es decir, sobre su “inmejorabilidad” (1992: 80).¹

De allí que, desde su surgimiento en el período moderno, siempre haya habido una relación muy estrecha entre pedagogía y antropología, aunque a esto históricamente no se le haya prestado mucha atención.² Como bien lo plantea Wulf de un modo crítico con respecto a lo que ha sido el proceso de modernización y civilización europeo:

El surgimiento de la antropología y de la pedagogía en el siglo XVIII se encuentra estrechamente ligado a la formación de la burguesía. En el caso de la antropología su objeto es el hombre, en el caso de la pedagogía, la educación. En el centro de ambas disciplinas se encuentra un concepto general de hombre que se volvió válido para

la sociedad burguesa y en cuya creación participaron la economía, el sistema jurídico y las ciencias (1992: 81).³

Lo característico de esa relación entre antropología y pedagogía, tal y como se configuró desde ese entonces, es que, en ella, ambas disciplinas se pueden hacer aportes y tomar cosas de manera recíproca. En el caso de la antropología, por ejemplo, ésta le ofrece sus aportes y hallazgos a la pedagogía, y esta última, por su parte, retoma aquellos que pueden servirle, no sólo para formular y reformular sus fines —tal y como fue la pretensión principal al establecerse dicha relación desde un comienzo—, sino también para resolver problemas y tareas que tiene planteados, y ver así, en consecuencia, los fenómenos educativos y formativos desde una perspectiva más amplia y compleja, es decir, *antropológicamente*.⁴ En cuanto a la pedagogía, por su parte, ésta hace también sus aportes, en la medida en que con sus reflexiones e investigaciones produce conocimientos de relevancia para la disciplina antropológica, a partir de su mirada del ser humano *sub specie educationis*; pero, a su vez, también con sus

1 Todas las traducciones de los escritos referenciados en alemán corren por cuenta del autor.

2 Resulta muy curioso que se tuviera que esperar hasta comienzos del siglo XX para institucionalizar un espacio académico de reflexión surgido de esta relación entre pedagogía y antropología, relación que se hizo tan evidente en la modernidad y que incluso sería susceptible de ser rastreada desde tiempos anteriores —acá se tiene en mente dos posibles líneas de indagación para dicha conjetura: una orientada por la pregunta acerca de los pensamientos e ideas antropológicos en la pedagogía y otra guiada por la pregunta acerca de la necesidad de la educación y la formabilidad humana a partir del “descubrimiento de América”—. Si bien desde comienzos del siglo XX en la tradición alemana se reconoció la importancia de un campo de reflexión en el que entran en relación la pedagogía y la antropología —sobre todo en su vertiente filosófica—, éste no fue precisamente el caso en otras tradiciones. Planteamientos explícitos, al menos si uno se guía por los títulos, aunque muy aislados, sobre la relación entre antropología y pedagogía, se pueden ver en el ámbito español (Cf. Herrainz, 1896) y en el ámbito italiano (Cf. Montessori, *Antropología pedagógica* y *Antropología escolar* —ambas obras sin año de publicación en la versión española—). Si bien la tradición anglosajona también ha hablado de la relación entre educación y antropología en las postrimerías de la mitad del siglo XX (M. Mead, por ejemplo), lo ha hecho básicamente desde el marco de la antropología cultural. En este contexto, lo histórico y lo filosófico han brillado por su ausencia.

3 La cita de Wulf es importante en un doble sentido: no sólo pone en evidencia el vínculo entre pedagogía y antropología propio de la modernidad, sino que al cuestionar el objeto de ese vínculo, a saber: el concepto general, abstracto y eurocéntrico de *hombre*, nos llama también la atención sobre un asunto fundamental: que la crisis de la antropología implica una crisis de la pedagogía, cosa que parece no estar todavía muy clara en nuestro contexto, en la medida en que aun los pedagogos trabajan con base en un concepto de *hombre* como el acabado de cuestionar.

4 Ésta es una de las pretensiones de Bollnow con su orientación fenomenológico-antropológica hacia ciertos fenómenos fundamentales de la existencia humana (Cf. Bollnow, 1962; 1966).

críticas a lo dado y con sus expectativas hacia el futuro, la pedagogía renueva constantemente las ideas y concepciones de lo humano, y dinamiza el pensamiento antropológico, al mostrar nuevos límites y nuevas posibilidades de ser.⁵

Como se ha podido notar, la relación que se da entre pedagogía y antropología supone aportes de lado y lado, de lo que resulta un beneficio recíproco. La pedagogía hace contribuciones para la elaboración crítica de una antropología general —no universal—, es decir, para una visión general —teórica— del hombre, en tanto que se pregunta por aquellos elementos fundamentales de carácter humano que se expresan en los fenómenos educativos y formativos, y con ello ayuda igualmente a dar una visión e interpretación más complejas del ser del hombre. En cuanto al uso de conceptualizaciones antropológicas en la pedagogía y en sus planteamientos, no hay duda de que el pensamiento y la praxis pedagógicos los pueden asumir para hacerlos productivos dentro de sus propios marcos de referencia y para dar solución y explicación a

muchas de sus propias problemáticas. En ese sentido, muchos de los hallazgos y reflexiones de la antropología pueden quedar integrados dentro del sistema de principios y de planteamientos básicos de la pedagogía, una vez que se muestren, o mejor, los muestre —en este caso— una antropología pedagógica como pedagógicamente relevantes. Las tareas aquí esbozadas, a saber: la de sacar a la luz los aportes de la pedagogía para una visión más compleja y rica del ser humano, por un lado, y la de integrar los conocimientos y conceptualizaciones de la reflexión antropológica al campo pedagógico, por otro, se pueden considerar como “objeto”, o más bien, como una de las labores fundamentales de una antropología pedagógica.

Así pues, *antropología pedagógica*⁶ es, pues, una expresión que resulta de la mezcla entre *antropología*, entendida como teoría, estudio, discurso, tratado, reflexión sobre el ser humano, y *pedagogía*, entendida, en su sentido moderno, como disciplina que lleva a cabo reflexiones teóricas y prácticas sobre la educación y la formación humanas. La expresión

5 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 —hombres y mujeres— 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 esa formabilidad —educabilidad— humana) y cómo nos hemos educado (socializado, culturizado, subjetivado, individualizado, etc.), para así poder vislumbrar otras posibles formas de ser. Ya Wilhelm Flitner lo sostenía a su modo cuando decía: “La investigación acerca de la formatividad [formabilidad A.K.R.] en general no tiene éxito más que si se presupone un determinado espacio histórico. Solamente dentro de una época o de un ámbito cultural puede hablarse de la imagen ‘de la’ juventud o de la niñez, o de una teoría de los caracteres [...] Una teoría general de la formatividad no se puede sacar más que del hombre histórico, tal como nosotros lo encontramos hoy, tal como ha llegado a ser a lo largo de una determinada historia y tal como se comprende a sí mismo dentro de una determinada cultura” (Flitner, 1972: 106-107).

6 El uso acá del término *antropología pedagógica* como expresión genérica, no simplemente denota una preferencia por la tradición alemana —de amplio recorrido en este asunto—, sino que obedece 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 y que fue poco clara. Para Bollnow la antropología pedagógica era una antropología integral y orientada empíricamente, cuya tarea principal debe ser la de trabajar los fenómenos de la educación a partir de la

antropología pedagógica se utiliza para designar un campo de reflexión particular en el que se estudia al ser humano *sub especie educationis*, es decir, al ser humano como ser formable, capacitado y necesitado de educación. 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 en tiempos pasados no se hayan explicitado claramente como parte de un campo disciplinar diferenciado.

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 debe ser— tiene que ser educado? Luego vienen otros interrogantes como los siguientes: ¿es formable y, por tanto educable, o no, el ser humano? ¿En qué se sustenta o cuál es la razón o causa de la necesidad de educación? ¿Quién es ese ser —niño— que se nos presenta en sus primeros momentos como alguien necesitado de educación y cómo tiene que ser tratado en tanto tal? ¿Si devenir humano, es decir, si el proceso de formación y personagénesis 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 —pensados, idealizados o impuestos fácticamente— que nos han marcado y que han determinado la educación y cuáles pueden ser, a futuro, otras formas

posibles de ser? Así, si se parte de que 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, entre otros— que humanizan al hombre, por las posibilidades o no de su educación y por lo que, en consecuencia, una educación formativa y humanizadora ha de significar.

En nuestra propia opinión, 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, 1998: 78).

Todo lo anterior se puede dar, o *construyendo* imágenes de hombre relativas y criticables que orienten la educación —perspectiva a la que no nos adherimos acá—, o *reconstruyendo* y sometiendo a crítica las imágenes de hombre latentes o explícitas en pedagogos, planes, épocas, etc., y reflexionando sobre los procesos

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. “Nosotros [...] entendemos por antropología una doctrina que pregunta por la esencia del ser humano y, con ello, también de la educación. Esto es, a diferencia de las ciencias empíricas particulares, una pregunta filosófica y, en esa medida, hablamos de una antropología filosófica, y en nuestro caso particular, de una pedagogía filosófico-antropológica o, de un modo más corto, de una pedagogía antropológica” (Bollnow, 1988: 86).

de formación a partir de los cuales los seres humanos se constituyen como tales según contextos culturales e históricos específicos.⁷

La antropología pedagógica se las ve entonces 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 que, no obstante, *no puede dejar de estar remitido* a las ciencias del hombre. Los siguientes son algunos de los presupuestos fundamentales 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 entorno, sino que, antes que guiarse por sus instintos, el ser humano se encuentra supeditado desde muy temprano, para enfrentar al mundo, a formas de educación proporcionadas por quienes lo

rodean. En ese sentido y como lo dijo ya la antropología filosófica (Gehlen), 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 entonces como un ser *no especializado* y *formable* (dúctil y maleable) que requiere, precisamente, de la educación para constituirse en humano. Esto explica, desde el punto de vista biológico, el por qué de su nacimiento prematuro y de su constitución extrauterina. Para poder nacer y no quedarse atrancado en el interior del vientre materno, el niño tiene que salir en un tiempo en el que su cerebro no se encuentre lo suficientemente desarrollado y grande como para impedir el proceso. Son los dos años después del nacimiento los determinantes para el desarrollo de las características específicas y fundamentales del niño —reflejadas también en el crecimiento craneal—, muchas de las cuales requieren de asistencia especializada y de procesos educativos.

7 De allí la aseveración en el sentido de que actualmente una antropología pedagógica no puede ser pensada sino como antropología histórico-pedagógica. Una antropología histórico-pedagógica, en tanto antropología pedagógica que reconoce como presupuestos epistemológicos y metodológicos fundamentales la historicidad, la temporalidad, la relatividad cultural, la interdisciplinariedad, se constituye en un proyecto abierto que parte de la idea de que no podemos poseer nunca una idea unitaria, trascendental y suprahistórica del ser humano. Por eso, más que alimentar esa última ilusión, una antropología histórico-pedagógica historiza y relativiza ámbitos, aspectos y fenómenos de lo humano, de la vida humana y del hombre que hasta no hace mucho se solían tener por constantes antropológicas universales. La antropología histórico-pedagógica tiene, en ese sentido, una orientación similar a la de la antropología histórica, para la que el centro de análisis lo constituyen los seres humanos en concreto con sus acciones, pensamientos, experiencias, sentimientos y padecimientos. Se trata, dicho de otro modo, de la subjetividad en la historia, con sus quiebres, cambios y rupturas. Para efectos del pensar, ello quiere decir que lo que el ser humano fue, es o pueda ser, sólo puede ser comprendido dentro de un marco histórico-social del que el pensar mismo sobre el ser humano no puede escapar. Esta “doble historicidad radical” (Wulf, 1992), la del objeto y la del sujeto con su forma de conocer, no hace más que poner en evidencia que la esencia del ser humano permanece infundamentable, que la “plasticidad 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 auténtica. Gracias a la presuposición y reflexión sobre su propia historicidad, y a su permanente interés crítico con respecto a las concepciones, visiones e imágenes de hombre explícitas e implícitas en las creaciones y producciones culturales del ser humano, la antropología histórico-pedagógica busca permanentemente dejar tras de sí, tanto el eurocentrismo, universalismo y androcentrismo de las ciencias humanas, como el anticuado interés por la historia, para, de este modo, abrirle un espacio de reflexión a muchos de los problemas inconclusos y todavía pendientes del presente y a otros que se avizoran en un futuro próximo. En ese sentido, una antropología histórico-pedagógica no privilegia sólo la tematización del ser humano 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 autotransformación de lo humano.

3. Como ser pobre desde el punto de vista instintivo y como ser no determinado, el ser humano aparece como un *ser abierto al mundo* que se encuentra en una posición *ex-céntrica* (Plessner) y que compensa su carencia e indeterminabilidad mediante la incorporación de cultura y la participación en lo institucional (Gehlen). Así, al no venir listo al mundo, al no ser un ser especializado, 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—.

De esta manera, las reflexiones de una antropología pedagógica parten o se enmarcan dentro del espacio de la *formabilidad*⁸ (Herbart), en tanto condición para que haya humanización, antropogénesis o “naturaleza en expansión” (Ferrero). Es gracias a esa presupuesta capacidad de formarse y al carácter *ex-céntrico* (Plessner) del ser humano, que se puede crear, recrear, producir y reproducir la sociedad y la cultura, que se pueden llevar a cabo los procesos de internalización, individuación, socialización, subjetivación y aculturación, y que se puede hablar de la educación como algo posible. Dicho con otras palabras: el espacio de trabajo de una antropología pedagógica

se abre bajo el trasfondo de la posibilidad de perfeccionamiento humano —*perfectibilidad* (Rousseau)— y allí plantea la formabilidad —plasticidad, maleabilidad— humana y la necesidad de educación como presupuestos antropológicos y, en consecuencia, como condiciones, por ejemplo, del aprendizaje, de la educación, de la formación y de los procesos de subjetivación e individuación en general.

En síntesis, y para seguir una vieja definición de Loch, por *antropología pedagógica* se puede entender

[...] aquella orientación investigativa que observa al hombre “en todas sus dimensiones sub especie educationis” y que da luces sobre la antropología a partir de su dimensión pedagógica (Loch, citado por Zirfas, 1998: 60).

Esta tarea, con sus rumbos particulares y con sus renovaciones teórico-conceptuales específicas, ha sido de interés para grandes pensadores de la pedagogía en Alemania desde comienzos del siglo XX. En la tabla 1 se presenta los principales representantes (pedagogos, precursores, fundadores y desarrolladores, entre otros) de la antropología pedagógica.

Tabla 1.
Principales representantes de la antropología pedagógica alemana

Precusores	Herman Nohl Martin Rang	(1897-1960) (1900-1988)
Fundadores	Heinrich Döpp-Vorwald Martinus Jan Langeveld Otto Friedrich Bollnow Eugen Fink Heinrich Roth Josef Derbolav	(1902-1977) (1902-1989) (1903-1991) (1905-1975) (1906-1983) (1912-1987)

8 En la introducción a su *Bosquejo de lecciones pedagógicas (Umriss pädagogischer Vorlesungen)* de 1835 y traducido al español como *Pedagogía general* por el maestro Luzuriaga, Herbart habla de la formabilidad (*Bildsamkeit*) o capacidad para formarse y aprender como el concepto fundamental de la pedagogía (Cf. Herbart, 1984: 4). La formabilidad (*Bildsamkeit*), traducida comúnmente al español como *educabilidad*, fue entonces un concepto acuñado por Herbart

Desarrolladores (generación de primeros discípulos)	Karl Dienelt Hans Scheuerl Andreas Flitner Werner Loch Rudolf Lassahn Konrad Wünsche Herbert Zdarzil Max Liedtke Jürgen-Eckhardt Pleines Karl-Heinz Dickopp	(1917) (1919-2004) (1922) (1928) (1928) (1928) (1929) (1931) (1934) (1936)
Algunas propuestas contemporáneas	Eckhard Meinberg Dietmar Kamper Gunter Gebauer Christoph Wulf Hildegard Macha Jörg Zirfas	(-) (1936-2001) (1944) (1944) (1946) (1961)

Todos estos pensadores se han dado a la tarea de concebir y desarrollar una antropología pedagógica, bien sea a partir de una reflexión sobre sus aspectos teóricos fundamentales, del desarrollo de un programa completo o de la meditación sobre sus aspectos y puntos críticos, filosóficos e históricos. En lo que sigue se busca hacer una exposición de las opiniones y planteamientos más importantes de dos de los principales fundadores de la antropología pedagógica alemana: Bollnow y Langeveld, prestando especial atención a lo que dichos autores sostienen con respecto al lugar que ocupa ese espacio de reflexión dentro o en relación con la pedagogía o ciencia de la educación, a su carácter, su función, sus temáti-

cas, su objeto o foco de estudio, su método, su utilidad, entre otros aspectos.

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW Y LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN FENOMENOLÓGICO- FILOSÓFICO-EXISTENCIAL

EXISTENCIALISMO Y FENOMENOLOGÍA

Otto Friedrich Bollnow⁹ es el representante alemán y fundador de una antropología pedagógica de corte fenomenológico-filosófico.

y desarrollado posteriormente por Wilhelm Flitner en su *Manual de pedagogía general*. Con el problema de la formabilidad se abre un espacio de indagación en el que se encuentran entremezclados problemas antropológicos y pedagógicos. Lo interesante de todo esto es que las antropologías pedagógicas se mueven en ese espacio, lo presuponen, lo tematizan o parten de allí, lo mismo que los planteamientos pedagógicos, así sea implícita o explícitamente. (Cf. Bollnow, 1962: 16).

9 Otto Friedrich Bollnow (1903-1991). Filósofo y pedagogo nacido en Stettin. Este hijo de un director de escuela, después de su bachillerato realizó, primero, estudios de física y matemática, y, después, se cambió a la filosofía y la pedagogía, influido por la Escuela de Dilthey en Göttingen. En 1925 se doctoró y en 1931 se habilitó con Nohl con un trabajo sobre Jacobi en la Universidad de Göttingen, en donde logró conseguir un puesto como profesor. Sin embargo, muy pronto, un año después, se trasladó a Giessen y, una vez pasada la guerra, a la Universidad de Mainz. En 1953 asumió el puesto de Eduard Spranger en Tübingen, donde permaneció hasta su jubilación en 1970.

Para este discípulo de Herman Nohl,¹⁰ una de las tareas principales de la antropología pedagógica es someter al análisis o reflexión fenomenológica ciertos fenómenos fundamentales de la vida —entre los que tendrían también cabida aquellos que están presentes o que hacen parte del ámbito y de los fenómenos educativos—. En ese sentido, sobre lo que más enfatiza este autor es sobre un movimiento de reflexión en espiral, a partir del cual se esclarecen las relaciones entre sí de ciertos fenómenos educativos y los modos inconstantes de la existencia humana. Para ello, el punto teórico de partida ha de ser el de una filosofía de la existencia puesta en relación con la pedagogía. Al respecto dice:

Si se pregunta en ese sentido por las consecuencias de la filosofía de la existencia para la pedagogía, lo que sigue no debe significar que, desde el suelo presupuestado de la filosofía de la existencia que se da por sentado, se entra con ciertas exigencias a la pedagogía. Nuestro propio puesto es, más bien, pedagógico; es decir, partimos de problemas educativos y a partir de ellos se hace la pregunta acerca de lo que la pedagogía podría aprender de las sugerencias de la filosofía de la existencia (Bollnow, 1962: 21).

En ese mismo orden de ideas, la aplicación del método fenomenológico a la realidad educativa resulta ser la más apropiada para Bollnow, en vista también de su escepticismo frente a todos los sistemas filosóficos y frente a toda imagen de ser humano cerrada. La *fenomenología*, entendida acá como el arte de describir y de ver más allá de lo acostumbrado, la concibe este autor como un procedimiento poco desarrollado en la pedagogía.

Debido a que no se ha aprendido lo suficientemente a ver, todavía se generalizan

de manera acrítica para toda la educación los resultados encontrados en un área especial y los métodos utilizados allí. Éstos ocultan así la mirada a las particularidades de otros fenómenos que, partiendo de ese punto de inicio casual, no pueden ser comprendidos adecuadamente, porque en ellos subyacen otras estructuras que para su comprensión adecuada exigen otras categorías (Bollnow, 1966: 139).

En el planteamiento de fondo de Bollnow está la idea de que la antropología y la pedagogía se ven limitadas a captar la totalidad de lo humano —al menos en sus actuales formas— a partir de aspectos particulares; dicho en otras palabras, ni la antropología —en su versión filosófica— ni la pedagogía pueden evitar vérselas con fenómenos esenciales particulares o facetas de tipo singular que se refieren al hombre ante todo como un ser versátil y cambiante.

Lo que Bollnow deja en claro desde un principio es que la concepción de la vida humana como un todo (lo humano) termina por establecerse como un punto de vista omnicomprendivo que, desde la óptica de las formas versátiles de la existencia, no puede constituirse como el elemento unificador de la antropología filosófica y de la pedagogía. De allí la importancia que cobran para este autor el método fenomenológico y la filosofía de la existencia, pues éstos suponen

[...] una concepción de ser humano en la que, por antonomasia, no hay algo constante (*Stetigkeit*) y, en ese sentido, nosotros construimos, como punto de apoyo para posteriores reflexiones, un “modelo de existencia” tal sobre el presupuesto de una perfecta versatilidad (*vollkommenen Unstetigkeit*) (Bollnow, 1962: 22).

Con ello, Bollnow se opone también a las teorías de la psicología del aprendizaje y del currí-

10 Herman Nohl (1897-1960). Pedagogo y filósofo nacido en Berlín y fallecido en Göttingen. En 1919 fue llamado a ejercer la docencia en Jena y en 1920 en la Universidad de Göttingen, de donde fue despedido en 1937, hasta que fue llamado nuevamente después del fin de la dictadura nacionalsocialista. Nohl fue discípulo de Wilhelm Dilthey y, junto con Wilhelm Flitner, es considerado uno de los principales representantes de la pedagogía de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*).

culo que entran en relación con una enseñanza por objetivos. Ellas se concretizan en dos orientaciones que este autor considera como formas constantes de la educación, a saber: una educación mecánica como un hacer desde afuera y una educación orgánica como desarrollo y crecimiento internos. Ambas formas tradicionales y constantes de educación, la de dejar crecer y la de racionalizar y tecnologizar, se basan generalmente en una creencia optimista a la que este autor contrapone una visión escéptica, profundamente marcada por la guerra y el nacionalsocialismo. Esta posición es la que plantea y desarrolla en su libro *Filosofía de la existencia y pedagogía* de 1959.

PRINCIPIOS METÓDICOS DE LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA

En el caso de la pedagogía, es precisamente a partir de acá que se propone el modo de observación antropológico, pues ella no puede simplemente retomar de manera directa los resultados de las ciencias particulares, sino que los tiene que considerar de nuevo a la luz de sus propios cuestionamientos. Al modo de observación antropológico le es propio el preguntarse, por un lado, cómo debemos entender la variedad de conocimientos de las ciencias particulares procedentes de la totalidad de lo humano, o dicho de otra forma, de la vida como un todo o del modo de ser global del hombre y, por otro, qué papel cumplen tales conocimientos particulares para una comprensión más compleja del ser humano. Así, el propósito de un programa tal parece a primera vista contradictorio, pues consiste en reunir en un solo conjunto unos conocimientos y unos datos de las ciencias particulares del hombre que se muestran como divergentes. Sin embargo, veamos más de cerca la propuesta de observación antropológica en la pedagogía por parte de Bollnow.

En sus libros: *Methodische Prinzipien der pädagogischen Anthropologie* (Principios metódicos de la antropología pedagógica) de 1965 y *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik* (El modo de observación antropológico en la pedagogía) de 1968, Bollnow explica en qué consisten los cuatro procedimientos que caracterizan el modo de observación antropológico.¹¹ Éstos son:

1. *El principio de la reducción antropológica.* Con base en este principio se sostiene que el ser humano es, ante todo, un creador de cultura y que todas las manifestaciones culturales, llámese economía, derecho, religión, arte, ciencia, política, etc., son producción creadora de los seres humanos. En ese sentido, dichas creaciones no tienen una regularidad propia, independiente y al margen de los seres humanos mismos, y a las que, en consecuencia, éstos tendrían que someterse. Dichas creaciones se originan, más bien, a partir de determinadas necesidades humanas y deben ser comprendidas precisamente a partir de esa función que cumplen dentro de la vida humana. En resumen, con el principio de la reducción antropológica se busca una comprensión de la cultura —del espíritu objetivo, para decirlo hegelianamente con Bollnow— a partir de una reflexión sobre el punto de origen en donde ella se produce, a saber: en el ser humano mismo.

Es importante dejar en claro que para Bollnow esa reducción antropológica no significa, como en su sentido literal, una remisión de lo complicado a lo simple o de una cosa a la otra o, antropológicamente hablando, a “una esencia del hombre ya conocida” (Bollnow, 1980: 40). La idea acá es más de tipo *relacional*; se trata, como el mismo Bollnow lo dice, de un “poner en relación” (*In-Beziehung-Setzen*) (40), de manera que esencia y fenómeno se esclarezcan mutuamente y a partir de sí mismos.

11 Estos cuatro procedimientos también aparecen resumidos en Bollnow (1994).

De acá hacen parte las investigaciones sobre la temporalidad, la historicidad, la espacialidad, la corporalidad y el habla humanas [...] De esa manera se comprende como temporalidad la constitución de un ser que en su esencia¹² se encuentra determinado a partir de un ámbito del ser correspondiente que en este caso es el tiempo; acá el tiempo, por su parte, no es el tiempo medido objetivamente con los relojes, sino el tiempo vivido y vivenciado por los seres humanos que tiene que ser indagado en toda su estructura múltiplemente dividida (41).

2. *El principio organón (Organon-Prinzip)*. Con este principio se alude a que, desde una perspectiva opuesta, es también posible preguntar por lo que el ser humano es a partir de lo que el ser humano ha producido, es decir, a partir de la cultura. Es la idea de que el ser humano puede comprenderse o experimentar algo acerca de sí a partir de sus propias creaciones culturales. Qué puede significar, por ejemplo, para una comprensión general del ser humano, el que pueda producir instrumentos musicales o artefactos tecnológicos. Para plantearlo de otra manera: qué reflejan o dan que decir del ser humano esos bienes culturales que él crea y en qué pueden aportar para su propia (auto)comprensión. Acá, a partir de un movimiento contrario, la comprensión de lo que el hombre es o ha sido se da como reflejo de lo que él mismo ha creado y producido.¹³ Así, el ser humano al producir cultura se despliega él mismo, de lo cual resulta la necesidad de una comprensión más amplia de la relación entre ser humano y cultura (Cf. Bollnow, 1988: 88).
3. *El principio de la interpretación antropológica de los fenómenos particulares*. En la medida en que no todos los fenómenos de la vida hu-

mana se pueden comprender a partir de la cultura, sino que vienen dados, de alguna manera, con la vida misma (el trabajo, el miedo, la alegría, la vergüenza, la postura erecta, etc.), Bollnow recomienda entonces que se expliquen de tal modo que, a su vez, permitan una comprensión del hombre en su totalidad. Es para este trabajo en particular que Bollnow recomienda la orientación fenomenológico-existencial.

Por esta vía fenomenológico-existencial Bollnow se ocupó también de otros fenómenos como el lenguaje, las atmósferas pedagógicas, las crisis, la relación del hombre con el tiempo, el castigo, el compromiso, el encuentro, el ejercicio, el riesgo y el fracaso en la educación, entre otros (Cf. Bollnow, 1962). Así, lo que programáticamente se plantea con este principio y con sus objetos de interés es, más bien, una reflexión antropológico-fenomenológica *de la educación*, o mejor, de fenómenos relevantes desde el punto de vista educativo que mediante dicha tematización se convierten también en un aporte a una antropología filosófica. Como dice Zirfas:

Esa antropología basada en una intención pedagógica no debe ser una disciplina, sino a lo sumo un modo de observación orientado hacia nuevos fenómenos particulares, tampoco se puede volver una disciplina particular, sino que debe ofrecer modelos de pensamiento (*Denk-Modelle*) instrumentales, no debe tener un carácter sistemático, sino funcional y no implica una totalidad, sino aspectos particulares y fenómenos aislados de la educación. Con otras palabras: la antropología de la educación descrita por Bollnow le debe hacer justicia a la "imposibilidad de una imagen de hombre cerrada", a la ina-

12 Cuando Bollnow habla de esencia del ser humano no tiene en mente un ser atemporal por fuera de la historicidad.

13 Un campo de indagación actual muy interesante en esta línea es el que se viene dando a partir de la relación hombre, formación y nuevas tecnologías. El desarrollo de la técnica en la actualidad ha llevado a redefiniciones de lo que se había entendido por ser humano, generalmente en oposición a lo divino y a lo natural.

gotabilidad de perspectivas y a la total "inimaginabilidad (*Bildlosigkeit*) en relación con el ser humano" (1998: 64).

4. *El principio de la "pregunta abierta" (Das Prinzip der offenen Frage)*. Éste hace referencia a la "infundamentabilidad" del ser humano (*Unergründlichkeit des Menschens*) y a la imposibilidad, por tanto, de dar una imagen definitiva de él. Si bien el ser humano puede comprenderse y organizarse y organizar el mundo a partir de sus propias representaciones y comprensiones, éstas no son definitivas y se ven avocadas a ser resignificadas constantemente.

La idea acá de gran actualidad es que el ser humano esquiva toda interpretación cerrada, es decir, toda *perfectibilidad* (Rousseau), entendida de un modo definitivo como perfeccionamiento, y se manifiesta, más bien, como una construcción constante, determinada 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).

Lo interesante, no obstante, es que a pesar de esa imposibilidad epistemológica infranqueable y de esa condición abierta y *ex-céntrica* (Plessner), el ser humano aparece como el único ser que necesita saber de sí para estabilizarse, entenderse, actuar e interactuar en y con el mundo. Ese saber y esa comprensión de sí que logra no son definitivos, pero sí necesarios. La reflexión antropológico-pedagógica adquiere con ello su justificación.

La separación de los principios hasta ahora mencionados está dada en aras de una explicación más clara, ya que entre sí establecen

un movimiento dialéctico. Con base en todo ello se puede formular un principio metódico general para la antropología pedagógica de la siguiente manera:

¿Cómo tiene que estar constituida la esencia del ser humano en su totalidad, para que ese fenómeno especial, dado en el hecho de la vida, se pueda comprender allí como una parte necesaria y significativa? [...] En esa formulación está contenida una orientación doble del cuestionamiento [...] Buscamos, a partir de un fenómeno dado, la totalidad en la que aquél entra como una parte necesaria y significativa, y buscamos, a partir de la así lograda comprensión de la totalidad, comprender de manera más profunda el fenómeno particular (Bollnow, 1980: 37).

A partir de acá la reflexión antropológico-pedagógica se instaura entonces como un juego constante de pregunta y respuesta, en el que se debe ser conciente que se puede saber algo, pero *no* todo, con lo que al final queda nuevamente el hombre como una pregunta abierta.

MARTINUS JAN LANGEVELD Y LA ANTROPOLOGÍA FENOMENOLÓGICA DE LA NIÑEZ O DEL HOMBRE EN TANTO *ANIMAL EDUCANDUM ET EDUCABILIS*

Martinus Jan Langeveld,¹⁴ holandés, pero con gran influencia y renombre dentro del mundo pedagógico alemán, desarrolló también una propuesta fenomenológico-filosófica. Este autor funge como uno de los primeros iniciadores de una antropología pedagógica en

14 Martinus Jan Langeveld (1902-1989). Pedagogo, psicólogo y antropólogo holandés. A partir de 1939 se desempeñó como profesor en Utrecht y de 1941 hasta 1945 como profesor en Amsterdam. Este pensador desarrolló una teoría de la educación fundamentada filosóficamente y relacionada con la praxis pedagógica. Langeveld tuvo gran influencia sobre la pedagogía alemana.

sentido explícito, o para decirlo de modo más exacto, de una antropología fenomenológica de la niñez. Dentro de sus trabajos más representativos se encuentran: *Einführung in die theoretische Pädagogik* (Introducción a la pedagogía teórica) (1950), *Studien zur Anthropologie des Kindes* (Estudios sobre antropología del niño) (1956), *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht* (Niño y jóvenes en una perspectiva antropológica) (1959), *Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule* (La escuela como camino del niño. Intentos de una antropología de la escuela) (1960) y *Was hat die Anthropologie des Kindes dem Theologen zu sagen? (¿Qué tiene que decirle a los teólogos una antropología del niño?)* (1960).

LA INOBSERVANCIA HISTÓRICA DEL NIÑO EN TANTO NIÑO

La antropología pedagógica de Langeveld parte del niño como ser necesitado de ayuda y de educación. En su opinión, ni la moderna antropología, ni el existencialismo en sus variadas formas —en tanto formas de pensamiento predominantes para su momento histórico— le han dedicado la suficiente atención al ser del niño. También raras veces los filósofos se han manifestado sobre la niñez como un modo esencial de ser humano. Si bien con el transcurso de la historia occidental se ha afianzado cada vez más una concepción mucho más humana de la niñez, todavía la preocupación por su desarrollo en relación con su ser niño y con la educación han permanecido en las sombras —acá Langeveld aprovecha este desconocimiento histórico para criticar a renombradas instituciones como la Universidad de Oxford, que sistemáticamente se habían negado (con cierto orgullo de por medio), hasta ese entonces, a abrir plazas de docencia para que se desempeñaran en ellas pedagogos—.

Para este autor ha sido sólo la pedagogía la que en los últimos tiempos se ha preocupado especialmente de la niñez y la que la ha integrado de manera conciente como problemática fundamental dentro de su axiomática. El hecho de que la praxis educativa se encuentre referida en gran parte al cuidado y trato para

con el niño, ha ayudado a que la pedagogía se forje una comprensión más humana de él. Ha sido precisamente gracias a esta disciplina que se ha vuelto posible hablar de una antropología de la niñez en cuanto tal y también en tanto fundamentación e integración de muchos aportes especializados.

Aunque el reconocimiento de la niñez no consiste en una opinión afianzada y definida para siempre, es decir, representa, más bien, un bien espiritual de cada cultura, ello no es motivo para dejar de luchar en su favor, pues el hecho concreto muestra que el ser humano comienza pequeño, es decir, como niño y que sin una educación no se puede constituir como humano.

ANTROPOLOGÍA FENOMENOLÓGICA DE LA NIÑEZ

En su obra clásica: *Studien zur Anthropologie des Kindes* (Estudios sobre antropología del niño) —publicada por primera vez en 1956 y editada por Bollnow, Flitner y Nitschke como parte de la serie: “Investigaciones sobre pedagogía y antropología”—, Langeveld, en vez de una típica introducción al libro, comienza su texto con un aparte que titula: “La necesidad de una antropología de la niñez”. En él, el proyecto de una antropología de la niñez se abre con una pregunta —radical desde el punto de vista fenomenológico—, a saber: “¿Qué sentido tiene el simple hecho de que el hombre comience como pequeño, es decir, que el ser-hombre *comience* como ser-niño?” (1968: 1). Así pues, desde una mirada filosófica, la pregunta: “¿qué significa ser niño en concreto?” inaugura el proyecto de una antropología pedagógica de la niñez con orientación fenomenológica.

Si bien desde mucho antes ya se había pensado la niñez de diferentes maneras: amorosa, amistosa, llevada de su parecer, espontánea, etc., lo que plantea este autor (Cf. Langeveld, 1968: 1 y ss.) es que tal preocupación se había hecho con base en motivos ajenos; es decir, *grosso modo*, obedeciendo fundamentalmente a preocupaciones de los adultos. Y si bien

desde el mismo siglo XVIII ya también se había difundido una concepción del niño como un *ser humano*, ello no fue óbice para que la niñez dejara de aparecer como un estadio que había que superarse lo más pronto posible, como algo de lo que los seres humanos habían de “liberarse” en aras de convertirse pronto en adultos: “Supuestamente uno sólo es un hombre ‘completo’ cuando *no es más un niño*” (10).

Así, desde entonces se ha sabido, o mejor, *nosotros adultos* siempre hemos sabido que el niño es un ser humano; pero, ¿y qué es la niñez misma? De modo un tanto parecido a como lo planteó Foucault para el caso “del hombre” en su libro *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, y siendo crítico con la situación de la niñez como problema dentro de muchas ciencias sociales y humanas, Langeveld plantea entonces que el niño *ya no está allí* en donde hacen su incursión esas ciencias especializadas —pedagogía, medicina, psicopatología, sociología, antropología cultural, física, filosófica, etc.—, pero sobre todo cuando éstas lo pretenden exclusivamente para sí como una totalidad. Un resultado de ello es que “de la fuerte especialización resulta una imagen caleidoscópica (*Vexierbild*)” (Langeveld, 1968: 3) en la que *el niño* ya no aparece como tal, sino como un *objeto de estudio múltiple*.

A esta situación de desintegración en un objeto de estudio múltiple y con muchas facetas —según la disciplina que lo investigue—, se le suma otra situación determinada por intereses más mundanos —poder, prestigio— en donde la niñez se convierte en un objeto de otro tipo de disputas (políticas, económicas, etc.). Con respecto a todo esto, dice Langeveld lo siguiente:

El problema del niño exige, sin embargo, que el niño no se observe, ni como la pluralidad de objetos, ni como el objeto de intervención (*Einsatz*) en la lucha de una serie de áreas especiales (3).

Con cierto tono romántico, Langeveld pregunta si el niño puede llegar a ser más niño

que en el momento actual. Ve, además, con mucha claridad que el hecho de vivir en un mundo cada vez más reglamentado, en este caso referido a los asuntos que tienen que ver con la protección y obligaciones para con los menores, no significa que el ser niño se realice como tal; por el contrario, en un mundo complejo racionalmente organizado y controlado, cada vez se le quita más la libertad al niño (Cf. Langeveld, 1968: 33), quien ve reducida su existencia a un número dentro de una lista y a una imagen en la que se lo encasilla para clasificarlo.

La idea de que el niño propio está abierto a la comprensión de los mayores es tan vieja como el amor de la madre; sin embargo, de ello hace parte una confianza primitiva por parte de los hombres de ciencia, o una capacidad para una adultez distanciada y diferenciada, de querer saber primero el rango cuantitativo del niño y tomarlo como una especie de infundamentabilidad intocable (*unantastbarer Unergründlichkeit*), y, sólo luego entonces, reconocer su “imagen”, guiada por un “tercero”, por un “otro”, por un “extraño” (1968: 35).

Así, el niño se convierte en la medida del adulto; este último se proyecta —contrafácticamente— en la imagen que se hace de aquél, con lo que resulta una especie de identificación negativa: ser adulto tiene que ver fundamentalmente con dejar de ser niño, con abandonar aquello que se considera de niños.

No fue el interés por el niño, sino por el adulto lo que la psicología de la niñez puso en marcha. Allí donde el amor por el niño era lo primero, allí dominaron la poesía, la confusión de sentimientos, concepciones a partir de la vida diaria. Para comprender al niño —según se opina— no se necesita todo eso. ¡Qué tan bien lo conocemos después de que conocimos el reflejo condicionado con la ayuda del perro de Pablo! [...] El que quiera comprender al niño, así como al adulto, tiene que dirigirse a él sin rodeos. Tiene que aprender a ver su génesis

como un proceso abierto; aquél del descubrimiento, del influjo de buenas y malas experiencias, de la autointerpretación [...] de la identificación con otros [...] (37-38).

La exigencia que sale a la luz con lo observado por este autor recuerda la afirmación de Rousseau en su *Emilio o de la educación*, con la que, sin temor a equivocarme, se inaugura la línea de trabajo de una fenomenología de la niñez, a saber: hay que mirar al hombre como hombre y al niño como niño, y a cada uno de ellos le corresponde un puesto específico en el mundo.

Langeveld ve aquí abierto el campo de trabajo de una antropología de la niñez que piensa al niño como niño y que bajo ese parámetro retoma los aportes de las otras ciencias del hombre. Es, pues, sólo hasta el siglo XX, nos dice Langeveld, que se

[...] impone un nuevo pensar, fenomenológico en su método y antropológico en su orientación, [que] le da posibilidades al científico de la educación (*Erziehungswissenschaftler*) para aventurarse a un nuevo intento; y que no sólo le pone herramientas nuevas en las manos, sino que también le pone a disposición una problemática básica que —enriquecida con el trabajo del pensamiento de dos siglos— lo remite a un lugar histórico en donde el pensar sobre el niño se reportó por primera vez como un problema *fundamental* (1968: 1).

LA INSOSLAYABILIDAD DE UNA ANTROPOLOGÍA NORMATIVA: UNA IMAGEN DE HOMBRE COMO PUNTO DE PARTIDA

Frente a la mencionada situación de “desintegración de la niñez” en tanto objeto de intervención de múltiples disciplinas y de múltiples intereses, Langeveld ve como una exigencia científica el que se parta de una delimitación basada en el reconocimiento previo de los valores que hay en juego en la actividad científica misma, pues para él no puede haber una doctrina del niño *como humano* si no

hay una valoración —antropológica— de por medio. Es más, y como él mismo lo dice: “Es una valoración la que efectuamos cuando decimos que queremos observar ante todo al niño independientemente de nuestros fines” (1968: 3). A modo de explicación, así como no se puede trabajar la salud en sí misma y al margen de una visión de lo que es un ser humano saludable, así tampoco puede proceder la reflexión antropológica —o, al menos, una antropología que busque hacerle aportes a la pedagogía—. De allí que Langeveld sea muy crítico tanto con la psicología y con la relación que ésta supuestamente mantiene con la educación, como con todas aquellas opiniones en donde la pedagogía es vista como una *simple* “psicología aplicada”. Por eso, frente a una cierta psicología que, ante unas pretensiones de definirse como “ciencia”, busca saber *lo que es* y *lo que sucede* con el fenómeno de la psique dando explicaciones de ello a partir de sus causas, Langeveld habla, por contraste, de una reflexión antropológica que se las tiene que ver inevitablemente con el hecho, *condición de posibilidad para la misma psicología*, de que ese su objeto: el hombre, y “sólo él, es el único en todo el mundo que a partir de sí no sabe qué es él y el único que se tiene que decir a sí mismo *qué es él*” (4).

Para Langeveld la situación de una antropología se complejiza aún más si se pone en primer plano el interrogante de si al hombre le es suficiente con saber lo que él es. Para este autor, acá ese “serle suficiente al hombre” tiene que ser cuestionado, pues implica, por un lado, que el hombre sabe lo que es y, por otro, que *sabe qué hacer en concreto cada vez para llegar a ser o permanecer siendo lo que es*. Surge, pues, una dimensión normativa que, de acuerdo con Langeveld, no puede ser pasada por alto dentro de la reflexión antropológica. El ser humano puede ser muchas cosas, pero para ser una de ellas, *tiene que decidirse*, y esto lo abre al espacio de lo valorativo y de lo práctico. Además, el pensar o pensarse del hombre de manera tal supone un *decidirse del pensar* para pensar al hombre de tal manera. Como bien lo dice este autor:

No hay ningún conocimiento de sí (*Selbstkenntnis*) del hombre que sólo “conozca”; el conocerse (*Sichkennen*) del hombre significa siempre una determinación de aquello que tiene que ser. Una antropología que no sea una aclaración *normativa* del hombre en tanto tarea de sí mismo, sería sólo una biología.¹⁵ Llegaría al organismo, pero no a la vida humana. [Por eso, igualmente, una] psicología que crea que, como ciencia descriptiva, puede ayudar de modo inmediato al hombre en su aclaración de sí, se equivoca y cae como víctima de una pretensión vacía; se convierte en biología. Allí donde la psicología cree poder sacar normas a partir de sí misma y poder decirle al hombre lo que él es —es decir, allí donde presupone saber lo que éste tiene que ser, allí defrauda a la problemática antropológica y se extravía, en el mejor de los casos, de modo incidental y casual en la antropología (5).

Bajo estas condiciones, la antropología no puede ser una ciencia positiva (en el sentido de esa época), sino una fase o estado de paso del pensamiento filosófico. En palabras del autor:

La teoría del conocer (*Kennen*) del hombre forma una unidad esencial con la del deber ser (*Seinsollenden*). Las ciencias que se ocupan de esas preguntas se encuentran reguladas por la praxis, son *antropologías prácticas*. Sólo vista a *partir de ellas* hay antropología “teórica” como fase previa o como fase intermedia del espíritu humano que se ocupa de sí mismo (5).

El ser humano no es un hecho natural, sino una tarea (Cf. Langeveld, 1968: 38); de allí que la imagen que se haga de él —imagen de hombre— se quede corta si se deriva del concepto *evolución*. Frente a ello, lo que resulta con más fuerza es una visión del hombre como *animal educandum et educabile*, como un ser carente necesitado y remitido a la educación.

OPINIÓN FRENTE A LAS RELACIONES ENTRE PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA

Para Langeveld es necesario repensar el significado que comúnmente se le da a la relación entre pedagogía y psicología. No ve con buenos ojos posturas en las que la pedagogía aparece como la *ciencia aplicada* de la psicología y como una disciplina normativa, por oposición a la psicología como ciencia descriptiva y positiva. Sostiene Langeveld que autores como Meumann, Compayré, Thorndike, Claparède, Hubert y otros permanecen atrapados en la visión aplicacionista de la pedagogía. Y continúa con la clarificación de su postura diciendo:

Para algunos psicólogos pareciera, según eso, como si el educador no tuviera otra cosa que hacer, sino aceptar los hechos del desarrollo psíquico y ese “desarrollo psíquico” es un proceso biológico, de manera que la educación, a una corriente predeterminada, sólo tendría para ofrecer su lecho, “pour permettre à la vie de se manifester avec le maximum de facilité et d’intensité” (42).

Ese apartar todo tipo de impedimento para que la vida siga de modo armonioso y cómodo su desarrollo, ni se puede considerar psicología del desarrollo aplicada, ni se puede concebir como algo pedagógico. Langeveld lo denomina un “conocimiento de las condiciones biológicas óptimas” que en nada tiene que ver con una posible relación productiva con la psicología, como se espera de la pedagogía. La respuesta de Langeveld es radical:

[...] ahora se vuelve claro, en lo que respecta a la primera pregunta [¿Cómo tiene que estar concebida una psicología para que la pedagogía pueda entrar en una relación orgánica y productiva con ella? A.K.R.] que la pedagogía no puede comen-

15 Langeveld asume una postura que no acepta el evolucionismo biológico. Para él, el hombre como un hecho natural da una imagen que no es adecuada, que no dice mucho quién es el hombre mismo y que, además, es muy poco clara.

zar con una psicología que no sepa nada de la propia situación educativa como tal (42-43).

Así, la psicología adquiere sentido para la pedagogía si tiene en cuenta a la educación, o mejor, la situación educativa que se da entre dos personas, como objeto de atención. Para Langeveld, una psicología que quiera ser de importancia para la pedagogía tiene que resultar entonces del *encuentro pedagógico*. No le basta simplemente hablar de desarrollo o de aprendizaje, tiene que surgir de la situación educativa misma, con lo que se vuelve necesario tener un acercamiento a las problemáticas educativas y pedagógicas. Así, allí donde

[...] la educación degenera en profilaxis e higiene psíquica, tienen realización la secularización y la tecnificación, y la educación como tal se vuelve imposible. Por otro lado, los psicólogos a menudo han equiparado a su manera la situación educativa a un área de aplicación de sus hallazgos de laboratorio y con ello le han usurpado a la situación su sentido. Con ello se comprueba igualmente [...] la falta de sentido de esa psicología mediante los hechos mismos (45).

LA FUNCIÓN DE LA ANTROPOLOGÍA EN EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA

La situación de la psicología frente al niño y a la educación y, en consecuencia, frente a la

pedagogía, muestra que en el fondo lo que está por tratar es la problemática antropológica (47 y ss.). La función de la antropología en el marco de la pedagogía consiste, según Langeveld, en hacer caer en la cuenta de todo lo dicho,¹⁶ en poner al alcance del pedagogo “una teoría sobre el ser del niño” y en “abrir unas perspectivas referentes al ser del hombre” que esclarezcan los fenómenos educacionales de modo tal que, en ellos, el ser y el deber no tengan por qué llegar a una confrontación.¹⁷ Langeveld piensa para ello en una *axiomática pedagógica* de corte fenomenológico-descriptivo, cuyo punto de partida sería el problema fundamental de que el hombre comienza como alguien pequeño y nunca puede constituirse o devenir hombre sin educación (8).

Una fenomenología de la educación como fenomenología de una situación vital humana vuelve posible lógicamente la psicología del desarrollo. El acostumbrado desarrollo de la psicología infantil sólo tiene sentido científico en la medida en que, de manera inconsciente, parte de una antropología de la niñez implícita. Precisamente hace parte de las tareas de una ciencia tomar conciencia explícita de las condiciones de sus posibilidades (50).

En ese sentido y de acuerdo con lo anterior, Langeveld plantea que para el pedagogo no es posible evitar vérselas con la filosofía. Sin embargo, y en palabras suyas: “La pedagogía presupone la filosofía pero no la reemplaza”

16 “Con ello creemos haber mostrado que el concepto de ‘aplicación’ de la psicología en su uso acostumbrado no tiene sentido. Y, segundo, que la psicología nunca y en ningún lugar podrá orientar y dirigir la educación. Tercero, que, por el contrario, la psicología según su origen, su significado y su objeto, es dependiente del pensamiento pedagógico. Cuarto, debido a que la psicología no se encuentra relacionada con una situación existencial propia, no puede ser más que un aspecto y un método dentro de un contexto de sentido no elaborado ni mucho menos constituido a través de ella” (71).

17 A todas estas ciencias que incursionen en la problemática antes aludida, es decir, que se las ven con el problema del ser y, a la vez, del deber ser y que se encuentran referidas, de cierto modo, a la praxis, Langeveld las denomina *antropologías prácticas* (aquí se cuentan, por ejemplo, pedagogía de adultos, doctrinas sobre el cuidado del alma, sobre la enfermedad, sobre la educación, sobre la política, la medicina, la criminología, etc.).

(1969: 171). Este autor entiende entonces por *pedagogía teórica*¹⁸ un espacio de reflexión teórico y práctico en el que tienen cabida tanto los aportes de una pedagogía filosófica, desarrollada fundamentalmente a partir de principios generales y generalmente filosóficos, como los de una pedagogía que procede de manera fenomenológica en el análisis de las situaciones—educativas—de la existencia humana, y que se sirve de investigaciones y conocimientos conseguidos de modo empírico sobre problemáticas pedagógicas.

Así, la interpretación del sentido de la vida y de la determinación del fin de la educación, tan importante para la teoría pedagógica (o teoría de la educación), requiere de conocimientos antropológicos —sobre el ser humano en tanto tal y en tanto niño—. Para Langeveld, el fin de la educación depende de —una imagen de— la determinación del hombre que, como tal, no es absoluta ni definitiva. Opina que ésta tiene lugar contando no sólo con referencias inmanentes del hombre, dado que hay que ver también y sobre todo las trascendentes.

La integración de ese trabajo con el niño radica entonces en la educación, en el adulto en su autoformación autorresponsable; dicho de un modo científico: en la pedagogía o “andragogía” como doctrina de la determinación del ser humano y de sus actualizaciones concretas en las decisiones vitales efectivas (1968: 62).

PERSONAGÉNESIS, AUTODETERMINACIÓN Y MODO DE OBSERVACIÓN ANTROPOLÓGICO

A pesar de su orientación hacia la personagénesis, especialmente hacia la niñez —lo que

diferencia su trabajo, en cierta medida, del de Otto Friedrich Bollnow y de Werner Loch—, Langeveld cultiva también un modo de observación antropológico en pedagogía. Este autor parte de que no hay duda de que la vida humana en su conjunto tiene un sentido inherente y que el hombre tiene la posibilidad de penetrar en —el sentido de— su propio ser. En el orden de lo pedagógico-formativo, se trata entonces de actualizar el ser del hombre, de hacer que éste llegue a su autodeterminación (formación) y para ello el ser humano necesita de la ayuda de los demás, es decir, de un apoyo como el que ofrece la educación.

Así, el problema al que acá se alude: el lograr conferirle sentido¹⁹ (*Sinngebung*) a la existencia humana —Langeveld caracteriza en ese sentido la historia de la vida del hijo del hombre como una especie de “historia del hecho de dar sentido”—, gracias a un apoyo educativo, hace que esa relación que se da entre personagénesis y educación tenga que ser explicada y que se convierta, por tanto, en uno de los aspectos problemáticos a los que debe atender con mayor preocupación la reflexión pedagógica. Es precisamente para la explicación de tal relación que se requiere de un modo de observación antropológico, el cual se constituye, según Langeveld, en el procedimiento directriz que orienta su *Einführung in die theoretische Pädagogik* (Introducción a la pedagogía teórica) (1949) —obra caracterizada como una antropología pedagógica—. Allí, al igual que en otras de sus publicaciones, la preocupación fundamental de Langeveld consiste en elaborar todo el conjunto de la pedagogía desde un punto de vista antropológico, es decir, en plantear una reflexión pedagógica que no deje de enfocar su pensamiento y su acción en torno al ser humano, al que ha

18 Como sucede con la lingüística teórica, que tiene un modo de ser que la emparenta con la filosofía, pero que no la convierte en filosofía, así sucede con la pedagogía teórica: ésta no puede prescindir de lo filosófico, a pesar de que no sea una filosofía (Cf. Langeveld, 1969: 171 y ss.).

19 Langeveld habla de diferentes modos de donación de sentido que denomina así: donación de sentido abierta, donación de sentido no vinculante, donación de sentido creativa, donación de sentido personal. (Cf. Langeveld, 1968: 143 y ss.).

de tener como su punto de referencia más importante.

Según la propuesta fenomenológica de Langeveld, los fenómenos particulares, concretos y accesibles a la experiencia (fenómenos educacionales) deben quedar referidos, en la intuición esencial (*Wesensschau*), al ser global del hombre. También los estadios del proceso de devenir humano, lo que dentro de la antropología pedagógica se denomina *personagénesis* y que comprende la infancia y la juventud, son interpretados como estadios del hombre total.²⁰ Se supone con todo ello que existe una totalidad del hombre coherente consigo misma (una "lógica de lo humano") y que también hay un contexto de sentido que acompaña a los fenómenos particulares y los condiciona.

Por otra parte, el hombre busca conocerse a sí mismo y se determina a sí mismo. En esa medida, hay que concebirlo como un ser que se interpreta a sí mismo y que se determina a sí mismo, incluso en lo más insignificante, a partir de su actual relación con el mundo. La autodeterminación del ser humano en el mundo se lleva a cabo gracias al hecho de dotar de sentido, o mejor, gracias al sentido que se genera en la acción dada situacionalmente. Tanto en su conjunto como en los períodos particulares, la vida del hombre se halla bajo el objetivo de la autodeterminación, que se presenta en situaciones siempre nuevas, abiertas a un sentido que ha de determinarse en cada caso, y que surge en referencia con los procesos y las situaciones específicas. Así, para Langeveld el hombre es un ser que se encuentra inmerso, expuesto y, en cierta medida, condicionado por situaciones; se trata de un

ser que crea situaciones y que llega incluso a tener injerencia y a condicionar esas situaciones.

El HOMBRE COMO ANIMAL EDUCANDUM

Las principales aportaciones que trae consigo un modo de observación antropológico de este tipo, y que se muestran especialmente importantes para el desarrollo de una teoría de la educación y de una teoría de la formación, son las siguientes: 1) el hombre existe sólo por la educación y 2) solamente el hombre educa.

Constituye, pues, un hecho explicado por el fenómeno educativo concreto eso de que el hombre es fundamentalmente un *animal educandum*, y eso de que la *personagénesis* sólo tiene lugar cuando y en la medida en que se educa. Dicho en otras palabras: el hombre es esencialmente un ser formable y necesitado de educación que, para devenir tal, es decir, para devenir humano, tiene que educarse. De hecho, así titula este autor el octavo capítulo de su *Introducción a la pedagogía teórica*: "El problema filosófico fundamental de la pedagogía: el hombre como '*animal*' *educandum*". De todo lo dicho se desprenden dos afirmaciones fundamentales para una antropología pedagógica, a saber: primero, que el niño es un ser remitido a la educación y, segundo, que, en tanto tal, puede acceder a esta última. El niño es un *animal educandum* y un *animal educabile* (Cf. Langeveld, 1968: 39; 1969: 173).

Tanto a Bollnow como a Langeveld se les debe el hecho de que la pedagogía haya comenzado a tomar conciencia de sus presupuestos

20 Langeveld llama la atención sobre el hecho de que esas concepciones de infancia y juventud se interpretan de acuerdo con contextos socio-históricos. En ese sentido dice: "¡Cuidado entonces con el axioma de que las fases en el desarrollo psíquico, que se nos presentan como tan inevitables y sobreentendidas, son realmente inevitables! Hay muchos caminos hacia la adultez y es sólo en un medio cultural determinado en donde se hace de un determinado tipo de adultez —y en correspondencia con ello de un determinado desarrollo que habría de llevar hacia allí— la medida de aquello que se ha de esperar del hombre. Las circunstancias, la educación y la propia historicidad del individuo son responsables, en una medida de importancia infinita, por la forma que asumen la juventud y la adultez [...]" (1968: 78).

antropológicos. Para uno y otro, la orientación fenomenológica se constituye en el modo de observación más adecuado que puede llevar a cabo una antropología pedagógica para analizar la educación en sus formas versátiles (Bollnow) o la niñez en situaciones educativas (Langeveld). Ambos ven con cierta sospecha el papel de la psicología en la educación: Bollnow a la psicología del aprendizaje, por su pretensión de ayudar a racionalizar y tecnologizar la educación, y Langeveld a la psicología experimental, por pretenderse la disciplina fundante de la pedagogía, por su propio trasfondo antropológico y por pretender reducir la pedagogía a una disciplina (psicología) aplicada. Ambos coinciden igualmente en ver al ser humano como una tarea por hacer, lo que ocasiona que sus respectivos planteamientos partan del ser humano como ser necesitado de educación y como un ser abierto al mundo. De ello resulta una concepción histórica, cultural y relativa del ser humano que hoy sigue gozando de gran actualidad. Igualmente, sigue siendo un espacio por trabajar el que estos autores abrieron con su análisis de ciertos fenómenos existenciales educativos; les debemos entonces los primeros intentos de despsicologizar y desinstrumentalizar la situación educativa, y la idea de verla y analizarla como algo versátil y con un sentido particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLLNOW, Otto Friedrich, 1962, *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über un stetige Formen der Erziehung*, Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag.

_____, 1966, *Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogische Anthropologie*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

_____, 1980, "Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik", en:

KÖNIG, Eckard y RAMSENTHALER, Horst, eds., *Diskussion Pädagogische Anthropologie*, München, Wilhelm Fink Verlag.

_____, 1988, *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*, Aachen, N. F. Weitz Verlag.

_____, 1994, "Methodische Prinzipien der pädagogische Anthropologie", en: WULF, Christoph y ZIRFAS, Jörg, eds., *Theorien und Konzepte der Pädagogische Anthrpologie*, Donauwörth, Auer Verlag

FLITNER, Wilhelm, 1972, *Manual de pedagogía general*, Barcelona, Herder.

HERBART, Johann Friedrich, 1984, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, tomo 1, Paderborn, Ferdinand Schöningh.

HERRAINZ, Gregorio, 1896, *Tratado de antropología y pedagogía*, Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y C^{ia}, 1896.

ISER, Wolfgang, 2005, *Rutas de la interpretación*, México, Fondo de Cultura Económica.

KÖNIG, Eckard y RAMSENTHALER, Horst, eds., 1980, *Diskussion Pädagogische Anthropologie*, München, Wilhelm Fink Verlag

LANGEVELD, Martinus Jan, 1968, *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

_____, 1969, *Einführung in die theoretische Pädagogik*, Stuttgart, Ernst Klett Verlag.

WULF, Christoph, 1992, "Historische Anthropologie und Erziehungswissenschaft", en: PETERSEN, Jörg y REINERT, Gerd-Bodo, eds., 1992, *Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf*, Donauwörth, Auer Verlag.

ZIRFAS, Jörg, 1998, "Die Frange nach dem Wesen des Menschen. Zur pädagogischen Anthropologie der 60er Jahre", en: MAROTZKI, Winfried; MASSCHELEIN, Jan y SCHÄFER,

Alfred, eds., *Anthropologische Markierungen. Herausforderungen pädagogischen Denkens*, Weineheim, Beltz - Deutscher Studien Verlag.

REFERENCIA

RUNGE PEÑA, Andrés Klaus, "La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 42, (mayo-agosto), 2005, pp. 47-66.

Original recibido: febrero 2005

Aceptado: mayo 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.