

Crítica y libertad: dificultades y oportunidades en el contexto escolar

Leonardo Raúl Brito¹ 

Resumen

El propósito de este artículo es analizar las posibilidades de crítica y libertad del sujeto en el contexto escolar. El método seleccionado fue la revisión documental. El escrito se estructura en tres partes. En la primera, se realiza un acercamiento a la idea de antropología pedagógica, con la intención de mostrar su relevancia en términos educativos. En la segunda, se pone de manifiesto cómo para dos pensadores de la modernidad: Kant y Herbart, la libertad es el fin pedagógico por excelencia, para lo que es necesario reconocer al hombre como ser educable y formable. Se concluye que la libertad, como perspectiva crítica, presenta dificultades de concreción en la práctica escolar actual; pero desde el diálogo de la pedagogía con otras disciplinas es posible entrever oportunidades para su despliegue.

Palabras clave: libertad; antropología pedagógica; filosofía; crítica; escuela.

¹Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela, Colombia
leitux@hotmail.com

Como citar: Brito, L. (2023). Crítica y libertad: dificultades y oportunidades en el contexto escolar. *Educación y Ciencia*, 27. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e16451>



Recibido: 28/08/2023 | Revisado: 03/09/2023
Aprobado: 12/09/2023 | Publicado: 24/12/2023

Criticism and freedom: difficulties and opportunities in the school context

Abstract

The purpose of this article is to analyze the possibilities of criticism and freedom of the subject in the school context. The selected method was the documentary review. The article has been structured in three parts. In the first one, an approach to the idea of pedagogical anthropology is made, with the intention of showing its relevance in educational terms. In the second one, it is highlighted how for two modernity thinkers: Kant and Herbart, freedom is the main pedagogical purpose, for which it is necessary to recognize man as an educable and formable being. It is concluded that freedom, as critical perspective, has difficulties of concretion in the current educational practice; but from the dialogue of the pedagogy with others disciplines it is possible to glimpse opportunities for its deployment.

Keywords: pedagogical anthropology; philosophy; freedom; critique; school.

Introducción

La pedagogía, como ciencia, discurso o campo, se ha construido —y se construye— a partir de unos límites disciplinares, en la medida en que toda reflexión pedagógica ha de preguntarse por lo humano; y lo humano es una totalidad abordada desde diversas disciplinas: psicología, sociología, filosofía, antropología. Así, como ciencia o campo que se ocupa de la educación y la formación de ese humano, requiere, entonces, de otras disciplinas para darle fundamento y legitimidad a sus principios.

Ligado a lo anterior, la pedagogía —y, por ende, la antropología— se pregunta, desde sus fundamentos y principios, por la formación y la libertad del hombre (Muñoz *et al.*, 2015). La libertad, como autonomía en el pensar y actuar en los planos privados y públicos, es consecuencia de las mutaciones del pensamiento en la modernidad; que supuso “el reconocimiento de que el mundo ya no es uno y que los humanos tenemos responsabilidad histórica, debido a que no podemos seguir delegando en las divinidades el resultado de nuestros actos” (Escobar, 2016, p. 10). Como un intento de distancia del dogma religioso, la modernidad confía en la pedagogía la educación del hombre, bajo los principios y fines del Estado. Mas, este cambio de dueño no garantiza la libertad; podría pensarse en solo un desplazamiento de quién y en dónde se ejerce el poder.

La escuela, como institución por excelencia para educar, no escapa a estas posibilidades de sujeción en detrimento del despliegue del sujeto. Precisamente, el interés de este escrito es dar cuenta de las oportunidades de la crítica y la libertad en el contexto escolar. Para ello, se plantea una serie de consideraciones pedagógico-antropológicas que permiten fundamentar y pensar el carácter perfectible del sujeto.

Para dar cuenta de los resultados del escrito se plantean dos apartados. En el primero: *El sujeto como ser educable y formable*, se enuncian las correspondencias entre antropología y pedagogía respecto a la educación del sujeto. De esa relación se extraen dos presupuestos para pensar la libertad y la crítica en el ser humano: su carácter *educable* y *formable*.

En el siguiente apartado: *A propósito de la idea de libertad y sujeción en Kant y Herbart*, se defiende la idea que, para Kant (1983) y Herbart (1946), el hombre es un ser educable y formable que, mediante la educación, aspira a la libertad, a la voluntad libre. No obstante, se advierte en sus ideas que, para llegar a ese fin, es necesario ejercer un poder, un control. Para que ese control sea efectivo —en aras de la libertad— se le debe reconocer al hombre como sujeto de acción. De esta manera, se propone un diálogo entre textos para entretrejer los postulados de los dos pensadores. En todo caso, se advierte que la intención no es desarrollar un debate acerca de las ideas de estos dos autores¹.

Para la discusión de la pesquisa se presenta el apartado: *Dificultades de la crítica y la libertad en el contexto escolar*. En él se considera que, si bien en la escuela se reconoce al sujeto estudiante como un ser educable y formable, hay dificultades para el despliegue de su crítica y libertad. En todo caso, se afirma que el diálogo entre pedagogía, antropología y filosofía podría contribuir a la transformación del estudiante. Toda vez que tal complementariedad disciplinar es susceptible de dotar al educador, como fuerza externa que acompaña, de algunos rasgos de reflexividad.

Metodología

Para dar cuenta de lo anterior, se seleccionó como método la revisión documental. Esta se entiende como la búsqueda de respuestas por medio de la indagación documental, para crear nuevas formas de entender los fenómenos. Los documentos se conciben como representaciones sociales textualizadas, que parten de los análisis previos que realizaron sus autores, y que, al trascender su tiempo, son susceptibles de dotar de sentido la realidad social actual (Sá-Silva *et al.*, 2009).

La revisión tuvo en sus etapas algunos de los aspectos mencionados por Galeano (2004). Así, se inició con un rastreo de la relación entre pedagogía y antropología. En él se identificaron dos rasgos de lo humano: es educable y formable. Luego, se realizó una lectura cruzada y comparativa de dos textos de Kant (Pedagogía) y Herbart (Antología de Herbart), para poner de relieve la complementariedad entre estos dos autores respecto a los rasgos identificados, y plantear la libertad como la máxima aspiración de lo humano. Por último, desde el diálogo entre varios autores, se problematizó la dificultad de la crítica en el ámbito escolar.

¹Para profundizar al respecto se sugieren los trabajos de Huarte, 2012 y León, 2020 incluidos en la referencias.

El sujeto como ser educable y formable

Desde niño, el hombre necesita de un campo de influencia social que, además de unos cuidados domésticos, posibilite su formación. A ese campo se le puede entender como ayudas pedagógicas, y a la vez, “el desarrollo y maduración de todo ser humano debe considerarse como un hecho antropológico” (Scheuerl, 1982, p. 13). En este sentido, pedagogía y antropología son indisociables; puesto que, “Pedagogía y antropología se refieren de manera recíproca, porque el saber del hombre, como ser perfectible y formable, es un saber pedagógico tanto como antropológico” (Runge *et al.*, 2018, p. 18). Visto de esta manera, toda reflexión pedagógica debe preguntarse por lo humano.

Este carácter de reciprocidad también es mencionado por Runge (2016), cuando anuncia que al entenderse la pedagogía “como un campo de producción de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas, prácticas y aplicadas sobre la educación y la formación humanas” (p. 108), guarda estrecha relación con la antropología, en la medida que esta, en un plano general, se entiende “como teoría, estudio, discurso, tratado, reflexión sobre el ser humano” (p. 108).

Esta complementariedad, casi que ineludible, se ha conceptualizado como antropología pedagógica. Esta aborda la variedad de reflexiones e investigaciones acerca del ser humano, su educación y formación y sus posibilidades de trascender. Por consiguiente, apunta a “comprender la humana condición como un proceso constante de hacerse ser humano. En este sentido, la lectura de la antropología pedagógica remite a una idea de la especie humana como una naturaleza en expansión, una experiencia abridora de sentido” (Muñoz *et al.*, 2015, p. 26).

Según lo anterior, la antropología pedagógica se preocupa por plantear perspectivas sobre el hombre. No como una imagen estable y constante, sino ligado a unas condiciones sociales e históricas (Wulf, 2004). De esta manera, es posible suponer unos principios que sirvan de basamento para problematizar las indagaciones sobre la educación y la formación del hombre. A continuación, se presentan dos de esos principios.

Kant (1983) planteó que: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (p. 31). Este sería un primer principio: el hombre es un ser educable, que requiere de la educación. El segundo se encuentra en Herbart (1946) cuando afirma que: “El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad² (Bildsamkeit) del alumno” (p. 25). Es decir, en el hombre hay una disposición para ser formado, una

² Aunque en la cita se traduzca bildsamkeit por educabilidad, en adelante se tienen en cuenta las consideraciones de Runge y Garcés (2011), quienes la traducen como formabilidad. Para ello, presentan las raíces y origen alemán de la palabra, exponen las consecuencias negativas de traducir bildsamkeit por educabilidad y las posibilidades del vocablo formabilidad para configurar un espacio de indagación propio respecto a la formación. Las consideraciones de los autores son relevantes para el propósito del presente escrito; pues, especifican que lo “educable” es lo que es influenciado, mientras que “formable” designa sobre todo una condición inmanente” (p. 16). Esta última es la idea que se retoma en el artículo: la formabilidad como una cualidad- de desarrollo interior-para aprender y formarse.

cualidad para aprender y formarse. En síntesis, desde la pedagogía y la antropología o mejor desde la antropología pedagógica, el ser humano presenta dos rasgos que lo separan de las demás especies: es educable y formable.

Estos dos rasgos del ser humano forman parte de las mutaciones del pensamiento producidas en la modernidad. Según Runge y Muñoz (2010) estas permitieron:

una concepción del ser humano sin precedentes en la que se parte de la diferenciación de este frente a los demás seres, debido, fundamentalmente, a su racionalidad, su libertad, su formabilidad - maleabilidad, plasticidad- y su capacidad de perfeccionarse. En tanto ser pensante y libre (voluntad libre), el ser humano moderno empieza a verse a sí mismo como un ser mejorable y, sobre todo, señor, dueño y responsable de su propio destino. (p. 129)

Esta idea de libertad, así como las nociones de educable y formable, será abordada en el siguiente apartado, teniendo como base algunos de los planteamientos de Kant y Herbart.

A propósito de la idea de libertad y sujeción en Kant y Herbart

Kant: la educación retiene y libera

Kant (1983) plantea que el hombre es lo que la educación hace de él y su deber es aspirar a la libertad, que no es otra cosa que valerse del propio entendimiento, valerse de la razón. El hombre, para alcanzar este fin trascendental, debe estar sometido a la educación, que comprende la *disciplina* y la *instrucción*. Estas, a la vez, desarrollan otras actitudes: *la civilidad* y *la moralidad*.

La disciplina se debe ejercer desde temprana edad, pues tiene como fin inmediato impedir la animalidad o barbarie a la que el hombre suele inclinarse. *La disciplina*, por medio del sometimiento, impide que el hombre se aparte de la humanidad. Por otro lado, *la instrucción* parte de reconocer en el hombre una disposición natural para aprender y una predisposición para el bien. Es una carga innata desarrollada por la enseñanza. En esta “lo que importa es que el niño aprenda a pensar” (Kant, 1983, p. 39), que tenga una habilidad de actuación, en lo posible, para diversos fines. Por su parte, *la civilidad* se refiere a la adaptabilidad del hombre ante las relaciones con los demás, su nivel de prudencia y amabilidad. De otro modo, *la moralización* se relaciona con su capacidad de elección, tener criterio para elegir entre varios fines, siempre pensando en el bien común.

En este punto es preciso aclarar que Kant no hace distinción entre educación (para él arte) y pedagogía. Mas, no niega el proyecto de una teoría de la educación que se ha de concretar en un futuro.

En principio, la libertad (*valerse del propio entendimiento, de la razón*) es una posibilidad no concretada aún, que nace en la vida privada bajo el dominio de los

cuidados familiares, pero que tiene una concreción social o externa. Por ello, el niño es “un ser que todavía no es autónomo, pero que se encuentra en el camino de su total autonomía (mayoría de edad” (Muñoz *et al.*, 2015, p. 25). Por otra parte, hay unas actuaciones o posturas para garantizar la libertad. Plantea Kant (1983) “la organización de las escuelas no debía depender más que del juicio de los conocedores más ilustrados” (p. 37). En la institucionalización de la educación obra el educador, quien tiene que sujetar, retener al alumno. Este, en un principio, “ha de mostrar sumisión y obediencia pasiva” (Kant, 1983, p. 41), para posteriormente dejarse hacer uso de su libertad, pero bajo las leyes. Además, debe ser consciente de que esa sujeción se le impone para que algún día pueda llegar ser libre; para que tenga la decisión y el valor para servirse por sí mismo de la razón (Kant, 2000).

Es decir, que para liberar al hombre se debe ejercer sobre él un poder, control, mas, para que ese poder sea posible, se le debe reconocer como sujeto de acción, si no se estaría trabajando con materia inerte, sin resistencia. Ese reconocimiento de acción en Kant está presente en el principio regulador de la *instrucción*: en el ser humano hay una disposición natural para aprender. Disposición que, unida con la acción ejercida por el arte de la educación o la pedagogía, posibilita el tránsito, cambio o transformación del sujeto, proclive a la barbarie, hacia el uso de la razón, que le permite interesarse por un mundo mejor.

Kant no profundiza en la conceptualización de la pedagogía, aunque sí apunta que la teoría de la educación es un noble ideal, necesario para garantizar que los hombres alcancen su destino. Mas, este destino requiere ser construido por los demás, ante la imposibilidad inicial del hombre para alcanzarlo. Ese fin loable es desarrollado por Herbart, quien, además de darle un carácter de ciencia a la pedagogía, contribuye a la configuración de un sujeto educador que, como ideal de perfección, ayude a construir el destino del hombre.

Herbart: el saber educador, o el perfeccionamiento de la sujeción

Herbart (1946) afirma que el ejercicio educador solo se puede realizar por hombres en pleno uso de su entendimiento. Así, sostiene que en el educador debe haber una preparación para el arte desde la ciencia, mediado por el tacto. En este sentido, se configura la pedagogía como ciencia y la educación como arte. La ciencia es definida como “postulados coordinados que constituyen ideas que interactúan con otras como consecuencia de unos principios” (1946, p. 17). Entonces, la pedagogía como ciencia se fundamenta en la filosofía práctica, que determina el fin de la educación, y la psicología, que muestra los caminos, medios y obstáculos.

El arte, por su parte, es una suma de destrezas agrupadas para lograr un fin. Como el educador no es experto aún en el arte de la educación, debe optar primero por la ciencia, para problematizar la experiencia desde el análisis y la elaboración. El tacto, por su parte, une a la ciencia y el arte; en todo caso, ha de ser formado. Solo

la reflexión, la meditación y la investigación desde la ciencia posibilitan la formación del tacto pedagógico; que, a la vez, prepara al espíritu, la inteligencia y el corazón para percibir, comprender y juzgar. En otras palabras, el cultivo del tacto determina la capacidad de actuación del educador (Orozco, 2022).

Lo anterior se sustenta con la afirmación de Herbart (1946): “nuestra ciencia ha de enseñarnos un arte que perfeccione en alto grado al educador mismo, y que proceda con tal intensidad y concentración, con tal certeza y exactitud que no haga necesario a cada momento el auxilio ajeno” (p. 25). En ese prescindir del otro se puede asegurar el éxito de la libertad.

Gracias al poder, a través del saber, ejercido por el educador, este deja al alumno “confiado su propio desarrollo... la propia aspiración al hacer y a la dignidad de los hombres, el propio terror ante los ejemplos del vicio con el cual el mundo nos extravía” (1946, p. 24). En este dejar confiado “su propio desarrollo” Herbart plantea el fin supremo de la pedagogía: la moralidad, que para el supuesto planteado se puede equiparar —sin negar lo arbitrario en ello— con la idea de autonomía, libertad en el proceder. Dado que, aquella opera bajo la voluntad, el carácter y el juicio propio. Es importante, en este sentido, la noción de interés.

El interés es la determinación que tiene el hombre, antes observado e instruido por el educador, para hacer buen uso de lo que sabe. No puede conformarse con su saber, sino de actuar en función de él movido por el bien común. En este sentido, “el interés es actividad espontánea” (Herbart, 1946, p. 77) y múltiple. Asimila la totalidad del antes y después de las actuaciones. Así, interés y voluntad son indisolubles; pues el fin moral de la educación es “hacer que la idea de justicia y del bien sean los objetos de la voluntad” (1946, p. 54).

Entonces, la idea de libertad se da en dos sentidos: en el educador y en el alumno. Libertad o autonomía que alcanza el educador al valerse de la ciencia, como ya se expuso. En el alumno, el fin pedagógico se asume, en un principio, como la moralidad, que es “la idea de la libertad interior convertida en realidad permanente” (Herbart, 1946, p. 29).

En el anterior apartado se había planteado que una de las condiciones del poder era reconocer al otro como sujeto de acción, y que en Kant esta condición estaba presente en el principio regulador de la *instrucción*: en el ser humano hay una disposición natural para aprender. En Herbart (1946), tal reconocimiento se encuentra en la noción de formabilidad. Esta la define como plasticidad y modificabilidad propios del sujeto. Es decir, una cualidad para aprender y formarse. El educador distingue en el hombre no maduro aún “una fuerza que exige su atención constante para fortalecerla, dirigirla y mantenerla conexas” (1946, p. 31). Pero para “conocer” la formabilidad del individuo se debe hacer uso de la observación. Observar es, ante todo, “sospechar que hay algo latente” (1946, p. 78).

Hasta ahora se ha expuesto que en Herbart (1946) también hay una aspiración para el libre actuar, espontáneo, para lo que reconoce una fuerza, disposición inicial en el hombre. Se reitera que este reconocimiento posibilita otras acciones, que buscan un cambio o transformación en las actuaciones. Para el autor, el fin de la educación es la moralidad, esta, a la vez, es un principio de vida que rige las actuaciones de los hombres. En todo caso, cualquier transformación del hombre no maduro depende de la observación, el descubrimiento y acompañamiento que realice el educador, quien antes se “ha apropiado de la ciencia y se rige por ella” (1946, p.23).

De este apartado se sintetiza que, tanto en Kant como en Herbart, se reconoce la libertad como propósito de la educación y el potencial del sujeto para hacerse libre. Además, en ambos se menciona que ese potencial del sujeto de trascender hacia la libertad requiere de fuerzas externas —educador, educación— para su despliegue. Ahora bien, y con el ánimo de discutir con la síntesis propuesta, pareciera que esas *fuerzas externas* dentro del ámbito educativo actual restringieran las posibilidades que tiene el sujeto —estudiante— de alcanzar la libertad.

Dificultades de la crítica y la libertad en el contexto escolar actual

En la actualidad, se reconoce al estudiante como ser educable y formable que, desde unas posturas críticas, aspira a la libertad. Los Proyectos Educativos Institucionales suelen estar orientados a perseguir este fin. Sin embargo, pareciera que la educación institucionalizada se limitara solo a la sujeción y acompañamiento —control— sin trascender a la libertad. Esto no quiere decir que no haya personas: profesores, estudiantes, intelectuales, que asuman estas actitudes. La intención en este apartado no es negar la posibilidad de un sujeto crítico y libre, sino poner de relieve la dificultad de alcanzar ese propósito en la actualidad.

El origen de esta dificultad se puede entender por dos razones. Mas, antes de describirlas, se realiza un breve acercamiento conceptual a la idea de crítica y libertad, y al rol de la escuela.

Como libertad se entiende la posibilidad que tiene el hombre de valerse de su entendimiento. Esto es, actuar según su propia conciencia. La libertad, no obstante, no niega la existencia del otro; al contrario, con ella adquiere carácter de realización colectiva y social. La crítica, por su parte, supone la autonomía de la libertad para trastocar lo establecido. Su máxima aspiración es la emancipación, tanto humana como política. En la primera, se parte del reconocimiento de las posibilidades y condicionamientos de la existencia y el actuar en el mundo. Así, “con la emancipación humana el sujeto se compromete en sus procesos de apertura y colocación frente al mundo, frente a los otros (as) y frente a sí mismo” (Muñoz, 2013, p. 41). La emancipación política es acción colectiva y bien común. Es renuncia a la dominación por medio de la movilización. Muñoz la plantea como el compromiso de cada persona “de generar estrategias y alternativas colectivas para romper con los límites

inventados y ejercidos por determinados poderes hegemónicos” (p. 41). La crítica, la libertad y la emancipación son caminos de acción, que permiten las transformaciones de las personas y de las instituciones que los determinan.

Ante esto es legítimo preguntarse ¿cómo se puede promover la crítica y la libertad mediante una acción educativa que, por lo general, es en sí misma coercitiva y estratégica?

Son varias las lecturas acerca de la escuela, como espacio cultural y social, que permiten afirmar que cuanto más cerca se está de ella, más se aleja el hombre de la posibilidad de libertad o emancipación. Pérez *et al.*, (2020), con la revisión de distintos autores, afirman que se pueden distinguir dos visiones de la escuela y la escolarización. Por un lado, se ven en estas las condiciones necesarias para perpetuar la cultura y sus bienes, que propende por la libertad, la igualdad, el desarrollo. “Aquí la escolarización aparece como posibilidad de educación, y por tanto de progreso, de civilización, de desarrollo” (p. 9). Una segunda visión:

llama la atención frente al sistema de sometimiento y control que se ha generado alrededor de la escuela y su escolaridad, insistiendo en el fracaso escolar (en cuanto la escolaridad no se constituye en garantía de educación), en el incumplimiento de la educación universal (cobertura), en la brecha cognitiva (muestra a penas de la divergencias y clases sociales), e incluso, desde experiencias personales, la desidia frente a la monotonía y las formas de disciplinamiento. (p. 9)

Viene a ser la escuela —y la escolarización— un espacio social histórico que reproduce y legitima ciertas prácticas sociales (Freire, 2005; Apple, 2008). Por un lado, prolonga a perpetuidad la idea de las transformaciones bajo la promesa de un mundo mejor. En este sentido, invisibiliza la imposibilidad que en ella se engendra. Además, es un espacio de tradición cultural que pone de manifiesto las diferencias sociales al mantener unas prácticas de control y sometimiento, generalmente ligadas a unos intereses particulares, “la economía, el Estado y la cultura actúan para preservar condiciones de clase. La clase que domina es la clase que forma” (Hincapié, 2016, p. 263), o al menos la encargada de dirigir y decretar las “políticas” educativas.

Se repite que la intención no es renunciar a la posibilidad de formar sujetos críticos que aspiren a hacer uso público de la razón, sino mostrar las dificultades que en la escuela tiene este fin. En últimas, la crítica también es reconocer las limitaciones, para que la esperanza sea una oportunidad y no solo una promesa.

En este punto, se ponen a consideración dos razones que dan luces para entender las dificultades del despliegue de la crítica y la libertad en la escuela. Una de ellas es desproveer a la pedagogía de la influencia de las demás ciencias o disciplinas, como la filosofía y la antropología, que permiten la reflexión y crítica de lo educativo, a la vez que plantean perspectivas sobre el hombre en su carácter social e histórico. Como se

señaló en el primer apartado, la pedagogía se vale de otros discursos para fundamentar el carácter educable y formable del hombre. Mas, esta complementariedad no siempre es reconocida, pues, en ocasiones, se ve a las demás ciencias como intrusas o se desdeñan por falta de conocimiento de sus principios y fundamentos.

Por ejemplo, es común escuchar discursos docentes que limitan la reflexión filosófica solo a quienes tienen título de filósofos, y a estos los tachan de alejados de la realidad, del hacer diario que impone lo escolar. Así, se desconoce el carácter problematizador que engendra la filosofía. No es cuestión de individuos, sino de cómo el colectivo de educadores —que se supone perfeccionados por el arte y la ciencia— asume lo filosófico en la educación; pues, como apunta Hincapié (2020), “la relación entre filosofía y pedagogía, a pesar de las discrepancias en cuanto a sus límites, es el combustible de la reflexión, el análisis y la crítica sobre la formación y la educación”³ (p. 3).

Ahora, ¿se puede pensar en la crítica, en la libertad, sin la reflexión filosófica? Evidentemente no. La reflexión filosófica da unas condiciones de posibilidad. En términos de Dewey (1998) procura “una asignación de algo que se ha de hacer, de algo que se ha de intentar. Su valor no está en proporcionar soluciones (lo cual sólo puede conseguirse en la acción) sino en definir dificultades y sugerir métodos para vencerlas” (p. 274). La crítica supone diferencia y la filosofía ayuda a reconocerla, a construir nuevas miradas —y a ponerlas en tensión— del mundo desde el reconocimiento del lugar que se ocupa en él.

Sin la filosofía, la escuela se limitaría a presentar una visión de mundo regularizado desde una falsa igualdad. Al contrario, en palabras de Dewey, “Si los poseedores y los desposeídos mostraran la misma disposición fundamental respecto al mundo, esto supondría o insinceridad o falta de seriedad” (1998, p. 275). La filosofía problematiza la existencia misma y es el maestro quien debe, como apunta Vallejo (2020), siguiendo a Kant, cultivar la facultad del enseñar dialógico en el que él y sus estudiantes se hagan preguntas y respuestas de forma recíproca, para que los jóvenes avancen en la formación de su autonomía.

Una segunda razón para la ausencia de la crítica y la libertad en la escuela se puede encontrar en el hecho de limitar lo pedagógico a la enseñanza, al quehacer docente. La pedagogía centrada en el maestro es instrumento de reproducción. Visto así se descubre una:

Preocupación por invisibilizar problemas pedagógicos fundamentales y por excluir con ello los espacios de reflexión, en función de una tecnificación exacerbada y la instauración de criterios de eficiencia y calidad de lo pedagógico.

³ Esta complementariedad también es señalada por Dewey (1998) “El punto de vista pedagógico nos capacita para considerar los problemas filosóficos cuando aparecen y luchan, cuando se hallan en su lugar y cuando su aceptación o rechazo introducen alguna diferencia en la práctica” (p. 275).

En otras palabras, se busca la reducción de la pedagogía a método, recetario, «dispositivo de transmisión» o elementalización didáctica. (Runge *et al.*, 2018, p. 47)

El profesor, ocupado de los dispositivos para mejor su hacer, se aleja de la teorización y reflexión de su campo. De esta manera, ante la ausencia del pensamiento filosófico y la investigación, tiene pocas oportunidades de entrar en contacto con la filosofía y la antropología. O puede ser a la inversa: que por negar la complementariedad de la pedagogía con otras ciencias se limita a ser un ejecutor-operario de lo educativo, en aras de cumplir con las exigencias de promoción del sistema.

Cierre

La educación y la formación han de ser abordadas desde el diálogo que la pedagogía establece con otras ciencias, como la antropología y la filosofía. Estas orientan y fundamentan la reflexión pedagógica, que, por ejemplo, desde Kant y Herbart, conciben al hombre como sujeto educable y formable en busca de la libertad. Esta libertad supone una sujeción previa ejercida por un educador, formado en el arte y la ciencia, sobre un ser humano aún inmaduro. Pero, pareciera que, en el plano escolar actual, con esa sujeción no se libera al hombre, sino que, por el contrario, se le impide desplegar su crítica y emancipación política.

Por ello, es necesario que los educadores no limiten su profesión al quehacer en el aula, sino que, en un encuentro con la antropología y la filosofía, teoricen, conceptualicen y reflexionen sobre lo humano y lo pedagógico. De esta manera, puede ser posible la crítica y la libertad, en busca de transformaciones sociales reales; alejadas de los espejismos y simulacros que, desde los intereses económicos y políticos, se quieren mostrar como preferibles.

Referencias

- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (L. Luzuriaga). Ediciones Morata.
- Escobar, B. (2016). Prólogo. En: *Modernidad y política. Sobre la pregunta antropológica*. Fondo Editorial Unaula (pp. 10-18).
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. La Carreta Editores.
- Herbart, J. (1946). *Antología de Herbart* (L. Luzuriaga). Editorial Losada.
- Hincapié, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios*, 13 (32), pp. 257-279. <https://www.scielo.org.mx/scielo>.

- php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632016000300257
- Hincapié, A. (2020). Programa del Seminario Ciencias de la educación y estudios críticos sociales I. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- Huarte, R. (2012). Kant y Herbart: dos visiones de la pedagogía como ciencia entre los siglos XVIII y XIX. *Revista Fermentario*, 6. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/95>
- Kant, I. (1983). *Pedagogía* (L. Luzuriaga y J. Pascual). Ediciones Akal.
- Kant, I. (2000). ¿Qué es la Ilustración? En: *Filosofía de la Historia. Fondo de Cultura Económica* (pp. 25-37).
- León, A. (2020). La enseñanza: un análisis de las ideas de *bildsamkeit* (formabilidad) en Kant y Herbart. En: *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. Corporación Universitaria Minuto de Dios (pp. 305-324).
- Muñoz, D. (2013). Pedagogías críticas y transformación de subjetividades. *Revista Kavilando*, 5 (1), 39-44. <https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/100>
- Muñoz, A., Runge, A. y Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Revista Pedagogía y Saberes*, 43, pp. 9-28. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys9.28>
- Orozco, W. (2022). Perspectivas de educación y pedagogía en el contexto suizo-alemán. Aportes de Kant, Rousseau, Herbart, Pestalozzi y Natorp. *Revista Encuentros*, 20 (02), pp. 111-123. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2835>
- Pérez, F., Franco, J. y Ríos, E. (2020). Reconfiguración de las culturas escolares: alternativa de resistencia a la escolarización. Cuadernos de investigación en educación- CLACSO-CEDALC, 4, pp. 195-212. https://www.researchgate.net/publication/340163955_RECONFIGURACION_DE_LAS_CULTURAS_ESCOLARES_alternativa_de_resistencia_a_la_escolarizacion_1
- Runge, A. y Muñoz, D. (2010). Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad. *Revista Colombiana de Educación*, 59, 112 -133. <https://doi.org/10.17227/01203916.599>
- Runge, A., Hincapié, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Runge, A. (2016). Antropología pedagógica. Desarrollo, orientaciones y temáticas contemporáneas. En: *Modernidad y política. Sobre la pregunta antropológica*. Fondo Editorial Unaula (pp. 107-147).

- Runge, A. y Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9, (2). 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105322389002.pdf>
- Sá-Silva, J., de Almeida, C., & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1 (1). <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- Scheuerl, H. (1982). *Antropología pedagógica* (V. Bazterrica). Editorial Herder.
- Vallejo, I. (2020). Los fundamentos de posibilidad de una educación política desde la perspectiva kantiana. *Revista Perseitas*, 8, pp. 445-468. <https://doi.org/10.21501/23461780.3689>
- Wulf, C. (2004). *Introducción a la antropología de la educación*. Editorial Idea Books, S.A.