



Revista Guillermo de Ockham

ISSN: 1794-192X

Universidad de San Buenaventura Cali

Patiño Morales, William Arley
Perspectiva antropológica como condición de posibilidad para la construcción del ethos universitario
Revista Guillermo de Ockham, vol. 21, núm. 2, 2023, Julio-Diciembre, pp. 539-549
Universidad de San Buenaventura Cali

DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.6449>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105375685012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Perspectiva antropológica como condición de posibilidad para la construcción del ethos universitario

Anthropological Perspective as a Condition of Possibility for the Construction of the University Ethos

William Arley Patiño Moralesⁱ  

ⁱ Universidad de San Buenaventura, Cali; Colombia.

Correspondencia: William Arley Patiño Morales. Correo electrónico: william-truc@gmail.com

Recibido: 28/05/2023

Revisado: 22/06/2023

Aceptado: 12/07/2023

Citar así: Patiño Morales, William Arley. (2023). Perspectiva antropológica como condición de posibilidad para la construcción del ethos universitario. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), pp. 539-549. <https://doi.org/10.21500/22563202.6449>

Editor en jefe: Carlos Adolfo Rengifo Castañeda, Ph. D., <https://orcid.org/0000-0001-5737-911X>

Coeditor: Claudio Valencia-Estrada, Esp., <https://orcid.org/0000-0002-6549-2638>

Copyright: © 2023. Universidad de San Buenaventura Cali. La *Revista Guillermo de Ockham* proporciona acceso abierto a todo su contenido bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Declaración de intereses. El autor ha declarado que no hay conflicto de intereses.

Disponibilidad de datos. Todos los datos relevantes se encuentran en el artículo. Para mayor información, comunicarse con el autor de correspondencia.

Financiación. Ninguno. Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de agencias de financiamiento de los sectores público, comercial o sin fines de lucro.

Descargo de responsabilidad. El contenido de este artículo es responsabilidad exclusiva del autor y no representa una opinión oficial de sus instituciones ni de la *Revista Guillermo de Ockham*.

Resumen

El presente artículo propone una perspectiva antropológica para la construcción del *ethos* universitario a partir de un enfoque hermenéutico, que tiene en cuenta, primero, las reflexiones filosóficas de Theodor W. Adorno, en su texto “Educación después de Auschwitz” (1998) y, segundo, las críticas realizadas por Michel Foucault a los sistemas de poder dominantes, así como al proyecto de la Ilustración, en escritos como “¿Qué es la Ilustración?” (1994), *La hermenéutica del sujeto* (2011) y *La verdad y las formas jurídicas* (1983). Con fundamento en lo anterior, por un lado, se da cuenta de la construcción de ciertos *ethos* universitarios –configurados, en ocasiones, por relaciones de poder, dominación y sujeción– permeados por estructuras hegemónicas inmersas en modelos socioeconómicos. Y por otro, se sugieren nuevas maneras de conformar los *ethos* universitarios a partir de una perspectiva antropológica contextual.

Palabras clave: hombre, cultura, sociedad, sujeto, formación, educación, *ethos*, universidad.

Abstract

This article proposes an anthropological perspective for the construction of the university ethos based on a hermeneutic approach, which takes into account, first, the philosophical reflections of Theodor W. Adorno, in his text “Education after Auschwitz” (1998) and, second, the criticisms made by Michel Foucault to the dominant power systems, as well as to the Enlightenment project, in writings such as “What is the Enlightenment?” (1994), *The Hermeneutics of the Subject* (2011) and *Truth and Legal Forms* (1983). Based on the above, on the one hand, the construction of certain university ethos -configured, at times, by relations of power, domination and subjection- permeated by hegemonic structures immersed in socioeconomic models is accounted for. On the other hand, it suggests new ways of shaping university ethos from a contextual anthropological perspective.

Keywords: man, culture, society, subject, training, education, ethos, university.

Introducción

El presente escrito, que aborda el problema del *ethos* afincado en presupuestos antropológicos, relaciona los campos disciplinares de la ética, la antropología pedagógica y la universidad, desde un enfoque hermenéutico, para indagar sobre una noción de ética en correspondencia con una concepción de hombre, que emerge en el seno de los procesos de formación y educación. Para ello, en un primer momento, se traen a colación las características fundamentales de la “Educación después de Auschwitz” (Adorno, 1998), haciendo un breve recorrido por el pensamiento del filósofo alemán y su relación con categorías como formación y seudoformación. En un segundo momento, se comprenden e interpretan algunos planteamientos de Foucault y su incidencia —o no— en una concepción antropológica, a partir de los procesos de subjetivación. Para finalizar, se propone el *ethos* como condición de posibilidad en la universidad.

El pensamiento de Adorno y su relación con la formación y la seudoformación

Una de las palabras más utilizadas en el pensamiento de Adorno es “ilustración”. Esta proviene de la raíz griega *Διαφωτισμός* (iluminación) y del latín *illustrare*, que traduce iluminado o sacar a la luz. Como filósofo, Adorno hace una fuerte crítica al proyecto de la Ilustración y a la cultura en la que se ha desplegado una banalización de las catástrofes históricas. Desde su mirada sociocrítica, plantea el asunto de la formación y su ambivalencia. Además, cuestiona las relaciones de conservación como mantenimiento de la cultura y resalta la seudoformación (*halbbildung*) como una nueva práctica en la que se ha caído. Al efecto expresa que,

Si Max Frisch ha hecho notar que personas que habían participado algunas veces con pasión y comprensión en los llamados bienes culturales se han podido encargar tranquilamente de la praxis asesina del nacionalsocialismo, tal cosa no es solamente índice de una conciencia progresivamente disociada, sino que da un mentís objetivo al contenido de aquellos bienes culturales —la humanidad y todo lo inherente a ella— en cuanto que no sean más que tales bienes: su sentido propio no puede separarse de la implantación de cosas humanas; y la formación que se desentiende de esto, que descansa en sí misma y se absolutiza, se ha convertido ya en seudoformación. (Adorno, 1972, p. 143)

En esa dialéctica de la Ilustración, Adorno explica que el movimiento del nacionalsocialismo ha degradado el trato de lo humano y de la misma cultura; de ahí que, probablemente, se esté de frente a procesos de semiformación o seudoformación. A ello, suma la crítica a la cultura que se impone con el aniquilamiento de los “judíos-seres humanos”, denominados la raza no pura. Para el filósofo alemán, la formación no se puede ver más allá de sus condiciones y relaciones sociales. En ese sentido, los postulados de Adorno ejercen fuerza haciendo una dura crítica a la cultura como valor inalienable, en la que la cultura se entiende como un fin en sí mismo, en una sociedad de clases, donde esta se pone al servicio de la clase dominante.

La Segunda Guerra Mundial enfrentó el drama humano de la pérdida de vidas; en este contexto, los campos de concentración utilizados por los militares alemanes lograron ser las máquinas de muerte que exterminaron toda una cultura judía, con sus tradiciones y costumbres. En definitiva, a partir del Holocausto, la historia se dividió en un antes y un después, lo que determinó, por una parte, la reconstrucción de la identidad de una comunidad y, por la otra, la reivindicación del ser humano. A propósito, Ríos Osorio (2019) aclara:



Auschwitz constituye una figura paradigmática de barbarie por la experiencia de horror, sufrimiento y muerte: fue una práctica totalitaria que aisló seres humanos del mundo exterior y luego los eliminó –primero en su espontaneidad, libertad y pensamiento, y luego con la desaparición de sus cuerpos– hace evidente la aparición de un régimen social y político totalitario, caracterizado por concentrar todos los poderes del Estado en el Tercer Reich, que se ejercieron sin restricciones aun cuando ello implicara la anulación y exterminio del otro. (p. 147)

A esto se añade que, en su momento, los grandes filósofos, antropólogos y sociólogos abordaran la cuestión de cómo educar después de Auschwitz, cuando la barbarie nazi trajo como consecuencia la deshumanización del sujeto en las perspectivas de lo social, lo moral y lo ético. Ahora bien, si se afina esta reflexión en el ámbito educativo actual, es posible preguntarse ¿cómo la educación permea las esferas de la vida? ¿De lo ético qué aparece invisibilizado? ¿Las prácticas pedagógicas pueden ser consideradas totalitarias y casi dogmáticas? ¿Podría afirmarse que las prácticas han cambiado las formas de aprendizaje a tal punto que el sujeto es resultado de la sociedad de consumo, por la técnica y la ciencia, de manera que deviene en un ser humano cosificado, reducido a su mínima expresión ontológica y estética? En resumen, se enuncia una preocupación en la medida que, parafraseando a Adorno (1998), lo último que se quiere es que Auschwitz se repita.

De acuerdo con lo dicho, Hincapié García (2014) manifiesta que “la modernidad fue llamada el reino del hombre en el mundo, el siglo XX mostró que la técnica perfeccionada se volvía, con todas las garras de la barbarie, contra el hombre mismo” (p. 162). Igualmente, reclama sospechar de los modos culturales instrumentalizados y empleados por la modernidad, los cuales han degradado lo que debe ser la cultura y la educación en el hombre. A pesar de ello, lo que pone en jaque a la modernidad es esa idea de ilustración, matizada de una enajenada y aparente cultura civilizatoria.

Ahora, procurando la precisión conceptual, el interés en este artículo no es debatir cuál fue el alcance de la barbarie nazi ni ahondar en su momento histórico y político, sino reflexionar en torno al fenómeno social y sus implicaciones en el debate académico en virtud de ciertas concepciones de la educación y la formación. Con base en dicha precisión, surgen los siguientes interrogantes: ¿qué es lo formable?, ¿qué es lo educable?

Si bien sería apresurado intentar responderlos en cuanto que carecen de una definición absoluta, es propio traer a colación planteamientos antropológicos y pedagógicos al respecto.

En su devenir histórico, el ser humano parte de un saber basado en la *doxa*, donde prevalece la opinión y la especulación. No obstante, se hace indispensable salir de dicho estado y transitar hacia la episteme. Esta última se comprende como un saber debidamente justificado, según la concepción del conocimiento expuesta por Platón; que, para la modernidad, estaría caracterizada en una racionalidad científica, la cual permitiría llegar a la verdad mediante un modelo científico que verifique y esboce hipótesis. Con todo, dicha racionalidad desconoce otras formas de saber, distintas a la de un canon metodológico afincado en un lenguaje lógico-matemático, lo que distinguiría al enfoque positivista de las ciencias naturales.

Esta noción de la racionalidad, omnisciente, dogmática y reduccionista, llegó a convertir a la misma ciencia en un sistema que instrumentaliza el saber, que manipula conciencias y que tiende cada vez más a cosificar al ser humano; como señala Herrera (2010), “los saberes o prácticas sociales que no cumplieron con este criterio fueron relegados al terreno de la ideología, de la política o de la estética” (p. 107). De este modo, se entiende la sociedad como aquel laboratorio donde se realizan experimentos, el cual ha caído en una instrumentalización con fines lucrativos y mercantiles, puesto que las relaciones humanas y demás saberes están por fuera de un ideal de racionalidad.

En este contexto y con el objeto de contrastar el ideal de ilustración, se reconocen desde la perspectiva gadameriana dos categorías fundamentales: la formación y el sentido común. La formación (*bildung*)¹ se comprende en vínculo con la apropiación personal de la cultura. El sentido común, por su parte, es de importancia para la vida y está referido a la comunidad y a la dimensión ética. En virtud de esto, “Gadamer afirma que la formación es lo más propio del hombre y que, bajo su dominio, está la posibilidad de hablar de ciencia y de filosofía” (Herrera, 2010, p. 109).

El sentido común se forma a través de las conexiones con la comunidad social y política, dado que, sin los sentidos, difícilmente se puede percibir el mundo. En efecto, “el sentido común es de lejos, algo más que una habilidad personal o subjetiva, no denota sólo cierta capacidad general de todos los hombres” (Herrera, 2010, p. 110). En conclusión, Gadamer (1984) relaciona la formación y el sentido común como condiciones de posibilidad para que el ser humano tenga la capacidad de sentirse liberado de toda tradición y de todo dominio por el pasado.

Así las cosas, Gadamer (1984) asocia el concepto de formación con la cultura por el modo específico de moldear las disposiciones y capacidades naturales del ser humano. En este orden de ideas y de acuerdo con una perspectiva diacrónica, se advierte que la filosofía permite establecer diferentes concepciones antropológicas, desde Aristóteles, quien consideraba al hombre como ser racional, hasta Ernst Cassirer, quien lo concebía como un animal simbólico. Comprendido desde la educación, lo dicho permite aseverar que el ser humano, además de lo expuesto por diversas corrientes antropológicas, es un ser formable y, por lo tanto, necesitado de educación (*bildsamkeit*). En ese sentido, Runge Peña y Garcés Gómez (2011) decantan la educabilidad como aquella palabra que alude a la capacidad antropológica del sujeto para transformarse internamente por medio de acciones pedagógicas externas. De ahí la importancia de la pregunta antropológica por las concepciones pedagógicas y, en consecuencia, por un *ethos* universitario.

Consideraciones desde la perspectiva de Foucault

Con Adorno se enfatizó en una visión sociocrítica frente a la cultura y sus fuertes tensiones filosóficas con la formación y la semiformación. Ahora, se hace un acercamiento al pensamiento foucaultiano, sus rupturas, discursos y enunciados. Para empezar, el filósofo francés tuvo como intención sospechar de la idea del proyecto moderno y de los enunciados dispersos en el tiempo, a partir de “tomar discursos y tratarlos sólo como enunciados, buscando las leyes de pasaje, de transformación y los isomorfismos que puedan detectarse entre esos conjuntos de enunciados” (Foucault, 1983, p. 161). En ese sentido, es posible manifestar que Foucault no pretende conformarse con una mirada crítica de la Ilustración, dado que su aporte es la reconstrucción de un sujeto, no como el resultado de la imposición de un sistema, sino como aquel que ya no es objeto y que tiene la posibilidad de desplegar distintos modos de ser.

Para responder sus interrogantes, el filósofo francés recurre a la arqueología y a la genealogía, pero también lo hace para cuestionarlos: “Foucault eligió una serie de disciplinas y saberes epistemológicamente inseguros, inciertos, débiles, de los cuales ciertamente puede discutirse su nivel de cientificidad: la psiquiatría, la economía, la clínica”

1. Aquí se entiende la *bildung* desde el sentido etimológico alemán, el cual significa formación e imagen. Es preciso distinguir el concepto de formación (*bildung*) con el de educabilidad (*bildsamkeit*). Lorenzo Luzuriaga hace la traducción al castellano de *bildsamkeit*, por lo que queda la ambivalencia para comprender en plenitud lo que los difiere. Sin embargo, aunque parecen sinónimos, ambas nociones denotan algo distinto en su comprensión antropológica y pedagógica.



(Pérez, 2012). De ahí que sea necesario abordar con sumo cuidado el concepto de arqueología, evitando caer en arbitrariedades.

Otro planteamiento de Foucault es que la sociedad no se entiende como un conjunto de individuos, sino más bien como un tejido de relaciones; por lo tanto, la autonomía del sujeto –la reflexión y la conciencia– se disuelve en el marco de estructuras inconscientes. En último término, el sujeto se encuentra supeditado a la estructura que gobierna las distintas prácticas sociales y humanas. Al respecto, cabe señalar que en la propuesta estructuralista existe un cierto objetivismo desde el punto metodológico, dado que prima lo totalizante de la estructura sobre el individuo y la práctica social. El planteamiento del estructuralismo abarca la totalidad, mientras invisibiliza al sujeto, negándole la posibilidad de trascender en su cultura, razón y lenguaje.

De manera similar, cuando Foucault, al hacer una crítica a las universalizaciones, señala que el sujeto no es lo que construyó la modernidad, quiere desarrollar un pensamiento de la diferencia. Se trata de utilizar la filosofía como un cuestionamiento crítico de lo que el individuo es y hace como ser humano en construcción, donde es menester un estado de tutela. En ese sentido, cuando retoma a Kant, plantea que el estado de tutela “entiende un cierto estado de nuestra voluntad que nos hace aceptar la autoridad de otros, para nuestra conducción en los dominios donde conviene hacer uso de la razón” (Foucault, 1994, p. 4). En consecuencia, cuando el ser humano acepta la autoridad de otros, es porque no se siente seguro de sí mismo, de sus pensamientos; en otras palabras, está siendo sometido por su incapacidad. De ahí que necesite activar la razón, la cual le permite emplear adecuadamente su libertad.

Por otro lado, uno de los postulados más fuertes de Foucault fue la crítica a las instituciones, sobre todo en su libro *Vigilar y castigar* (1976), aunque lo matizó en su texto “¿Qué es la Ilustración?” (1994) con las siguientes palabras: “hemos podido ver algunas formas de relaciones de poder que han sido incubadas dentro de diversas tecnologías –ya se trate de producciones con fines económicos, instituciones con fines de regulaciones sociales, técnicas de comunicación” (p. 16). En ese orden de ideas, las relaciones de poder ejercidas en las organizaciones persiguen fines de control, panorama del que las universidades no se escapan, dado que siguen vinculadas a las normativas que ordena el Estado. Asociando los aspectos anteriores, se puede decir que aún hay injerencias de control y poder en algunas instituciones de educación superior. Por ende, es importante establecer espacios académicos que permitan partir de disensos para llegar a consensos entre los académicos, las altas directivas, los docentes y los estudiantes, de manera que sea posible hacer las rupturas de poder y construir mejores condiciones éticas. Comprendiendo la ética como

Las disposiciones del hombre en la vida, su carácter, sus costumbres y, naturalmente, también lo moral. En realidad se podría traducir por “modo o forma de vida” en el sentido hondo de la palabra, a diferencia de la simple “manera”. (Zubiri como se citó en Aranguren, 1998, p. 22)

Otro acercamiento al pensamiento foucaultiano es su preocupación por la comprensión del cuidado de sí; en efecto, “con esta expresión intento traducir, mal que bien, una noción griega muy compleja y rica, también muy frecuente, y que tiene una prologada vigencia en toda la cultura griega: la de *epimeleia heautou*” (Foucault, 2011, p. 17). En la sociedad, el cuidado de sí supera cualquier concepción negativa y obedece más a la inquietud, al cultivo de sí mismo. Por eso, Foucault se interesó por abordar de manera precisa dicha noción; en consecuencia, estudió a profundidad la cultura grecorromana para llegar a potenciar la actitud filosófica, como lo menciona en su libro *La hermenéutica del sujeto* (2011).

El *ethos* como condición de posibilidad para la universidad

Con respecto al *ethos*, se puede comenzar por recordar la obra de Aranguren (1998) intitulada *Ética*. En ella, desde su prólogo, el autor da cuenta del criterio antropológico que definirá su comprensión de la ética, la cual será determinante para los fines del presente artículo:

Ya he afirmado que el punto de vista del libro es antropológico y tiene poco que ver con el formalismo kantiano del deber, menos con el formalismo lingüístico del análisis del lenguaje moral y, claro está, nada con las síntesis actuales que, procediendo, en principio y paradójicamente, de Gadamer, discípulo de Heidegger, están hoy construyendo Habermas y Apel. El objeto de mi estudio es la *vida buena*, el *bios ethikós*, lo que hemos de hacer y vamos haciendo de nuestra vida, a partir de nuestro talante, labrado por la sucesión de actos más o menos decisivos, que configuran hábitos, talante del que brotan sentimientos y fuerza moral que terminan por configurarlo como *ethos*. (p. 2)

Así las cosas, y desde una perspectiva antropológica, la ética resulta adecuada y pertinente, porque permite, a su vez, una clara conceptualización de su etimología misma, a partir del *ethos* y sus implicaciones en lo universitario. A tenor de ello, Aranguren (1998) menciona que

La palabra ética (*ἠθική ἐπιδότην, τα θιχά*) procede del vocablo *ἦθος* que posee dos sentidos fundamentales. Según el primero y más antiguo, significaba “residencia”, “morada”, “lugar donde se habita”. Se usaba, primeramente, sobre todo en poesía, con referencia a los animales, para aludir a los lugares donde se crían y encuentran, a los de sus pastos y guaridas”. Después, se aplicó a los pueblos y a los hombres en el sentido de su país. Esta acepción de la palabra *ἦθος* se ha visto filosóficamente prestigiada en nuestro tiempo porque Heidegger ha apoyado en ella su concepción de la ética, expuesta en la *Carta sobre el humanismo*. Heidegger hace notar en este texto, estudiado más adelante, que la ética (que para él es lo mismo que ontología) es el pensar que afirma la morada del hombre en el ser, la verdad del ser como elemento originario del hombre. Helene Weiss, discípula de Heidegger, ha partido también de este primer sentido de la palabra *ethos* para interpretar en un bello libro la ética aristotélica desde categorías heideggerianas. Según ella, esta significación fundamental nos abre la intelección del concepto de *ethos* vigente en la época aristotélica, que en seguida estudiaremos. Pero ahora ya no se trataría del lugar exterior o país en que se vive, sino del “lugar”. (p. 21)

De este modo, se crean condiciones de posibilidad para entender, interpretar y aplicar, a modo del círculo hermenéutico, la comprensión del *ethos* y la pregunta antropológica en el contexto universitario.

La universidad desde un camino histórico y ético

Un primer acercamiento al tema en cuestión se lleva a cabo partiendo de un recorrido histórico y ético, en el que se hace patente la necesidad de que la universidad continúe en la búsqueda de su propio *ethos*. Volviendo a Foucault (1994), “un *ethos* filosófico consistente en una crítica de lo que decimos, pensamos y hacemos, a través de una ontología histórica de nosotros mismos” (p. 13). Desde esta perspectiva, se expone históricamente el proceso ético de la educación superior colombiana a través de las siguientes etapas.

La primera de ellas es la llegada del proceso de la modernización (Hoyos Vásquez, 2013), cuando surgen instituciones como, a nivel nacional, las universidades del Valle, Industrial de Santander y Nacional de Manizales, que acogen la propuesta de modernización que propende por el desarrollo de la ciencia, la técnica y la tecnología como las claves para la industrialización del país. La segunda etapa es la génesis de la universidad revolucionaria, la cual, influenciada por el mayo del 68 europeo y por el movimiento



estudiantil estadounidense, considera que la institución de educación superior es la cantera de los revolucionarios y del cambio social. Posteriormente, la tercera etapa surge con la universidad de investigación, que retoma la idea de los claustros y acoge la figura de la comunidad investigadora científica, en otras palabras, los educadores se encierran a producir conocimiento y a realizar publicaciones internacionales. La última etapa es el surgimiento de la universidad política, la que pertenece a quienes procuraron un protagonismo de la universidad, con el propósito de ubicarse como asesores de los órganos de poder de la política o la gestión económica.

Pese a ello, estas etapas no respondieron del todo al objetivo ético que buscaba que la educación fuera más abierta a políticas de cambio, capaz de analizar su propia realidad y volver a su esencia. En efecto, “una universidad que busque asumir su *ethos* tiene que reconstruir las redes y tejidos que le hagan reconocer su pertenencia a esta sociedad concreta, la que resuena en todos los discursos sobre universidad y sociedad” (Hoyos Vásquez, 2013, p. 18).

De acuerdo con Cerruti (2012), Foucault “inscribe su propio trabajo en lo que denomina un *ethos* filosófico, caracterizado por una crítica permanente de nuestro ser histórico” (p. 394). En ese orden de ideas, se trata de recuperar el análisis foucaultiano sobre el *ethos* como modo de ser, por lo cual, el sujeto puede constituirse como sujeto autónomo.

Develar el *ethos* no es tarea fácil, sobre todo por la crisis actual de las universidades, donde la institución de educación superior, infortunadamente, copia modelos pedagógicos, no es atractiva para los jóvenes y la formación es muy extensa; el problema se agudiza aún más, porque el horizonte institucional se ha desdibujado a causa de los objetivos mercantilistas en los que ha caído. A esto se suma que los jóvenes no tienen como fin último alcanzar una alta formación académica, sino que también buscan ser acompañados en otros temas que los preocupan.

Por tanto, es importante reconocer las fallas que existen en algunas universidades, tanto privadas como públicas; en esa medida habrá una idea más plural de la universidad que permitirá el cambio; es decir, una universidad que no se resista a transformar sus estructuras y formas de pensamiento casi incompatibles con las nuevas generaciones, de ahí que se constituya un nuevo *ethos* universitario. Si la universidad no es capaz de acoger diversas concepciones y culturas, quienes disientan de la universidad estarán condenados a vivir rechazados por un sistema dogmático, rígido y deshumanizante, pues se ha ignorado la pregunta antropológica como posibilidad para otros *ethos* universitarios.

Ante lo expuesto surge el siguiente interrogante: ¿qué respuesta deben dar las universidades actuales? En un primer momento, deberían ser innovadoras, crear escenarios en los que se puedan discutir y elaborar criterios reflexivos para que la sociedad reconozca elementos antropológicos que permitan debates teóricos contextualizados. En un segundo momento, diseñar estrategias que acompañen tanto lo académico como lo humano de las personas, lo que es necesario para construir el pensamiento crítico de los estudiantes, con base en los postulados de *liberté, égalité y fraternité*, los cuales aún son vigentes y actuales para estas nuevas generaciones.

Bajo esa mirada, la formación en el pensamiento crítico es uno de los problemas que hoy deben abordar las universidades. Si bien es cierto que preocupa formar para el trabajo, para ser competitivo, es imperante no perder la educación en valores, a partir del respeto por la diferencia y la singularidad, puesto que cada individuo es un interlocutor válido. En palabras de Hoyos Vásquez (2013):

El *ethos* de la universidad es el de la identidad de cada comunidad académica con sus tradiciones e ideales y, a la vez, su apertura a otras comunidades, el reconocimiento de la diferencia y la actitud crítica para buscar el diálogo de la verdad, lo correcto y lo auténtico. (p. 27)

En último término, se hace pertinente realizar una lectura antropológica y pedagógica a la educación en clave ética como condición de posibilidad en la construcción del *ethos* de la universidad.

Mirada filosófica a la educación

Al hacer un acercamiento a la antropología pedagógica es importante desagregar ambos conceptos e indicar que el primero se define como aquel estudio sobre el ser humano donde es necesaria su aplicación en los contextos sociales, culturales y educativos. En ese sentido, el segundo término tiene la propiedad de reflexionar sobre la formación (*bildung*) de lo humano. De acuerdo con lo anterior, Christoph Wulf (2004) plantea que

El saber antropológico desempeña un papel importante dentro de la ciencia de la educación (...). Cada investigador, cada educador, cada maestro poseen un saber antropológico sin el cual no podrían hacer su trabajo. Es necesario que tanto los que tienen que ver con la ciencia de la educación como los prácticos de la educación tomen conciencia de los presupuestos antropológicos que están a la base de su trabajo. De ahí entonces la necesidad de construir una base antropológica para la pedagogía y la educación. (p. 7)

De esta manera, la antropología pedagógica propone un retorno a los clásicos de la pedagogía –Locke en *Pensamiento sobre la educación* (2012), Kant en *Sobre la pedagogía* (2009), Comenio en *Didáctica magna* (1998), Herbart en *Pedagogía general* (1806), entre otros–, para quienes la base fundante de esta ciencia del espíritu (Dilthey) o de la cultura (Spranger), si bien era la educación, debía estar ligada a la definición de los propósitos de lo humano y por ende, a su sentido dentro de un marco sociohistórico particular. Igual de importante resulta la mirada de Klaus Runge (2005), quien considera que el

Término que resulta de la mezcla entre *antropología*, entendida como teoría, estudio, discurso, tratado, reflexión sobre el hombre y *pedagogía*, entendida, en su sentido moderno, como disciplina o campo de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas y prácticas sobre la educación y la formación humana. (p. 49)

Así, es primordial destacar cómo al interior del concepto en estudio existe un ideal de tipo de hombre. Lo cual probablemente resulta problemático, pues ¿cómo pretender pensar un ideal de tipo de hombre? Su base epistemológica se centra en el modo como se construyen los sujetos conforme con su capacidad de crear conocimiento y tomar una postura crítica frente a los otros, de ahí que pensar un ideal de humanidad podría terminar por desconocer las mismas vicisitudes humanas. Cabe agregar que la imagen humana también es resultado de los contextos diversos en los que los individuos se configuran.

La antropología pedagógica se perfila, entonces, como el saber encargado de la comprensión de la dimensión cultural-formativa del ser humano, en otras palabras, de los conjuntos de representaciones socialmente contruidos que sirven de referentes para la acción social; en consecuencia, el ser humano es visto desde esta óptica como un ser cultural y, por ende, cargado de sentido y significación. Así, en el interjuego existente en la relación ser social y cultural es donde se objetiva su campo disciplinar. En síntesis, esta centra su estudio en la persona como ser formable, perfectible, maleable, capacitado y necesitado de formación. Conceptos que, no obstante, requieren ser revisados y problematizados.

Se puede hablar, en ese sentido, de la educación como *paideia*, en cuanto busca conducir al hombre (*άνθρωπο*) hacia la formabilidad y el despliegue del propio *homo capax*. Ahora bien, es pertinente apoyarse en pensadores como Kant y Husserl, así como



en algunos planteamientos de la escuela de Frankfurt, para proponer la posibilidad de desarrollar, a partir de la teoría del actuar comunicacional de Habermas, una teoría discursiva de la pedagogía. En efecto, “el mundo de la vida, que en los últimos escritos de Husserl aparece como correlato universal y necesario de la subjetividad trascendental, en la propuesta de Habermas sigue siendo complemento universal y necesario, pero de la acción comunicativa” (Hoyos Vásquez, 1986, p. 76). Por ello, el interés radica en mostrar cómo la educación es comunicación y la comunicación constituye ciudadanía, además de ser punto de partida para la comprensión y la práctica de la democracia.

Por su parte, haciendo referencia al pensamiento de John Dewey (2010), se pretende hacer filosofía de la educación con base en la experiencia. Por lo tanto, se trata de volver a la experiencia en el sentido de la evidencia del estar con las cosas mismas, porque solo en la experiencia de las cosas mismas se da el mundo. En consecuencia, para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, la educación tiene que cimentarse en la experiencia, la cual siempre es vital y real de algún individuo.

En este contexto y siguiendo la crítica que hace Dewey al problema de los ismos, es pertinente considerar un nuevo sentido al término humanismo al que le dio Heidegger, en cuanto lo redujo a una noción simplemente doctrinal. Se trata de buscar un sentido renovado de humanismo, que conserve lo mejor de toda la tradición humanista, su sentido de educación como formación y que, a la vez, logre integrar en los procesos educativos, los retos de la Ilustración y la modernidad. En ese orden de ideas, citando a Kant, Hoyos Vásquez (2013) afirma que “el ser humano está determinado por su razón a vivir en sociedad junto con los otros, a cultivarse, civilizarse, y moralizarse dentro de esa sociedad, para hacerse activamente digno de su humanidad” (p. 71). De ahí que se asevere que el ser humano es la única creatura que ha de ser educada.

Para finalizar, se reconoce una serie de retos para las universidades al respecto. Por ejemplo, la educación debe ser, en parte, expresión de una comunicación, donde esta última es llamada a transformar a la ciudadanía. Así las cosas, la educación al ser comunicación, posibilita formas de ciudadanía, propiciando la configuración de nuevos sujetos, nuevos modos de ser y nuevos *ethos* universitarios.

Conclusiones

A partir de los paradigmas del mundo moderno, el ser humano ha creado una sociedad a su imagen y semejanza, donde reina el individualismo y la concentración del poder. Es una sociedad saturada de información y tecnología, la cual piensa que, en la manipulación de los aparatos electrónicos, la tergiversación de la información y en el desmesurado uso y abuso de procesos poco éticos, reside la verdadera cultura de una nación. Por infortunio, se ha perdido mucho conocimiento por la cantidad de desinformación; asunto que se agrava cuando no aparecen vestigios éticos en los procesos formativos de investigación, donde las instituciones son simples dispositivos de poder mediatizados por el afán de la competencia y el buen nombre.

Indiscutiblemente, uno de los grandes retos que tiene la universidad es recuperar su autonomía, no depender de estructuras hegemónicas de poder. De manera que está llamada, ante todo, a convertirse en el centro de saber que forme ciudadanos que transformen la sociedad, promuevan proyectos de investigación y en especial, dignifiquen al ser humano.

Ahora, es notorio que las relaciones de poder ejercidas en las organizaciones persiguen fines de control, panorama del que las universidades no se escapan, dado que siguen vinculadas a las normativas que ordena el Estado. Sin embargo, es importante establecer espacios académicos que permitan partir de disensos para llegar a consensos entre los

académicos, las altas directivas, los docentes y los estudiantes, de modo que sea posible hacer las rupturas de poder y construir mejores condiciones éticas para el sujeto.

Cabe agregar que en algunos escenarios académicos se ha venido perdiendo la capacidad de tener en cuenta a los sujetos, por lo tanto, es menester que antes de naturalizar los discursos epistemológicos, se sitúe al ser humano como persona frente a ellos y que este sea capaz de cuestionarlos.

También, es fundamental subrayar que la búsqueda del *ethos* no es tarea fácil, sobre todo por la crisis actual de las universidades, donde la institución de educación superior, infortunadamente, copia modelos pedagógicos, no es atractiva para los jóvenes y la formación es muy extensa; el problema se agudiza aún más, porque el horizonte institucional se ha desdibujado a causa de los objetivos mercantilistas en los que ha caído.

Dentro de la antropología pedagógica hay una concepción de hombre; debido a lo cual, centra su estudio en la persona como ser formable, perfectible, maleable, capacitado y necesitado de formación. De acuerdo con ello, el acercamiento a la educación se tiene que dar con base en una perspectiva antropológica, puesto que, desde ahí, se concibe al ser humano como un sujeto inacabado, el cual a partir de sus dimensiones está en constante relación con los otros.

Referencias

- Adorno, T. W. (1972). Teoría de la pseudocultura. En *Filosofía y superstición* (J. Aguirre y V. Sánchez de Zavala, Trans., pp. 141-174). Alianza.
- Adorno, T. W. (1998). Educación después de Auschwitz. En *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)* (G. Kadelbach, Ed., pp. 79-92). Morata.
- Aranguren, J. L. (1998). *Ética*. Altaya.
- Cerruti, P. (2012). La “ontología histórica” de Michel Foucault: apuntes de método para el análisis crítico sociocultural. *Sociedade e Cultura*, 15(2), 393-403. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70325252014>
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación* (2.ª ed). Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1983). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Foucault, M. (1994). ¿Qué es la Ilustración? *Actual*, (28), 1-18. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15889/1/davila-que-es-la-ilustracion.pdf>
- Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto: curso en el Collège de France (1981-1982)*. FCE.
- Gadamer, H. G. (1984). La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico. En *Verdad y método I* (pp. 331-377). Sígueme.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general*. Ediciones de la Lectura.
- Herrera, J. D. (2010). Pertinencia de la filosofía hermenéutica para las ciencias sociales. En *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales* (2.ª ed., pp. 103-162). Cinde.
- Hincapié García, A. (2014). La “cuestión” del mal y la modernidad: a propósito de una lectura desde Walter Benjamin. *Revista de Estudios Sociales*, (50), 155-165. <https://doi.org/10.7440/res50.2014.15>
- Hoyos Vásquez, G. (1986). Comunicación y mundo de la vida. *Ideas y Valores*, 35(71-72), 73-105. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/18914>



- Hoyos Vásquez, G. (2013). *El ethos de la universidad*. Ediciones Eafit.
- Kant, I. (2009). *Sobre la pedagogía*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba; Encuentro Grupo Editor.
- Locke, J. (2012). *Pensamiento sobre la educación*. AKAL.
- Pérez, S. (2012). La crítica metódica de Michel Foucault. En E. de la Garza y G. Leyva (Eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 466-487). FCE.
- Ríos Osorio, E. A. (2019). Una mirada crítica a la educación actual desde Auschwitz. En A. Hincapié García y J. J. Cardona Estrada (Eds.), *Pedagogía, educación y ciencias sociales: reflexiones de maestros de Medellín y Antioquia* (pp. 146-153). Editorial Bonaventuriana.
- Runge Peña, A. K. (2005). 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*, 17(42), 47-66. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/6040>
- Runge Peña, A. K., y Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/577>
- Wulf, C. (2004). *Introducción a la antropología de la educación*. Idea Books.