

Formación humana en la universidad Retos y posibilidades

Human formation in the university. Challenges and possibilities

CLAUDIA PATRICIA MURIEL ROJAS

Magíster en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura
Cali. Psicóloga Universidad del Valle. Docente MT en el área de Proyecto de Vida de la
Universidad de San Buenaventura de Cali.
E-mail: clapamuro@gmail.com

Resumen

El presente artículo parte de la reflexión sobre algunas representaciones dominantes en la formación universitaria relacionadas con la separación de la formación humana respecto a la formación disciplinar y con la construcción de lugares comunes desde el consenso. Se resalta el lugar de la formación universitaria como espacio de agenciamiento social para posteriormente abordar los retos de esta formación considerando las persistencias de la modernidad que la impactan. Finalmente, el artículo señala aportes de la formación humana a la formación integral universitaria, entre ellos, la elaboración de alternativas para la consolidación de un lugar de sí en los jóvenes.

Palabras clave: formación humana, modernidad, lugar de sí, formación integral universitaria.

Abstract

This article explores the reflection about some dominant representations in high education related to the separation of the human formation from the disciplinary education and the construction of common places by consensus. The place of high education is emphasized as a place of social agency. First, the text highlights the place taken by the university formation as space of social agency, then addresses the

challenges of university formation considering the impact of modernity on it. Finally the article points out contributions from the human formation to the integral university formation, including the elaboration of alternatives for the consolidation of a place of oneself in young people.

Keywords: human formation, modernity, integral university formation, place of oneself.

Fecha de postulación: Enero de 2013

Fecha de aceptación: Junio de 2013

Una mirada a los jóvenes desde la formación humana

A partir de la experiencia de cinco años (2009-2014) en la formación humana de estudiantes de derecho y ciencias políticas, psicología, ingenierías, ciencias económicas, educación y arquitectura, arte y diseño, en la Universidad San Buenaventura Cali, emergen reflexiones en torno al papel de la formación universitaria en relación con la estructuración del criterio y el pensamiento crítico en los estudiantes. Esta experiencia y los resultados de investigación de una tesis de Maestría en Educación: Desarrollo Humano centrada en la elaboración del lugar de sí en los estudiantes de la Universidad (Muriel, 2013), da origen a este artículo. Durante el proceso de indagación y como parte del ejercicio de formación humana en la Universidad de San Buenaventura Cali, se identifican representaciones dominantes en el proceso de formación que es fundamental considerar en el desarrollo de estrategias para la cualificación de la formación integral universitaria.

En primera instancia, para los jóvenes la formación disciplinar propia de la carrera profesional que cursan es el eje de central en su vida universitaria y las asignaturas relacionadas con la consolidación de un criterio de sí mismo que excede el campo disciplinar, tales como Proyecto de Vida, Franciscanismo y Ecología, Constitución y Democracia y Ética –asignaturas obligatorias integradas al currículo en la Universidad de San Buenaventura

Cali– se consideran anexas a la formación que les daría un lugar en el mundo: la formación disciplinar. Así, la obediencia al criterio experto es fundamental y la posibilidad de formularse preguntas que guíen el desarrollo académico es mínima, especialmente en los casos en que el proceso educativo disciplinar refuerza un modelo de enseñanza basado en pedagogías bancarias freirianas. Para los estudiantes, se da una jerarquización del saber en la cual las humanidades están subordinadas al conocimiento técnico disciplinar de atención prioritaria.

De otra parte, se ha observado cómo los jóvenes que cursan la asignatura Proyecto de vida evidencian modos particulares de socialización que consolidan identidades soportadas en la construcción de lugares comunes –mediados por el consenso– como espacios de evasión para hacerse cargo de la definición de un lugar de sí mismo (Poulain, 2003). Es evidente cómo gran cantidad de estudiantes se apegan al consenso y evitan el esfuerzo de preguntarse por su lugar de sí ante las demandas de la vida social y universitaria. Da la impresión de que cuanto menos preguntas, mejor para el estudiante. Si aquello que se demanda como actividad académica es repetitivo y cíclico, exige un menor esfuerzo para definir una postura propia desde su lugar de sí. El esfuerzo reside en mantener su disciplina, cumplir la norma y obedecer a la autoridad, sea académica, parental o social, lo cual facilita el no hacerse cargo

de sí mismos frente a los conflictos y tensiones propias de la vida. Un ejemplo claro de modos de socialización que favorecen asumir el consenso como lugar de identidad indefinida, se ve en los estudiantes que terminaron sus estudios básicos según el modelo de promoción automática e ingresaron a la universidad hasta el 2014-1 y es el esfuerzo limitado y el apego al consenso, un rasgo distintivo de esta cohorte. Las consecuencias de la construcción de un lugar común mediado por el consenso son evidentes, pues "[...] adherirnos al mejor argumento, al consenso, conlleva aferrarse a aquello que está dado, sustentado por alguna entidad, institución o ideología, que al final limita la libertad y genera seguridad" (Muriel, 2013. p. 32).

Fusionado a estos modos de socialización que favorecen el consenso y la definición de identidades desde el lugar común, aparece en muchos de estos jóvenes un vacío de sentido sobre su propio lugar en el mundo y sobre su proyección en la vida.

[] la manera de enunciar la relación con los roles instituidos familiar y educativos y su definición del lugar de sí entorno o en contraste con ellos permite identificar si ese lugar se está definiendo en singularidad, es decir a partir de las convicciones propias del sujeto, o en pluralidad; es decir, en un lugar común homogenizante valorado o validado por la institucionalidad, pero que puede llegar a ser un territorio vacío de sentido para el sujeto desde su vivencia si esta movilidad no corresponde con su fuerza vital (Muriel 2013 p. 36).

Paradójicamente, el espacio de la asignatura Proyecto de vida se convierte en la oportunidad de hacerse preguntas sobre el sentido de vida y su ligazón con su formación disciplinar, asunto que logra movilizar las preguntas por el lugar de sí y por consiguiente, los obliga a la penosa tarea de asumir un criterio propio. Abordar este vacío de sentido pedagógicamente como parte esencial del proceso de formación universitaria de los jóvenes, es una tarea fundamental.

Finalmente, como consecuencia del consenso dominante de socialización en los jóvenes y del vacío de sentido como rasgo de singularidad, se produce una gran dificultad para la formación de un pensamiento crítico que faculte a los jóvenes para elegir el camino que desean seguir en su desarrollo humano. La toma de decisiones constituye para ellos un reto difícil de abordar, pues el peso del consenso y el vacío de sentido inmovilizan la acción e impiden definir un criterio propio de sí mismo. Así, la dificultad de elección como rasgo dominante en los jóvenes universitarios nos lleva a preguntarnos por su vivencia, su percepción de la libertad y la autoafirmación como valores fundamentales de la sociedad actual.

Luego de este recorrido se hace necesario preguntarnos: ¿cómo estamos formando a estos jóvenes? ¿Cuál es la responsabilidad que tenemos como docentes para ayudar a construir un lugar de sí que les permita elaborar su lugar desde la singularidad y más allá de lo instituido? Estas preguntas nos llevan a indagar acerca del lugar adecuado como espacio de agenciamiento social y a revisar las características del modelo de formación universitaria implementando en la educación superior.

La formación universitaria: espacio de agenciamiento social

Escrutar la formación humana en el contexto de la formación universitaria implica precisar el lugar de la universidad como espacio de socialización para reelaborar las representaciones forjadas en la familia, la escuela y en los grupos de pares, como escenarios iniciales de formación. La educación universitaria es, sin duda, un lugar de posibilidades, de encuentros, de explicaciones, de participación en la construcción de conocimientos, pensamientos

y aprendizajes; es decir, constituye el espacio en el que el sujeto se reelabora. Así, de acuerdo con Bárcena (2005), consideramos que el propósito central de la formación universitaria estriba en ser un punto de encuentro que posibilita la construcción de autonomías, en el que la enseñanza es un campo de coincidencias y de saberes; un territorio donde se expresa la conjunción de conocimientos que se articulan en una sociedad. No se trata de dirigir al sujeto a un punto como estado ideal de hechos o como normalización de conductas, sino de favorecer condiciones de posibilidad para que pueda darse forma a sí mismo en una experiencia de transformación.

Como hemos planteado, los jóvenes universitarios se ven confrontados con diversos dominios de conocimiento, representados en las disciplinas académicas y en la diversidad de miradas y explicaciones del mundo de los actores con los que interactúa, lo cual puede volverse amenazante para quien se adhiere al consenso como modo de definir el lugar de sí mismo. Sin embargo, la potencialidad de la formación universitaria radica, justamente, en la posibilidad de que la propia configuración del mundo se elabore en relación con el entorno y el contexto educativo, sobre la base de que la educación en general y la formación universitaria en particular, constituyen un espacio dinámico en la organización social para repensar la universalidad, en virtud a la diversidad de procesos, actores, conocimientos y maneras de conocer el mundo y explicarlo. Si la educación tiene que ver con convenciones institucionales que forman parte de un sistema generador de cambios determinante en la relación del sujeto consigo mismo, con los otros y con el mundo; si está implicada en la formación de sujeto y si cobra importancia conocer, reconocer la historia, los lugares del sujeto, las representaciones del mundo que

posibilitan darle y darse un lugar, entonces la formación universitaria es el espacio indicado para la reelaboración del lugar de sí de los jóvenes.

Es fundamental, entonces, entender esta formación como un punto de agenciamiento social, pues luego de pasar por la disciplina familiar y escolar, la universidad se constituye en una oportunidad para la movilización definitiva de los jóvenes en la consolidación del lugar de sí. Consideramos que la formación universitaria favorece las posibilidades de transformación del lugar de sí mismo de los jóvenes, al tener la potencialidad de movilizar las elecciones que asumen los actores de la educación, bien sea a partir de los lugares caracterizados por mantener y sostener un mundo de repeticiones, de ciclos inacabados, de lugares de sujeto normativo, o de quienes favorecen condiciones de posibilidad en la diversidad, en la apuesta por la construcción de mundo, por la apertura y por la libertad, (Bárcena, 2005).

El reto de la formación universitaria –que surge al contrastar la visión de los jóvenes en formación y las posibilidades de agenciamiento que provee la universidad– consiste en que la estructuración de un pensamiento crítico guiado por los principios de libertad y autoafirmación, es un proceso complejo, ya que cuando los jóvenes logran superar la adhesión al consenso para definir un lugar de sí fundamentado en la singularidad y hacerse responsables de ese lugar, no dan cuenta de sí mismos, sino de lógicas externas.

Pensar la elaboración del lugar de sí de los jóvenes durante el proceso de formación universitaria, implica no solo abordar sus limitaciones, sino también las características de esa formación, según las persistencias de la modernidad en la implementación del mo-

delo de educación como retos en la formación universitaria.

Retos de la formación humana: las persistencias de la modernidad

Modernidad, institucionalidad y educación

A partir de la modernidad, la sociedad consolidó la institucionalidad como dispositivo fundamental de la cultura, en referencia a la institución como una lógica totalizante que obliga a instalarse en sus características, en sus dinámicas, en el modo de definir el proceso de socialización y en las posibilidades de sujeto enmarcadas en el ámbito epistemológico/epistémico. En relación con las elaboraciones epistémicas, las propuestas de la modernidad evidencian un lugar particular del sujeto de su propia construcción, subjetivismo y subjetividad, que forma parte del proceso de socialización y en ella los espacios de formación y educación.

Pues bien, si la educación tiene que ver con formas institucionales inscritas en un sistema que participan en la formación de sujeto, es factible, entonces, establecer una ruta de indagación sobre la importancia de conocer y reconocer las representaciones que tenemos del mundo; además de las incidencias sobre la historia, la vivencia humana y nuestra propia historia. La relación educación-institucionalidad, cobra así gran importancia en la construcción del lugar de sujeto. La ciudadanía y la institucionalidad están representadas en diversos contextos, como formas de organización social donde se ocupan lugares desde los roles propios de dichas instituciones. Estas resultan ser espacios construidos desde el deber ser, territorios conocidos que brindan seguridad.

Es así como la modernidad deja el legado de la institucionalidad como forjadora de lugares de sí posibles para los sujetos, y en educación define unos lugares relacionados con la lógica de poder que se pretendía superar. Las épicas luchas por la libertad y la emancipación que parecían haber eliminado definitivamente las lógicas de exclusión y dominación con la llegada de la democracia, continuaron de manera subrepticia bajo las formas y presupuestos de la institucionalidad. Esta institucionalidad socializante, forjadora de un *deber ser* ligado al "bien común", mágicamente impactaría en los bríos libertarios para llevar a la identificación con lo instituido y a la libertad consensuada como otra forma de dominación, lo que junto a la lógica colonialista del pensamiento occidental y a la consolidación del modelo cartesiano de la ciencia, dejaría su huella en las prácticas educativas latinoamericanas que se consolidan como persistencias de la modernidad en la actualidad.

Colonialidad y disociación del universo

Una de las persistencias culturales de la modernidad en Latinoamérica es el reconocimiento y aceptación de un discurso de colonialidad que atraviesa las prácticas educativas en la actualidad y que mantiene la subordinación cultural. Así, los discursos totalizantes en educación mantienen su hegemonía y los actores de los discursos mantienen la lógica colonial del pensamiento que niega la posibilidad de la diferencia y somete cualquier discurso al orden dominante. Esta lógica es bien expresado por Quijano (2008) cuando afirma:

La modernidad se asume como calle de dirección única, teleológica, que impone patrones de modelamiento y disciplinamiento sociocultural, epistémico e histórico, en el que Europa es el centro y cuya ontología se resuelve entre el ser (la luz, la civilidad, el blanco, lo europeo) y el no ser (ignorante, bárbaro, negro, indio, no europeo) en una clara determinación de

regiones o tópicos ontológicos que definen la conformación colonial del mundo y las políticas y prácticas de otrificación, donde ciertas clasificaciones se presentan como parte del paisaje natural, naturalizando a su vez la imagen que Europa tiene de sí misma en tanto superior y del resto del mundo como marginal e inferior, una racionalidad racista, violenta, coercitiva sobre la cual configura la sociedad moderna y los saberes sociales que desde su autoritarismo aún habitan (p. 53).

Esta colonización del pensamiento se mantiene en las relaciones sociales y en las prácticas educativas universitarias. Se considera que hay disciplinas del saber "mejores" y "peores", según el referente colonial dictado por el mercado y áreas del saber que se convierten en "costura"; es decir, en un accesorio innecesario que no suma nada a lo fundamental. En este marco colonialista, lo importante es el conocimiento técnico y lo disciplinar, y desde allí establecer jerarquías del saber y modos de dominación que se validan institucionalmente.

Por otra parte, la disociación del universo desde el paradigma científico cartesiano, constituye una de las persistencias de la modernidad que más incide en las lógicas de dominación en el ámbito educativo y en las posibilidades de elaborar un lugar de sí desde la singularidad. La separación mente-cuerpo se convierte en un referente de institucionalidad científica que persiste en las prácticas y en los discursos de la formación universitaria. La marca de época del paradigma de la separación-distinción de lo humano en la ciencias incide en lo que hoy representamos, pues "[...] la modernidad siempre introdujo la disociación del universo desde las leyes naturales y el mundo del sujeto, de la extensión y el alma" (Touraine, 1997, p. 5).

Estas persistencias, la valoración jerarquizada de la racionalidad eurocentrista y la disyunción de lo humano en mente y cuerpo, facilitaron la consolidación de representaciones que impactan la elaboración de lugar de sí del sujeto de hoy. De esta manera, las lógicas de repro-

ducción de lo instituido en la modernidad y la obediencia como valor esencial implícito en la aceptación del consenso como lugar común, dieron al traste con las luchas por la libertad y la emancipación de los regímenes totalitarios. En consecuencia, la fragmentación del sujeto y su dominación institucionalizada se convierten en obstáculos para la consolidación de un lugar de sí desde la singularidad.

El sujeto instituido

Una de las persistencias más importantes y definitivas para el desarrollo de las prácticas pedagógicas de la formación universitaria observadas desde los procesos de formación humana, es la definición de un sujeto objetivado e instituido que difícilmente logra definir un lugar de sí desde la singularidad. Es la modernidad generadora de cambios en los cuales el sujeto está inmerso y determina la relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. Desde esta posición se vive la institucionalidad y en ella, consciente o inconscientemente, las representaciones.

A partir de los parámetros de la modernidad, el ser humano ha sido moldeado en comportamientos, pensamientos, formas de relacionarse y formas de comportarse; es decir, ha moldeado una identidad en coherencia con el orden social establecido. De ahí se afirma que se es representación, con efectos sobre la identidad y la lógica de la singularización e individuación (Arias, 2010).

Esas representaciones tienen incidencia sobre la identidad y las lógicas de subjetividad. Por ello, al centrarnos en la modernidad como consolidación de la institucionalidad y en esta como representación, entendemos que la institucionalidad disminuyó las posibilidades de emancipación de los sujetos al definir lugares de sí esperados para los individuos, acorde con el orden social dominante. El objetivo de la modernidad era la emancipación, la liber-

tad individual, el despliegue de una sociedad controladora, totalitaria, uniformadora, homogeneizante (Bauman, 2003) que no exige pensar, confrontar o indagar; solo seguir el rumbo. Al corriente de lo anterior, la identidad estaría ligada al hecho de formar parte de una institución en la cual los comportamientos son moldeados y el deber ser está determinado por la capacidad del ser humano para seguir instrucciones.

Cumplir con las normas, escuchar, asumir y actuar según los discursos; mantenerse en el lugar instituido que orienta y elabora seres "perfectos", son persistencias de la modernidad sustentadas en la validación del sujeto desde la obediencia a la racionalidad institucionalizada, pues al decir de Touraine (1997P, "[...] la sociedad moderna favoreció durante mucho tiempo la correspondencia entre el individuo y las instrucciones, porque afirmaba el valor universal de una concepción racionalista del mundo, la sociedad y el individuo" (p. 5). De esta manera, la validación de las posiciones y lugares de sujeto se relaciona con la capacidad de asumir la institucionalidad y no con la facultad de los individuos de autoafirmarse. En la educación universitaria, la institucionalización de las prácticas reconoce las expresiones aprendidas de lo instituido, tales como las buenas calificaciones, las buenas conductas y el cumplimiento de lo normatizado. Finalmente, el reconocimiento del sujeto sigue estando asociado a los roles instituidos. Este se ve abocado a ser "civilizado", a construir con base en la no elección, a elaborar una identidad a partir de lo definido fuera de sí. Así, el sujeto debe participar de un mundo que impone un lugar, donde la representación de lo que somos nos excluye e invisibiliza y donde el consenso se convierte en el modo instituido de formular lugares de sí que sostengan lo instituido.

El lugar del consenso como el mejor argumento, permite la no asunción de una posición

crítica ante su realidad. De esta manera, el consenso homogeniza el pensamiento y la singularidad queda subordinada a las identidades instituidas. Adherirnos al mejor argumento –al consenso– conlleva aferrarse a aquello que está dado, sustentado por alguna entidad, institución o ideología.

En este camino explicativo, el sujeto está fracturado e imbuido en la razón. Solo existe en la medida en que es un receptor, donde lo que vive, plantea y argumenta no forma parte de la construcción de conocimiento; donde no es posible aportar. Es un sujeto en situación de comodidad, donde lo dado es lo que se debe seguir y donde la pregunta por el lugar que se tiene como humano solo se responde en la medida en que ese sujeto logre dar cuenta de lo establecido (Muriel, 2013, p. 33).

Es una subjetividad sujeta a las instituciones y lo que se asume es lo instituido como sociedad.

En este contexto, la educación, la formación universitaria y la formación humana, constituyen espacios privilegiados para revolucionar la conformación de identidades a partir de la elaboración de lugares posibles de sí mismo, que permitan retar y reelaborar las persistencias de la modernidad

Posibilidades de la formación humana en la universidad

Posibilidad para elaborar un lugar de sí

Si la modernidad introduce la disociación del universo que ha dado lugar a la construcción de territorios sociales institucionalizados; de identidades desde el afuera y lo impuesto y de representaciones propias del sistema, también da lugar a emergencias humanas que desbordan la institucionalidad, producto de la necesidad de los individuos de autoafirmarse y darle lugar a la potencia de sujeto. Por lo tanto, se hace necesario pensar las posibilidades de

sujeto con base en las representaciones propias del sistema y rescatar lo histórico. Conocer y reconocer la historia, las lógicas totalizantes de época y el tiempo, posibilita entender una parte importante en la construcción de mundo desde el sujeto, las representaciones de mundo que somos y la reconstrucción de dichas representaciones. La historia y la historicidad existen para ser puestas en escena como el abre bocas de existencia. Comprender significa reconocer y el reconocer-se en un territorio común donde se tiene la posibilidad de darse un lugar como sujeto.

Como hemos visto, las percepciones de mundo del sujeto actual están determinadas por la formación de subjetividades propias de la modernidad, por la institucionalidad, por un orden social establecido en el que el sujeto emerge en su vivencia particular y asume un lugar con respecto a la historia, el tiempo y el espacio que habita. Concretamente, formar parte de una comunidad construida y sostenida por discursos, maneras de relación e institucionalidades, determina el la posición que se debe asumir. Formar parte de un mundo establecido donde el *deber ser* existe, está determinado y, por supuesto, se debe mantener, sostener y perpetuar. En este marco, las respuestas que emergen ante las preguntas de humanidad quedan limitadas a las representaciones sociales y a la estructura que determina las maneras de subjetivación.

Es desde esa posibilidad de desarrollar procesos formativos de humanidad, que se hace necesario dar lugar a las preguntas propias de la vivencia, resultado de la relación con un entorno incoherente y fracturado donde el sujeto se siente excluido de aquello que desea representar. De este modo, surge la pregunta por los agenciamientos en educación, reflexionar acerca de lo que se enseña y desde dónde se imparte; darle lugar a la tensión permanente del sujeto entre los diversos dominios expli-

cativos de mundo y las configuraciones que definen su mundo.

Efectivamente, en la educación universitaria, en la construcción del lugar de sujeto por parte de los jóvenes en proceso de formación, aparecen preguntas a las que no se les da una respuesta satisfactoria desde los planteamientos totalizantes, universales, a pesar de que tienen respuestas concretas en relación con la sociedad-institucionalidad a la que se pertenece y en las que prima el *deber ser* instituido.

Para considerar posibilidades de elaboración de lugares de sí desde la singularidad. es importante considerar la existencia de los dominios de explicación del mundo referidos por Maturana, que ayudan a comprender las persistencias de la modernidad y la necesidad de un cambio de paradigma en la formación universitaria, pues estos dominios son vivenciados en los contextos educativos. Un primer dominio –la objetividad sin paréntesis– coincide con las explicaciones del mundo a partir de las lógicas totalizantes e instituidas; el otro dominio –la objetividad entre paréntesis– es aquel inherente a la humanidad y a la capacidad de sujeto para autoafirmarse. En este marco, la obediencia y la dominación se organizan en los procesos educativos y no dan espacio para la singularidad, pues como ya se ha mencionado,

[...] el pensarse desde una objetividad sin paréntesis, lleva a ubicarse o vincularse como sujeto desde la obediencia, el seguir los parámetros establecidos, el dar cuenta de aquello que ha sido transmitido históricamente como el conocimiento, como lo validado, como la verdad, como lo ya vivido, donde no existe posibilidad para modificar, donde todos nos reconocemos o al menos debemos reconocernos, donde es posible pertenecer y hacer parte del consenso (Muriel, 2013. p.32).

Por su parte, abordar los lugares de sí desde una objetividad entre paréntesis, implica un reconocimiento del otro como legítimo y obliga a considerar la validación del conocimiento

como un asunto que depende de la realidad del propio observador (Maturana, 2001). En consecuencia, hacer referencia a una realidad independiente del observador para validar el explicar, se convierte en un argumento que mantiene las lógicas de dominación de la modernidad.

La objetividad entre paréntesis, implica ir más allá de la racionalidad para considerar lo emocional (el "emocionar", en palabras de Maturana), como apuesta a la validación del otro, con base en el reconocimiento de su posibilidad de acceder al conocimiento a partir de dimensiones diferentes a la racionalidad. Desde esta postura y en relación con el agenciamiento, se parte del reconocimiento del otro, de sus dominios, de su significación y explicación del mundo, llenos de riqueza, de variedad, de multiplicidad, de etnias y de culturas. La riqueza de la diferencia; la diversidad que invita a la aceptación, a la tolerancia, a darle lugar a ese otro que a pesar de estar en caminos explicativos diferentes de los nuestros, es tan valioso como quien se encuentra en los mismos caminos que los nuestros.

[...] en el momento en que aceptamos la legitimidad del mundo del otro no es objetable en un sentido trascendente, y si lo objetamos, lo hacemos haciéndonos responsables de nuestra objeción en el entendido de que ella se justifica en nuestros deseos (Maturana, 2001, p. 55).

En la relación de sujeto y actores de la educación, hacer de los desacuerdos explicativos una invitación a una reflexión responsable en coexistencia, poner la objetividad entre paréntesis, como la posibilidad de reconocimiento del otro y en ella conectarse con la emoción.

Esta mirada de la formación universitaria y de la formación humana desde una perspectiva sistémica y de complejidad, nos conduce a pensar en las potencialidades de elaborar lugares de sí en la universidad como espacios de agenciamiento social. Partir de que la modernidad deja abiertas posibilidades de movilización,

de que la universidad es un entorno en el que el joven como sujeto es modificado, pero a la vez es modificación, implica considerar los aportes del pensamiento complejo como la capacidad de religar aquello que está tejido en conjunto (Morin, 1994) y como perspectiva que puede introducir elementos para repensar propuestas de formación integral en el contexto universitario.

Potencialidades de la formación humana frente a un proyecto educativo de formación integral

Una tarea fundamental para desarrollar posibilidades de elaboración de los lugares de sí de los jóvenes a través de la formación universitaria, es reconocer las persistencias de la modernidad en las prácticas pedagógicas y reelaborar los proyectos educativos desde una mirada compleja y sistémica que integre las fracturas epistemológicas de sujeto que perpetúan lógicas instituidas.

Algunas pistas para trabajar desde un proyecto educativo generador de posibilidades de sujeto son las siguientes

Abordar el ser desde la potencia de humanidad

Es necesario reconocer la historia de cada sujeto y a partir de ello promover posibilidades de elección. Efectivamente, las representaciones de la modernidad aparecen en las instituciones sociales (escuela, familia), lugares en los que persisten amarres transgeneracionales. No obstante, al ser la universidad un lugar para la diversidad y la apertura del pensamiento y los modos de ser, es menester reconocer en cada sujeto la posibilidad de ser en su singularidad, a partir de los nuevos referentes en diálogo con la institucionalidad. Reconocer la necesidad que en los proyectos educativos se priorice la formación crítica. Formar sujetos capaces de preguntar y proponer es de gran importancia

para consolidar propuestas de formación (OFM, 2009).

Visibilizar el emocionar como asunto ligado al proceso de conocer

La racionalidad moderna excluyó el emocionar del acto de conocer y se asumió marginalmente como asunto indeseable y espurio en la generación de conocimiento. El afán de objetividad dejó por fuera la pasión del aprendizaje, considerada hoy en día como motor del conocimiento y de generación de procesos vitales (Assman, 2002), lo cual posibilita elaborar lugares de sí desde la singularidad en negociación permanente con la institucionalidad. Darle lugar al emocionar como punto de encuentro, a ese emocionar que permite en la diferencia ser reconocido, vincula al sujeto con su historia, con su cultura, con los rasgos propios que lo caracterizan e incluir dichos aspectos en ese proceso, nos lleva a confirmar la importancia de la vivencia en otredad, en operar humano

No es un mundo de objetos independientes de nosotros o de lo que hacemos, no es un mundo de cosas externas que uno capta en el acto de observar, sino que es un mundo que surge en la dinámica de nuestro operar como seres humanos (Maturana, 1998. p. 31).

Religar el razonar y el emocionar

La disyunción que la modernidad hizo del acto de conocer, exige en la actualidad religar aquello que antes se consideraba parte de una totalidad. Aceptar que entrelazado a un emocionar está siempre presente un razonar, es darle voz al sujeto, hacerlo responsable de las configuraciones de mundo desde su vinculación, aproximarlos al conocimiento, disminuir la barrera que emerge entre el *deber ser* y el *ser*. Rescatar aquello que nos involucra en el emocionar y nos hace responsables de nuestro vivir, nos ubica en el acontecimiento entendido como conciencia de mundo, del mundo del que doy cuenta. La formación universitaria

debe comprender en la misma totalidad, la formación disciplinar y la formación humana, buscando así formar no solo buenos profesionales en el área técnica de la disciplina, sino también seres humanos éticos, conscientes de su compromiso ambiental y político con la humanidad.

Considerar la convivencia como aspecto central del aprendizaje

La visión moderna del sujeto que persiste en la idea individualista de nuestros días, debe trascenderse hacia una visión sistémica y compleja que reconozca la interconexión de humanidad entre los sujetos y que sitúe el aprendizaje como un asunto colectivo, más que como un reto individual. Como dice Maturana, es necesario considerar que "[...] el mundo que uno vive siempre se configura con otros; que uno siempre es generador del mundo que uno vive; y, por último, que el mundo que uno vive es mucho más fluido de lo que parece" (Maturana, 1998, p. 31). En consecuencia, considerar la convivencia de los sujetos como parte de un macroentorno en el que se constituyen lugares de sí, que otorga un papel central a la interacción y a la construcción colectiva como posibilidad de reelaborar lo instituido, es darle lugar a la convivencia como espacio de aprendizaje.

Religar los campos de formación en perspectiva transdisciplinar compleja

La formación universitaria debe considerarse como un asunto complejo, ya que su tarea es religar lo que ha sido separado. Actualmente, en las universidades subsiste la lógica de separación y distinción entre las disciplinas. Asumir la humanidad y la vida como eje del proceso de formación universitaria, define un eje que puede facilitar la integración de campos del saber que aparecen separados. De este modo, la ética, la política y la formación humana y

ecológica, pueden ser focos que vinculan la vida y la humanidad de manera compleja con las disciplinas académicas y puentes de integración conceptual y vivencial. En este marco, los aportes del paradigma de la complejidad, tanto en sus principios como en su método, pueden ser insumos trascendentales en este propósito de consolidar una apuesta de formación en perspectiva integral y transdisciplinar.

Relativizar el lugar de poder y el saber docente

Desarrollar nuevas posibilidades para el lugar de sí de los jóvenes desde la objetividad entre paréntesis, entraña reconocer lo relativo de las verdades científicas de los docentes para reconocer la potencialidad de ser en la creación de los estudiantes. Asumir los sujetos como seres singulares y potencialmente creadores de la realidad, es un reto para las universidades. En ese propósito, resulta fundamental reconocer la necesidad de "potenciar la capacidad crítica y creadora de los educadores como guías y agentes de cambio de la sociedad" (OFM, 2009. p. 53), dado que el docente es quien facilita la negociación de los lugares de sí instituidos con nuevos referentes de singularidad. Se trata de un nuevo docente, que relativiza su saber para empoderar al sujeto y darle lugar.

Religar la experiencia de espiritualidad como parte de la formación integral

Touraine menciona que "[...] la modernidad nació de la ruptura de la visión religiosa del mundo..." (Touraine, 1997. p. 5), lo cual separó las preguntas existenciales de la búsqueda espiritual, de las preguntas científicas sobre el conocimiento de lo material. Por ello, vincular la experiencia de la espiritualidad como parte de la búsqueda de sentido de lo humano a las preguntas disciplinares sobre la vida, genera un espacio de comprensión que permite trascender la racionalidad cartesiana

y proporciona un nuevo religar de la emocionalidad, la espiritualidad y el razonar en las prácticas de formación universitaria. Asumir una formación universitaria que reconozca la dimensión espiritual de la humanidad, ligada a la protección de la vida en un contexto ecuménico que reconozca en las comunidades la diferencia de culturas y religiones, constituye una oportunidad de potenciar la integración del conocimiento de los jóvenes y de su desarrollo humano integral (OFM, 2009).

Bibliografía

- ASSMAN, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Narcea Ediciones.
- BÁRCENA, F. (2005). "La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento". En: ARELLANO, G. (compilador). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Madrid: Antropos.
- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OFM, (2009). *Id y enseñad. Directrices generales para la educación franciscana*. Roma: Curia generale dei Frati Minori.
- MATURANA H. y VARELA, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Chile: Editorial Universitaria.
- MATURANA, H. (2001). "Emociones y lenguaje". En: *Educación política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MORIN, E. y PAKMAN, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MURIEL, C. (2013). *El lugar de sí, entre la pluralidad y la singularidad*. Cali: Universidad San Buenaventura.

POULAIN, J. (2003). *La apuesta por la verdad. Crítica de la razón pragmática*. Cali: Extremo Occidente.

QUIJANO, O. (2008). *Posibles y plurales. Analíticas para no perder el acontecimiento*. Madrid: EAE Editorial.

_____. (2012). *Ecosimías. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en*

contextos de multiplicidad. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

TOURAINÉ, A. y PONS, H. (1996). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Webgrafía

Ospina, W. (s.f.). <http://www.revistanumero.com/7colombia.htm>.