

**DEL INDIVIDUO AL SUJETO PLANETARIO: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA
PARA GRADO ONCE**

**LEANDRO CÁRDENAS JIMÉNEZ
LAURA REINA ESTUPIÑAN**



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES
SANTIAGO DE CALI
2015**

**DEL INDIVIDUO AL SUJETO PLANETARIO: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA
PARA GRADO ONCE**

**LEANDRO CÁRDENAS JIMÉNEZ
LAURA REINA ESTUPIÑAN**

**Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Educación Básica
con Énfasis en Ciencias Sociales**

**DIRECTOR: Ramón Serna Isaza
Magíster en Geografía con Énfasis en Ordenamiento Territorial**



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES
SANTIAGO DE CALI
2015**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Santiago de Cali, abril 29 de 2015

DEDICATORIA

*Para cada ser vivo que habita
este Planeta, en especial aquellos
que crecen majestuosos hacia las
estrellas.*

*A mi madre, esposo e hija y en
especial a Armando Piedrahita,
quien me enseñó sobre el valor
del dar.*

TABLA DE CONTENIDO

	Pág
INTRODUCCIÓN	14
1. ANTECEDENTES: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN SUJETO PLANETARIO: UN ACERCAMIENTO AL SUJETO	21
1.1 EL DISCURSO CAPITALISTA Y SU INCIDENCIA EN LA CRISIS AMBIENTAL	21
1.1.1 Aproximaciones Conceptuales: Discurso, Capitalismo y Ambiente	21
1.1.1.1 Discurso	21
1.1.1.2 Capitalismo	23
1.1.1.3 Discurso Capitalista	24
1.1.1.4 Ambiente	29
1.1.2 Agentes y manifestaciones de la crisis ambiental	32
1.1.3 La industrialización de las guerras como manifestación de la crisis ambiental	36
1.1.4 La crítica del discurso capitalista: De la coaptación a la renovación	41
1.1.5 Hacia la desnaturalización del discurso capitalista: la educación como camino	44
1.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA NOCIÓN SUJETO PLANETARIO	48
1.2.1 Concepciones sobre sujeto	48
1.2.1.1 Sujeto no sujeto	49
1.2.1.2 Sujeto clínico	53
1.2.1.3 Sujeto móvil de conocimiento	54

1.2.1.4 Sujeto sabio	57
1.2.1.5 Sujeto sensible	58
1.2.1.6 Sujeto de uno mismo	61
1.2.1.7 Sujeto hablador	64
1.2.1.8 Sujeto inacabado	68
1.2.2 Del individuo escindido al Sujeto Planetario	72
1.2.2.1 Escisión	73
1.2.2.2 Derechos naturales del individuo	77
1.2.2.3 División del trabajo	81
1.3 LA MULTIESCALARIDAD DEL SUJETO	86
1.3.1 Del planeta al cuerpo – del cuerpo al planeta	89
1.3.2 Mi lugar de origen - mi lugar de destino: un espacio para la Reflexión	93
1.4 LA COSMOVISIÓN DEL SUJETO PLANETARIO	98
1.4.1 Del reduccionismo a la totalidad	99
1.4.2 Episteme de la cosmovisión del Sujeto Planetario: La bioética	100
1.4.3 El pensamiento primitivo moderno	104
1.4.4 La vida: espíritu y razón	110
1.4.5 Metacognición: aprender a aprender y enseñar a aprender	115
1.4.6 Educar en la era planetaria	116
1.4.7 Experimentar la vida	118
1.4.8 Símbolo, mito y rito de la cosmovisión del Sujeto Planetario	120

1.5 ÉTICA, CONVIVENCIA CONSERVACIÓN Y REVOLUCIÓN: HACIA UNA CONCIENCIA AMBIENTAL	122
1.5.1 Aproximaciones a la ética	122
1.5.2 Sujeto Planetario y ética ambiental: una relación dialógica	131
1.5.3 La ética ambiental en la Escuela	135
2. LA CONSTRUCCION DEL SUJETO PLANETARIO DESDE EL PENSAR SISTÉMICO	141
2.1 GENERANDO UNA IDENTIDAD PLANETARIA	141
2.2 PENSAMIENTO SISTÉMICO EN EL SUJETO PLANETARIO	146
2.2.1 La Cibernética: Propósito	147
2.2.2 El Constructivismo: Experiencia	154
2.2.3 El Pensar Complejo: Comprensión	158
2.2.4 La Hermenéutica: Mediación	163
2.2.5 Estructura, Organización y Proceso	168
2.2.6 Autopoiesis-Autolisis	169
2.2.7 Equifinalidad	170
3. SUJETO PLANETARIO EN LA ESCUELA	172
3.1 EL TRATAMIENTO DE LAS PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES EN LA ESCUELA.	172
3.1.1 Educación Ambiental: tensiones y retos	172
3.1.2 Constructivismo, diálogo, emoción y acción: ejes del conocimiento pertinente en la educación ambiental	175
3.1.3 La educación ambiental en la Escuela: construcción entre sujetos	182
3.1.4. Elementos para la incorporación de las Ciencias Sociales en la dimensión ambiental.	184

3.1.4.1 La necesaria superación de la fragmentación de los saberes.	184
3.1.4.2 Ciencias Naturales y Ciencias Sociales: hacia el entendimiento del mundo de la vida.	186
3.1.4.3 Posibilidades del enfoque interdisciplinario en la educación Ambiental en Colombia. (MEN y PRAES).	189
3.1. 5 La interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales: de la teoría a la práctica. Propuesta didáctica Huella Ecológica.	192
3.2 UNIDAD DIDÁCTICA SUJETO PLANETARIO	198
3.2.1 Introducción.	198
3.2.2 Objetivos de la unidad didáctica	200
3.2.3 Contenidos.	201
3.2.4 Criterios para la selección de contenidos	202
3.2.4.1 Descripción de contenidos	213
3.2.5 Estrategias de enseñanza y aprendizaje	220
3.2.5.1 Estrategias de enseñanza-aprendizaje semana 1-4 y 7-11	224
3.2.5.2 Estrategias de enseñanza-aprendizaje semana 5 y 6	237
3.2.5.3 Estrategias de enseñanza-aprendizaje semana 12	252
3.2.6 Actividades y procesos de evaluación.	255
3.2.7 Taller ejercicio sistémico	256
4. CONCLUSIONES	268
5. RECOMENDACIONES	272
BIBLIOGRAFÍA	274

LISTA DE CUADROS

	Pág
Cuadro 1. El Paradigma de los opuestos	76
Cuadro 2. Principios de la Ontología del Lenguaje	166
Cuadro 3. Ficha Técnica documental “Fuerzas de la Tierra”	232
Cuadro 4. Ficha técnica documental “Home”.	232
Cuadro 5. Ficha técnica documental “La Corporación”.	233
Cuadro 6. Ficha técnica documental “comprar, tirar, comprar”.	233
Cuadro 7. Ficha técnica documental Foro Social Mundial: Desde otro mundo.	234
Cuadro 8. Ficha técnica documental “Cantolagua”.	234
Cuadro 9. Ficha documental “Pacífico Colombiano.”	235
Cuadro 10. Ficha documental “El dulce amargo de la caña de azúcar	235
Cuadro 11. Ficha documental “Cosmos”.	237
Cuadro 12. Ficha documental “La historia de todos nosotros”.	237
Cuadro 13. Uso de elementos naturales	245

LISTA DE FIGURAS

	Pág
Figura 1. Funciones superiores del lenguaje	142
Figura 2. Superficies	147
Figura 3. Conceptos de la teoría sistémica	148
Figura 4. Las tres causalidades.	150
Figura 5. Recursividad	151
Figura 6. Conceptos sobre constructivismo.	157
Figura 7. Principios del pensamiento complejo	161
Figura 8. Macroconcepto.	162
Figura 9. Conceptos Hermenéutica	163
Figura 10. Recursividad interpretativa	166
Figura 11. Macroconcepto	171
Figura 12. Mentefacto Sujeto Planetario.	203
Figura 13. Vista panorámica unidad didáctica	207
Figura 14. Unidad didáctica semana 1-3.	208
Figura 15. Unidad didáctica semana 4 a 6	209
Figura 16. Unidad didáctica semana 7 a 9	210
Figura 17. Unidad didáctica semana 10 a 12	211
Figura 18. Los tres pilares de la vida	239
Figura 19. Los elementos: Energía-Materia.	240
Figura 20. Causalidad Eficiente.	264
Figura 11. Conexiones.	265
Figura 22. Causalidad circular.	266
Figura 23. Gráfica ejercicio sistémico	268

LISTA DE IMÁGENES

	Pág
Imagen 1. Fotografía niño nada en reserva acuífera contaminada.	238
Imagen 2. Tierra.	249
Imagen 3. Agua.	250
Imagen 4. Aire.	251
Imagen 5. Fuego.	252
Imagen 6. Caricatura sobre Mahoma en la revista Charlie Hebdo.	267

LISTA DE TABLAS

	Pág
Tabla 1. Unidad didáctica huella ecológica	196
Tabla 2. Descripción de contenidos semana 1 a 12.	213
Tabla 3. Estrategias de enseñanza aprendizaje semana 1 a 12.	221

RESUMEN

El presente trabajo, propone la construcción y posterior incorporación de la noción Sujeto Planetario en la Escuela. Esto último, mediante el diseño de una unidad didáctica para grado Once. Desde éste, se hace énfasis en la necesidad de fomentar una conciencia ética ambiental, en un mundo globalizado y polarizado como el actual.

La noción Sujeto Planetario, parte de una comprensión sistémica; de un mundo construido por seres humanos que habitan un planeta en constante evolución. En la consolidación de esta noción, se emplea una revisión teórica, en relación con lo que ha sido la construcción conceptual de *sujeto*, *ambiente*, *cosmovisión*, *pensamiento sistémico* y *ética*, entre otros. Aspectos que tienen como ejes de convergencia, el lenguaje; condensado en la producción de discursos y el diálogo, así como la educación desde su perspectiva emancipadora. Desde este punto de partida, se inicia un recorrido que lleva a la consolidación del pensamiento sistémico como la metodología a emplear para hacer de esta noción, una práctica educativa, cuyos pilares, el constructivismo y la interdisciplinariedad, hacen posible el diálogo de saberes entre las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y muchas otras áreas más.

Es así, como el diseño de la Unidad Didáctica Sujeto Planetario, parte del reconocimiento de la importancia de abordar la crisis ambiental actual en la Escuela como mecanismo que debe generar acciones y reflexiones al respecto, a la vez que es una contribución que permite fomentar en los estudiantes, un sentido de pertenencia que al ir del cuerpo al planeta y del planeta al cuerpo, hace explicita la interdependencia que constituye el mundo de la vida. Lo anterior, conlleva la búsqueda de un mejor actuar, de un saber hacer, y de un saber ser. Es en últimas comprender que el sujeto no es un individuo aislado, sino que pertenece a un gran cosmos que aguarda por él.

Palabras Claves: Sujeto Planetario, Pensamiento Sistémico, Ambiente, Crisis Ambiental, Ética Ambiental, Escuela, Interdisciplinariedad, Educación Ambiental, Cosmovisión, Identidad.

INTRODUCCIÓN

La inimaginable creatividad de la vida, se convierte en la dualidad del ser conocedor, que ve en su *ambiente* lo más enorme de su propósito, *vivir*. Una vez sabido su propósito, se dispone a correr entre la naturaleza diversa y fascinante que lo alegra y lo llena de energía para su consolidación. De pronto, el caos aparece, la emergencia, el acontecimiento que derrumba al ser hasta caer en la tierra; dolor, sangre, angustia. Un deseo de supervivencia se aferra a este ser; la tierra negra de nutrientes se mezcla entre sus dedos; un apoyo es una rama, y justo a la altura del suelo, una parte, nunca antes vista de la inmensa naturaleza; una flor hermosa, radiante, dará en sus frutos la respuesta al hambre, en su química, la respuesta al dolor; en su belleza, la respuesta a la pasión, al *goce*.

La inexorable relación humana con la *madre tierra*, no tiene escapatoria, por más que lo ha intentado este ser; separarse, escindirse, dividirse. Está tan conectado a ella, que sus elementos se encuentran dentro del cuerpo que habita, el aire que respira, los alimentos que consume, la tierra por la que camina.

Siempre buscando, siempre explorando, ve en ella un refugio, un disfrute, un baño refrescante, la roca sirve al pie para apoyarse; el salto hacia el infinito, la emoción al precipitarse, debajo, un precioso elemento líquido aguarda; un clavado eleva cientos de gotas hacia arriba, y luego en lo profundo a través del agua cristalina, rayos de luz la atraviesan, todos ellos vienen del Sol; la estrella, el "*dios*"; sólo él puede dar luz, nutre la plantas e ilumina el peligro. De repente, el ser en la profundidad, ve que desde la roca se impulsa otro ser, cae lleno de felicidad; ese ser es igual a él, es el otro y la otra, la *Otredad*; comparte el goce del agua, y en él, hay espacio, hay una sonrisa, hay *amor*.

Con el otro es posible sobrevivir; construir el refugio que sirve de salvaguarda; cosechar los frutos que alimenta; se está tan unido, que con el otro sólo es posible dar a luz otro ser; sin el otro la muerte llega en soledad; y con el otro como enemigo; la tortura, la violencia, el desgarramiento, provoca un dolor tan inmenso que su única esperanza es morir con prontitud...

La azarosa complejidad de este ser, lo lleva por caminos de muerte y destrucción. Sin embargo, posee un instinto en lo profundo. Un despertar está próximo; toda su capacidad cognoscitiva está lista para comprender, para tomarse el mundo y transformarlo; su energía es su motor; su decisión es la razón del *sentido*; su

camino es el *diálogo*; su deseo es la esperanza de un *buen vivir*; su propósito es la *prosecución* de la vida en todas sus manifestaciones. Este ser, está a punto de convertirse en un Sujeto Planetario: razón de ser del presente trabajo.

¿Por qué un Sujeto Planetario? Un aire cada vez más contaminado, ríos que mueren y especies que se extinguen, individuos egoístas e indiferentes entre sí, son algunas de las manifestaciones de la crisis ambiental actual, entendiendo lo ambiental desde su concepción más amplia.

Una Naturaleza subordinada al ser humano y comprendida de forma simplista: sólo como fuente de recursos y unas relaciones personales cada vez más cosificadas, invitan a reflexionar sobre aquellos discursos que al no ser cuestionados, han ido “naturalizando” formas de pensar y estilos de vida que consienten las actuales condiciones de existencia. Al hacer un alto en el camino para indagar sobre la actuación de los sujetos en la construcción de estas realidades sociales, surge la pregunta sobre el papel de la educación en la formación de los ciudadanos del presente siglo o de la era planetaria en palabras de Morin.

Al abordar la educación, institucionalizada en la Escuela, se denotan una serie de contradicciones, dilemas y tensiones que atraviesan a ésta, como por ejemplo discursos economicistas y eficientistas que abogan por una producción de resultados, más que por una producción de conciencia, de seres pensantes que interactúan y no solo actúan con su ambiente.

Pese a ello, la Escuela sigue siendo una de las principales portadoras y transmisoras de cultura en la vida en sociedad, de aquí que el diálogo entre educación y ambiente, no sólo es oportuno, sino también indispensable para plantear nuevas dinámicas que entre otras cosas, incluyan al hombre dentro del ambiente, permitiéndole además concebirse como un Sujeto Planetario que en su pensamiento y sentimiento considere al Planeta como un hogar que comparte con otros seres, siendo plenamente consciente de que la responsabilidad mayor de su cuidado, recae sobre sí y que esta responsabilidad aumenta en la medida que ocupa lugares de poder que le permiten tomar decisiones que afectan la vida de una gran mayoría de personas.

Es en este contexto, que se concibe la noción de Sujeto Planetario y la Unidad Didáctica que se desprende de ésta, como una propuesta en educación ambiental que al estar pensada desde el área de las Ciencias Sociales, posibilita el manejo de la interdisciplinariedad, lo que contribuye a ampliar la mirada y el margen de acción del sujeto.

Esta propuesta cobra vigencia en un contexto en donde a pesar de que la problemática ambiental ocupa un importante renglón de la agenda global y se han erigido propuestas que intentan conciliar la polaridad Desarrollo económico Vs Conservación ambiental, son habituales la ocurrencia de daños ambientales, en países del mundo como Colombia, generados por dinámicas extractivistas y neoextractivistas.

Dicha situación hace evidente que es necesario un empoderamiento de las comunidades sobre sus territorios, un empoderamiento que trascienda la escala local, regional y nacional, para contemplar la necesidad de empoderarse de un hogar en común: El Planeta Tierra. A la vez que se fomente una toma de conciencia sobre la responsabilidad ética que le compete a cada cual desde su cotidianidad en tanto hacedores de sociedad.

En este sentido, la educación en Ciencias Sociales le brinda la oportunidad al sujeto en formación, el estudiante, de conocer y comprender el espacio en el que se desenvuelve; además de los procesos históricos, geográficos, políticos, en los cuales ha estado inmerso, incluso sin ser plenamente consciente de ello.

La Unidad Didáctica “Sujeto Planetario” para grado Once, propende por el desarrollo de contenidos que al tener en cuenta la complejidad y múltiples facetas de las realidades sociales y su repercusión a nivel ambiental, posibilita la generación de espacios de apropiación y reflexión en el aula, estimulando así la formación de los estudiantes como sujetos conscientes del espacio que habitan. Por supuesto, esta iniciativa no pretende buscar una solución para las diferentes problemáticas que aquejan a la sociedad en sus diferentes componentes, pero si lograr una interiorización de la responsabilidad que el estudiante tiene, al ser parte activa de la sociedad. A la vez que reconoce la importancia de la singularidad cultural. Por tanto, no pretende ser una verdad universal, sino la búsqueda de un objetivo en común, el buen vivir.

“La misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de la sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria”¹. Esta es una de las razones fundamentales por las cuales se propone la introducción de la concepción Sujeto Planetario en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el último grado de la escolaridad media, ya que se considera que en este momento, no sólo los estudiantes poseen las capacidades para integrar los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida

¹ MORÍN, Edgar. Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa editorial, 2006. P. 87.

escolar, sino que también están en un momento decisivo de su vida, en el que independientemente del camino que sigan, continuar sus estudios y/o conseguir empleo, se iniciarán en el ejercicio pleno de su integración a la sociedad.

Es por esto que reformar el pensamiento y regenerar la enseñanza, son tareas prioritarias para los educadores y las instituciones. La educación debe enseñar sobre la vida en sociedad, sobre lo que es realmente útil y necesario para el bien común o la supervivencia de cada individuo en la maraña antagónica que llamamos mundo. Sin embargo, muchas de las dinámicas sociales, hoy por hoy, continúan siendo extrañas en el ámbito educativo.

La puesta es por una Escuela que no siga perdiendo su capacidad socializadora, que redefina su validez para transmitir con eficacia valores y pautas de cohesión social; y eso siempre en la línea de un proyecto educativo que busca formar hombres y mujeres íntegros, dispuestos a afrontar los crecientes retos de las nuevas realidades sociales.

En consecuencia, el objetivo principal del presente trabajo es construir la noción de Sujeto Planetario y su implementación en la Escuela. En este sentido los objetivos específicos son: en primer lugar, describir los planteamientos epistémicos y conceptuales que permiten la construcción de la noción Sujeto Planetario; en segundo lugar, comprender la relación entre la crisis ambiental actual y el surgimiento de una nueva noción de sujeto; en tercer lugar, diseñar una unidad didáctica para incorporar el Sujeto Planetario en la Escuela.

La metodología empleada para la realización de este trabajo se basa en la revisión de fuentes documentales de varios académicos y pensadores de distintas disciplinas tales como: filosofía, sociología, antropología, psicología, economía, historia, pedagogía e incluso física. Entre estos académicos y pensadores figuran autores como: Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, Immanuel Wallerstein, Claude Lévi-Strauss, Michael Foucault, Jürgen Habermas, J.E Lovelock, Hans Jonas, Paulo Freire, Milton Santos, Daniel Vidart, José Antonio Garcíandía Imaz, Edgar Morin, Fritjof Capra, Ana María Noguera de Echeverri, Luc Boltanski, Eve Chiapello, Franz Broswimmer, José García Díaz, Augusto Ángel Maya, Zygmunt Bauman, Yi-Fu Tuan, Eugene Hecht, entre otros, cuyos aportes epistémicos y conceptuales se tratan a lo largo del texto.

Igualmente, se tiene como antecedente práctico la elaboración e implementación de la Unidad Didáctica Huella Ecológica, realizada en el colegio Lacordaire de la ciudad de Santiago de Cali.

El trabajo está compuesto de los siguientes capítulos:

En el capítulo uno: *Antecedentes: hacia la construcción de la noción sujeto planetario*, se hace una aproximación a los elementos que constituyen y modelan la relación que el sujeto contemporáneo mantiene con el Planeta Tierra como hábitat, en éste se muestra que el discurso capitalista ha contribuido en la consideración de la naturaleza como objeto de consumo y del sujeto como dueño de ésta. La “desnaturalización” de este tipo de discursos, consiente la generación de propuestas integradoras, que inicialmente tienen en cuenta el manejo de la noción *ambiente y crisis ambiental* desde una acepción más amplia, que involucra Sujeto y Planeta Tierra como parte del mismo fenómeno, aunque respetando la singularidad de cada uno. Por tanto se concibe la educación como un proceso que no sólo permite cuestionar lo discursivo, sino también dar a conocer modos de habitar alternativos como la propuesta del *Buen Vivir* de algunas comunidades indígenas, siendo ésta la vía más a la mano, para la cosmovisión Sujeto Planetario.

Cosmovisión que para ser construida requiere partir inicialmente de la revisión de las principales concepciones del sujeto. En éstas, se intenta llegar a una comprensión desde lo epistémico sobre cómo ha sido entendido este concepto, con el fin de proporcionar un elemento conceptual a la creación de Sujeto Planetario.

De esta manera, se pretende dar a conocer las diferentes circunstancias que han posibilitado este fenómeno en el ser humano, es válido aclarar, que no se busca una homogenización en una única forma de pensamiento. De hecho, se reconoce que es precisamente la heterogeneidad de pensamiento lo que permite la creación de nuevas formas y posibilidades en el surgimiento de técnicas, tecnologías y saberes que nutren un conocimiento inimaginable hasta ahora.

En este sentido, la multiescalaridad en el Sujeto Planetario, desenvuelve un papel fundamental en la comprensión de su espacio próximo, de su ambiente cotidiano y natural. Asimismo, el Sujeto que posee un cuerpo pasa por lo local, regional, nacional, para encontrar en el Planeta su destino inexorable; al *Otro*; diferente, con otro idioma, costumbres, religiones, ideas, formas de vivir, de pensar, de amar.

Sin embargo, el origen de cada ser humano va más allá de su nacionalidad, en esto se basa y fundamenta la idea del Sujeto Planetario, su lugar de origen es el mismo de todos los seres humanos; el *Planeta Tierra*. Este aspecto fundamental, organiza los objetivos, traza los caminos para una integración con más sabiduría, con una ética en su accionar.

En este sentido, la cosmovisión de este Sujeto, se sustenta en un pensamiento biocéntrico, donde la vida, es su eje principal, la razón de toda existencia y el motivo de su prosecución. La vida, es ante todo, «vida». Su aparición en este Planeta, ha sido motivos de investigación e hipótesis desde la ciencia. Sin embargo, para los primeros hombres y mujeres, la vida surgió de infinidades de respuestas a la imaginación. Una vez creadas, fueron transmitidas a lo largo de siglos de historia humana y, convertida en mitos y leyendas que han persistido hasta la actualidad. Por tal motivo, al final de este apartado se propone el símbolo, el mito y el rito que consolidan la cosmovisión Sujeto Planetario.

Lo anterior lleva a la consideración de una ética ambiental. De ahí que en el apartado sobre ética, la exposición inicia por caracterizar brevemente esta noción, para luego entrar en algunas de las discusiones que se han suscitado en su interior y que han llevado a considerar la importancia de erigir una ética ambiental que tenga como valor central la vida en todas sus manifestaciones. Igualmente desde la atención al propósito de incorporar la noción Sujeto Planetario en la Escuela, se hace un llamado a que la ética ambiental permee el ejercicio educativo, en aras de llegar a ese ideal de respeto y cuidado de *uno mismo* del *Otro*, con quien se comparte el *mundo de la vida*.

En el capítulo dos: *La construcción del sujeto planetario desde lo sistémico*, se describen los principios fundamentales de la sistémica, siendo ésta la metodología que se emplea en la construcción del Sujeto Planetario. En este orden de ideas, el *pensar sistémico*, posibilita abordar la realidad que se presenta de manera compleja, separada y muchas veces falseada, para ello, se ha dispuesto de los principales conceptos que surgen a lo largo del entramado de la sistémica: cibernética, constructivismo, pensamiento complejo y hermenéutica. De cada uno de ellos, surge un concepto que orienta el devenir del Sujeto Planetario: propósito, experiencia, comprensión y mediación. Esto le da el accionar necesario a la consolidación de ser sujeto y sujeto de ser en el Planeta, en concordancia con el pensamiento, la cosmovisión e identidad que posee el Sujeto Planetario.

Este capítulo es la base de los ejercicios sistémicos propuestos en la Unidad Didáctica, es el referente teórico de muchos conceptos que se abordan en el transcurso del texto, por lo tanto, es un compendio de partes que dará cuenta de su *equifinalidad* al concluirlo.

En el capítulo tres: *El Sujeto Planetario en la Escuela*, se hace una conceptualización de educación ambiental que permite la consideración de ésta como soporte de la acción-reflexión del Sujeto Planetario en la Escuela. Al

finalizar, se presenta la experiencia de una unidad didáctica con un enfoque desde el área de las Ciencias Sociales que fue realizada como componente del Proyecto Ambiental Escolar, en sus siglas PRAES, de una institución educativa de la ciudad, lo anterior puede considerarse antecedente de la Unidad Didáctica Sujeto Planetario.

Ya en la parte final, se expone la Unidad Didáctica Sujeto Planetario y sus componentes, a saber, objetivos pedagógicos, contenidos, metodología, estrategias de enseñanza-aprendizaje y actividades de evaluación, así como una actividad complementaria que consiste en un taller con base en un ejercicio sistémico. Durante la exposición de la presente, se hace constante énfasis en la metodología constructivista y en los principios de la teoría sistémica aplicados al campo educativo. De igual forma al ser el Sujeto Planetario, una noción que involucra diferentes aspectos disciplinares, los contenidos y el manejo de estos, se hacen a la luz de la interdisciplinariedad.

Para finalizar, solo resta sugerirle al atento lector: Prepárese para ser parte de la transformación del Planeta, la construcción nace desde el momento en que empieza a leer este texto, su efecto, lo consolidará de manera notable en su propia historia, presente y futuro, el cuidado de usted mismo, del otro, de la naturaleza. La responsabilidad es mutua y permanente.

1. ANTECEDENTES: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN SUJETO PLANETARIO

1.1 EL DISCURSO CAPITALISTA Y SU INCIDENCIA EN LA CRISIS AMBIENTAL: UN ACERCAMIENTO AL SUJETO.

1.1.1 Aproximaciones Conceptuales: Discurso, Capitalismo y Ambiente. Al reconocer que los tópicos que componen este apartado: discurso, capitalismo y ambiente, así como las relaciones que se suceden entre estos, pueden ser interpretados de diferentes maneras y comprendidos a la luz de diversos paradigmas, es necesaria la precisión de tales conceptos, así como aclarar que dicha precisión toma en consideración los objetivos propuestos en el presente trabajo.

1.1.1.1 Discurso. Con la alusión a la noción de discurso, se pretende plasmar más que una descripción vasta del término, abordado por el psicoanálisis, la filosofía, la lingüística, y las Ciencias Sociales, entre otras áreas, un acercamiento a la forma de organización socio-económica del sujeto desde una perspectiva post-estructuralista, haciendo énfasis especial en el papel que desempeña el lenguaje y la significación. Para este fin se toman inicialmente, como principales referentes para la conceptualización de discurso, a los autores Paul Ricoeur y Michael Foucault.

Aunque estos autores, no coinciden en sus criterios sobre la posición del sujeto en el discurso, en Ricoeur el sujeto es garante del conocimiento, en tanto puede interpretar el discurso desde su propio contexto; mientras que para Foucault, el sujeto está mediado por unas prácticas discursivas que pueden o no posibilitarle su acceso a la realidad del discurso, ambos aportan principios que son claves para una mayor comprensión de éste.

En Ricoeur, el discurso es conceptualizado como “una dialéctica de acontecimiento y sentido, de proposiciones y de referente”². Por su parte, Foucault señala que: “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”³. Exponiendo a su vez que: “en toda

2 MIRAMÓN VILCHIS, Marco Antonio. Michel Foucault y Paul Ricoeur: Dos enfoques del discurso. *En*: La Colmena. Abril-junio, 2013. No 78, p.53. [En línea] [consultado el 2 de agosto del 2014]. Disponible en: <www.uaemex.mx/plin/colmena/.../8_Michel_Foucault_Paul_Ricoeur.pdf>

3 FOUCAULT, Michel. El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquet, 1992. p.6.

sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad”⁴.

La integración de estas posturas, permite por un lado pensar en un sujeto autónomo con capacidad para reescribir los discursos que componen su cotidianidad, siempre y cuando posea un pensamiento crítico que le permita ser consciente del lugar de procedencia de aquellos discursos y de cómo en ocasiones, estos procuran ocultar o incorporar universos discursivos, de acuerdo a unos determinados intereses.

Pese a algunas críticas que se le hacen al post-estructuralismo, al enfocarse en el discurso, entre ellas que le resta valor a la acción política, Escobar expresa a propósito de éste que: “cambiar la “economía política de la verdad” que subyace a toda construcción social (para usar un término de Foucault) equivale a modificar la realidad misma, pues implica la transformación de prácticas concretas de hacer y conocer, de significar y de usar”⁵.

Este trabajo se adhiere a esta postura y considera retomando a Freire que: “Existir humanamente es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento”⁶.

De ahí que sea a través de la comprensión del discurso, como creador y transmisor de las realidades sociales, que se pueda ahondar en la historicidad que las convoca, lo que paralelamente contribuye a su desnaturalización, lo que trae consigo la posibilidad de que el sujeto encuentre nuevas formas de ser, estar y actuar en el marco de las realidades sociales emergentes. En este caso particularmente, se trata de la desnaturalización del discurso capitalista y de lo que éste ha traído consigo en relación a la convivencia del sujeto con sí mismo, con los otros sujetos y con los demás seres vivos.

4 *Ibíd.*, p. 5.

5 ESCOBAR, Arturo. El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea. Bogotá: CEREC-ICAN, 1999. p. 21.

6 FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido, México: Siglo XXI, 2005. p.71.

1.1.1.2 Capitalismo. Antes de relacionar los términos discurso y capitalismo, es oportuno abordar conceptualmente este último, que reviste de una particularidad fundamental para la comprensión de lo que se entiende en este documento como crisis ambiental. Como lo señala Goldblatt: “Ninguna teoría social del medioambiente y la degradación ecológica puede captar adecuadamente los orígenes de esa degradación o proporcionar una base para intentar su control si no se ocupa de la dinámica de la producción y el consumo capitalistas”⁷.

Del capitalismo, o en palabras de Wallerstein⁸ del sistema-mundo moderno, cuyos orígenes se remontan al siglo XVI en Europa y América, debe quedar claro que su peculiaridad no reside tanto en no estar limitado por una estructura política unitaria, la zona geográfica en que se desarrolla, o por los flujos de capital y trabajo que genera. La esencia de este sistema es la prioridad que da a la incesante acumulación de capital.

Acumulación de capital que como indica Heilbroner:

No consiste en un acaparamiento de riquezas, es decir de objetos deseados por su valor de uso, su función ostentatoria o como signos de poder. Las formas concretas de la riqueza (inmobiliaria, bienes de equipo, mercancías, moneda, etc.) no tienen interés en sí y pueden suponer incluso por su falta de liquidez, un obstáculo para el único objetivo realmente importante: la transformación permanente de capital, de los bienes de equipo y de las distintas adquisiciones (materias primas, componentes, servicios...) en producción, de la producción en dinero y del dinero en nuevas inversiones⁹.

Complementando lo anterior, Boltanski y Chiapello plantean que:

Este desapego que muestra el capital por las formas materiales de la riqueza le confiere un carácter verdaderamente abstracto que contribuye a perpetuar la acumulación (...) El capital constantemente reinvertido es puesto en circulación y se recupera con alguna amenaza, genera una inquietud permanente y ofrece al capitalista un motivo de auto preservación muy poderosa para continuar sin descanso el proceso de acumulación¹⁰.

7 GOLDBLATT, David. Social theory and the environment. Citado por BROSWIMMER, Franz J. Ecocidio. Breve historia de la extinción en masa de las especies, Pamplona: Laetoli, 2002. p.149.

8 WALLERSTEIN, Immanuel. Análisis de sistemas-mundo, una introducción. México: siglo XXI, 2005. p.22. [En línea] [Consultado el 10 de noviembre de 2014]. Disponible en: <http://geopolitica.iiec.unam.mx/sites/geopolitica.iiec.unam.mx/files/analisis_de_sistemas_wallerstein_0.pdf>

9 HEILBRONER, R. L., Naturaleza y lógica del capitalismo citado por BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Eve. El nuevo espíritu del capitalismo. Madrid: Akal, 2002. p.3.

10 BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Eve. El nuevo espíritu del capitalismo. Madrid: Akal, 2002 p.35-36.

1.1.1.3 Discurso capitalista: En este orden de ideas, la referencia al “discurso capitalista” pretende develar aquellos elementos del orden discursivo que han contribuido tanto a justificar el accionar del actual sistema económico, como a desviar y/o minimizar la crítica social, que sobre este pueda hacerse en relación a la crisis ambiental vigente. Tal ejercicio reflexivo conlleva a una valoración del lugar de la educación en este contexto.

Las huellas dejadas por el capitalismo en el Planeta y en la vida de muchos sujetos no son fáciles de borrar, eso explica el imperativo de este sistema de promover fuertes razonamientos de diversa índole con el fin de naturalizarse como el más apropiado modelo de existencia. “El capitalismo necesita la dominación psicológica del individuo y la manipulación de su conciencia. (...) la coacción abierta sería inaceptable”¹¹.

Es pertinente mencionar como una de los predecesores de la noción discurso capitalista, que desde este texto se trabaja, la definición dada por Boltanski y Chiapello, que aunque no se inscribe plenamente en la corriente weberiana*, toma como fuente inicial de sus reflexiones el texto *“La ética protestante y el espíritu del capitalismo”*.

Para ellos, el espíritu del capitalismo es interpretado como:

Conjunto de creencias asociadas al orden capitalista que contribuyen a justificar dicho orden y a mantener, legitimando los modos de acción y las disposiciones que son coherentes con él. Estas justificaciones –ya sean generales o prácticas, locales o globales, expresadas en términos de virtud o de justicia- posibilitan el cumplimiento de tareas más o menos penosas y, de forma más general, la adhesión a un estilo de vida favorable al orden capitalista¹².

Estos autores agregan además, que tal acepción puede equipararse a la de ideología dominante: “con la condición de que renunciemos a ver en ella un simple subterfugio de los dominantes para asegurarse el consentimiento de los dominados y de que reconozcamos que la mayoría de las partes implicadas, tanto los fuertes como los débiles, se apoyan en los mismos esquemas para

11 ROMANO, Vicente. La intoxicación lingüística, el uso perverso de la lengua. España: El Viejo Topo, 2007. p.48.

(*) En Weber el espíritu del capitalismo hace referencia al conjunto de elementos éticos, que, si bien ajenos a su finalidad a la lógica capitalista, inspiran a los empresarios en sus acciones a favor de la acumulación de capital.

12 BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Eve. Op. cit., p.46.

representarse el funcionamiento, las ventajas y las servidumbres del orden en el cual se encuentran inmersos”¹³.

De hecho la misma forma en que ha sido significado el capitalismo, es un esquema más que le permite a este sistema mantenerse y perpetuarse.

Dicen que la tierra, el capital, el trabajo y la publicidad comercial son factores de producción. Pero el capital no hace nada, ni la tierra, ni el trabajo, ni mucho menos la publicidad comercial. Lo hacen los trabajadores, empleados y algunos empresarios. ¿A qué se deben entonces la persistencia de estas tergiversaciones, de estos falsos enunciados? Tal vez el efecto de esta forma de presentar la producción, a saber: que los trabajadores y empleados consideran el capital como algo más importante que ellos mismos, a pesar de que son ellos quienes crean el capital. Esta modestia es el efecto¹⁴.

Modestia que ha sido legitimada en el saber científico. En palabras de Braustein la ciencia ha sido “fulcro y brazo de la palanca del discurso capitalista”¹⁵. La ciencia económica, por ejemplo, favoreció la distinción entre las esferas económica y social, haciendo que la primera se constituyera como un ámbito autónomo.

Esta concepción permitió dar cuerpo a la creencia de que la económica es una esfera autónoma, independiente de la ideología y de la moral, que obedece a leyes positivas, dejando de lado el hecho de que semejante convicción es el resultado de un trabajo ideológico que solo ha podido ser llevado a cabo tras incorporar justificaciones, parcialmente recubiertas después por el discurso científico, según las cuales las leyes positivas de la economía estarían al servicio del bien común¹⁶.

Aunado a ello, otros factores que respaldaron el distanciamiento de las esferas económica, social y moral, fueron entre otras: la revalorización de las actividades lucrativas en el siglo XVIII, debido a las ventajas sociopolíticas que esperaban de ellas, como también, el pensamiento de la ilustración que exponía dichas actividades como formas de acceder al bienestar colectivo: “Esta disociación de la moral y la economía, así como la incorporación a la economía en un mismo movimiento, de una moral consecuencialista, basada en el cálculo de la utilidad,

13 *Ibíd.*, p.46.

14 ROMANO. *Op. cit.*, p.65.

15 BRAUSTEIN, Néstor. *El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista*. México: Siglo XXI, 2012. p. 114.

16 BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Eve. *Op. cit.*, p.49.

facilitaron una garantía moral a las actividades económicas por el simple hecho de ser lucrativos¹⁷”.

Partiendo de la incapacidad de la moral religiosa para vencer las pasiones humanas, de la impotencia de la razón para gobernar a los seres humanos y de la dificultad de someter a las pasiones simplemente mediante la represión, no quedaba otra solución que utilizar una pasión para contrarrestar a las otras. El lucro (...) obtuvo el privilegio de ser definido como una pasión inofensiva en la que descansaba desde ese momento la tarea de someter a las pasiones ofensivas¹⁸.

Las configuraciones discursivas del capitalismo, se han sustentado además en las doctrinas del progreso y de la libertad, ambas presentes en la armazón de significaciones que han sustentado y continúan sustentando la relación del ser humano con su ambiente, léase ambiente desde el sentido más amplio del término.

Al respecto del progreso, cabe destacar que: “la creencia en el progreso (asociada al capitalismo desde comienzos del siglo XIX bajo diferentes formas) que constituyeron, desde la década de 1950, el credo de las clases medias, ya se considerasen de izquierdas o derechas, no ha encontrado sustituto”¹⁹. Tal, no ha encontrado sustituto gracias a que nació acompañada de la “sensación” de que era la expresión racional y material del desarrollo humano.

En ese sentido y desde la tradicional dicotomía entre el bien y el mal, el progreso es exhibido como lo bueno y deseable, siendo en definitiva el criterio determinante a la hora de hablar del bienestar social.

En cuanto a la libertad, esta incluso hace parte de uno de los apellidos del capitalismo cuando éste es descrito como sociedad libre de mercado, a este propósito Romano señala que:

La colocación del calificativo “libre” detrás de sociedad o delante de mercado se hace para destacar conscientemente que esta sociedad y este mercado son libres. Y eso ¿por oposición a qué? A otras sociedades, a otras formas de organizar la convivencia humana y el intercambio económico que, según los ideólogos del capitalismo, ni son ni pueden ser libres (...). Cuando a la postre

17 Ibíd., p.49.

18 Ibíd., p. 44.

19 Ibíd., p. 28.

las libertades introducidas por la burguesía a lo largo de los siglos XVIII y XIX se fueron reduciendo a “la libertad de comprar y vender”²⁰.

Tales doctrinas en términos fácticos, han generado por una parte que el criterio de progresividad basado en la capacidad de producir bienes per cápita, pierda de vista la singularidad de las sociedades y de los sujetos que la componen, puesto que su estandarización conlleva a posturas estáticas, que niegan la existencia de otras formas de organización socio-económica.

Por otra parte, el criterio de libertad es simplificado a la libertad de consumo, más que al alcance de una verdadera emancipación humana, que pueda ser en parte, retomando a Freire: “producto de una educación emancipadora, una educación que empiece por cuestionar la creciente brecha que media la relación, entre opresores y oprimidos”²¹.

Sin embargo, el discurso capitalista sigue siendo un discurso dominante que ha encontrado en el contenido y la forma de la producción y transmisión de la comunicación, un aliado fundamental para continuar su avance. “Apoyándose en el principio de que la técnica y la ciencia son omnipotentes, surge la creencia de que se puede saber a través de los medios, de que se puede conocer el mundo mediante el consumo asiduo de comunicaciones mediadas y mediatizadas”²².

Elemento favorable para este tipo de discurso, en tanto que:

El discurso de las acciones y el discurso de los objetos a veces se complementan como base de la desinformación y de la contra-información y no propiamente de la información. Cómo todos los días el mundo está inventando una novedad, cada día somos más ignorantes de lo que son y de lo que valen las cosas nuevas. Esa creación cotidiana del hombre ignorante también lleva a regiones enteras a ignorar lo que ellas son, cuando no conocen los secretos del funcionamiento de los respectivos objetos y acciones. Cuanto menos dominan esos secretos, tienen menos condiciones de regir su propia evolución y más dirigidas desde fueran tienden a ser²³.

La desinformación y la contra-información son entonces características presentes en el discurso capitalista:

20 ROMANO. Op. cit., p.67.

21 FREIRE. Op. cit., p. 25.

22 Ibíd., p.28.

23 SANTOS, Milton, La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción. España: Ariel, 2000. p.191.

Los mensajes de los medios de masas, acoplados a la industria de la sugestión del reclamo comercial, despiertan en los receptores falsas expectativas. Deben buscar la salvación donde no puede estar: en el consumo de los milagrosos mundos de los medios. Como afirma Pross, tal vez la explotación de la tierra, de los tesoros de la naturaleza, haya llegado tan lejos que la industria tenga que recurrir ahora a la explotación del alma de los hombres y mujeres. Los esfuerzos se dirigen ahora no tanto a explotar la fuerza del trabajo como a estimular fisiológica y psicológicamente para crear las necesidades que hacen girar esta rueda de la denominada “sociedad libre de mercado” o sea del capitalismo²⁴.

Éstas se expresan en una economía de señales que tiene por objetivo abarcar de la forma más rápida y eficiente el mayor número de receptores. “El telespectador cree que elige cuando aprieta el botón de un televisor o cuando compra un periódico. Pero lo que elige es su conexión a un sistema heterodeterminado. Éste es el principio de la economía de señales”²⁵.

No basta con buscar el poder en el adoctrinamiento a través de textos concretos. Subyace ya en la distracción, en el apartamiento de otras comunicaciones que no se pueden recibir al mismo tiempo. La percepción selecciona, pero no puede seleccionar lo que no llega a su entorno, a su medio ambiente. Esta circunstancia convierte a la distracción en una importante táctica de información en la competencia represora de los grandes poderes sociales²⁶.

Otro de los rasgos distintivos de este discurso es la simplificación, una de las consecuencias directas de la economía de señales, puesto que: “Producción masiva significa producción en serie, indiferenciada, simplificación y estereotipación. Como en la producción comunicativa se trata de productos del pensamiento, de contenidos de conciencia, esta serialización e indiferenciación tiene también algo que ver con la producción del pensamiento indiferenciado, acrítico”²⁷.

La comunicación estandarizada borra la distancia crítica del consumidor con su entorno, obstaculiza la reflexión necesaria para su conocimiento y dominio. De ahí que refuerce el poder de los pocos al ocultar las contradicciones y conflictos, al suprimir la diferenciación entre imaginación y percepción, deseo y satisfacción, imagen y cosa. La sociedad productora y consumidora de

24 ROMANO. Op. cit., p. 34.

25 Ibid., p.19.

26 Ibid., p.20.

27 Ibid., p.21.

comunicaciones simplificadas y estandarizadas es una sociedad de necesidades insatisfechas²⁸.

En este sentido y si bien todo discurso, por decirlo de alguna manera, tiene un contra-discurso y si bien hay sujetos y sociedades que escapan a la predominancia del discurso capitalista, evidenciando que hay otras alternativas de estar y ser en el mundo, lo que consolida la esperanza en otro porvenir. La realidad hoy por hoy, es que las sociedades inscritas en el discurso capitalista y apoyadas en sus adalides: la libertad y el progreso, tienen entre sus principales atributos la escisión del ser económico del ser moral, a la vez que una ruptura del diálogo y de la comunicación conciliadora, lo que ha traído como drásticas consecuencias, la legalización y legitimización de distintas formas de violencia, opresión y exclusión que en últimas continúan degenerando y destruyendo la vida misma en todas sus manifestaciones.

1.1.1.4 Ambiente. Ambiente en francés derivada del latín *ambire* (ambi=alrededor, iens=yendo) es por tanto lo que está alrededor de algo, ambiente como circundancia de una entidad. El ambiente, así entendido reproduce dos de los rasgos que caracterizan el medio: la relación topológica entre un objeto o un ser con su derredor referencial y el ser-para o sea lo disponible y utilizable del contorno. De tal manera medio y ambiente se superponen, se repiten, conforman una pareja tautológica. Se impone en consecuencia, el divorcio de estos dos términos reiterativos para quedarnos solamente con la voz ambiente y analizarla a la luz de lo que efectivamente significa o queremos que signifique²⁹.

En Vidart “ambiente es aquella porción de la realidad que tiene relaciones reciprocas y dialécticas con los seres u objetos cuya presencia intercalar determina su existencia”³⁰. En este caso desde la presente disertación, la palabra ambiente comporta primordialmente la necesidad de integrar al ser humano con la naturaleza, buscando transcender el legado filosófico y epistemológico que ha hecho de la naturaleza un ente que ha sido divinizado, dominado o visto simplemente como contenedor de las experiencias sociales.

Por esta razón, al hablar de ambiente se está hablando no solo de las relaciones que acontecen en la biosfera terrestre desde el plano material, sino también de las relaciones entre los sujetos que incluyen el plano más abstracto, como también de

28 *Ibíd.*, p.27.

29 VIDART, Daniel. Filosofía ambiental: epistemología, parasicología, didáctica. Bogotá: Nueva América, 1986. p. 24.

30 *Ibíd.*, p. 51.

la multiplicidad de vínculos que se establecen entre lo ecológico, la construcción discursiva propia del sujeto, lo material y lo abstracto.

Cabe destacar, no obstante que para autores como Escobar: “en la forma como se usa el término hoy en día, el ambiente representa una visión de la naturaleza según el sistema urbano industrial (...) la naturaleza se reduce a un éxtasis, a ser mero apéndice del ambiente”³¹. Deliberación que puede deberse a que el “uso y abuso del término ambiente, manejado por distintos sectores de la opinión pública moldeada por el poder y manipulada por el periodismo de los educadores y educandos (...) ha determinado que el *designatum* haya servido para abarcar diversos *denota* que mezclan y confunden los significados”³².

Aun así, es de tomar en cuenta que en el sentido del presente trabajo, el uso del vocablo ambiente no trata de ocultar, minimizar o esconder la naturaleza como un actor social, antes al contrario, se busca sin dejar de lado sus dinámicas específicas, la unificación en un solo movimiento de conjunción, del acostumbrado fraccionamiento: hombre- naturaleza.

En lo que concierne a la definición de naturaleza, puede decirse que ésta como construcción cultural, ha comportado distintas significaciones, que en últimas reflejan el estado del pensamiento que le dio origen y que ha actuado como marco discursivo, desde el que se ha admitido la forma de relación que los sujetos establecen con ella. Como refiere Cronon³³, a lo largo de la historia, la naturaleza ha sido pensada, vivida y sentida de múltiples maneras, que cargan implícitamente una idealización de la misma; lo que hace necesario volver constantemente sobre los planteamientos que se desprenden de ésta, para evitar, por ejemplo, que solo se catalogue como natural, a aquello que no ha sido intervenido por el hombre, en detrimento de lo natural que reside en la cotidianidad.

Solo para hacer una breve exposición de la transmutación del vocablo naturaleza, se destacan las definiciones dadas por autores como Platón, Kant y Marx, entre muchos otros más, y que están contenidas en el texto *El retorno de Ícaro* del profesor Augusto Ángel Maya.

31 ESCOBAR. Op. cit., p. 84.

32 VIDART. Op. cit., p. 17.

33 CRONON, William. The Trouble with Wilderness: Or, Getting Back to the Wrong Nature. [En línea] [Citado el 3 de marzo del 2015]. Disponible en: < http://www.williamcronon.net/writing/Cronon_Trouble_with_Wilderness_1995.pdf>

En este texto se describe que para Platón “la naturaleza no pasa de ser un escenario para las extrañas aventuras del alma. El único valor verdadero es el espíritu, porque es el único que refleja con cierta fidelidad la esencia de la divinidad (...) Dentro de la cosmología imaginada en los sueños míticos de Platón, la naturaleza carece de autonomía y carece igualmente de importancia”³⁴.

Como adjetivo, naturaleza para Kant es: “la conexión de las determinaciones de una cosa, según un principio interno de causalidad” como sustantivo es “el conjunto de los fenómenos causados”³⁵.

A lo que agrega Ángel Maya:

Así pues, naturaleza y causalidad determinística se identifican. La naturaleza es por tanto un todo cerrado que tiene su propio ordenamiento causal. Esto funda la autonomía de la ciencia y ésta le permite al hombre el dominio de la naturaleza (...) El hombre puede y debe dirigir su razón al dominio de la naturaleza ya que puede conocerla gracias al análisis científico. El dominio de la razón consiste en la capacidad de establecer un orden en el mundo de los fenómenos y el ordenamiento de los fenómenos significa la capacidad de ordenar la naturaleza³⁶.

Mientras que en Marx “el hombre no puede construirse como especie sino transformando el medio natural. Cultura y naturaleza son formas simbióticas que en la actualidad no se pueden entender de manera independiente”³⁷.

Se tiene entonces que de la naturaleza sumisa y ajena a los hombres en Platón, que luego es un objeto de conocimiento a través de la racionalidad instrumental en Kant, se inaugura con Marx, como uno de sus expositores, la consideración de la naturaleza como algo que concierne al ser y estar mismo de los sujetos.

Como arguye Nouzeilles: “La naturaleza nunca se nos ofrece cruda y completamente desprovista de sentido. Nuestras percepciones están siempre mediadas por aparatos retóricos y sistemas de ideas que nos proveen las lentes a través de las cuales hacemos significar paisajes y objetos. A pesar de la idea de inmediatez que evoca, la naturaleza está inserta en la historia y, por lo tanto, sometida al cambio y la variación”³⁸.

34 ÁNGEL MAYA, Augusto. El retorno de Ícaro: la razón de la vida: muerte y vida de la filosofía: una propuesta ambiental, Bogotá: PNUD, 2002. p. 81.

35 *Ibíd.*, p. 100.

36 *Ibíd.*, p.100.

37 *Ibíd.*, p. 105.

38 NOUZEILLES, G. La naturaleza en disputa. Retóricas del cuerpo y el paisaje en América latina. Citado en BLANCO, Jorge. Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En: FERNÁNDEZ CASO, María Victoria y GUREVICH, Raquel. Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires: Biblos, 2007. p. 37-64.

En definitiva el camino para problematizar y poner en diálogo la naturaleza y la existencia humana como ambiente está despejado, solo queda navegar en la co-presencia conflictiva de sentidos diversos en palabras de Nouzeilles³⁹.

1.1.2 Agentes y manifestaciones de la crisis ambiental. Aunque la mención de la palabra crisis resuena a caos y motivos para tener de que preocuparse, lo que en ocasiones puede llevar a la parálisis, es también una palabra que desde una óptica proactiva incita a pensar en el que-hacer para enfrentarla. Para el caso de este escrito, crisis ambiental conjuga dos situaciones; por una parte la crisis ecológica, relacionada con la afectación de las dinámicas propias de los sistemas naturales, y por otra parte, la crisis civilizatoria, que tiene que ver, desde la perspectiva de este trabajo, con la falta de reflexiones y acciones éticas por parte de los sujetos que conforman las sociedades, haciendo de éstas, lugares donde los intereses individuales priman por encima de los intereses de la colectividad. Sobre los significados de la crisis y particularmente sobre la crisis ambiental, reviste particular importancia destacar la perspectiva proporcionada por el profesor Augusto Ángel Maya:

Apoyado en su plataforma instrumental el hombre inicia un nuevo proceso de adaptación que en un corto tiempo modifica la organización de las estructuras ecosistémicas vigentes y amenaza con destruirlas. En ello consiste el problema ambiental es el resultado de las nuevas formas de adaptación. No es la consecuencia de las leyes que regulan los ecosistemas, pero tampoco puede considerarse como consecuencia de la insensatez humana. Si se ha entendido con suficiente claridad lo expuesto hasta el momento se comprenderá que la crisis ambiental es consecuencia de la evolución⁴⁰.

La anterior cita, resulta indispensable entonces, a la hora de despojar la crisis ambiental de algunos sesgos que quizás sin proponérselo, en vez de contribuir en su tratamiento, han posibilitado que ésta se conciba con tintes apocalípticos, con múltiples culpables y con un acumulado de diversas propuestas para su resolución, que al no converger claramente en un mismo punto de partida: la acción ética colectiva e individual, hacen de ésta una vía recorrida por pocos.

Comprender la crisis ambiental, como producto de la evolución, es entender que no se puede anhelar el retorno a un pasado idílico como posible escapatoria a la crisis, ni pensar en un futuro que no contenga las innovaciones técnicas y tecnológicas que en la actualidad han modificado profundamente los procesos

³⁹ *Ibíd.*, p. 51.

⁴⁰ ÁNGEL MAYA. *Op. cit.*, p. 209.

educativos, comunicativos y de subsistencia, entre otros, ya que más que atribuirle a los medios la responsabilidad por lo que ocurre en la actualidad, la crítica como posibilidad de construcción y deconstrucción, debe enfocarse en empezar a desenmascarar las motivaciones más profundas que han respaldado los fines que orientan los marcos de acción actuales.

Por tal motivo, es necesario volver la mirada sobre los principales rasgos del sujeto y de la forma en que este concibe al ambiente en el marco del sistema capitalista.

El paso de un mundo medieval de acuerdos comunales y sagrados a un mundo industrial regido por las fuerzas seculares del mercado trajo consigo la caída del hombre público y el ascenso meteórico del individuo privado. La vida humana alienada, cercada ahora también ella, se convierte en una lucha por la autonomía individual donde la vida se retrae tras los muros, y las cuentas bancarias personales y la riqueza privada vienen a definir la valía humana⁴¹.

El discurso del capitalismo no solo ha permeado la vida cotidiana del individuo, ha redefinido además el sistema de valores en el que éste se inscribe. El compromiso individual con el capitalismo está cimentado en la idea de que éste garantiza el acceso a los ideales de seguridad y autonomía, “bienes” necesarios en un mundo convulsionado y que se muestra hostil, en especial para quien ha olvidado que su bienestar, la mayor parte de las veces, se compone de la suma de los malestares de otros, cuya dignidad personal no escapa de ser violentada, si por cosas del destino o de la vida, se interpone en el camino entre el individuo, empresa o estado capitalista y su afán de acumulación incesante de capital.

Retomando al sujeto, éste al comprometerse en función de su necesidad de autonomía y seguridad, está dispuesto a actuar acorde a las pautas axiológicas promulgadas desde el sistema: “La adhesión a unos valores son criticables como rigidez incongruente, dependiendo del contexto, como ineficacia, mala educación, intolerancia o incapacidad de comunicación”⁴². Postura que resulta acorde con el proceso de flexibilización laboral, que ha venido acompañado también de la flexibilización de las relaciones afectivas, familiares, sociales etc. Fenómeno que ha terminado alimentando el circuito de búsqueda incesante de seguridad y autonomía, en y a través de la capacidad de consumo que cada vez funciona más

41 BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Eve. Op. cit., p. 126.

42 Ibíd., p. 126.

como un fetiche de la autovalía personal y de la falsa promesa de la libertad. Noción última, que debe interpretarse como “la libertad de considerar la vida como una salida de compras prolongada” lo que lleva a “considerar el mundo como un depósito desbordante de productos de consumo”⁴³ y a hacer de la obsolescencia una condición programada del sujeto.

La movilidad y la flexibilidad de identificación que caracterizan a la vida del tipo “salir de compras” no son vehículos de *emancipación* sino más bien instrumentos de *redistribución de libertades*. Por ese motivo son bendiciones a medias- tan seductoras y deseables como temidas e indeseables- que despiertan sentimientos contradictorios. (...) La tarea de autoidentificación tiene perturbadores efectos colaterales. Se convierte en una fuente de conflicto y actúa como disparador de impulsos incompatibles entre sí. Como esa tarea, que nos compete a todos, debe ser llevada a cabo individualmente y en condiciones muy distintas, divide las situaciones humanas e insta a una competencia despiadada, en vez de unificar una condición humana que tienda a generar cooperación y solidaridad⁴⁴.

Como podrá verse en breve, la concepción y las consecuencias que sobre el ambiente ha ejecutado el actual modelo económico, del que se hace evidente, es más que eso, no son menos acentuadas y complejas.

Las depredaciones sociales y ecológicas asociadas a la modernidad no son ni únicas ni nuevas. Forman parte de un movimiento histórico más vasto que lleva existiendo milenios. Pero las relaciones sociales capitalistas aceleran el ecocidio* y la degradación medioambiental de dos modos importantes. En primer lugar, llevan a escala planetaria las catástrofes ambientales que hasta entonces eran solo de carácter regional. En segundo lugar, al reducir la naturaleza a la condición de mero bien que se compra y se vende en el mercado libre, el capitalismo convierte la explotación ecológica en algo universal⁴⁵.

Esto último de reducir la naturaleza a bien comercial, circunstancia que contó con el respaldo de la racionalidad científica, puede expresarse desde los siguientes postulados contenidos en el credo capitalista: “la naturaleza debe ser considerada

43 BAUMAN, Zygmunt. Modernidad líquida. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 96.

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 97.

(*) Con este término el autor hace referencia a ciertos actos que pretenden perturbar o destruir el desarrollo de una especie o un ecosistema completo.

45 BROSCHWIMMER, Franz J. Ecocidio breve historia de la extinción en masa de las especies, Pamplona: Laetoli, 2002. p.108.

como un capital, es un conjunto de activos económicos que pueden convertirse en fuente de beneficios y ventajas, un medio para crear más riquezas (...) y Los seres humanos tienen el derecho y la obligación de utilizar la naturaleza y sus productos para asegurar sus constantes progresos”⁴⁶. Por tal motivo y desde la oposición a este tipo de lógica capitalista, desde aquí no se hablará de recursos naturales, sino de fuentes o patrimonios naturales siguiendo a Noguera⁴⁷ y su propuesta de ambientalización de la educación, tema que es tratado en el apartado 3.1.2.

El capitalismo implica una filosofía racionalista y bien organizada que expresa una confianza suprema en el progreso eterno. Es utilitarista y materialista sin ningún reparo, crítica con quienes fracasan en la carrera de los beneficios e increíblemente derrochadora. En resumidas cuentas, el credo capitalista respecto a la naturaleza es a la vez imperial y comercial. Ninguno de sus valores cardinales incluye la humildad medioambiental, la reverencia por la diversidad de la vida o la sobriedad. El deseo de acumulación de riquezas es el ímpetu cultural que llevó originalmente a los europeos al nuevo mundo, y más tarde a las empresas a todos los rincones de la tierra, en busca de nuevos mercados y recursos⁴⁸.

Latinoamérica por ejemplo, es ahora el hogar provisional de centenares de multinacionales dedicadas a la explotación de minerales y materiales combustibles, como el oro y el carbón, dicho proceso de extracción y comercialización es foco de múltiples tensiones entre los pobladores que deben de contemplar como el paisaje es transformado, así como también la posibilidad de ser expropiados de sus territorios.

De tal manera que la relación que se produce entre sujeto y ambiente, se reduce a la privatización y mercantilización de la tierra por parte de un sujeto que más que *Homo sapiens* actúa como *Homo demens*⁴⁹. “La codicia del hombre conduce a un dominio unilateral de la naturaleza. En vez de dotarla con la capacidad de devolverle sus atenciones. El hombre la convierte en un objeto listo para el consumo. La autoalienación de la humanidad ha llegado a tal punto que puede experimentar su propia destrucción como un placer estético de primer orden”⁵⁰.

46 Ibíd., p. 107.

47 NOGUERA de Echeverri, Ana Patricia, El reencantamiento del mundo, Manizales: Universidad Nacional de Colombia, 2004. p. 109.

48 Ibíd., p. 108.

49 MORIN, Edgar, El paradigma perdido, España: Editorial Kairós, 1993. p. 123-124.

50 Ibíd., p. 130.

1.1.3 La industrialización de las guerras como manifestación de la crisis ambiental. A continuación se abordará la crisis ambiental desde dos tópicos, a saber: las guerras como generadoras de crisis ambientales y los discursos que consienten y admiten la ocurrencia de las guerras. Esto debido a que: “Cualquier tentativa de estudiar en su conjunto la moderna extinción en masa debe considerarse muy deficiente sino se tiene en cuenta los costes ecológicos y vertiginosos de la moderna carrera de armamentos y de la guerra industrial del siglo XX. Esto muestra bien a las claras que, desde una perspectiva ecológica, cualquier división del ecosistema global en estados nacionales es a fin de cuentas ecocida”⁵¹.

Primeramente es de destacar que la conceptualización de crisis ambiental como la articulación de crisis ecológica y civilizatoria, encuentra como principal punto de coincidencia, las dramáticas consecuencias de los conflictos bélicos. Resultan alarmantes las cifras no solo de vidas humanas, sino también de otras especies, que han sido destruidas como producto de este tipo de acciones. Un ejemplo de ello, lo constituyen las *Guerras de tierra quemada** que fueron empleadas en la fase de conquista de América.

De acuerdo a Broszimmer:

El Primer ejemplo moderno importante y bien documentado de guerra medioambiental se produjo a comienzos del siglo XX en 1938, durante la segunda guerra chino-japonesa, cuando los chinos dinamitaron el dique de Huayuankou en el Huang He (Rio Amarillo) en un intento de frenar el avance de las tropas japonesas. Las inundaciones subsiguientes arrasaron ecológicamente tres provincias y varios millones de hectáreas de tierras de cultivo quedaron anegadas. 11 ciudades y 4000 pueblos quedaron inundados. Matando a varios cientos de miles de civiles y dejando millones de personas sin hogar⁵².

Dando un muy breve vistazo al siglo XX, pueden contarse entre muchas más, las dos guerras mundiales, el exterminio de las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki y los enfrentamientos bélicos que se continúan presentando en Medio Oriente y África. Es tanto el nivel de ocurrencia y afectación de las guerras que parece que las sociedades no toman en cuenta que “los conflictos armados

51 BROSZIMMER. Op. cit., p.140.

(*) Tierra quemada o tierra arrasada es un táctica militar que consiste en destruir lo que puede ser de utilidad para el enemigo, esto ha incluido históricamente cultivos, zonas de suministro de víveres, etc.

52 Ibíd., p. 113.

industriales trastornan procesos que son vitales para la pervivencia de los ecosistemas”⁵³.

La sola producción de las armas de destrucción masiva requiere de la explotación de diversos patrimonios naturales, a la vez que ocasiona daños ambientales, como “en el caso de la fabricación de las armas nucleares, donde son envenenados por la extracción del mercurio, grandes superficies de terreno y aguas subterráneas”⁵⁴. Para el presente siglo, resulta aún más ilustrativa, *la Primera Guerra Mundial Africana*, como algunos autores han denominado a la oleada de violencia, miseria y vulneración sistemática de derechos humanos acontecida en la República Democrática del Congo y territorios aledaños. Ésta se ha visto robustecida por la extracción del coltán, materia prima de grandes empresas multinacionales, principalmente del sector tecnológico.

De 2003 a 2009 el consumo de celulares se duplicó principalmente debido a dos factores. Primero, al cambio de tecnología con mayores facilidades y segundo, a los bajos precios que las compañías operadoras ofrecieron a sus consumidores en teléfonos de gama media o baja. Fenómenos que demuestran como las multinacionales tecnológicas son las que fundamentalmente incentivan el consumo de este tipo de aparatos a través de convertir obsoleto algo que en algún momento fue la innovación⁵⁵.

Como exponen Werner y Weiss:

Desde hace un largo tiempo, las corporaciones industriales occidentales explotan salvajemente las materias primas de este coloso centroafricano y no dudan en financiar a los rebeldes y a los ejércitos. Incluso a veces trabajan codo a codo con ellos. Porque es mucho el dinero que está en juego. Por absurdo que suene, el Congo es uno de los países más ricos de la Tierra. Allí se puede encontrar oro, plata, diamantes, petróleo, cobre, cobalto, estaño y otras preciadas riquezas del subsuelo. El principal frente bélico tiene lugar –no por casualidad– a lo largo de las grandes minas⁵⁶.

⁵³ *Ibíd.*, p. 136.

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 138.

⁵⁵ DUQUE GONZÁLEZ Luisa Fernanda. “El papel de las Multinacionales Tecnológicas en la explotación ilegal del coltán, frente a la vulneración de Derechos Humanos en la República Democrática del Congo durante el periodo 2003 – 2009” trabajo de grado internacionalista. Bogotá D.C: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Facultad de Relaciones Internacionales, 2012. p. 24. [En línea] [Consultado el 4 de marzo de 2015] Disponible en: < <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/3011/1020715004-2012.pdf.txt?sequence=5>>

⁵⁶ WERNER Klaus y WEISS Hans. El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. 2003. p. 28. . [en línea] [consultado el 4 de marzo de 2015] 220 p. Disponible en: <https://focalizalaatencion.files.wordpress.com/2011/06/libnegro.pdf>

Lo que resulta más alarmante de todo esto es que el llamado civismo humano consienta las acciones beligerantes como mecanismos para la resolución de los conflictos. Situación que viene agravándose dado que la guerra en sí misma es uno de los negocios más rentables económicamente, especialmente por la comercialización de armamentos que se constituyen como un símbolo de poder, además de que su accionar puede otorgar el acceso a quien lo requiera de patrimonios naturales en cualquier parte del mundo.

No obstante, la imbricada relación entre capitalismo, crisis ambiental y guerras, no es usual que a la hora de hablar de las “bajas” en un enfrentamiento, se le den a conocer a la opinión pública, a quienes favoreció en términos de capital la ocurrencia de ésta, o más extraño aún, cuántas especies de fauna y flora fueron afectadas. Sin embargo es solo dar un vistazo al encadenamiento de los sucesos, para descubrir la constitución de una realidad sistémica.

Vislumbrando así la guerra de Vietnam se tiene que:

Al final de la guerra, más de la mitad de los manglares de las marismas de Vietnam del sur había quedado destruida por el envenenamiento químico y el napalm, se calcula que más de 2.000000 de hectáreas de selvas tropicales del interior fueron gravemente dañadas por bombas, obuses, excavadoras y defoliantes tóxicos. (...) Este holocausto medioambiental causó sufrimiento a poblaciones enteras de animales y seres humanos. En un efecto domino ecológico, las poblaciones hambrientas de las colinas se vieron obligadas a abandonar los arrozales contaminados y volver a las selvas para sobrevivir. La tala de madera y el desmonte de tierras se aceleraron junto con la caza de subsistencia. En el parque nacional Ba Be, los campesinos dispararon a los langures, monos en peligro de extinción, para conseguir carne para sus familias. Antes de que EEUU entrara en escena, Vietnam del Sur había sido predominantemente rural y el 85% de su población llevaba una vida sencilla en un entorno exuberante⁵⁷.

Sin necesidad de ir tan lejos, en Colombia también es usual la ocurrencia de daños ambientales ligados al conflicto armado. Como advierte el profesor Hernando Uribe:

El conflicto armado en Colombia es multidimensional y con repercusiones en el ambiente. De esto no hay duda, puesto que las acciones armadas no se dan en el aire sino en territorios concretos, con huellas y efectos en el sistema

57 Ibíd., p.135.

viviente. Por ejemplo, las actividades de erradicación de los cultivos ilícitos por aspersión de químicos sobre los suelos llevadas a cabo por el gobierno nacional por más de una década, han contaminado el agua, la tierra, las plantas, los animales y las personas. De igual modo afectan los bombardeos, la toma de pueblos, la avanzada paramilitar, los derrames de petróleo, los campos de cultivos de uso ilícito, la quema de bosques, el desarrollo de actividades extractivas con las que se financian los grupos ilegales y organizaciones criminales, así como las confrontaciones directas en el territorio entre actores armados⁵⁸.

Se encuentra entonces, la ficción de que el sistema capitalista es el orden existente más apto para el “progreso” de las sociedades, acompañada de la invención de que las guerras son necesarias para el mantenimiento de tal orden.

Los actos de violencia pueden hacerse más aceptables mediante eufemismos como “seguridad,” “libertad”, “democracia”, “guerra limpia”. El lenguaje se convierte así en una especie de placebo, la gente se siente mejor. Pero las bombas mutilan los cuerpos sin distinguir si son amigos o enemigos, niños o soldados. (...) Hay que intoxicar mucho las mentes para admitir que la guerra es una acción humanitaria, que la destrucción de vidas y haciendas, el envenenamiento de tierras y aguas con uranio empobrecido, el empleo del napalm, agentes químicos, bombas “margarita”, llamadas así porque arrasan una milla cuadrada sin dejar siquiera hierba y tantas otras armas de destrucción, masiva aplicada por los EEUU contra las poblaciones de Japón, Vietnam, Yugoslavia, Afganistán, Iraq, etc., son instrumentos de la libertad y la democracia⁵⁹.

En últimas, se tiene que la guerra se nos muestra de la forma más técnica y objetiva posible, logrando su cometido de hacer olvidar que con ella se aniquila la vida en todas sus presentaciones. “La realidad se camufla bajo eufemismos embellecedores eso es lo que ocurre cuando al bombardeo y destrucción de aldeas y campos de labor se denomina “pacificación”, al genocidio “limpieza étnica”, a los millones de desplazados forzosos transferencia de población o rectificación de fronteras (...) y así sucesivamente. Términos como *daños colaterales* pretenden ocultar la realidad brutal de la guerra”⁶⁰.

58 URIBE, Castro, Hernando. Ambiente y conflicto en Colombia, 11 de julio 2014 [En Línea] [Consultado el 10 de diciembre del 2014] Disponible en <<http://hernandouribecastro.blogspot.com/2014/07/ambiente-y-conflicto.html>>

59 ROMANO. Op cit., p. 49.

60 Ibíd., p. 97.

Acción, que la mayoría de las veces le ha quedado fácil, si se tiene en cuenta que cuando el sujeto no cuenta con unos mecanismos de crítica y de proposición deconstructivas y constructivas, es presa fácil de la pasividad y de la desinformación, por tanto la guerra puede parecerle plenamente justificada. Elemento que sumado a la necesidad del sujeto de autoafirmarse en el marco de una sociedad líquida, fomenta el egoísmo y la indiferencia.

1.1.4 La crítica del discurso capitalista: De la coaptación a la renovación. Son usuales los constantes llamados de atención que se ciernen sobre la situación actual del Planeta y de la humanidad que lo habita, así mismo son constantes las voces que se levantan en contra del actual sistema económico. Sin embargo, para que la crítica pase de ser el reclamo del indignado a la acción del sujeto proactivo, se requiere tener en cuenta que hay un cierto debilitamiento de ésta: “Estamos quizá mucho más “predispuestos críticamente,” más atrevidos e intransigentes en nuestra crítica de lo que nuestros ancestros pudieron estarlo en toda su vida diaria, pero, nuestra crítica, por así decirlo, “no tiene dientes” es incapaz de producir efectos en el programa establecido para nuestras “opciones políticas de vida”⁶¹.

Por lo tanto, es necesario tomar en consideración que “una de las primeras tareas de la crítica es precisamente, identificar las pruebas más reseñables vigentes en una sociedad dada, clarificar o empujar a los protagonistas a aclarar los principios subyacentes a las mismas para posteriormente hallarse en condiciones de proceder a una crítica correctiva o radical, reformista o revolucionaria, según las opciones y estrategias de aquellos que la llevan a cabo”⁶².

Por tal razón, la crítica como posibilidad de construcción y deconstrucción del discurso, debe pasar por tener en cuenta que una de las cualidades del sistema capitalista radica en hacer de sus desventajas, oportunidades: “para mantener su poder de movilización el capitalismo debe incorporar recursos que no se encuentran en su interior, acercarse a las creencias que disfrutaban en una época determinada, de un importante poder de persuasión y tomar en consideración las ideologías más importantes”⁶³.

En ese sentido, la publicación del libro “La Primavera Silenciosa” de Raquel Carson, de 1962, en el que se advertía sobre los efectos de los herbicidas en las

61 BAUMAN. Op cit., p. 28-29.

62 BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO. Op cit., p. 81.

63 Ibid., p. 61.

aves; la publicación del estudio “Los límites del crecimiento”, de 1972, encargado por el Club de Roma, que ponía de manifiesto la insostenibilidad del actual modelo de desarrollo, y el informe de 1989, “Nuestro futuro común” o Informe *Brundtland*; en conjunto con el inicio de las conferencias mundiales sobre medio ambiente de la Organización de las Naciones Unidas, ONU, a partir de 1972, fueron acentuando una creciente preocupación gubernamental y mediática por la situación ambiental.

Creciente preocupación ambiental, que como bien señala Escobar, responde en parte a ciertos intereses economicistas y desarrollistas: “Implícito en el discurso liberal del desarrollo sostenible es la creencia de que debe ser ¡una vez más! la mano benevolente de occidente la que salve la tierra. Son los padres del Banco Mundial, junto a los ecócratas del tercer mundo que circulan en el jet set internacional de consultores ambientales, quienes habrán de reconciliar a la humanidad con la naturaleza”⁶⁴.

Advirtiendo Escobar que: “algunas políticas trasnacionales y estatales en materia medio ambiental no pretenden la sustentabilidad de la naturaleza sino la del capital, ya que lo que está en juego es la sustentabilidad de la cultura occidental”⁶⁵.

Por tal motivo debe ser objeto de análisis, el creciente interés del capitalismo por los perjuicios ambientales que aquejan a varios sectores de la sociedad.

Situaciones que pueden deberse entre otras cosas, a que como indica Beck: “*la miseria es jerárquica, el smog es democrático*”⁶⁶ lo que en síntesis resume que en esta sociedad del riesgo, cualquiera, independientemente de su clase social, puede verse afectado por la contaminación, disminución y/o extinción de elementos indispensables para la vida (agua dulce, aire puro, alimentos libres de tóxicos, etc.). “También en Canadá los lagos tiene mucho ácido, también en las cumbres de Escandinavia se mueren los bosques”⁶⁷.

Tal situación genera las bases para un mercado que canaliza las necesidades de los consumidores preocupados por su calidad de vida: casas campestres,

64 ESCOBAR, Op cit., p. 84.

65 Ibid., p. 89.

66 BECK, Ulrich, La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad España: Paidós Ibérica. 1998. p. 42.

67 Ibid., p. 42.

purificadores de aire y de agua, frutas y verduras orgánicos, aparecen como suplementos de éstas.

Paralelamente y dada la cantidad de capital que mueven las empresas extractivistas y neoextractivistas, es indispensable para el inversionista asegurar el mantenimiento de tales actividades económicas. Aparecen por tanto los tecnócratas, con sus escalas de explotación de patrimonios naturales permitidas, su manipulación de las legislaciones de las naciones a fines con sus ambiciones y su influencia en los medios de comunicación para manipular los ánimos. Ya se ha vuelto usual, acudir al argumento de la privatización, para fomentar la conservación ambiental, con el pretexto de que los “países subdesarrollados” no poseen la capacidad científica, técnica y tecnológica para llevar a cabo tal fin.

Todo esto y más, hace que en la actualidad sea usual escuchar términos como el de desarrollo sostenible o el de capitalismo verde. Noción última que resulta incongruente dado que: “La razón principal de que el proyecto de volver verde el capitalismo no sea sino una utopía, radica en que existe una contrariedad fundamental entre las lógicas y las dinámicas de crecimiento económico por una parte y el intento de someter esa dinámica a intereses cualitativos por otra”⁶⁸.

Para ejemplificar tal incongruencia, podría citarse el caso de la *multinacional Drumond* con sede en Colombia, dedicada a la explotación y comercialización de carbón, y que desde su página web oficial dice apoyar proyectos en pro del desarrollo social y sostenibilidad ambiental de las regiones donde se concentra su actividad. Sin embargo, esta misma firma es la directa responsable de la contaminación ambiental en la bahía de Santa Marta, así como en Ciénaga y en el Cesar⁶⁹. Pese a esto último, la firma continúa con sus operaciones extractivistas, lo que hace pensar que el bienestar ambiental en Colombia, ha optado por dejarse en manos de los tecnócratas.

Por tal motivo, la promoción y difusión de las campañas medioambientales deben ser vistas con cautela, como expone Beck “Es muy equivocado decir que la exhibición de los peligros y riesgos del desarrollo civilizatorio sea solamente una crítica. A pesar de toda oposición y todo malabarismo de demonización también es un factor de impulso económico de primer rango”⁷⁰.

68 BROWSWIMMER. Op cit., p.165.

69 SEMANA. Más problemas se vienen para la Drumond. 18 de enero 2014 [en línea] [citado el 10 de diciembre de 2014] Disponible en:< <http://www.semana.com/nacion/articulo/drummond-investigada-por-la-contraloria/371164-3>>

70 BECK, Ulrich. Op Cit., p.62.

Mientras tal negocio prospera, algunos medios de comunicación, hacen de la crisis ambiental una situación en la que el sujeto poco o nada puede hacer, teniendo que:

Las informaciones sobre asuntos medioambientales que proporcionan los medios de comunicación de masas se centran, por lo general en el alcance horroroso de alguna calamidad medioambiental pero suelen pasar por alto la causalidad al hacer hincapié en las causas inmediatas y no en las subyacentes. Esto suele encontrar expresión en la predilección periodística por la utilización de un lenguaje pasivo siempre que sea posible, dejando al público mal dispuesto para imaginarse a sí mismo como agente activo combatiente en una crisis medioambiental⁷¹.

En definitiva, pensar en un sujeto capaz de develar los discursos del sistema capitalista que acolitan su indiferencia y su visión de la naturaleza como una fuente de riquezas y de la crisis ambiental, como un negocio más, es pensar en un sujeto que no solo ejerza una postura crítica y reflexiva sino también capaz de emprender acciones éticas individuales y colectivas que inviten a la deconstrucción y en esa misma medida a la construcción de nuevos discursos más incluyentes y respetuosos con la vida y la existencia en este Planeta. Cabe preguntar entonces, si la educación podrá ser una de las vías para la comprensión de los discursos que modelan y reflejan las realidades sociales.

1.1.5 Hacia la desnaturalización del discurso capitalista: la educación como camino. La educación institucionalizada en la Escuela, es hija del contexto al que pertenece, siendo permeada por el discurso capitalista y todo lo que éste ha traído consigo. Por tanto, procesos como el de la privatización de la educación o el tratamiento de ésta como un negocio, son usuales y repercuten en el contenido y la forma de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que cada vez más corresponden a escalas y valoraciones cuantitativas. Asimismo la Escuela como guardiana de los valores culturales de una época, es centro de constantes retos y tensiones, gracias a que como microcosmos de la sociedad, en ella confluyen la mayor parte de las dinámicas que se desprenden de ésta.

Situación reflejada a que en el presente: “ni la educación ni la cobertura de los medios de masas nos estimulan a plantear preguntas históricas sobre los actores, las instituciones y los procesos que se hallan tras las playas impregnados del

71 Op. cit., p. 164

petróleo, las selvas tropicales destruidas o las sustancias tóxicas en nuestras sociedades”⁷².

Esto lleva por tanto, a que la misma educación sea objeto de la crítica y en parte puede considerarse una de las responsables de la indiferencia y pasividad del individuo actual frente a la crisis ambiental, sin embargo desde el reconocimiento de su potencial transformador al tener como pilares fundamentales de su ejercicio, el diálogo y el reconocimiento del otro, es posible concebir la generación de seres hacedores y reflexivos que puedan plantearse formas y estilos de vida alternativos, en comunión con todas las manifestaciones de vida presentes en el Planeta.

En efecto, una Escuela que no escinda la realidad de la vida cotidiana del estudiante y que aporte los espacios para la discusión sobre las problemáticas que aquejan la sociedad, en este caso la problemática ambiental, es un referente positivo para la acción-reflexión y un lugar oportuno para cuestionar los mitos que mantienen el presente *statu quo*. “El mito, por ejemplo, de que el orden opresor es un orden de libertad. De que todos son libres para trabajar donde quieran (...) El mito de que este “orden” respeta los derechos de la persona humana y que, por lo tanto, es digno de todo aprecio (...) El mito de la igualdad de clases cuando el “¿sabe usted con quién está hablando?” Es aún una pregunta de nuestros días”⁷³.

Problematizar los discursos sobre los que se cimienta la realidad en la Escuela es pasar por el cedazo de la argumentación, la indignación, es estimar que “la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo”⁷⁴.

A lo que podría agregarse y lo transforman conjuntamente puesto que el sujeto aislado, no puede ni debe creerse dueño exclusivo de las palabras que de a poco terminan por consolidar el mundo. “El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede

72 BROSWIMMER. Op cit., p.164.

73 FREIRE. Op cit., p.126.

74 Ibíd., p. 71.

reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes”⁷⁵.

El inicio de la desnaturalización de los discursos en y a través del diálogo, en y a través de la Escuela, exige el desarrollo de las capacidades de tolerancia, escucha y empatía, en ese sentido exige paralelamente el desarrollo de una ética de la convivencia. Evidenciando que “mientras no pongamos en cuestión nuestras ideas y valores no se dará el cambio real en nuestras relaciones jerárquicas y las desigualdades sociales seguirán donde están”⁷⁶.

Los defensores del medio ambiente más activos han explicado hace ya tiempo que la oposición al ecocidio debe adoptar la forma de una revolución moral de mayor alcance. Si se trata de llevar a cabo “una transformación moral” pero nos enfrentamos a la inmoralidad mayor que es la inmoralidad estructural edificada sobre instituciones de poder y sobre la propia noria de la producción. La inmoralidad estructural produce sociedades caracterizadas por la pérdida de la capacidad de indignación, el crecimiento del cinismo, la disminución de los niveles de participación política y la aparición de una existencia atomizada centrada en lo comercial⁷⁷.

El inicio de tal esfuerzo moral y ético, empieza por abrir el espacio en la Academia para una comprensión *sistémica* de la realidad, es hacer de la crisis ambiental, algo que no atañe únicamente a un área o a la otra, para desde allí dotar de vigor el diálogo entre los saberes. Es también retomar aquellos saberes ancestrales, populares, en otras palabras no científicos, lo que no debe confundirse con inválidos, que han acompañado el trasegar humano y que han exhibido formas más fraternales de ser y existir en y con el Planeta. Como breve ejemplo de esto se puede destacar la noción de *Buen Vivir*.

Esta puede definirse como: “una propuesta indígena de los países de Bolivia, Ecuador y Perú para entender y fomentar la relación del hombre y la mujer con la naturaleza pero también con la historia, con la sociedad, con la democracia. (...) Así mismo busca fomentar la ética en la convivencia humana y pensar libremente un “contrato social” para contrarrestar y neutralizar la violencia del sistema capitalista”⁷⁸.

75 *Ibíd.*, p. 71.

76 BROWWIMMER. Op cit., p.166.

77 *Ibíd.*, p. 161.

78 ROJAS QUICENO, Guillermo. índice de felicidad y buen vivir, España: Instituto Internacional del Saber, 2013. p. 24.

Decimos *Vivir Bien* porque no aspiramos a *Vivir Mejor* que los otros-arguye el Presidente de Bolivia Evo Morales al referirse al paradigma comunitario-. No creemos en la concepción lineal y acumulativa del progreso y el desarrollo ilimitado a costa del otro y de la naturaleza. –Por el contrario- tenemos que complementarnos y no competir. Debemos compartir y no aprovecharnos del vecino. *Vivir Bien* es pensar no solo en terminos de ingreso per-cápita, sino de identidad cultural, de comunidad, de armonía entre nosotros y con nuestra *Madre Tierra*⁷⁹.

Dicha conceptualización, centrada en el sujeto y no en la acumulación de capital, más que un libro de recetas para el alcance de la felicidad terrenal, debe ser vista como un eje de acción estratégica política-educativa, que es prioritario dar a conocer y fomentar en los estudiantes en formación. Como expone Rojas, puede constituir el inicio de un nuevo paradigma civilizatorio. Lo que en la práctica se traduce en la generación de pedagogías y didácticas en la Escuela que desnaturalicen el actual estilo de vida y consumo, como también que hagan eco de este tipo de estilos de vida y consumo alternativo.

La contrapuesta del Buen Vivir debe lograr que ya no nos sintamos motivados a jugar con las reglas del capitalismo: que nos parezca ilegítimo adinerarnos desproporcionadamente; que no nos interese atesorar o consumir sin hastio, y que la codicia y la competenica nos parezcan valores espurios. No es un adotrinamiento, sino mas bien un acto de liberación, un des-enajenamiento de la ambición material. (...) Esto no significa hacer votos de pobreza, sino aspirar a *tener* lo suficiente para poder vivir sin carencias y privaciones⁸⁰.

Lo anterior, indica que otras opciones son posibles y que éstas deben de encontrar asidero en la Escuela. Para este fin, la Escuela está llamada a transformar sus esquemas disciplinares y a revitalizar los discursos que la han producido y que ella misma produce. Mientras tanto vale la pena preguntarse, ¿Cuánto tiempo tardará la humanidad en reconocer que en la reconciliación de la racionalidad científica con las realidades sociales, en la aceptación del que es diferente y el empoderamiento de los sujetos como hacedores y transformadores de la sociedad, radica la esperanza en un porvenir que sea el mejor para todos?

Quizá seamos la única especie de nuestro tipo en toda la galaxia, pero solo representamos una entre una miríada de formas de vida que han

⁷⁹ GIRALDO, Omar Felipe. Utopías en la era de la supervivencia: una interpretación del buen vivir, México: Ítaca, 2014. p.128. [En línea] [Consultado el 12 de marzo de 2015] Disponible en: <
http://www.cides.edu.bo/webcides/images/pdf/UNAM_Utopias_en_la_era_de_la_supervivencia_1.pdf >

⁸⁰ Ibid., p. 135-136.

evolucionado en el planeta tierra en los últimos 4000 millones de años. Aunque compartamos el 98,3% de nuestros genes con los chimpancés, nuestra especie ha evolucionado en una dirección diferente. Menos del 2% de nuestros genes nos ha permitido para bien o para mal, fundar civilizaciones y religiones, desarrollar lenguajes intrincados, crear arte y fundamentar los principios científicos. Sin embargo ese mismo potencial nos ha proporcionado la capacidad de destruir todos nuestros logros de la noche a la mañana⁸¹.

Es en la comprensión del habitar humano en relación con la naturaleza y el cosmos como totalidad que se logrará superar la difícil etapa de esclavismo que aún en nuestros días se mantiene como una realidad inalterada, cambiando únicamente la apariencia y los sujetos que sustentan el poder. Para estos últimos, la malversación de toda clase de vida es un imperativo en la búsqueda de la acumulación incesante de capital, donde la mayoría de los sujetos son esclavos y el planeta un basurero. El sistema económico dominante socava la dignidad de los pueblos y de la propia naturaleza. Esta consecuencia altera el ambiente del Planeta y pone en el filo de extinción a más de una especie. Tal vez sea el momento de saber un poco más sobre el sujeto y sobre como este se ha constituido a lo largo del tiempo.

1.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA NOCIÓN SUJETO PLANETARIO

1.2.1 Concepciones sobre sujeto. Ciertamente un aspecto importante que hay que decir es que la vida es anterior a todo; tanto lo objetivo y subjetivo de la mente humana está presidido por ella. Parece algo obvio, pero en la actualidad el ser humano aún pareciera no comprenderlo, y con sus actos lo ratifica: el incremento de la *ubris*⁸² del hombre en todas sus magnitudes atenta contra sí mismo y contra los *Otros*. No obstante, muchos podrían decir que es un aspecto “natural” de las especies: “*la vida come vida*”, pero hay una diferencia fundamental entre una especie que mata a otra para alimentarse, y otra que mata por placer, poder, religión, ideologías, dinero, etc. Una que solo quiere someter por un control desmesurado de sus intereses.

Por esta razón se hace necesario una vez más referirse a su origen: “La vida es muy rica, y la posibilidad de diferentes especies ha sido estimada de distintas maneras por varios autores, con extremos de 5 a 100 millones. No obstante, Benton considera que la realidad está más cerca a los 10 a 15 millones de

81 BROWSWIMMER. Op cit., p. 174.

82 Morin nos revela: “(...) la aparición de la *ubris*, es decir, la desmesura. Esta desmesura impregnará asimismo el terreno de las pasiones violentas, del asesinato, de la destrucción”. EDGAR, Morin. El paradigma perdido. Barcelona: Editorial Kairos, 1974. 129.

especies, de las cuales sólo 2 millones han sido reconocidas y descritas. Todas descienden de un organismo que originó la vida 3,5 a 3,8 billones de años atrás”⁸³. Una vez que se sabe el tiempo que le tomó a la vida para evolucionar hasta esta actualidad (2015 D.C.), «así como desde que el *Australopithecus* se bajó de los árboles para andar de forma bípeda y luego su sucesor los *homínidos*⁸⁴ se establecieron por todo el mundo a través de la diáspora» parece que la conciencia de dicho conocimiento no ha generado las respuestas *objetivas*⁸⁵ y *racionales*⁸⁶ para una favorable *prosecución* de la especie humana.

En consecuencia, la necesidad de lograr una conciencia más plena, en contacto con otras conciencias y de un actuar favorable a su ambiente es tarea principal de la *Totalidad*. Es aquí, donde existe la premisa de pasar *del ser humano a un sujeto*⁸⁷.

1.2.1.1 Sujeto-no sujeto. Hablar de “Sujeto” es como hablar de una presunta noción que cada ser tiene sobre esta palabra, incluso puede decirse que «sujeto» es igual a «tema», así lo entiende un extranjero cuando aprende el idioma español, y dicen algo así como: “el sujeto de este tema”, pero no es contrario a la segunda definición de la *Real Lengua Española*: 2. m. Asunto o materia sobre que se habla o escribe. Éste es sólo un ejemplo de las múltiples maneras de definición o noción de esta palabra.

Es por ello que se habla de una definición polisémica:

83 PEÑA, José. El origen del hombre. Buenos Aires: Editorial Sb, 2010. 16.

84 Siguiendo esta idea, Morin la ilustra mejor: “Donde no se veía otra cosa que una fosa, un vacío y un abismo entre el primate y el hombre, aparece el fértil valle de la hominización. Donde aparecía el *homo sapiens* desprendiéndose de la naturaleza mediante un salto majestuoso para producir con hermosa inteligencia la técnica, el lenguaje y la cultura, vemos ahora, por el contrario, que la naturaleza, la sociedad, la inteligencia, la técnica, el lenguaje y la cultura colaboran durante algunos millones de años en la coproducción del *homo sapiens*”. MORIN. Op. cit., p. 63.

85 En este caso se quiere dejar la idea de un mundo objetivo según Habermas: “La suposición de un mundo objetivo común proyecta un sistema de posibles referencias al mundo y con ello posibilita las intervenciones de algo en el mundo”. HABERMAS, Jürgen. Acción comunicativa y razón sin trascendencia. Barcelona: Paidós, 2008. p. 40.

86 Según Popper al hablar de racionalidad expresa: “Con este término designo simplemente una actitud crítica ante los problemas –la disposición a aprender de nuestros errores y nuestro prejuicios. Por tanto, con el término «racionalidad» designo una actitud de supresión de error crítica y consciente”. POPPER, Karl R. El cuerpo y la mente. Barcelona: Ediciones Paidós, 1997. p. 191.

87 En un trabajo bien concienzudo sobre el sujeto en el pensamiento de Michael Foucault, realizado por Héctor R Chávez M sintetiza este enunciado: “Nuestra hipótesis de trabajo es que existe, en el pensamiento de M. Foucault, un paso del ser humano al *sujeto* a partir de las relaciones de poder. Este paso sólo es posible si el *sujeto* es causado y no actúa como un dato dado o empírico, es decir, que tiene la capacidad de estar en constante elaboración. Al mismo tiempo, al ser concebido el sujeto de esta manera, pueden existir *nuevas formas de subjetividad* que se dan a partir de lo que nuestro pensador llamó *cuidado de sí*”. CHÁVEZ M, Héctor R. Un acercamiento al concepto sujeto en el pensamiento de Michael Foucault. *Del ser humano al sujeto y el gobierno de sí mismo como práctica de libertad*. Cali: Colección Arte y Humanidades, 2012. p. 81.

El término sujeto aparece en los debates contemporáneos franceses y alemanes con los siguientes significados: Punto de vista, individuo, el sujeto de un biografía, el sujeto hermenéutico, el sujeto de conocimiento, el sujeto político, el sujeto moral, el sujeto personal, personalidad, el yo monocéntrico, el hombre, la autoconciencia, el sujeto como voluntad, además el sujeto abarca todos los casos de sujetos no individuales, no personales, como el sujeto trascendental Kantiano, el espíritu del mundo en Hegel y también los sujetos personales pero no humanos, como Dios y los llamados sujetos universales como la historia, el humanismo, los derechos el arte, etc. y en algunos casos tienen relación con el concepto de subjetivo, subjetividad y subjetivismo⁸⁸.

No en vano, Nietzsche despreciaba el término o mejor la noción que se le quiere dar, y lo llamó: *“la ficción del sujeto”*, según el filósofo una vez desubstancializada la subjetividad, la categoría de sujeto se torna una ficción regulativa. Para seguir esta idea, veamos el artículo escrito por Vásquez: “La lógica está ligada a la condición y al supuesto de cosas idénticas y de unidades estables y ficciones útiles. Se trata pues de un yo relativo el que ata, el que aúna las cosas, que las jerarquiza, que fija su antes y después, su aquí y ahora, y lo hace, precisamente, en su punto de emergencia, cuando se configura como emergencia, cuando se configura como conciencia, cuando presiente su identidad⁸⁹”.

Lo que deja la posibilidad de una pluralidad inter e intraindividual, asimismo, cede la identidad del individuo para dar, a continuación este puesto a los instintos, a la voluntad de poder inconsciente. “La pretensión última de Nietzsche es transformar el sentido mismo de la noción de sujeto, librar al individuo del rígido corsé de la identidad y la unidad sustancial y abrirlo a la experiencia cambiante del devenir de las apariencias, abrirlo a la diferencia de maneras de ser más allá de puntos de referencia dogmáticamente inamovibles y categóricamente normativos”⁹⁰.

Con tan gran desafío por delante en relación a este “sujeto”, se intentará mostrar los diferentes planteamientos teóricos y epistémicos de dicho término a la luz consecuente de la formulación propuesta, en este caso sobre el “Sujeto Planetario”.

88 TORRES V, Liliana P. El papel del sujeto en la construcción del desarrollo. *En*: Prospectiva. Octubre, 2003. Vol. 0, no. 8; p. 157-167.

89 VÁSQUEZ R, Adolfo. Nietzsche: La ficción del sujeto y las seducciones de la gramática. *En*: A parte ref. Enero, 2007. Vol. 0, no. 47; p. 1-7.

90 *Ibíd.*, p. 1-7.

Para no alejarse tanto de los planteamientos de Nietzsche que deja al individuo libre en su actuar inconsciente, es también pertinente señalar que esos estados están directamente relacionados al ambiente, a la situación que en su momento dado, lleva al individuo a seleccionar una actitud para enfrentarla, y ésta siempre se hace bajo la interacción con el otro. Al respecto Goffman aclara: “Una conceptualización relacional del sujeto debe partir de los presupuestos antiesencialistas que la lógica situacional-interaccionista nos ha legado, pero debe poder abordar la multiplicidad del sujeto en las diversas situaciones de interacción en relación a su continuidad biográfica. El sujeto es uno y muchos; y esto es algo que una teorización relacional del sujeto debe recoger prácticamente como punto de partida”⁹¹.

En las sociedades humanas, el sujeto se inviste de una característica, un estilo, un ser. Busca sobre todo la aceptación de los otros, estos estereotipos están marcados por una tendencia, una capacidad, una economía o estatus e incluso por una técnica. Para ello utiliza una “máscara” o “personalidad”, y con ella se somete una rigurosa identidad. “Todo espíritu profundo necesita una máscara: aún más, en torno a todo espíritu profundo va creciendo continuamente una máscara, gracias a la interpretación constantemente falsa, es decir, superficial, de toda palabra, de todo paso, de toda señal de vida que él da”⁹². Esta actuación del individuo es simplemente un poder vivir en sociedad, es lo que la cultura ha impuesto como normativa. Para ampliar mejor la idea se sigue con Goffman:

(...) el componente dramático de la constitución del sujeto, lo esencial de la puesta en escena y el rol del público. Restituye, contra la idea de “autenticidad interior”, el valor de las apariencias en la definición de la situación y en la construcción del sujeto, pues la interacción y la relación con el otro se construyen en gran medida sobre la base de una información superficial, epidérmica. La potencialidad del enfoque situacional-interaccionista y su rechazo al sujeto moderno (centrado, autónomo) radica precisamente en plantear la importancia de las relaciones, y especialmente de las relaciones superficiales, en construcción del mismo. Lo cual implica aceptar que quizás no haya nada tras las distintas máscaras que utilizamos constantemente en nuestra vida diaria⁹³.

91 GOFFMAN, Erving. Descentrar el sujeto. *En*: Revista Internacional de Sociología. Mayo, 2012. Vol. 70, no. 2; p. 311-326.

92 NIETZSCHE, Friedrich. Más allá del bien y del mal. Madrid: Alianza Editorial, 1972. p. 70.

93 GOFFMAN. Op. cit., p. 311-326.

Esto puede traerse en un ejemplo real: en un experimento social, un hombre se acerca a una atractiva mujer muy elegante, pero el hombre está vestido con ropa “humilde” porque él es sólo un obrero. La reacción de la mujer fue simplemente ignorarlo y despreciarlo. Una semana más tarde, el simple obrero es transformado y vestido en un hombre muy elegante y con una máscara de empresario. No hay que ser genio para saber lo que sigue: la mujer en primer contacto con este “*camaleón*” lo acepta, y al poco tiempo empiezan una relación. No hace falta decir la decepción y cólera de la mujer al darse cuenta de la verdad. Sin embargo, éste es un ejemplo muy claro de la cultura que se ha creado, una a favor de la materialidad, de lo artificial, de lo efímero. Si el ave jardinero en busca de pareja adorna un nido, un hombre contemporáneo en el sistema económico actual, tendrá que mostrar un “Ferrari” o un “Lamborghini”; tal vez así lo acepten.

Por otra parte, algunos individuos tienen algo que esconder, algo turbio, malvado, oscuro, pero en la actualidad parte de ellos son dueños de los medios de comunicación y de todo el aparato de mercadotecnia, así que se mueven de otra manera, o como lo diría Nietzsche: “Yo podría imaginarme que un hombre que tuviera que ocultar algo precioso y frágil rodase por la vida grueso y redondo como un verde y viejo tonel de vino, de pesados aros: así lo quiere la sutileza de su pudor”⁹⁴.

Es por tanto significativo el aporte de un sujeto situacional-interaccionista, que revela eso que no somos, pero que somos ante los otros. “El sujeto situacional-interaccionista nace de la interacción, y es a través de esa multiplicidad de situaciones, muchas de ellas superficiales, epidérmicas, como se hace a sí mismo. Se trata de un sujeto necesariamente múltiple, marcadamente antiesencialista, cuya construcción remite inexorablemente a sus otros. Un sujeto, en fin, que aprende en gran medida a ser uno mismo siendo uno más”⁹⁵.

1.2.1.2 Sujeto clínico. Permítase dar un salto disciplinar para llamar la atención desde las construcciones psicológicas del sujeto en relación con la cultura y la sociedad, al respecto la psicóloga María Eugenia Villalobos dice:

Las categorías propias de la psicología se vinculan a la comprensión de la construcción psicológica del sujeto, quien, si bien trae consigo la impronta genética de su constitución orgánica, es influenciado por la cultura y la

94 NIETZSCHE. Op. cit., p. 69.

95 GOFFMAN. Op. cit., p. 311-326.

sociedad a la que pertenece; estos factores no son en sí mismos determinantes de la constitución y organización del psiquismo, ni suficientes para constituir la condición de sujeto psicológico, pero tienen un papel importante. La sensibilidad biopsíquica a la experiencia, que considero es en sí misma la primera forma de expresión de la *aisthesis*, esas cualidades naturales del sentir que ofrecen las condiciones al ser humano para constituir su singularidad, desde la cual da sentido y significaciones a las distintas experiencias de vida; *aisthesis* necesaria para que el sujeto pueda asumir sus procesos de consciencia y cognición, entramado desde donde el bebé humano emprende su camino que lo lleva hacia la constitución de sí: sujeto psicológico en el orden simbólico⁹⁶.

Cabe resaltar, como la psicóloga Villalobos ya advierte, que desde temprana edad el ser humano se empieza a constituir en un sujeto mediante la sensibilidad. Lo que se escucha en repetidas ocasiones sobre la importancia de tener procesos de aprendizaje y de estímulos físicos cuando el bebé aún está dentro del útero de la madre, es así que desde el interior ya puede percibir el exterior y aprender de él. “La observación de los bebés desde su vida en útero y sus modos de comportarse ante las diferentes situaciones nos conducen a pensar que en el ser humano las raíces de su construcción se encuentran en la apertura que ofrece el programa genético para la inteligencia vital propia del género humano abra las condiciones para que la sensibilidad a la experiencia sea fuente de consciencia, y por consiguiente fuente de la cognición”⁹⁷.

En consecuencia, la vida humana empieza su devenir marcada por significantes donde se consolida el sujeto. Claro está que es con el Otro, donde se descubre un mundo simbólico. Para el niño, que *busca el sujeto en la estructura* es un constante preguntarse sobre la razón de ser o no ser, sobre lo real y la fantasía; del cómo ser parte de la sociedad y de la cultura. Un proceso que puede ser muy complejo y frustrante, pero también lleno de goce y sensaciones indescriptibles, para ampliar mejor esta idea se hará desde el psicoanálisis:

(...) la relación del sujeto con el campo del Otro se encuentra preestablecida; el sujeto nace en tanto que en el campo del Otro surge el significante. Pero por ese mismo hecho eso – que antes no era nada, sino sujeto por venir – se cuaja en significante. Obsérvese que las condiciones de relación en que el niño, en su condición de *infans*, conjuga el advenimiento del sujeto, son

96 VILLALOBOS, V. MARÍA, E. Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto. Cali: Colección Ciencias Sociales, 2014. p. 26.

97 *Ibíd.*, p. 27.

condiciones oscuras y enigmáticas, en un mundo hecho de símbolos, y es allí donde el niño tiene que buscar su propio lugar; donde el niño buscará, al menos resolver un interrogante: ¿Quién soy? ¿Quién soy para asegurarme el goce? Interrogante acerca de su ser, que el niño habrá de resolver primero que todo situándose en relación con la adecuación del Ser al lugar mismo donde se lo esperaba, el lugar del Otro⁹⁸.

La importancia que suscita este conocimiento de las primeras etapas de la formación del sujeto, son relevantes a la hora de asumir un referente simbólico, conceptual y epistémico que servirá como contenido intelectual al niño en su andar por la estructura; al hacerlo basará este conocimiento como una forma de confrontarlo con su propia experiencia del *mundo de la vida*.

En este sentido, la subjetividad que lleva cada sujeto determina el polo de su experiencia, con el cual puede reconocer y reconocerse dentro de una estructura o mejor dentro y fuera de la cultura y la sociedad, por lo que interioriza y exterioriza el mundo simbólico y objetivo que le rodea, “un sujeto psicológico de consciencia subjetiva, es un sujeto que simboliza, que se reconoce a sí mismo, a los otros y a los acontecimientos es sus dimensiones espaciales, temporales y causales, reconoce su estatus según el momento del desarrollo en el que se encuentre (niño, adolescente, adulto) y en su lugar cultural y social”⁹⁹.

1.2.1.3 Sujeto móvil de conocimiento. No obstante, la vida misma en todas sus dimensiones parece estar conectada a una conciencia sin importar la *fijeza* o *movilidad* de las especies tanto vegetal como animal. La experiencia que supone movimiento, está determinada por un sistema nervioso mucho más complejo, al respecto Henri Bergson nos ilustra: “Entre la movilidad y la conciencia existe una relación evidente. Ciertamente, la conciencia de los organismos superiores parece solidaria de ciertos dispositivos cerebrales. Cuanto más se desarrolla el sistema nervioso, más numerosos y más precisos devienen los movimientos entre los cuales puede elegir, y más luminosa también es la conciencia que los acompaña”¹⁰⁰.

Ya se había dicho que toda vida en el planeta proviene de un único organismo, “las formas animadas que aparecieron en un principio fueron pues de una

98 CUYAL V, Zoila. El niño busca el sujeto en la estructura. Cali: Impresora Las Colinas, 2002. p. 90.

99 VILLALOBOS. Op. cit., p. 34.

100 BERGSON, Henri. La evolución creadora. Buenos Aires, 2007. p. 124.

extremada simplicidad. Eran sin dudas pequeñas masas de protoplasma apenas diferenciado, comparables exteriormente a las amebas que observamos hoy en día, pero además con el formidable empuje interior que debía alzarlas hasta las formas superiores de la vida”¹⁰¹. Este “empuje” o mejor “impulso” determinado por una tendencia es el que ha producido la gran variedad de vida que existe en el planeta, “la vida es tendencia, y la esencia de la tendencia es desarrollarse en forma de haz, creando, por el solo hecho de su crecimiento, direcciones divergentes entre las cuales se dividirá su impulso. Es lo que observamos nosotros mismos en la evolución de esta tendencia especial que llamamos carácter”¹⁰².

En reflexión; si un organismo simple pasa a un organismo complejo, entonces porque no creer que un sujeto simple pase a un sujeto complejo, en la medida que su andar por la cultura, la sociedad y el planeta, le proporcionen un *impulso* en una diversidad de conceptos, mitos, símbolos y ritos que se albergan en lo más profundo de la *psiquis*¹⁰³ humana. Este entendimiento, permitiría una *conciencia más plena*¹⁰⁴ con el fin de no tropezar, de no caer, de no ser víctima, de no ser *devorado*¹⁰⁵, de no morir. “El animal es por tanto necesariamente móvil. Desde la ameba, que lanza al azar sus pseudópodos para capturar las materias orgánicas esparcidas en una gota de agua, hasta los animales superiores que poseen órganos sensoriales para reconocer su presa, órganos locomotores para ir a atraparla y un sistema nervioso para coordinar sus movimientos con sus sensaciones, la vida animal se caracteriza, en su dirección general, por la movilidad en el espacio”¹⁰⁶.

101 *Ibíd.*, p. 114.

102 *Ibíd.*, p. 114.

103 En la revista filosofía del sujeto: “El sistema psíquico. Éste se refiere al conjunto de los diversos estados de conciencia no unificados de la persona. Luhmann describe el proceso fenomenológico de producción del sentido desde dentro de esa conciencia individual y las consecuencias de orden que tienen efecto sobre el sistema cerrado que se auto-produce a sí mismo (*autopoiesis*)”. SÁNCHEZ F, Mónica J. La filosofía del sujeto y la sociología del conocimiento en las teorías de Jürgen Habermas y Niklas Luhmann. *En*: *Confinés*. Enero-mayo, 2007. Vol. 3, no. 5; p. 87-98.

104 En este punto, se refiere a lo argumentado por Bergson: “Los animales, obligados a ir en búsqueda de su alimento, han evolucionado en el sentido de la actividad locomotriz y por consiguiente de una conciencia cada vez más amplia, cada vez más distinta”. *Op. cit.*, p. 126.

105 Dicho por Jonas: “Así es, puesto que la agresión a otras formas de vida está dada *eo ipso* indisolublemente con la pertenencia al orden de la vida, ya que toda especie vive a costa de otras o condiciona su entorno, y por tanto la mera conservación de cada una de ellas, promovida por la naturaleza, representa una continua agresión al resto del tejido vital. Dicho llanamente: devorar y ser devorado es la ley de vida; ley precisamente de la diversidad, que afirma tal mandamiento en aras de sí”. JONAS, Hans. El principio de responsabilidad. *Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Editorial Herder, 1995. p. 228.

106 BERGSON. *Op. cit.*, p. 122.

Ahora bien, la movilidad como lo sostiene Bergson es parte fundamental de la conciencia, y la misma conciencia permite la movilidad. En esos aspectos el ser humano es similar a los animales, no existe diferencia alguna en esta parte, pero en lo que sí se diferencia es en el sentido y actuar del tiempo y espacio, para seguir esta idea véase lo dicho por Karl Popper:

Los animales poseen un sentido espacial muy desarrollado –un sentido de la orientación que sin duda es, en gran medida, si no completamente, resultado inconsciente del instinto combinado con los resultados de la exploración espacial-. Del mismo modo, tanto los animales como las plantas poseen relojes innatos y, por tanto, un sentido del tiempo. Yo conjeturo que también son conscientes. Pero de lo que carecen –todo esto es una conjetura, por supuesto- es de la habilidad de verse a sí mismo extendiéndose en el tiempo y en el espacio, así como actuando en el tiempo y en el espacio¹⁰⁷.

Esto es relevante, en el sentido en que ante todo el ser humano es ser *histórico*¹⁰⁸, y pone de relieve su participación en la construcción de su propia historia, sabe y determina los sucesos y consecuencias de su accionar. Su propia conciencia se eleva a proporciones más complejas que involucran un sinfín de fenómenos que debe anticipar para su proceder en concordancia con su entorno espacial, afectivo y sensorial. “En contraposición, la conciencia del yo contiene como uno de sus componentes el conocimiento que tenemos de nosotros mismos como entidades que se extienden a lo largo del tiempo, al menos durante un pequeño lapso. Nuestro sentido de la localización en el espacio contiene al menos una historia básica de cómo hemos llegado al lugar en el que nos encontramos”¹⁰⁹.

En consecuencia, esas conexiones a lo largo del tiempo, posibilitan niveles de complejidad superiores. “El establecimiento de conexiones entre una conciencia de la transformación, una conciencia de las coerciones y una conciencia del tiempo indica la aparición de un mayor grado de complejidad y un salto cualitativo en el conocimiento consciente de *sapiens*”¹¹⁰.

107 POPPER. Op. cit., p. 185.

108 En el artículo escrito por Sánchez: “El mundo del significado social para Dilthey se encarna, pues, en la historia. En este historicismo, todas las formas de pensamiento y visiones del mundo están determinadas por su historicidad particular”. Op. cit., p. 87-98.

109 POPPER. Op. cit., p. 186.

110 MORIN. Op. cit., p. 115.

1.2.1.4 Sujeto sabio. De cierta forma, el instinto es una cualidad innata de todos los seres vivos con una locomotricidad establecida, donde el movimiento por el ambiente requiere de unas capacidades extrasensoriales. Sin embargo, lo que diferencia al ser humano de los animales es su capacidad de decisión, de poder dirimir y de una gran creatividad. Al respecto Rene Dubos explica:

Es cierto que gran parte de la conducta humana, como la de los animales, está gobernada por instintos que actúan sin referencia alguna a la conciencia o al libre albedrío. Los instintos son de intervención inmediata y permiten al organismo reaccionar con decisión, y a menudo con éxito, ante situaciones parecidas a las experimentadas por la especie en el curso de su pasado evolutivo. No obstante, como señaló el filósofo francés Henri Bergson (...) al ser tan directos y mecánicos en su forma de actuar, los instintos son de poca utilidad para adaptarse a un cambio; no sirven para enfrentarse con flexibilidad e ingenio a las imprevisibles y variables complejidades de la vida. Los instintos proporcionan seguridad biológica, pero se necesita conciencia, libre albedrío y decisión para alcanzar una vida de aventura y de creatividad. El dios que la humanidad lleva dentro es el espíritu de la aventura resuelta y creativa¹¹¹.

No obstante, desde una postura filosófica y cultural, el hombre se caracteriza por una ausencia de instintos según lo afirmado José Antonio Pérez Tapias¹¹².

Sin duda la vida es una aventura, pero para muchos otros, la vida es una desventura; un sollozo en el atardecer, preludio de una oscuridad que envuelve todo. Su martirio esconde el injustificado libre albedrío que algunos utilizan en contra de otros. ¡Un animal anda suelto! Desprovisto de una consciencia, y con su mano aprieta la garganta del *Otro*, para hacerse con su dignidad y su derecho a vivir. ¡Putrefacta humanidad! Que verá su existencia partir del *mundo de la vida*, para jamás nunca existir en el *más allá*.

Si bien el instinto es la más grande destreza biológica, la sabiduría es el pináculo de la espiritualidad, de la mente y conciencia del sujeto. En esta dirección escúchese lo dicho por Ángel Maya:

Ciertamente, el conocimiento no es tarea fácil y la muchedumbre “ni sabe ni escucha”. No basta con llenarse la cabeza de datos, a la manera de Jenófanes o de Pitágoras, pero el sabio nunca lo es demasiado para dejar de investigar. La sabiduría es, ciertamente, la “más alta virtud” y su culminación

¹¹¹ DUBOS, Rene. Un dios interior. El hombre del futuro como parte de un mundo natural. Barcelona: Salvat Editorial, 1986. 213.

¹¹² PÉREZ TAPIA, José A. Filosofía y crítica de la cultura. Madrid: Trotta, 2000.

es saber que “todo es uno”. En esta forma la sabiduría, para Heráclito, no es más que la naturaleza misma que acaba por comprenderse a sí misma. No puede plantearse como una visión externa¹¹³.

Un hombre sabio “sabe lo que dice”, o al menos, utiliza su experiencia del *mundo de la vida*, para dar los consejos oportunos siempre que los acontecimientos así lo apremien, pero sobre todo, entiende que deben hacerse bajo una *ética* que lo vuelve humilde ante lo que no sabe, además de aprender de su *error*.

1.2.1.5 Sujeto sensible. Por otro lado, y en correlación, el sistema locomotriz que permite una conciencia del ambiente, asimismo le otorga una sensibilidad; un sinnúmero de sensaciones: “placeres”, “disfrutes” y “goces” inimaginables que constituyen en el ser humano su categoría más diferenciadora. Esta sensibilidad ha permitido el despertar de una conciencia que superó la realidad vivida; el presente continuo. Buscó sus propias respuestas en un mundo de placeres y de sueños; creó las imágenes que luego se volvieron palabras; símbolos, mitos, rituales. Hasta llegar a su máxima “inspiración”: creó los dioses, y con ello, se entregó a la dominación de su propia creación. “La sensibilidad significa, más bien, el culmen de la vida individual porque el objetivo no es entender la vida sino disfrutarla. El goce está por encima de la inteligencia y el esfuerzo dialéctico solamente tiene por objeto recuperar el camino de la sensibilidad perdida en los atajos de la cultura”¹¹⁴.

En este mismo sentido, las formas rupestres encontraron en los más jóvenes la oportunidad de expresar sus ideas del mundo que les rodeaba. “La sensibilidad frente a las formas visuales sobrepasa ampliamente el terreno propiamente artístico de la pintura, el dibujo y la escultura para extenderse asimismo al ámbito de las formas naturales; la sensibilidad estética en general se expone más allá del campo de las formas visuales para abrirse a los olores y perfumes, a las formas sonoras (ritmos, música, canto) y a la expresión corporal (danza)”¹¹⁵.

Fueron los jóvenes, llenos de vitalidad quienes por su deseo de disfrutar de la vida, se impusieron ante cualquier desafío de aquellos que los *dominaban*¹¹⁶ para

¹¹³ ÁNGEL MAYA. Op. cit., p. 212.

¹¹⁴ ÁNGEL MAYA. Op. cit., p. 186.

¹¹⁵ MORIN. Op. cit., p. 124.

¹¹⁶ En este caso Morin nos ilustra sobre la primera división de clases: “Dos siluetas hacen su aparición en el marco de la sociedad homínida, la del hombre que se yergue empuñando las armas para enfrentarse al animal y la de la mujer reclinada sobre su hijo o para recolectar el vegetal. De repente se establece una nueva dominación de clase desconocida entre los monos. Al disponer del monopolio de las armas y de la técnica para trabajar la piedra, del principio de organización colectiva

darle a la siguiente generación impulsos destinados a crear nuevos paradigmas, y en general nuevos procesos culturales que redundan en la búsqueda “casi” continua de la emancipación humana. “La rebelión de los jóvenes contra la civilización industrial resulta un tanto ingenua y parece por ello destinada al fracaso. Pero en muchas ocasiones los movimientos basados casi exclusivamente en la emoción y aparentemente faltos de poder se han demostrado capaces de dar al traste con los más afianzados sistemas políticos y sociales”¹¹⁷.

Sin duda, se vive bajo el dominio de hombres que arrastran viejas doctrinas, y que a pesar de saber que tienen “*un pie en la tumba*”*, se muestran reacios y egoístas a los nuevos cambios, a dejar que tanto jóvenes como mujeres tomen igual control y desafíen el sistema, creen que por sustentar el monopolio de las armas, pueden someterlos a su antojo. Aunque, hay que hacer la salvedad de que a lo largo de la historia, la división de clases ha tenido su extensión a partir de la división del trabajo, hasta la división de la riqueza.

Sin embargo, la experiencia y la lucha están propuestas para seguir ese camino emancipador. En la actualidad (2015 D.C.), esas luchas son bien sentidas, como los movimientos a favor de la mujer y sus plenos derechos, así como las protestas vividas en Estados Unidos por la brutalidad policiaca contra los jóvenes afrodescendientes; asimismo, en México la desaparición de los 43 estudiantes normalistas ha movilizado a la sociedad en general en busca de justicia y de cambio. Todos estos ejemplos, son una afirmación de ese proseguir en consecuencia de un mundo de sujetos conscientes de su cultura, sociedad e historia. Al respecto Villalobos explica:

Así, tenemos que el itinerario seguido por el hombre en su evolución nos ha dejado considerar que su inteligencia vital le abrió las puertas a la sensibilidad para captar la experiencia y reconocer aquello proveniente de sí mismo confrontándolo con lo proveniente del entorno, experiencias que implicaban un doble carácter de lucha, de organizaciones y de búsqueda de soluciones: consigo mismo y con el entorno. En esta relación se generaban tensiones que necesariamente implicaban la necesidad de transformar el medio como posibilidad de conquistar el bienestar que, si bien en un principio –parece ser– se establecía sobre la necesidad de mantener la supervivencia, fue

y, en suma, del poder y del conocimiento, la clase del hombre se hace con el gobierno y el control de la sociedad e impone una dominación política sobre las mujeres y jóvenes que aún hoy en día no ha dejado de ejercer”. Op. cit., p. 79.

117 DUBOS. Op. cit., p. 208.

* Es el conocimiento que tiene el hombre adulto sobre su inminente mortalidad.

trascendiendo poco a poco hacia el plano de conquistas de bienestar que ofrecían otras gratificaciones como *el disfrute*¹¹⁸.

Una de las frases famosas de Nietzsche es: “El hombre: un animal desviado que ríe y llora”. En este enunciado, puede haber una variedad de interpretaciones, pero sin duda, la idea de una especie que ríe y llora, ha dejado en este escrito una duda y un vacío conceptual e incluso epistémico, porque ¿cómo fue posible esto? ¿Cómo la sensibilidad llegó hasta este extremo? ¿Será oportuno llamarlo extremo o mejor consecuencia? Morín expresa lo siguiente:

El niño sapiens expresa lo que nunca el niño de cualquier otra especie había expresado con tal intensidad: debilidad, destreza inaudita en sus berridos e increíble satisfacción en la feliz convulsión de los gritos a la sonrisa beatífica. Sapiens adulto es capaz de ahogar sus lágrimas, de contener su risa, pero no por ello desaparece en él la intensidad con que puede reír y llorar, y tal rasgo debe relacionarse con otras características *psico-afectivas* eruptivas, singularmente olvidadas en los estudios antropológicos racionalistas del *Homo sapiens*, entre ellas su aptitud para el goce, el entusiasmo, el éxtasis, la rabia, el furor o el odio¹¹⁹.

En nuestra naturaleza, ningún animal ha sido tan astuto para el *disfrute* que el gato, para llenarse de complacencias, comida y seguridad, el gato imita el llanto de un bebé. Este parece un dato sin importancia, pero no lo es; por el contrario, es claro ejemplo de cómo actúan las otras especies en presencia de una especie “superior” que ha llevado algunas de ellas a una *selección artificial*¹²⁰, se puede ver con los animales de los que se alimenta el ser humano; de sus mascotas; e incluso de los vegetales. Un ejemplo concreto es el “perro”, descendiente del “lobo”, el perro ha tenido un “impulso artificial” por parte del ser humano que lo sacó de su propia naturaleza y lo volvió parte de él. En esta variación genética esta especie en particular; se convirtió en un cazador para el hombre, rastreador, defensor, en una alerta temprana y un ser con que *disfrutar*. Hasta nuestro presente, la variedad de “razas” es impresionante si se piensa desde su origen. Hoy en día este animal, es tratado por muchos como un “amigo”.

El hecho de que la sensibilidad sea tan relevante en la evolución homínida, y con ella, consolide el carácter individual del ser humano, es un factor indispensable en

118 VILLALOBOS. Op. cit., p. 30.

119 MORIN. Op. cit., p. 128.

120 CORIA A, Genaro. PAREDES R, Pedro. La selección artificial. En: La Ciencia y el Hombre. Septiembre-diciembre, 2009. Vol. 22, no. 3; p. 3-11.

la concepción del sujeto. No obstante, la sensibilidad encuentra su mayor goce con el otro. “El verdadero disfrute del yo es el encuentro con los otros”¹²¹. A través del otro y de la naturaleza, el goce del sujeto podría alcanzar niveles superiores, si en ellos no se encuentra una “*ubris*” desmesurada, sino que se encuentre guiada por una ética-consciente, entonces el disfrute de la vida alcanzará un propósito sabio y emancipador.

1.2.1.6 Sujeto de uno mismo. Para entrar en materia en relación a la hermenéutica del sujeto de Michael Foucault, precítese el significado del sujeto en filosofía: “El sujeto como se predica del individuo concreto existente, como sustancia primera, y, como tal, es “sub-jectum”, principio, fundamento. De esta forma el sujeto como sustancia se convierte como principio desde el cual se puede explicar el orden de la naturaleza”.¹²² Sin embargo, no hay que olvidar que en Nietzsche, se concibe el sujeto carente de sustancia, y lo fija en una *ficción*.

Los acercamientos de Foucault en la concepción del sujeto, se referían a un sujeto que dimensionaba el gobierno de sí mismo como práctica fundamental de libertad. En este sentido, proponía una reflexión más profunda a la racionalidad: “Ocuparse de uno mismo no constituye simplemente una condición necesaria para acceder a la vida filosófica, en el sentido estricto del término, sino que, como vamos a ver, como voy a intentar mostrar, este principio se ha convertido en términos generales en el principio básico de cualquier conducta racional, de cualquier forma de vida activa que aspire a estar regida por el principio de la racionalidad moral”¹²³.

Asimismo, extrae el concepto de *épiméleia* con el fin de demostrar su importancia hoy en día. De esta manera relaciona los aspectos importantes de este término para fijar las actitudes que debería poseer el sujeto. “La noción de *épiméleia* implica, por último, un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión de un tipo determinado de tal modo que, dadas sus características específicas, convierten a esta noción en un fenómeno de capital importancia, no sólo en la historia de las representaciones, sino también en la historia misma de la subjetividad, o, si se prefiere, en la historia de las prácticas de la subjetividad”¹²⁴.

121 ÁNGEL M. Op. cit., p. 186.

122 CHÁVEZ. Op. cit., p. 82.

123 FOUCAULT, Michael. Genealogía del poder. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1994, p. 34.

124 *Ibíd.*, p. 35.

El sujeto en sí mismo es un sujeto de conocimiento, pero también de espiritualidad, esta manera de pensarse y de interiorizarse, llevan un fundamento para el acceso a la verdad: “Para la espiritualidad un acto de conocimiento en sí mismo y por sí mismo nunca puede llegar a dar acceso a la verdad si no está preparado, acompañado, duplicado, realizado mediante una cierta transformación del sujeto; no del individuo sino del sujeto mismo en su ser de sujeto”¹²⁵.

Ya se ha hablado sobre el ser sabio, se sabe también que la manera de acceder a él es por medio del conocimiento, pero, aún más importante es a través del conocerse uno mismo que posibilita un actuar adecuado: “El proceso del conocimiento de uno mismo conduce a la sabiduría. A partir de este movimiento el alma se verá dotada de sabiduría, podrá distinguir lo verdadero de lo falso, sabrá cómo hay que comportarse correctamente, y de esta forma estará capacitada para gobernar”.

En pleno siglo XXI, estamos ante gobiernos que gobiernan para una minoría tan pequeña que sólo pueden ser comparados con *parásitos*. La “corporatocracia” ha sentado sus bases en los principios de dominación imperialistas, ya no existe más los imperios constituidos por un Estado, Nación o País, ahora estas corporaciones y sus multinacionales de la mano “rectora” del sistema financiero ponen los grilletes invisibles a la humanidad, arrastrándola bajo el cemento de la injusticia. Continuando con los planteamientos de Foucault, se reconoce la importancia del otro como mediador: “El problema previo es la relación con el otro, con otro como mediador. El otro es indispensable en la práctica de uno mismo para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente su objeto, es decir, el yo. Para que la práctica de uno mismo dé en el blanco constituido por ese uno mismo que se pretende alcanzar resulta indispensable el otro”¹²⁶.

Sin embargo, la ignorancia trae consecuencias en el cuidado de uno mismo, y la necesidad para aceptar la mediación del otro agudizan estas consecuencias: “La ignorancia corresponde a un estado de mala salud; es descrita como el peor de los estados en los que el hombre puede encontrarse ante la filosofía y la práctica de uno mismo. (...) el individuo estulto no es capaz de querer de un modo adecuado, Su voluntad es una voluntad que no es libre, una voluntad que no siempre quiere, una voluntad que no es voluntad absoluta”¹²⁷. No obstante,

125 *Ibíd.*, p. 39.

126 *Ibíd.*, p. 57.

127 *Ibíd.*, p. 59.

Foucault sigue insistiendo la necesidad del otro para salir de la *stultitia*. “Entre el individuo *stultus* y el individuo *sapiens* es necesario el otro”.¹²⁸

Ahora bien, con la idea del cuidado de uno mismo, del cómo gobernarse a sí mismo para gobernar a los otros, lo primero que se viene a la mente es ¿quién es uno mismo? ¿Cómo hacerlo? Preguntas que vienen al sujeto como un torbellino de dudas. Para tal situación Foucault entiende la importancia del conocimiento de uno mismo:

- Al ocuparse de uno mismo uno va a convertirse en alguien capaz de ocuparse de los otros. Existe una relación de finalidad entre ocuparse de uno mismo y ocuparse de los otros. (...) Voy a practicar sobre mí mismo lo que los neoplatónicos denominaron la catarsis para poder convertirme en un sujeto político, entendiendo por sujeto político aquel que sabe lo que es la política y que, por lo tanto, puede gobernar.
- En segundo lugar, existe una relación de reciprocidad ya que al ocuparme de mí mismo, al practicar la catarsis en el sentido neoplatónico, procuro el bien –a lo que aspiro- de la Ciudad que gobierno.
- Por último, la tercera relación –tras la relación de finalidad y la relación de reciprocidad- es aquella que podría denominarse relación de implicación esencial, ya que es ocupándose de sí misma, practicando la catarsis de sí, como el alma descubre a la vez lo que es y lo que sabe o, mejor, lo que pretende, como descubre a la vez su ser y su saber¹²⁹.

En este sentido, el conocimiento de uno mismo pasa por una filosofía, una política y una catarsis que sintetizan y a la vez complejizan un proceder para el sujeto. En esta perspectiva el conocimiento es también productor del *ethos*: “*Ethopoios* significa aquello que posee la cualidad de transformar el modo de ser de un individuo, de transformar su *ethos*. Lo que va a introducir en el campo del saber una ruptura –y no se trata de una fisura capaz de anular un cierto contenido de conocimiento- es la aparición del carácter *ethopoiético* del saber”¹³⁰.

En consecuencia, el cuidado de uno mismo es una reflexión minuciosa sobre el conocimiento de uno mismo con el fin de producir transformaciones esenciales en

128 *Ibíd.*, p. 60.

129 *Ibíd.*, p. 66.

130 *Ibíd.*, p. 77.

el sujeto. Esto a su vez, desencadena un sujeto productor de ethos, para así lograr gobernarse a sí mismos y al otro como mediador.

1.2.1.7 Sujeto hablador. Se pensaría automáticamente que la laringe es la directa responsable de que los seres humanos puedan hablar, pero una vez más la verdad es otra, la doctora Begoña Torres así lo explica:

La voz se produce gracias a la acción coordinada de casi todo nuestro cuerpo. El aparato fonador o vocal está integrado por estructuras musculares de diferentes regiones y por elementos del aparato respiratorio y del aparato digestivo. Es importante remarcar que ninguna estructura de nuestro cuerpo tiene como función única ni primera la producción de la voz. La voz fue una adaptación evolutiva muy posterior a otras acciones imprescindibles para la vida. Así, la laringe, a la que relacionamos de forma automática con la voz, tiene como función principal la de protección de las vías respiratorias¹³¹.

Pensarse que para disponer del habla es necesaria la coordinación de casi todo el cuerpo, es sin duda procedente del conocimiento de uno mismo. Uno mismo es el que habla, y cuando se hace, tu cuerpo habla, pero también lo hace tu mente a medida que las experiencias de andar por el medio, y la intersubjetividad ha permitido la evolución del lenguaje. “Es lícito suponer que para los primeros homínidos un *call system* constituía un sistema de comunicación necesario y suficiente, de tal modo que con su repertorio de sonidos modulados podían comunicarse a distancia entre los matorrales y referirse de un modo elemental a las acciones, agentes, cualidades y objetos necesarios para su práctica social”¹³².

Para estos homínidos la caza en grupo, debió establecer patrones de conducta corporal que avanzaron hasta las primeras gesticulaciones y con ello las primeras formas sonoras, al respecto Morín señala:

En efecto, el desarrollo de la caza conlleva la necesidad de designar una serie de objetos sumamente diversificados, lugares, plantas, animales, la señalización de numerosas coyunturas y acciones, la distinción entre múltiples cualidades. La estrategia cinegética comporta la constitución de secuencias lógicas de operaciones articuladas y modificables según los avatares de la

131 TORRES, Begoña. Autonomía funcional de la voz [en línea] Cali, 2014. S.d [citado diciembre 3 de 2014] Disponible en <http://www.medicinadelcant.com/cast/1.pdf>

132 MORIN. Op. cit., p. 85.

precedente, situación que proporciona al lenguaje la cadena intelectual que permite la aparición del sintagma”¹³³.

Asimismo, los aspectos más personales y de carácter emocional tuvieron eclosión en las primeras articulaciones. “Incluso es lícito pensar que tanto la relación madre-hijo como las relaciones a la vez lúdicas y de aprendizaje de los jóvenes constituyen otros dos focos de lenguaje que se enriquecen mutuamente. Finalmente, no debe dejarse de lado lo concerniente al desarrollo de las relaciones interpersonales de amistad y de interés hacia otros individuos”¹³⁴.

El lenguaje transformó al homínido, lo llevó hasta los niveles intelectuales y cognitivos que hoy posee el ser humano. El hecho mismo de este escrito, existe por esa causa, el lenguaje primero y la escritura después han articulado la historia del hombre, su conocimiento ha sido transmitido por la narración y el texto.

¡Soy lo que digo y digo lo que soy! Este enunciado, en muchas maneras evoca en el sujeto, la apremiante necesidad de ser más de lo que se dice. Al confrontarla, suscita reflexiones de suma importancia para relacionarse e interactuar con el otro. “Cuando el humano comienza a habitar el lenguaje, luego de ser habitado por los discursos del Otro, empieza también a habitar el mundo como sujeto y esto porque puede significarse a sí mismo como resultado de haber metaforizado la pérdida de esos otros en tanto diferentes de él. Sólo entonces deja de ser un humano habitado por el lenguaje para ser un sujeto deseante que habita el lenguaje y el mundo de un modo creativo, singular”¹³⁵.

Efectivamente, es a través del otro que el lenguaje toma sentido y se llena de un mundo objetivo, como también de una mente subjetiva. “En su conferencia “Freud en el Siglo” Lacan explica que “El hombre nace tan inmerso en un baño de lenguaje como inmerso en un medio llamado natural” (...). Dicho de otro modo, cuando el humano nace ya está marcado por los discursos de aquellos que le dieron un lugar en su deseo, en una genealogía y en el mundo. Otros que le dieron un nombre como metáfora de sus deseos”¹³⁶.

133 *Ibíd.*, p. 85.

134 *Ibíd.*, p. 85.

135 MEDINA, Marta S. El sujeto ante la ley: la declinación de lo simbólico en el sujeto, consecuencias. *En*: Revista *Mal-Estar e Subjetividade*. Septiembre, 2007. Vol. 7 no. 2; p. 259-268.

136 *Ibíd.*, p. 259-268.

Como ya se había dicho, el lenguaje es instancia superior del ser humano, “el ego o yo está estrechamente vinculado a las funciones superiores del lenguaje y esto indica que la plena conciencia interactúa con el centro del habla de nuestro cerebro”¹³⁷. Por esta razón, cada vez se hace más necesario que exista una conciencia del proceder y evolución del lenguaje con el fin de adquirir nuevas formas de relacionarse. “(...) el conocimiento disposicional del ego o yo se produce en un momento posterior del desarrollo del niño que el conocimiento disposicional del mundo exterior, de otras personas y de otras mentes, ya que el conocimiento disposicional del yo se adquiere en aquel proceso de crecimiento durante el cual adquirimos los lenguajes descriptivo y argumentativo”¹³⁸.

Un dicho popular dice: “Existen dos ocasiones donde hay que mantener la boca cerrada: la primera cuando se está nadando, y la segunda cuando se tiene rabia”. No cabe duda que el *conocimiento popular* en ocasiones entiende desde su experiencia las dinámicas fenomenológicas del lenguaje. Muchas veces las personas se llenan de ideas que los agobian ante una situación que los preocupa, cuando se enfrentan a ellas, su predisposición está desbordada por la desmesura, lo que al final se convertirá en un problema más grande o en una tragedia. De este modo, es mejor el dicho que dice: “pensar lo que se dice, y no decir lo que se piensa”.

En consecuencia, el accionar de los sujetos, muchas veces se orientan más por la sensibilidad desmesurada que por la razonabilidad del conocimiento. Al respecto Habermas sugiere que las acciones emprendidas por los sujetos se encuentran en el mundo objetivo, por lo cual, las acciones tomadas deberían basarse sobre este supuesto pragmático de un mundo objetivo común: “Los sujetos capaces de lenguaje y de acción, situados en cada caso en el horizonte de sus mundos de la vida compartidos, deben poder «referirse» a «algo» en el mundo objetivo si, en el curso de la comunicación, quieren entenderse entre ellos «sobre algo» o quieren, en actitud práctica, arreglárselas «con algo»”¹³⁹.

Sin embargo, sí que existen prácticas engañosas de manipulación en el mundo objetivo de Habermas. Sólo hay que oír a la portavoz del Departamento de Estado de Estados Unidos. Jen Psaki, cuando en repetidas ocasiones da a los medios de

137 POPPER. Op. cit., p. 187.

138 Ibíd., p. 189.

139 HABERMAS, Jürgen. Acción comunicativa y razón sin transcendencia. Barcelona: Ediciones Paidós, 2008, p. 24.

comunicación “verdades maquilladas” o simplemente “hablando por hablar”. Incluso ella misma lo acepta, en una rueda de prensa al referirse sobre lo sucedido en Egipto (sobre la absolución del expresidente egipcio Hosni Mubarak). Dio una declaración que no dejó a nadie satisfecho, y al final de la entrevista y sin darse cuenta que el micrófono aún estaba encendido dijo: “Esta parte sobre Egipto fue ridícula”¹⁴⁰.

De esta manera, se llega a la necesidad de que exista una forma de poder entenderse entre los sujetos, de saber que sus palabras repercuten más allá de su estado de confort, y que son Otros los que ven el accionar de las fuerzas del horror que vienen con los hierros y las botas, desenfundando su sevicia contra el indefenso. Al respecto Habermas propone un camino para ese entendimiento mutuo que tanto falta en este *mundo de la vida*:

La acción comunicativa pone en juego un espectro más amplio de razones: razones epistémicas para la verdad de los enunciados, punto de vista éticos para la autenticidad de una decisión vital, indicadores para la sinceridad de las confesiones, experiencias estéticas, explicaciones narrativas, estándares culturales de valor, pretensiones jurídicas, convenciones, etc. La responsabilidad no se mide solamente por los criterios de moralidad y racionalidad teleológica. No es ni siquiera sólo cosa de la razón práctica, sino que consiste de modo general en la capacidad de un actor de orientar su acción por pretensiones de validez¹⁴¹.

En concordancia con los planteamientos de Habermas, el camino a un mundo mejor siempre ha estado en lo más profundo de la humanidad, su esperanza es el poder interior de la voluntad que mueve montañas, en ella, recae la prosecución humana, sin ella, no se pondrían pintar más los sueños. “Una esperanza activa, crítica, que se mueve en el mundo de los hombres y de las mujeres y en él hace historia; es una esperanza que sueña con la posibilidad de “un mundo menos feo” –como solía decir Freire-, pero que sabe las dificultades del proceso de liberación donde esa posibilidad se hace factible”¹⁴².

140 ACTUALIDAD RT. La portavoz del Departamento de Estado llama “ridículo” sus propios comentarios [online] Cali, 2014. Publicado Diciembre 6 de 2005. [citado diciembre 5 de 2014] Disponible en <http://actualidad.rt.com/actualidad/view/149771-psaki-reconocer-ridiculo-comentarios>

141 HABERMAS. Op. cit., p. 36.

142 PRADA, Manuel A. La conquista de ser sujeto: vocación ontológica, conciencia crítica y proyecto. En: *Pedagogía y Saberes*. Primer semestre, 2009. Vol. 0 no. 30; p. 9-18.

1.2.1.8 Sujeto inacabado. Un mundo mejor siempre será posible sólo si existen sujetos formados en el conocimiento de la vida. Las etapas por las que pasa un sujeto, determinan un marco conceptual y epistémico que deberán ser el sustento básico, su coraza, el vehículo por donde transitar el lenguaje de los otros para su entendimiento y comprensión del otro, donde tanto la subjetividad como la intersubjetividad sean bienvenidas y aceptadas. El cuidado de sí mismo y el gobierno de sí mismo para gobernar; su principio de responsabilidad; y una ética que sirva como valor fundamental para intervenir en la naturaleza, son algunas de las rutas establecidas para tal fin. Este sujeto pasa por muchas concepciones, algunas ya vistas, pero relevante con la idea de formación:

Los conceptos *sujetos* y formación son tan generales que no generan una idea clara de su aplicación en el mundo de la experiencia filosófica o del interés pedagógico. Por ejemplo, en el ámbito del lenguaje, *sujeto* es de quien se dice algo. En Descartes, sin embargo, *sujeto* es una cosa que piensa, es una sustancia que va dando en ser ella misma el alma. En Kant, *sujeto* es el lugar en donde habita el conocimiento. También es el lugar, un lugar fuera del espacio y el tiempo, extraño lugar, en donde nace la moral. En fin, en la inspección de policía, el sujeto es el reo¹⁴³.

Por tan desafiante camino por delante, es necesario reevaluar lo que se hace en la Educación y posterior formación de los sujetos:

La hipótesis que se sostiene en el escrito es que ella es la subjetividad y, más precisamente, la formación del sujeto; pero, el retorno, es la creación de condiciones de posibilidad, igualmente, para que el sujeto construya mundo (sentido de mundo). Ese “lugar donde se forma el sujeto” –al que hace referencia en el párrafo anterior- en la perspectiva fenomenológica es, desde luego, el mundo de la vida; no se trata de un mero lugar físico, sino de un “lugar físico” –cuando es el caso- en cuanto entra en el campo de la experiencia humana¹⁴⁴.

Un elemento importante a destacar en la formación del sujeto, es su impacto en la sociedad y en la cultura:

143 VARGAS GUILLÉN, Germán, et al. Formación y subjetividad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Impresión Arte y Fitolito, Arfo, 2007. p. 31.

144 Ibíd., p. 31.

En fin, aceptados, en principio, el sujeto y su formación como *asunto* de la pedagogía: ¿cómo enfrentar el alcance del título sujeto? Parece que no se puede prescindir del *sujeto*. El planteamiento de que el problema de la formación estriba en *ser uno mismo*, y como dijo Hölderlin, “en eso consiste la tarea” parece tener validez. Cualquier proceso de formación, ya sea desde el ámbito familiar, educativo, laboral, cultural, social, etc., alude al sujeto. El sentido de la vida, desde lo más íntimo-privado hasta lo más social-público, tiene como referente la categoría de sujeto¹⁴⁵.

En consecuencia, la educación juega un papel trascendental en la formación del sujeto, y por ende, impacta la sociedad y la cultura, por tal motivo, una educación debe contemplar un mecanismo que posibilite el cambio, la transformación sin perder su esencia, sin dejar súbitamente lo que ha sido a lo largo de la historia. En este sentido, no se trata de mantener viejas doctrinas, sino de mantener un espacio conservado y abierto para *subvertirla* (transformarla), o mejor como lo propone Victoria Camps¹⁴⁶ en su ensayo “*Creer en la Educación*”. “Al final, la educación es, así entendida, mezcla de *tradición y de ruptura*: habilita a los sujetos para que asimilen un *habitus* y abre espacios sociales para el reconocimiento de la *subversión*. Sin la primera, no hay con qué ni para qué hacer rupturas; sin la segunda no hay manera de comprender la continuidad y el desenvolvimiento de la dinámica social”¹⁴⁷.

En este sentido, la formación del sujeto supone la mediación del otro, en este caso del maestro. “No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía”¹⁴⁸.

Este guía, es un mediador para el Sujeto y su formación. No obstante, hay que determinar las capacidades intelectuales y conceptuales que tiene el sujeto y el guían en sí que es sujeto. La ignorancia, vista en la sociedad moderna es un peyorativo que deshonra al individuo. Sin embargo, ignorancia es ignorar algo, algo que no se sabe, y que con el tiempo se aprende. “La ignorancia no es capaz de salir de sí, y entonces es necesaria la memoria para llevar a cabo el paso que

¹⁴⁵ Ibíd., p. 32.

¹⁴⁶ CAMPS, Victoria. *Creer en la Educación*. Barcelona: Península, 2008.

¹⁴⁷ Ibíd., p. 45.

¹⁴⁸ FOUCAULT. Op. cit., p. 49.

va de la ignorancia al saber (paso que se produce siempre gracias a la mediación del otro)”¹⁴⁹. Por eso, es el maestro mediador: “A partir de aquí el maestro es un operador en la reforma de un individuo y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto sujeto”¹⁵⁰.

La formación del sujeto, debe fortalecerse por un espíritu renovado de energías, de ganas de aprender, de *saber más*¹⁵¹, de *comprender al otro*¹⁵². Los significados polisémicos del sujeto no deben verse como un limitante a la hora de formarse un único concepto, porque así como es cada individuo en su carácter, así mismo es el sujeto:

Los títulos sujeto, yo, ser, persona, parecen indispensables si se pretende comprender las relaciones del sujeto con los otros y consigo mismo, pues son referentes de su proceso de crecimiento personal; e igualmente lo son para reflexionar y encontrar las palabras que le permiten significarse y significar el mundo de la vida, más allá del lenguaje que preexiste al sujeto, que lo determina, que lo inscribe en la polifonía; ahí, en medio de todos esos avatares, el sujeto procura encontrar su propia palabra¹⁵³.

En consecuencia, pasar de un ser humano a un sujeto, es una responsabilidad vital que pertenece al conjunto de la sociedad, principio formador de una cultura trascendente que ve en el futuro sus múltiples posibilidades; que reflexiona y analiza el pasado; dialoga, decide y toma acción del presente. En este caso, el mediador, el maestro, debe hacer conciencia de sí mismo, y de sus capacidades intelectuales, epistémicas y pedagógicas para mediar en consecuencia. “La pedagogía crítica es promover la legitimidad del cambio de la superación de la realidad injusta, la lectura del mundo es inherente a la producción de sujeto-proyecto y de proyecto de mundo, como aspectos o dinamismos que se desatan

149 *Ibíd.*, p. 58.

150 *Ibíd.*, p. 58.

151 “El punto de partida de este acto epistémico es la toma de distancia que el sujeto hace de sí mismo y de su estar en el mundo, y que dispone al ser humano a saber lo que sabe (y lo que ignora) y a saber más. Esta toma de distancia es posible por la capacidad humana de admirar la realidad, que, en palabras de Freire, significa “objetivarla, aprehenderla, como campo de su acción y reflexión”. *Op. cit.*, p. 9-18.

152 Habermas en otro texto suyo: “comprender lo que se dice precisa participación y no mera observación”. HABERMAS, Jürgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta, 2008. p. 37.

153 VARGAS, et al. *Op. cit.*, p. 38.

simultáneamente, imbricados en el curso de un mismo proceso de orientación de la capacidad y empeño creadores que tenemos la mujeres y los hombres”¹⁵⁴.

No obstante, hay que recordar, que no existe una formación acabada, una vez terminada la formación en las instituciones académicas, el sujeto, continúa su camino de conocimiento, de sabiduría. La superación de este sujeto, es consigo mismo, al hacerlo, abrirá el camino de otros sujetos que vienen con ansias de vivir. “El «ser transición» se refiere estrictamente al hombre como tal y, por tanto, también al «superhombre» esperado, que deberá a su vez ser superado, y así sucesivamente, en un horizonte sin fin”¹⁵⁵.

En conclusión, el hombre que se hace sujeto y la vez no, que propone ideas y a la vez no, que se cimienta en los intersticios de su subjetividad, evoca una única razón, su continua razón de ser, de vivir, de proseguir, de avanzar, de evolucionar. A pesar que su tiempo en el Planeta a escala geológica está sentenciada, el saberlo, presupone una oportunidad de exploración más allá de los confines del sistema solar. Esto, deja la puerta abierta para una continuidad *infinita*. “El hombre es un continuo hacerse, y en ello consiste la libertad. Por ello no existen límites para la actividad humana, ni por debajo del hombre ni por encima de él. Dios, si se quiere, no es más que una continuación del hombre, porque éste es, según la expresión del cusano, *INFINITAS HUMANITER CONTRACTA*. (...) La verdadera trinidad es el *HOMO, HOMO, HOMO*, o sea el hombre de la naturaleza, el hombre de la razón y el hombre divino”¹⁵⁶.

1.2.2 Del individuo escindido al Sujeto Planetario. La libertad es el ideal más profundo de la mente humana, en ella pone sus más idílicos sueños y esperanzas, se ve en ella absorto de placer. En la naturaleza, los animales andan en ella en una sigilosa actividad, reconocen el entorno y se mueven por él, reconocen dos posibilidades, la de cazar o ser cazado. Por tanto su “libertad” es la de poder ser en la naturaleza; ser uno más de la cadena diversa que compone el ADN planetario.

Sin embargo, el ser humano como ser racional se separa de la naturaleza, otorgándose un espíritu con el cual elevarse hasta los confines de su imaginación, una que ha superado la muerte, y se ve a sí misma “eterna” y “libre”: “Si el hombre

154 PRADA. Op. cit., p. 17.

155 JONAS. Op. cit., p. 258.

156 ÁNGEL MAYA. Op. cit., p. 178.

pertenece a la naturaleza por su razón, la supera por su libertad. Con la razón el hombre es capaz de establecer las conexiones determinantes que constituyen la naturaleza, pero por la libertad no depende de ninguna condición natural. La libertad es un principio absoluto de acción, principio absoluto que no puede existir si no se aceptan tanto la inmortalidad del alma como la existencia de dios”¹⁵⁷.

Esta libertad que pareciera incuestionable, se encuentra impulsada por las acciones de hombres que han esclavizado a sus congéneres y transformado la naturaleza; pareciera que la libertad es sinónimo de crueldad, si la libertad fuera caos, en el caos encontraríamos a la naturaleza, pero no lo es. “La acción libre del hombre es, por tanto, la prolongación de la absoluta libertad divina, no sujeta por ningún tipo de causalidad”.¹⁵⁸ Esta libertad desprovista de una ética, arrastra a la vida contra el suelo pedregoso arrancando sus más preciosas creaciones. Sin culpa, y con el derecho de libertad que ostenta, se ve inmune a cualquier responsabilidad, y con sus actos siembra el terror.

La Estatua de la Libertad fue un regalo de los franceses a los Estados Unidos como símbolo de la independencia de ese país y de amistad entre los dos países; sin embargo, el país calificado como un paraíso de la “libertad humana”, salvaguarda de los “derechos humanos”, se ha convertido en su mayor antagonista. Las invasiones a los países que no promulgan su “fe” o mejor su doctrina económica han sido comunes a lo largo del siglo XX y hasta el presente. Las torturas por parte de la CIA., reveladas a comienzos del presente año, muestran su doble moral. Para no entrar en los innumerables ejemplos que esta nación hace en la actualidad, basta con observar su Carta Magna, y darse cuenta cómo han cambiado los derechos de sus ciudadanos en materia de “libertad”, a cualquiera se le retiene, se le tortura bajo la sospecha de terrorismo.

La razón ideal de un Estado democrático, es la razón de la vida, y la vida palpita en los corazones de sus ciudadanos, por ende, la libertad es aquella que promueve y protege la vida. “El hombre es autónomo en la definición de sus fines. Pero, planteando los fines, el hombre define sus deberes. La libertad engendra la obligatoriedad de la acción y, con ese imperativo, engendra la moral”¹⁵⁹. Nada se hace en contra de la vida, y mucho menos de su libertad.

157 ÁNGEL M, Augusto. El retorno de Ícaro. La razón de la vida. Muerte y vida de la filosofía. Una propuesta ambiental. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos, 2002. p. 185.

158 *Ibíd.*, p.185.

159 *Ibíd.*, p. 185.

1.2.2.1 Escisión. La separación del hombre con la naturaleza ha tenido grandes consecuencias, aún sin manifestarse plenamente a pesar de los diversos acontecimientos que han marcado la historia humana. “La profanación de la naturaleza y la civilización de sí mismo van juntas. Ambas se rebelan contra los elementos; la primera, por cuanto osa penetrar en ellos y violentar leyes erige un enclave contra ellos. El hombre es el creador de su vida como vida humana; somete las circunstancias a su voluntad y necesidades y, excepto ante la muerte, nunca se encuentra inerme”¹⁶⁰.

Ya es muy conocida la dicotomía cartesiana entre *materia y espíritu*¹⁶¹, y como cimientan los principios platónicos de la división con la naturaleza, al respecto Augusto Ángel ilustra:

El hombre pertenece tanto al mundo de la naturaleza como al mundo sobrenatural que no recibe ningún influjo de la naturaleza. Esta honda ruptura está en la raíz de la esquizofrenia cultural moderna. El Platón cristiano, acoplado a las conclusiones de la física moderna, no podía engendrar sino la división kantiana del hombre. Así se lograba conciliar ciencia y política, pero sobre el presupuesto de una ética autónoma. El precio era alto. Exigía la separación tajante entre hombre y naturaleza¹⁶².

No obstante, no sólo la separación del hombre con la naturaleza ha tenido lugar a lo largo de su existencia, sino también entre la misma especie: “el surgimiento, con fuerza, de la autoconciencia, la cual, aunque muy asentada en la identidad colectiva, ya entraña la percepción del distanciamiento entre individuo y colectividad”¹⁶³. Un individuo dividido de su colectividad, es un eslabón suelto que atenta contra la armonía de la unidad. Sin duda, esta determinación consciente de separarse de los otros conlleva un sinnúmero de consecuencias que han permitido el dominio sobre el más vulnerable.

160 JONAS, Hans. El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona: Editorial Herder, 1995. p. 26.

161 En palabras de Noguera: “La herencia judeocristiana y platónica condujo a que la cultura occidental se construyera sobre una especie de estructura dual, soporte de las relaciones de dominio y explotación inmisericorde de las tramas de la vida llamadas «naturaleza»”. NOGUERA DE ECHEVERRY, Ana Patricia. El reencantamiento del mundo. Manizales: Universidad Nacional de Colombia. IDEA, 2004. p. 29.

162 ÁNGEL M. Op. cit., p. 186.

163 PÉREZ, J. Competitividad y desarrollo social. Retos y perspectivas. Cali: Universidad del Valle, 1995. p. 153.

Un creciente *egocentrismo*¹⁶⁴ ha marcado profundamente la *cultura*¹⁶⁵ del hombre separada de la naturaleza. La cultura impulsa al hombre a ideas preconcebidas consideradas “naturales” en tanto entrañan un sentir común, o una necesidad efímera que no existe en realidad, dentro de esta cultura el individuo se pregunta si realmente existe una diferencia entre una planta real y otra artificial; las dos existen, pero sólo una produce oxígeno. No obstante, eso parecería irrelevante, por lo que este individuo preferiría la planta artificial, ya que no “se pudre”, no hay que hacerle “mantenimiento”, ni cuidar de ella.

En esta misma línea, el Otro es menos, en la medida de sus posesiones. En la etapa homínida, las hembras gustaban del mejor cazador, quienes traían el alimento al grupo; hoy en día, no importa ninguna cualidad que posea el hombre, o de cómo obtuvo esa materialidad, gustan de ellos por un mundo plagado de publicidad y productos obsoletos.

Por consiguiente, afirmar que se vive en un mundo “civilizado”, es un falso axioma que ha determinado en la población un estado de confort, pero que en la realidad se encuentra en una línea muy delgada por la cual camina:

La combinación del desarrollo urbano, con el técnico, el burocrático, el industrial, capitalista e individualista, está corroyendo desde su interior la civilización que esa misma combinación ha producido y expandido. De manera que los aspectos negativos de los beneficios que continuamos disfrutando no han dejado de aumentar. Los males de nuestra civilización son, en efecto, los que han puesto en evidencia la cara negativa de la individualización, la tecnificación y la monetarización del desarrollo de bienestar¹⁶⁶.

Este mundo escindido, demuestra la dualidad en todos los aspectos de la sociedad en general: en las instituciones, sistema económico, técnico y tecnológico, la cultura, principios y valores, pero sobre todo se reproduce en la educación. Con el fin de ampliar este punto, se retoma una vez más sus inicios, pero esta vez desde la pluma de Noguera:

164 Según Morin: “La conjunción del egocentrismo, que reduce el horizonte al interés personal; de la especialización, que aísla en el trabajo tecnoburocratizado, determina la disminución del sentido de la solidaridad, que, a su vez, hace que mengüe el de la responsabilidad”. MORIN, Edgar. La Vía. Para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós, 2011. p. 57.

165 Siguiendo a Noguera: “La cultura se aleja cada vez más de la naturaleza –lugar de donde surgió– convirtiéndose en una creación metafísica, mientras que la naturaleza es mirada desde la cultura como algo inferior y exterior a la especie humana”. NOGUERA. Op. cit., p. 32.

166 MORIN. Op. cit., p. 53.

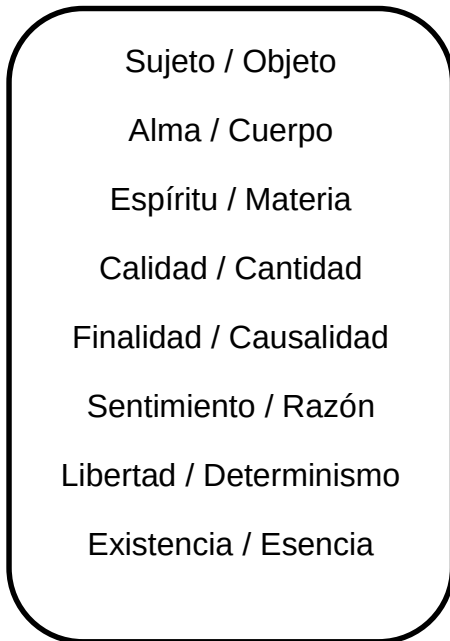
Platón funda la filosofía metafísica. Y esta manera de ver el mundo como escindido en dos, uno fuente de verdad y otro fuente de engaño o, simplemente, dos mundos opuestos, simultáneos, dialecticos o como se interprete, pero mundo escindido, determina todo el pensamiento occidental. (...). Una vez constituida la escisión se traslada a las prácticas, con la naturaleza que hoy llamamos ecosistémica, con el fin de diferenciarla de la cultura, pero que en occidente se llamó simplemente naturaleza¹⁶⁷.

Desde este punto, permítase abordar el tema de la educación. Es bien sabido que la educación o mejor la Escuela como se la conoce hoy en día, surge por una necesidad técnica. La Revolución Industrial, agrega una nueva dinámica al ferviente impulso capitalista, para asumir este reto, los nuevos Estados se vieron en la necesidad de formar a su población para que fueran más actos en el nuevo “trabajo” que les esperaba en la fábrica o industria. Desde allí canalizó un pensamiento paradigmático indiscutible hasta ahora: “Se debe evocar aquí el “gran paradigma de Occidente” formulado por Descartes e impuesto por los desarrollos de la historia europea desde el siglo XVII. El paradigma cartesiano separa al sujeto del objeto con una esfera propia para cada uno: la filosofía y la investigación reflexiva por un lado, la ciencia y la investigación objetiva por el otro. Esta disociación atraviesa el universo de un extremo al otro”¹⁶⁸ (véase cuadro 1).

167 NOGUERA. Op. cit., p. 33.

168 MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO, 2001, p. 29.

Cuadro 1. El paradigma de los opuestos.



Fuente: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.
p. 26.

Se ve en la educación actual, un currículo separado por disciplinas, grupos separados y puestos en cuartos de cuatro paredes con ventanas de barrotes en muchos casos. Una incesante manía por cuadrricular, estandarizar y uniformar a seres tan diversos y heterogéneos en sus pensamientos. La Escuela sólo prepara “ciudadanos” para el trabajo, para que cumplan con las leyes que desconocen, insertados en una sociedad capitalista paradójicamente sin capital para avanzar.

Sin embargo, la ciencia ha encontrado en el reduccionismo, que ha permeado al currículo un análisis profundo de las partes que componen una totalidad. “La primera idea a tener en cuenta es la de que el conocimiento presupone análisis, y la segunda idea esencial es la de que el análisis presupone división. De ahí el interés por comprender el proceso por el cual la totalidad se escinde”¹⁶⁹.

Es claro este aspecto, no en vano, las ideas de Descartes tuvieron éxito, se basaban en un principio racional de investigación. No obstante, los nuevos

169 SANTOS, Milton. La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Barcelona: Editorial Ariel, 2000. p. 99.

paradigmas surgidos en los últimos 40 años, proponen una integración de esos conocimientos, más aun si se sabe que existen problemáticas tan complejas que sólo pueden ser resueltas o analizadas desde un enfoque interdisciplinar: “la afirmación de que el análisis de algunas «zonas problemáticas» pueden beneficiarse de un enfoque que combine las perspectivas de muchas disciplinas. Se dice, por ejemplo, que si deseamos estudiar «la fuerza del trabajo», podría resultar muy ventajoso reunir el conocimiento de disciplinas como la economía, las ciencias políticas y la sociología”¹⁷⁰.

Definitivamente la escisión ha generado a lo largo de la historia una separación; construido una dualidad; perpetrado una incisión en lo profundo de la psiquis humana. “Es fácil exaltar al hombre cuando se piensa, con Kant, que el reino de la libertad trasciende completamente la naturaleza. Pero, en ese caso, se trata de un hombre dividido y mutilado, cuyo cuerpo y cuya sensibilidad quedan aprisionados en el mundo de la materia. Por ello, Occidente no ha logrado recuperar el lirismo de la naturaleza y del hombre material que floreció en la poesía griega”¹⁷¹.

Ya es conocida la famosa frase: “divide y ganarás”. Sin embargo, son actitudes propias de la guerra, se busca la victoria, y con ella el botín expresado en tierras, animales y personas convertidas en objetos del deseo de otros. “El cimiento del desarrollo sin límites de la ciencia y la tecnología fue la profunda escisión entre cultura y naturaleza que, bajo las figuras de cielo y tierra o alma y cuerpo, llegó a la modernidad para convertirse en sujeto y objeto”¹⁷².

1.2.2.2 Derechos naturales del individuo. Lo “natural” sorprende por su entusiasmo y credibilidad. Se denomina como algo “natural” que los hombres se maten entre ellos; tirar cualquier cosa a la calle; actuar con “naturaleza” se convirtió en una enorme dualidad que sirve para expresar situaciones tanto buenas como malas. Esta característica de lo “natural” no fue la excepción a la hora de otorgarle ciertas normativas tan contradictorias que hacen parte de una Constitución escindida:

170 WALLERSTEIN, Immanuel. Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo. Madrid: Ediciones Akal, 2004, p. 136.

171 ÁNGEL MAYA. Op. cit., p. 190.

172 NOGUERA. Op. cit., p. 29.

Ahora bien, puesto que esas normas y exigencias valen y tienen que cumplirse exclusivamente porque son propias de la naturaleza (humana), resulta que desde este momento (y en buena medida hasta hoy) se produce una revalorización de lo natural, que se convierte en una referencia justificadora e indiscutible: vale sólo lo que es natural y porque es natural. Pero como lo natural no es algo claramente definido, no es una categoría que pueda definirse con precisión, resulta que la apelación justificadora a lo natural puede aplicarse a los más diversos contenidos. Y así ocurrirá. Ese Derecho natural racionalista se va a configurar con una ambigüedad tal que va a tener no sólo formulaciones distintas, sino que va a servir a finalidades bien diferentes, mostrando elementos contradictorios¹⁷³.

*El iusnaturalismo** sembró las bases del primer liberalismo y su configuración del sujeto. A través de él, configura las nuevas leyes que darán pie a las distintas interpretaciones del sujeto de derecho, “a partir de este supuesto básico y omnicomprensivo, se va a entender que el hombre forma parte de la naturaleza, que el hombre tiene su propia naturaleza y que, por consiguiente, la naturaleza humana tiene también unas leyes, exigencias y caracteres basados y explicables sólo a partir de ella misma, y cuyo cumplimiento es igualmente inexcusable para su mantenimiento y desarrollo”¹⁷⁴.

Para seguir este enfoque, véase un poco más sobre esta corriente iusnaturalista y sus dos elementos bien conocidos: “uno es que los hombres, antes de constituirse en sociedad políticamente organizada, viven guiados por una serie de principios, en un estado de naturaleza, basado en una serie de derechos fundados en su naturaleza, sin que sea objeto de ningún tipo de aprendizaje o imposición; el otro, que el paso de ese estado de naturaleza al de sociedad políticamente organizada tiene lugar mediante acuerdo”¹⁷⁵.

173 DE CABO, Carlos. M. *Dialéctica del sujeto, dialéctica de la Constitución*. Madrid: Trotta, 2010. p. 26.

* Doctrina que defiende la existencia de derechos naturales inalienables (como el derecho a la vida, a la libertad y a la propiedad) que son anteriores a las normas jurídicas positivas (las establecidas por los seres humanos) y a las que éstas deben someterse, sirviéndoles de fundamento y de modelo. Esta doctrina, que se desarrolla en el siglo XVII, tendrá en Hugo Grocio (1583-1645) a su primer claro defensor, y será seguida por los teóricos de la laicidad del estado, como Hobbes y Locke.

174 *Ibíd.*, p. 25.

175 *Ibíd.*, p. 29.

Las leyes tienen como principio *deontológico** fundamental mantener unas reglas de convivencia. Lo que el hombre común entiende sobre las leyes y normas están dadas por una supuesta naturalidad de haberlas comprendido en “algún” momento de su vida. No se puede matar porque es lógico, no es algo “natural”, le llamarían asesino. Pero si se tiene dinero, poder y una ideología tal vez se pueda matar a miles o millones, eso es “natural”, y se le llamará conquistador, pasará a la historia como un gran héroe, un verdadero “hombre”.

Un hombre va a la cárcel, por internarse en la jungla, buscar un sitio a la orilla de un río, y tratar de conseguir algunos gramos de oro con que alimentar a su familia. Por el otro lado, una multinacional devasta toda una montaña, contamina todas las fuentes hídricas alrededor, y es homenajead por contribuir al “desarrollo” del país, incluso su símbolo aparece como patrocinador del equipo nacional de fútbol. Permítase puntualizar y continuar un poco más sobre la Constitución y su configuración en el sujeto:

Este contenido común, junto a lo que puede representar cara a la configuración histórica del concepto o teoría de la Constitución, supone un notable avance en la configuración de la idea de sujeto, porque, como puede advertirse, en los dos elementos que forman el contenido común antes aludido, el protagonista en ambos es el hombre individual que se comporta, en efecto, como sujeto: en el primer caso, porque es señor de un ámbito en que a través de los principios y derechos de los que dispone puede autodeterminarse; en el segundo, porque igualmente protagoniza activamente el paso a la sociedad políticamente organizada o, lo que es lo mismo, la decisión de configurar una autoridad común y superior que se produce precisamente por el acuerdo de todos y cada uno. Y este protagonismo tiene también un significado claro: se trata de que tiene lugar tanto en el ámbito de lo privado (en el previo estado de naturaleza) como en el de lo público (el de la aparición del Estado). En consecuencia, el sujeto se prefigura como una categoría jurídica básica del Derecho privado y del Derecho público¹⁷⁶.

Sin embargo, y para el horror de esta humanidad, las cosas no son lo que parecen en la idílica prosa de la Constitución liberal:

* A diferencia del iusnaturalismo, la deontología hace referencia a la rama de la ética cuyo objeto de estudio son los fundamentos del deber y las normas morales. Se refiere a un conjunto ordenado de deberes y obligaciones morales que tienen los profesionales de una determinada materia. La deontología es conocida también bajo el nombre de “teoría del deber” y, al lado de la axiología, es una de las dos ramas principales de la ética normativa.

176 Ibíd., p. 29.

Se parte del individuo como categoría primera, pero de un individuo específico; porque se basa –como se decía- en el iusnaturalismo, pero en un iusnaturalismo muy matizado en cuanto ahora no es sólo el hombre, sino el hombre propietario (empieza el *homoeconomicus*); se entiende que la propiedad es el apoyo del hombre que la necesita para desarrollarse como tal; y, a la vez, la propiedad es la extensión de su personalidad. Porque la primera propiedad que el hombre tiene es la de sí mismo, es decir, su trabajo, y en este aspecto todos los hombres son iguales y libres para ser diferentes. Y es el trabajo que produce la propiedad, y éste es su fundamento último. Pero, además, inscrito en la propiedad, en su naturaleza, está la exigencia de protegerla, por lo que la propiedad (el ámbito de lo privado) demanda de manera necesaria un poder adecuado que garantice su conservación, despliegue y disfrute (el ámbito de lo público); ámbito de lo público en el que, por otra parte, el protagonista debe ser el hombre-propietario porque sólo él tiene los conocimientos (que sólo los recursos económicos permiten admitir) y el interés para conseguir su funcionamiento adecuado. Por consiguiente, de nuevo en esta embrionaria pero fundamental formulación del primer liberalismo, también aparece el sujeto individual como protagonista tanto del ámbito privado como del público. Lo que, a su vez, se proyectará sobre la propiedad que, desde este momento, comienza a tener un carácter y un significado que ya no la abandonará en sus desarrollos posteriores, creándose en torno a ella toda una configuración jurídica: la propiedad no es sólo un derecho sino *un principio básico y determinante de organización social*¹⁷⁷.

Ciertamente, la autodeterminación y conciencia del individuo, le ha permitido pasar de un feudalismo señorial con su servidumbre a un *capitalismo dominante*¹⁷⁸ con sus obreros, todo basado en la “ley natural” y puesto en papel llamado Constitución.

Lo que no es claro para una persona para los otros tampoco, sólo el individuo separado esconde las piezas faltantes para que la Otredad siga su camino de esclavitud perpetua, negándoseles la tranquilidad de un techo, de una comida, de una educación. Empujando la carne a la orilla del abismo, de la desesperación, de la locura, y si no es suficiente... La guerra terminará con su esperanza y estará

177 *Ibíd.*, p. 30.

178 En palabras de Wallerstein “En el mundo medieval europeo, en que los señores feudales dominaban a los campesinos, surgió o se creó un nuevo estrato social, la burguesía urbana, que primero socavó económicamente el viejo sistema (el *Ancien Régime*) y luego lo derrocó políticamente. El resultado fue una economía capitalista dominada por el mercado, combinada con un sistema político representativo basado en los derechos individuales”. WALLERSTEIN. *Op. cit.*, p. 127.

servida una tercera vez más, con un único fin: “la monopolización de la indefensión”¹⁷⁹.

1.2.2.3 División del trabajo. El ser humano en la actualidad, no ha podido darse cuenta que si bien la división del trabajo continua hasta este presente “posmoderno” y tecnológico, no ha dejado sus prácticas dominantes y esclavistas que no permiten a los sujetos gozar de ciertos beneficios bien conseguidos por ellos mismos, y apartados económicamente por la exorbitante diferencia de la *plusvalía*:

Sin duda, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de “doble coerción” política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. Podría decirse, para concluir, que el problema a la vez, político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos¹⁸⁰.

Asimismo, el trabajo desempeñado por obreros no tiene otra finalidad que repartir las ganancias equitativamente.

Este aspecto de la división del trabajo es aún un tema de “*trabajo*”¹⁸¹ continuo. De hecho, desde las primeras sociedades fue el inicio natural de esta división: “las sociedades de homínidos constituyen su economía organizando y modelando tecnológicamente sus dos praxis ecológicas de la caza y la recolección hasta transformarlas en prácticas económicas. Aparece, pues, una primera división del

¹⁷⁹ Cita del presidente Vladimir Putin al alertar sobre los peligros y deseos de una tercera guerra mundial. RT NOTICIAS. Entrevista con el presidente Vladimir Putin. [en línea] Cali, 2014. S.d [citado marzo 4 de 2014] <https://www.youtube.com/watch?t=54&v=qRYiuD0xYfY>

¹⁸⁰ FOUCAULT, Michael. Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990. p.12-13.

¹⁸¹ Según Morin: “La palabra «trabajo» es un monolito que debe ser desmontado. Se aplica, en sentido estricto, a los oficios que requieren la energía física de aquellos a los que justamente se llama «trabajadores», ya sean urbanos (obreros industriales, albañiles, basureros) o rurales (jornaleros, granjeros, etc.). En un sentido amplio, se aplica también a todas las actividades profesionales, incluidas las del escritor o el artista, que «trabajan» en la creación de su obra”. MORIN. La Vía. Para el futuro de la humanidad. Op. cit., p. 233.

trabajo al hacerse efectiva la separación y delimitación socioeconómicas entre hombres y mujeres”¹⁸².

Más que una separación entre hombres y mujeres, la división del trabajo, tomó dimensiones espaciales y territoriales. Al respecto Santos agrega: “El trabajo ya (de) hecho se impone sobre el trabajo por hacer. La actual distribución territorial del trabajo descansa sobre las divisiones territoriales del trabajo anteriores. Y la división social del trabajo no puede entenderse sin la explicación de la división territorial del trabajo, que depende, a su vez, de las formas geográficas heredadas”.¹⁸³

En este sentido, el trabajo humano produce el espacio, y en él, determina sus actividades y relaciones personales:

La postura generalizada en la geografía crítica está basada en la conceptualización marxista que sostiene que en la relación entre la sociedad y la naturaleza hay una doble implicancia: la actividad humana cambia la forma de la naturaleza al tiempo que moldea el carácter humano y las relaciones entre las personas. Esto implica que las relaciones entre las personas y la naturaleza se mediatizan a través del trabajo, y que están estructuradas social e históricamente (Umwin, 1995). El trabajo humano, definido por relaciones sociales, es el principal agente de transformación de la naturaleza y, en consecuencia, de la producción del espacio¹⁸⁴.

Sin duda, se modifica la naturaleza a través del trabajo, que a su vez, hereda a la siguiente generación un camino para la continuación antropocéntrica del hombre. Para ello, denomina “recursos” a todo lo que en ella se encuentra o se necesita para su transformación o modificación:

Los recursos del mundo constituyen, juntos, una totalidad. Entendamos aquí por recurso toda posibilidad, material o no, de acción ofrecida a los hombres (individuos, empresas, instituciones). Recursos son cosas, naturales o artificiales, relaciones compulsivas o espontáneas, ideas, sentimientos, valores. A partir de la distribución de esos datos, los hombres van cambiándose a sí mismos y a su entorno. Gracias a esa acción

182 EDGAR, Morin. El paradigma perdido. Barcelona: Editorial Kairos, 1974, p. 83.

183 SANTOS. Op. cit., p. 119.

184 SAVATER, Fernando. Diccionario filosófico. Santafé de Bogotá: Planeta, 1995. p. 459.

transformadora, siempre presente, en cada momento los recursos son otros, es decir, se renuevan, creando otra constelación de datos, otra totalidad¹⁸⁵.

Por consiguiente, el hombre, como ser “natural”, y perteneciente a la naturaleza, copia de ella su proceder: “El papel que, en el mundo natural, representa la *diversificación de la naturaleza*, proponemos compararlo con el papel que, en el mundo histórico, representa la división del trabajo. Ésta, impulsada por la producción, atribuye, en cada movimiento, un nuevo contenido y una nueva función a los lugares. Así, el mundo humano se renueva y se diversifica, es decir, reencuentra su identidad y su unidad, en tanto que sus aspectos cambian”¹⁸⁶.

No obstante, es necesario advertir sobre las características históricas que posee la especie humana y, su posibilidad de transformar y continuar procesos que impactan a la cultura y la modifican. “La diversificación de la naturaleza es proceso y resultado. La división internacional del trabajo es proceso cuyo resultado es la división territorial del trabajo. Sin duda, las dos situaciones están emparentadas, aunque cambie la energía que las mueve. Por otro lado, la naturaleza es un proceso repetitivo, en tanto que la división del trabajo es un proceso progresivo”¹⁸⁷. Es claro que el sistema económico ha permitido una cierta libertad, y un proceso que no se amarra a una entidad o ideología única: “La característica definitoria de un sistema social es la división del trabajo que en ella existe, de forma que los distintos sectores o áreas dependen del intercambio económico recíproco para la satisfacción fluida y continua de sus necesidades. Tal intercambio económico puede darse, evidentemente, sin una estructura política común y, lo que es aún más obvio, sin compartir la misma cultura”¹⁸⁸. Es necesario comprender dicha dinámica con el fin de orientar el brazo constructor del hombre en mutuo beneficio tanto para la naturaleza como para el hombre desde una postura interconectada. Sin embargo, no hay que olvidar cómo llegó hasta el presente la división del trabajo, y del trabajo como tal. Antes, existían esclavos dependientes para dicho “trabajo” que en la actualidad fue remplazado por obreros asalariados. “Un individuo no deja de ser un capitalista que explota el trabajo ajeno porque el Estado le ayude a pagar a sus trabajadores bajos salarios (incluidos los salarios en especie) y niegue a estos trabajadores el derecho a cambiar de empleo. La

185 SANTOS. Op. cit., p.111.

186 Ibíd., p. 110.

187 Ibíd., p. 111.

188 WALLERSTEIN. Op. cit., p. 88.

esclavitud y la llamada «segunda servidumbre» no tienen por qué considerarse anomalías en un sistema capitalista”¹⁸⁹.

En este sistema económico el ser humano es considerado una mercancía «algo» «un objeto», cosa que se puede comprar y vender. Incluso, se deja claro en la maliciosa disposición jurídica: “La nueva propiedad jurídica es, en adelante, una propiedad despersonalizada, porque está «separada» del sujeto, que cobra independencia como categoría jurídica; y al estar despersonalizada, se reduce a puro objeto y, por tanto, a objeto disponible, o, lo que es lo mismo, enajenable y convertible en mercancía. Por consiguiente, la configuración independiente del sujeto genera la del objeto como integrante necesario del intercambio”¹⁹⁰.

Asimismo, el control social ejercido por el mismo sistema, se diversifica y se moderniza, y un ejemplo de eso son las nuevas tecnologías, ahora utilizadas para perpetuar la indolencia de unos pocos: “Las formas predominantes de control social son tecnológicas en nuevo sentido. Es claro que la estructura técnica y la eficacia del aparato productivo y destructivo han sido instrumentos decisivos para sujetar la población a la división del trabajo establecida a lo largo de la época moderna”¹⁹¹.

Sin embargo, hay que aclarar que la tecnología también puede llegar a ser un instrumento para la emancipación humana. Al otorgarle libertad traducida en más horas libres; en disminuir la fuerza bruta, y así evitar un deterioro más acelerado en el cuerpo humano; en el espacio y tiempo con las cada vez más avanzadas tecnologías de comunicación y transporte. Definitivamente, si se pusiera a la tecnología al servicio humano, y no el humano al servicio de la tecnología, tal vez caminos mejores llevarían a una verdadera *utopía*: “El trabajo físico que utiliza la energía humana (sobre todo la del obrero) está disminuyendo gracias a la automatización ya la robotización dentro de las fábricas. El trabajo industrial también se está reduciendo a favor del desarrollo de los servicios y el auge del trabajo informacional o informatizado”¹⁹².

189 Ibíd., p. 99.

190 DE CABO. Op. cit., p. 37.

191 MARCUSE, Herbert. El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Barcelona: Editorial Ariel, 1999. p. 39.

192 MORIN. La Vía. Para el futuro de la humanidad. Op. cit., p. 234.

Por todo esto, es de vital importancia los procesos y acontecimientos que han marcado la historia hasta nuestro presente. “El orden de la organización humana necesita el desorden”¹⁹³. Cuando el hambre apremia, la ira se desata contra sus dominantes, rompe las cadenas y muros, y toma con sus manos lo que se le ha negado por tanto tiempo... Una vida digna, de iguales como especie, pero necesariamente diferentes como sujetos; libres en sociedad, pero sin herir o matar al otro; con el derecho de progresar y alcanzar mayor materialidad y comodidades, pero sin el detrimento y mal vivir del otro.

En consecuencia, los movimientos sociales, organizaciones sindicales junto con la comunidad en pleno, posibilitan la apertura a una revaluación del “contrato social”, perdido en la memoria de la mayoría, y escondida en las manos inescrupulosas de los que se dicen representan por ley y elección democrática al pueblo soberano:

El progreso del derecho y las conquistas de la acción sindical y política frenaron esa explotación en los países occidentales dotados del *welfare state* o estado de bienestar. Pero la evolución del capitalismo desde 1990, y la incapacidad de los partidos de izquierda y los sindicatos para ponerle freno ha conducido a una nueva explotación basada en criterios de rentabilidad, de productividad, de rendimiento, de competitividad (que es la caricatura de la competencia). Así, en las fábricas, las obras y las oficinas se ha afirmado una explotación generalizada, más bárbara aun cuando afecta a los inmigrantes desprovistos de derechos y a todos los que son despedidos o sometidos al trabajo intermitente, cuando la precariedad inhibe a los asalariados, que no se atreven a formular la más pequeña reivindicación¹⁹⁴.

Darse cuenta de que un mundo mejor es posible, es el primer pensamiento que se debe tener como «Sujetos Planetarios». Saber que mediante un acontecimiento fundamental, revolucionario y dialógico, los caminos para una mejor convivencia se abrirán, y de este movimiento se volverá a restablecer un contrato social más allá de las normas, de la “palabra”. Una vez ejecutada dicha revolución, se llamará a la conservación de dichos acuerdos para que nadie ni nada los vuelva a corromper.

193 *Ibíd.*, p. 236.

194 *Ibíd.*, p. 236.

1.3 LA MULTIESCALARIDAD DEL SUJETO.

Los acontecimientos que han marcado la historia humana, están provistos de un espacio y tiempo que los determina, promueve y que se expanden algunas veces sobre todo el mundo. Ninguno de esos acontecimientos ha sido más determinante como la segunda Guerra Mundial, sus secuelas se sienten aún después de 70 años desde su fin. La determinación objetiva de sus actores, llevaron a la barbarie a la humanidad en pleno siglo XX. Considerado en su momento *presente* como el camino del futuro, y terminó con el horror de la guerra y sus armas más mortíferas.

La multiescalaridad que conlleva un acontecimiento puede incidir en la formación de una cultura, e incluso en su transformación. “Si consideramos el mundo como un conjunto de posibilidades, el acontecimiento es el vehículo de una o alguna de esas posibilidades existentes en el mundo. Pero el acontecimiento también puede ser el vector de las posibilidades existentes en la formación social, es decir, en un país, en una región, o en un lugar, considerados ese país, esa región, ese lugar como un conjunto circunscrito y más limitado que el mundo”¹⁹⁵.

En un mundo polifacético, los acontecimientos suceden en una temporalidad que pierde su tiempo:

Acto difícilísimo es el de escribir, responsabilidad de las mayores, basta pensar en el trabajo agotador que supone disponer por orden temporal los acontecimientos, primero éste, luego aquél, o, si conviene a las exigencias del efecto buscado, el suceso de hoy colocado antes del episodio de ayer, y otras no menos arriesgadas acrobacias, el pasado como si hubiera sido ahora, el presente como un continuo sin principio ni fin, pero, por mucho que se esfuercen los autores, hay una habilidad que no pueden exhibir, poner por escrito, al mismo tiempo, dos casos en el mismo tiempo acontecidos¹⁹⁶.

Ante todo, la posibilidad de un acontecimiento surge en un lugar: en la casa de un español y su florero; en el garaje de un inventor; en el fuego ardiente de una fábrica textil; entre el cielo y la tierra en una bola de fuego radioactivo; en una habitación sentado al frente de un escritorio mirando por la ventana un elevador subiendo y bajando; o simplemente sentado bajo un árbol. “El lugar es el depositario final, obligatorio, del acontecimiento. Según Eddington, un

¹⁹⁵ SANTOS. Op. cit., p. 122.

¹⁹⁶ SARAMAGO, José. La balsa de piedra. Madrid: Punto de lectura, 2007. p. 15.

acontecimiento es «un instante del tiempo y en un punto del espacio». En realidad se trata de un instante del tiempo que se da en un punto del espacio”¹⁹⁷.

Ese lugar que se ama, el cual es inspiración y tranquilidad, ese lugar donde hacer una vida:

La reacción al entorno puede ser principalmente estética y puede variar desde el placer fugaz que uno obtiene de un panorama a la sensación igualmente fugaz, pero mucho más intensa, de la belleza que se revela de improviso. La respuesta puede ser táctil: el deleite de sentir el aire, el agua o la tierra. Más permanente – pero menos fácil de expresar- es el sentir que uno tiene hacia un lugar porque es nuestro hogar, el asiento de nuestras memorias o el sitio donde nos ganamos la vida¹⁹⁸.

Un aspecto clave a tener en consideración, es que el presente es el espacio y tiempo donde ocurren los acontecimientos que dan inicio a un futuro de posibilidades y a un pasado reflexivo. “Los acontecimientos son, todos, Presente. Suceden en un instante dado, una fracción de tiempo que ellos cualifican. Son simultáneamente la matriz del tiempo y del espacio. (...) Cuando hablamos de un acontecimiento pasado, es de su presencia anterior en un punto dado de la flecha del tiempo, de un «presente pasado» de lo que estamos hablando. (...) Cuando hablamos de un acontecimiento futuro, es de una suposición de lo que estamos hablando, la suposición de que se realizará en un presente futuro”¹⁹⁹.

En este orden de ideas, todo lo que se haga y se decida para hacer en el futuro, tendrá repercusiones tanto en la forma que se deje escrito o elaborado como en sus consecuencias en el futuro. En otras palabras «lo que se haga ahora no se podrá borrar», investigar sobre un vacío, o lo que es peor sobre una mentira, no conduciría a un proceso de evolución para el bien común, sino que por el contrario, estaría sujeto a la repetición y, con ella, la desmesura. “La constatación de hechos no puede abandonar sin más el sentido operativo que poseen los procesos de aprendizaje, la solución de problemas y las justificaciones, precisamente porque de ellos resulta aquella constatación de hechos. (...) Pero este «mundo» que suponemos como la totalidad de los objetos –no como la

197 SANTOS. Op. cit., p. 122.

198 TUAN, Yi-Fu. Topofilia. Madrid: Melusina, 2007. p. 130.

199 SANTOS. Op. cit., p. 122.

totalidad de los hechos- no puede confundirse con la «realidad», que consiste en todo aquello que puede ser presentado en enunciados verdaderos”²⁰⁰.

Asimismo, cabe resaltar la importancia de comprender esta dinámica conceptual, el presente es verdadero constructor, en él recae los esfuerzos por un mejor futuro. Tal vez uno de los aspectos menos pensados por el hombre, es que su vida es tan sólo un segundo en este vasto espacio-tiempo en el que se está. Reconocer su innegable destino que es morir, es principio fundamental para hacerse un buen vivir.

En la misma línea, y dado que la causa de incidencia en un pensamiento más pleno, puede alterar el destino de una situación adversa a una favorable y sostenida en el tiempo, es por ende necesario reconocer las múltiples escalas que recorrerá el sujeto en una comprensión de la totalidad y sus partes. “Esa combinación de fines y de medios, de objetivos finales y objetivos intermedios, cambia a lo largo del tiempo. Por ello también cambia la superficie de incidencia, el área de incidencia, la situación y su extensión. Vista de ese modo, la escala es un límite y un contenido, que están siempre cambiando, al calor de las variables dinámicas que deciden sobre el devenir regional o local”²⁰¹. Sin embargo, nada de esto se podría llevar a cabo sin un accionar que lo posibilite. “La ecología de la acción es, en suma, tener en cuenta su propia complejidad, es decir riesgo, azar, iniciativa, decisión, inesperado, imprevisto, conciencia de desviación y transformaciones”²⁰².

Por estas razones, cuando nos referimos a un acontecimiento, se debe precisar sobre la escala de origen y del impacto de su accionar:

La noción de escala se aplica a los acontecimientos siguiendo dos acepciones. La primera es la escala del «origen» de las variables involucradas en la producción del acontecimiento. La segunda es la escala de su impacto, de su realización. Además, los acontecimientos históricos no se dan aisladamente. Esto se traduce en dos tipos de solidaridad. El primero tiene como base el origen del acontecimiento, su causa eficiente, cuya incidencia se produce, al mismo tiempo, en diversos lugares, próximos o lejanos. Se trata aquí de acontecimientos solidarios, pero no superpuestos: su vinculación

200 HABERMAS, Jürgen. Acción comunicativa y razón sin trascendencia. Barcelona: Ediciones Paidós, 2008. p. 27.

201 SANTOS. Op. cit., p. 128.

202 MORIN. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Op. cit., p. 91.

produce del movimiento de una totalidad superior a la del lugar en el que se instala. El otro tipo de solidaridad tiene como base el lugar de la objetivación del acontecimiento, su propia geografización. Aquí los diversos acontecimientos concomitantes son solidarios porque están superpuestos y ocurren en un área común²⁰³.

Por consiguiente, la escala se manifiesta como un dato temporal y no espacial, lo que la hace cambiar en el tiempo, mientras que el área de incidencia se extiende por los acontecimientos. Aquí resulta clave lo que sucede con la escala de fuerzas operantes: “debemos considerar la posición geográfica, económica o política desde donde actúan las variables” ²⁰⁴. Esto quiere decir que un acontecimiento surge en la esfera de un organismo multilateral, o de una institución supranacional como lo es el Banco Mundial. Por otro lado, también se manifiestan desde las dimensiones territoriales, en este caso los acontecimientos nacionales, regionales, locales.

Como ya se ha mencionado, los acontecimientos han transformado la cultura alrededor del mundo, la incursión de una fuerza superior frente una más débil, modifica a ésta última. Los cambios suelen ser sutiles, pero contundentes, siempre se manifiestan como “verdaderas” en detrimento de la cultura invadida. Sus repercusiones a veces se trasladan a otras áreas, volviendo más intensa y caótica la región, cuando ésta se ve volcada por sus consecuencias, no tarda en convertirse en una situación mundial. Un ejemplo de ello, se vive hoy en día en el medio Oriente, donde la falta de diálogo honesto y constructivo ha generado múltiples focos de violencia y de desasosiego para sus comunidades, e incluso ahora, sus consecuencias son mundiales.

1.3.1 Del planeta al cuerpo – del cuerpo al planeta. En reiteradas ocasiones se ha dejado clara la idea de totalidad y sus partes, así como las partes que componen una totalidad. En este caso, para referirnos al cuerpo (sujeto) como parte de una totalidad (planeta), es indispensable mirar el planeta, o en este caso lo construido por el hombre; el mundo:

En la era de la globalización, aún más que antes, los acontecimientos son, pues, globalmente solidarios, por su origen primero, es decir, su motor último. Para actuar, los hombres no salen del mundo, sino, al contrario, es de él de

203 Ibíd., p. 128.

204 Ibíd., p. 129.

donde toman las posibilidades que serán realizadas en los lugares. En éstos, acontecimientos simples se reúnen y dan lugar a situaciones. Por ello, mediante su realización concreta, los acontecimientos son localmente solidarios. Las diversas situaciones son resultantes del acontecer solidario. Así, la integración entre lo universal y lo individual adquiere un nuevo contenido histórico en nuestro mundo actual²⁰⁵.

En este caso, vale la pena enfatizar que es el hombre el que toma del mundo. De esta gran totalidad que es nuestro planeta el hombre se hace y se deshace mediante los acontecimientos que empuja de manera solidaria, se transforma. Esto es relevante a lo que se quiere dejar entendido como el cuerpo, que en este caso se expresa en espacio y en una temporalidad:

Cuerpo y mundo de la vida, como esas dos figuras marginadas por la modernidad en cuanto vivas, en cuanto poseedoras de verdades y de sentidos, en cuantos lugares de construcción cultural, son vistos a partir de la fenomenología y de la hermenéutica como ellos son. Mi corporeidad me permite expresarme a mí mismo como espacio-temporalidad siempre la misma y siempre cambiante, como flujo de vivencias de mí como mí mismo y como yo otro, es decir como alteridad. Mi corporeidad es punto de conexión con el otro y con lo otro. Mi corporeidad está de manera originaria en mi propia intencionalidad y como lugar que posibilita el mundo de la vida²⁰⁶.

Ese instante determinante que altera, modifica y que pone al cuerpo expuesto a los avatares del ambiente, de su localidad, de su posición más inmediata. “El instante no es aquí ni mañana, no es allí y hoy, es aquí y ahora” ²⁰⁷. Forma inequívoca de un espacio, de un tiempo. El orden de los acontecimientos se vislumbra por la misma corporeidad que se posee, estos distinguen el aquí y el ahora, el espacio y el tiempo: “ese orden es cuádruple, porque podemos ordenar los acontecimientos conforme a cuatro modalidades: a la derecha y a la izquierda, adelante (enfrente) y atrás, encima y debajo, antes y después. Si desde el inicio alguien puede considerar esos cuatro órdenes como independientes, luego intentará combinar algunos de ellos... Así, dice Eddington, se comienza a distinguir entre tiempo y espacio” ²⁰⁸.

205 SANTOS. Op. cit., p. 138.

206 NOGUERA. Op. cit., p. 39.

207 SANTOS. Op. cit., p. 130.

208 Ibíd., p.130.

Sin embargo, no sólo el cuerpo se concibe en un espacio o tiempo, la subjetividad del hombre ha creado un alma que lo dirige, como invisible que lo acompaña, “el cuerpo es un principio de actividad diferente al pensamiento. Para Spinoza, acorde en esto con la teoría cartesiana, el cuerpo no es más que la unidad física y extensa que se mantiene gracias a las leyes de la mecánica, y el alma no es más que los pensamientos que acompañan las acciones del cuerpo”²⁰⁹.

Acciones que para bien o para mal, han hecho de los acontecimientos nuestro devenir en detrimento del planeta y sus seres vivos que si existen, esto significa que hace parte de nuestra objetividad. No obstante, si el alma acompaña con el pensamiento el accionar del hombre, entonces, éste debería servir como un ente ético que le habla desde adentro para conducir su camino y tomar buenas decisiones, pero en la actualidad, el sistema económico y cultural ha provocado una ruptura entre el cuerpo y el alma. “Muchos problemas existenciales, como la pérdida de control del propio cuerpo o la sensación de divorcio entre éste y el alma, son originados por la civilización. Es curioso que una encuesta sobre los deseos de los americanos, y también de los franceses, indique que son muchos los que desean adelgazar, que revela que su mente ya es incapaz de dominar el cuerpo”²¹⁰.

Entre tanto, el flujo de acontecimientos que transitan desde la mente humana, o mejor desde su *cerebro*²¹¹, hasta el espacio y tiempo que lo conducen a la construcción de una realidad más compleja y totalizante. “La realidad en su totalidad no es homogénea sino diversa. No es discontinua sino continua y cambiante. Es flujo permanente del ser, que se percibe a sí mismo gracias al cuerpo simbólico-biótico, es decir a ese cuerpo que es al mismo tiempo naturaleza y cultura, vida y muerte, cuerpo mitopoiético en cuanto cuerpo simbólico, «*sensualia*», *aiesthesis* y cuerpo biótico en cuanto vida como flujo”²¹².

209 ÁNGEL MAYA. Op. cit., p. 183.

210 MORIN. La Vía. Para el futuro de la humanidad. Op. cit., p. 57.

211 Morin nos ilustra: “El cerebro de sapiens parece comportarse como si frente a cualquier cosa o situación segregara ya una explicación, una legitimación, en la que se mezclan inextricablemente una lógica ordenada, una sutilidad interpretativa inaudita, profundas intuiciones y arbitrarios fantasmas. Parece asimismo como si el mito y la magia instituyeran este compromiso «neurótico», es decir, adaptativo, entre, por un lado, la curiosidad/ansiedad de sapiens, sus contradicciones internas, y, por otro, las realidades exteriores del mundo y las realidades organizativas de la sociedad”. EDGAR, Morin. El paradigma perdido. Barcelona: Kairos, 1974. p. 194.

212 NOGUERA. Op. cit., p. 40.

En este orden de ideas, el *cuerpo consciente*²¹³ de su facultad integradora con el Planeta, sobrepasa los estereotipos impuestos en esta economía de mercado, donde el cuerpo es una cosa igual a los productos que compra.

Ante todo, las dialécticas de cuerpo y mente, lleva al sujeto a otro nivel de escala, sobre la comprensión de los flujos de acontecimientos instalados, un instante local, seguidos por interminables consecuencias globales. Una manera de comprender el mundo, de la capacidad humana, de su *cerebro exterior*:

Y es que, entonces, en este proceso global de semiotización, extracorporalidad y trascendencia sobre lo congénito, se levanta un acontecimiento fundamental: la cristalización objetiva y socializable de las conquistas por el cerebro individual. Surge lo que podemos designar como «cerebro exterior», el mundo antes señalado de la «logosfera». Todo el universo de la información adquirida, creada también, materializado en el lenguaje. Con una materialidad que hace completamente innecesario el fantasmagórico «Mundo 3» de Popper, que tantálicamente ha buscado el soporte de nuestro desarrollo científico y de nuestra creatividad²¹⁴.

No cabe duda de la importancia de la experiencia humana a través de sus innumerables acontecimientos que lo ha transformado todo y a todos. La multiescalaridad no solo se refiere de pasar de un “lado” a “otro”, como quien sube una escalera, es más bien una red intrincada que se va conectando con las partes hasta lograr ver la totalidad. En este caso, al Planeta, que contiene su más compleja y pequeña parte, un cuerpo: el ser humano. Asimismo, el cuerpo convertido en sujeto de acción, derecho y deberes, logrará un entendimiento más pleno con el fin de acercarse al mundo de la vida. “El flujo de mis vivencias sólo es posible gracias al mundo de la vida como horizonte de sentidos. El horizonte de sentidos constituye el umbral, el intervalo en el que el cuerpo-simbiótico-biótico es mundo-de-la-vida. El mundo en su diversidad, sólo es diverso gracias a mis sentidos, a mi cuerpo, y por ende, a mi intencionalidad puesta en mi sensibilidad originariamente, para permitirme constituir las cosas como ellas son”²¹⁵.

213 “El “cuerpo consciente”, en consecuencia, hace referencia al hombre colocado ante la realidad, integrado como parte del mundo y no solamente en el mundo”. PRADA, Manuel A. La conquista de ser sujeto: vocación ontológica, conciencia crítica y proyecto. *En*: Pedagogía y Saberes. Primer semestre, 2009. Vol. 0 no. 30; p. 9-18.

214 SOBREVILLA, David. Filosofía de la cultura. Madrid: Trotta, 1998. 267-257.

215 NOGUERA. Op. cit., p. 42.

1.3.2 Mi lugar de origen - mi lugar de destino: un espacio para la reflexión. La mayoría de las personas en el mundo creen tener una idea de dónde son. Están inscritos en el lugar donde nacen, y ese lugar, determina su idioma y cultura. Pronto, están participando de la instrucción dada en las escuelas, y de ahí se unen a la fuerza de trabajo impuesta para la construcción de la sociedad. La competencia humana, los arrastra más allá de sus fronteras conocidas, su único deseo es tomar lo del otro, ya sea en una negociación o a la fuerza.

Para conseguir estos intereses, están dispuestos a sacrificar las vidas que no les pertenecen. El ruido del tambor surca por las mentes de los combatientes diciéndoles efusivamente la razón de tan enorme sacrificio. Luchan por su *hogar* que a través de las banderas e himnos hinchan su entusiasmo de “honor”. Pero ¿por qué no hacerlo si el otro habla otro idioma, tiene otra cultura y es diferente? Parece una razón lógica cuando se ha vivido en un espacio limitado, donde ya sea por la geografía o la economía se mantiene allí. En ese lugar, se vive, se trabaja, se enamora, se tienen hijos, y se muere. No obstante, es posible construir un espacio donde se lleven las diferencias sin destruir al otro: “La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable, ni en la vida personal –en el amor y la amistad-, ni en la vida colectiva. Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo”²¹⁶.

Sin embargo, ese espacio que habita está integrado y nunca separado de una totalidad que los abruma, que no comprenden, que ignoran, que no lo ven, que no lo experimentan, esa totalidad es el Planeta Tierra. “El nivel global y el nivel local del devenir son conjuntamente esenciales para el entendimiento del Mundo y del Lugar. Pero el devenir local se refiere (en última instancia) al devenir mundial. Desde el nacimiento, el acontecimiento se incluye en un sistema hacia el cual atrae al objeto que acabó de habitar. El acontecimiento es la cristalización de un momento de la totalidad en proceso de totalización”²¹⁷.

²¹⁶ ZULETA, Estanislao. Elogio de la dificultad y otros ensayos. Medellín: Lealon, 2005. p. 56.

²¹⁷ SANTOS. Op. cit., p. 138.

Debido a una creciente necesidad de comprender lo que pasa “afuera”, en una economía cada vez más *globalizada*²¹⁸; donde los aspectos ambientales afectan al planeta y las estrategias de dominación geopolítica amenazan con guerras mayores, es preciso advertir la necesidad de un concepto más integrador. En este caso, Kant, intentó encontrar un camino para una *paz perpetua*:

La relevancia que ha recobrado el concepto de ciudadanía universal en la actualidad se debe muy especialmente al momento histórico por el que atraviesa la humanidad, la época de la globalización, de grandes y precipitados cambios políticos, económicos y sociales. Kant comenzó a trabajar sobre este con una actitud optimista sobre lo que le deparaba a la humanidad, el continuo e incesante desarrollo del comercio y por ende de la política. En la actualidad se habla no desde una óptica del porvenir, sino del ahora. El concepto de ciudadanía universal deja de ser una expectativa para convertirse en una realidad, a la que se deben enfrentar los Estados nacionales modernos debido en gran medida al rápido desarrollo económico que vaticinó Kant²¹⁹.

No obstante, Kant, se refiere más a una hospitalidad universal que garantice el comercio entre iguales, por lo que la guerra iría en contra del progreso de los pueblos o mejor de una clase privilegiada poseedora de bienes y riqueza. Un concepto de ciudadanía universal para los que más tienen:

Dicho lo anterior, la idea kantiana de hospitalidad universal que se toma en este texto como un primer referente histórico de la ciudadanía universal, es entendida como una garantía para el comercio y no como una garantía para la persona; lo que se protege es la posibilidad de tráfico comercial entre los propietarios de los distintos Estados, ya que serían los únicos que tendrían representatividad y adicionalmente un bien útil para el comercio entre naciones. El extranjero ha de ser protegido, según Kant, en cuanto represente una oportunidad de negocios para los nacionales del país al que llega. De esta forma, es correcto afirmar que el concepto de hospitalidad universal kantiana pierde su vocación universalista, y se convierte en una hospitalidad de clase, ya que solo cobija aquellos que como se dijo líneas atrás, gocen de propiedad, y no a los desposeídos que se ven confinados a su tierra natal, sin más derechos que los que sus exiguos bienes les permitan²²⁰.

218 En palabras de Gadotti: “Como fenómeno y como progreso, la globalización se volvió irreversible, pero no este tipo de globalización a la cual estamos sometidos hoy –la globalización capitalista–, cuyos efectos más inmediatos son el desempleo la profundización de las diferencias entre los pocos que tienen mucho y los muchos que tienen poco, así como la pérdida de poder y de autonomía de muchos estados y naciones”. GADOTTI, Moacir. *Pedagogía de la Tierra*. Buenos Aires: Editores Siglo XXI, 2002. p. 114.

219 AYALA M, Álvaro A. Ciudadanía universal: hacia la construcción de una ciudadanía de la emancipación. *En*: revista VIA IURIS. Julio-diciembre, 2013. Vol. 0, no. 0; p. 157-177.

220 *Ibíd.*, p. 157-177.

En este sentido, zozobra la intención de Kant de una paz perpetua para la humanidad. Además, como ya se mencionó, el concepto de *ciudadanía*²²¹ está amarrado a la Carta Magna, y ella misma es un artilugio utilizado para la continuación de los derechos individuales y de propiedad, como también a la *eficacia del sistema*²²² impuesto. Por esta razón, y a pesar de su valioso argumento por parte de Moacir Gadotti cuando dice: “Ante la ambigüedad del término “global” preferimos hablar de ciudadanía planetaria y no de ciudadanía global. Por otra parte, deseamos subrayar nuestra pertenencia al planeta y no al proceso de globalización”²²³. Este trabajo pretende alejarse de la noción de ciudadanía, por lo que éste responde a dinámicas de alienación. Sin embargo, se está de acuerdo y gratamente sobre la *pertenencia al planeta*.

Tal cómo se ha entendido hasta ahora al individuo dividido, es así mismo dividido los aspectos de la economía en detrimento de la mayoría de los países. Una división «geo-poli-económica» que hasta nuestra actualidad se mantiene inquebrantable:

Estas tres áreas estructurales de la economía mundo –centro, periferia semiperiferia- se había establecido en torno a 1640. Por qué ciertas zonas quedaron incluidas en una de esas áreas y no en otra es una larga historia. El hecho clave es que, a partir de condiciones iniciales ligeramente diferentes, en el noroeste de Europa convergieron los intereses de varios grupos locales, permitiendo el desarrollo de fuertes mecanismos estatales, mientras que en las áreas periféricas surgieron grandes divergencias, que debilitaron a los Estados. Esa diferencia en la fuerza de la maquinaria estatal posibilitó el afianzamiento del «intercambio desigual» al que someten los Estados fuertes a los débiles, los países del centro a las áreas periféricas. Así pues, el capitalismo implica no sólo la explotación del plusvalor producido por los trabajadores, sino también una apropiación del excedente de toda la economía-mundo por las áreas centrales²²⁴.

Mantener este poder, ha sido trabajo “laborioso” del centro. La manera en cómo ha funcionado se revela a través de mecanismo disuasivos y agresivos. “Uno de

221 “Existe hoy una concepción consumista de ciudadanía sustentada en la competitividad capitalista. Ella se restringe al derecho del ciudadano de exigir la calidad anunciada de los productos que compra. Sería una ciudadanía de mercado”. GADOTTI Op. cit., p. 117.

222 “La eficacia del sistema impide que los individuos reconozcan que el mismo no contiene hechos que no comuniquen el poder represivo de la totalidad. Si los individuos se encuentran a sí mismos en las cosas que dan forma a sus vidas, lo hacen no al dar, sino al aceptar la ley de las cosas; no las leyes de la física, sino las leyes de la sociedad”. MARCUSE Op. cit., p. 41.

223 GADOTTI Op. cit., p. 122.

224 WALLERSTEIN. Op. cit., p. 100.

ellos es, obviamente, la concentración de fuerza militar en manos de las fuerzas dominantes. Un segundo mecanismo es la difusión de un compromiso ideológico con el sistema en su conjunto”²²⁵. Por último, su arma más contundente no es un potente ejército, sino la división interna de la misma sociedad. Dividida en “partidos”, busca el establecimiento de sus ideales en el poder ejecutivo. Estas fuerzas antagónicas no permiten que haya consenso sobre el sistema económico imperante. “Pero ni la fuerza armada ni la adhesión ideológica de los cuadros bastaría si no fuera por la división de la mayoría en un gran estrato inferior y un estrato intermedio más pequeño”²²⁶.

El análisis de Wallerstein, supone una vez más el estudio concienzudo de partes que están integradas a una totalidad. El sistema-mundo imperante, tiene la posibilidad de advertir sobre sus implicaciones y consecuencias, como también posibilita el surgimiento de grupos que pudieran transformarlo:

“Los gobiernos pueden caer en manos de personas, grupos o movimientos afines a esa transformación, pero los Estados como tales no son en sí ni progresivos ni reaccionarios. Son esos movimientos y fuerzas los que merecen o no tales juicios. (...) He presentado como unidad básica de observación el concepto de sistema-mundo, que está dotado de partes estructurales y de etapas evolutivas. Es en el seno de ese marco, sostengo, donde podemos hacer análisis comparativos fructíferos, tanto de la totalidad como de partes de la totalidad”²²⁷.

Dicha transformación redunda en todas las escalas de la cultura, la favorece, la enriquece de sabiduría y madurez.

En todas las culturas humanas se celebra la transición a cada una de las etapas de la vida que implica una mayor madurez y el acceso a ámbitos de actividad y responsabilidad cada vez mayores. Se censura de las sociedades patriarcales que la mujer deba permanecer confinada en el hogar. Se censura de las sociedades jerarquizadas que los miembros de las clases más bajas quedan relegados a las actividades de ámbito doméstico –casa, pueblo, vecindario-, mientras que la élite sale a disfrutar del mundo²²⁸.

225 *Ibíd.*, p. 103.

226 *Ibíd.*, p. 104.

227 *Ibíd.*, p. 114.

228 YI-FUTUAN. *Cosmos y hogar. Un punto de vista cosmopolita*. Barcelona: Editorial Melisina, 2005. p. 12.

Sin embargo, existe la falsa idea de una competencia procurada por el avance progresivo del hombre, cuando ella, debería procurar la movilización de colectividades competitivas por el bien común, la convivencia y la protección a la naturaleza. “La crisis de los movimientos se debe a su creciente incapacidad colectiva para transformar su política en procesos capaces de transformar realmente el sistema mundial existente. Una de sus actuales trabas, aunque seguramente no la única, es que sus propios análisis hayan incorporado grandes segmentos de la ideología del sistema-mundo existente”²²⁹.

Ahora bien, el conocimiento de las problemáticas sociales, ambientales y políticas, es también el conocimiento del planeta.

Como estamos viendo, en este conocimiento de uno mismo no se plantea una alternativa en términos de que o bien uno conoce la naturaleza o bien se conoce a sí mismo. De hecho, uno no puede conocerse a sí mismo como es debido más que a condición de tener sobre la naturaleza un punto de vista, un conocimiento, un saber amplio y detallado que permite justamente conocer no sólo su organización global sino también los detalles mismos²³⁰.

Asimismo, se requiere de una Educación planetaria, una, donde se defina los conceptos cercanos a su axioma, como también de procesos pedagógicos que muestren y enseñen el camino para el conocimiento de uno mismo en el Planeta. “Ello exige, ciertamente, una nueva comprensión del papel de la educación, más allá de la transmisión de la cultura y de la adquisición del saber. Implica la construcción de nuevas relaciones y de nuevos valores. “Nuestro futuro común” depende de nuestra capacidad de entender hoy la situación dramática en la cual estamos debido al deterioro del medio ambiente. Y eso pasa por un proceso de concientización planetaria”²³¹.

En este orden de ideas, el lugar de origen de la humanidad no es otro que el Planeta Tierra; ése es su hogar; su *aldea global*; su vida y muerte. La siguiente Era pertenece a los sujetos conscientes de su localidad, de su región, de su país, de su planeta. “La era planetaria necesita situar todo en el contexto y en la

229 WALLERSTEIN. Op. cit., p. 132.

230 FOUCAULT, Michael. Genealogía del poder. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1994, p. 83.

231 GADOTTI Op. cit., p. 106.

complejidad planetaria. El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo”²³².

Por consiguiente, y entendiendo la importancia de avanzar en una prosecución de la humanidad desde lo local hacia lo planetario, las políticas de civilización deben cambiar para lograr tales fines emancipadores. “La política de civilización debería restaurar las solidaridades, rehumanizar las ciudades, revitalizar el mundo rural, revertir la hegemonía de lo cuantitativo en provecho de lo cualitativo para que prime la calidad de la vida, debería propugnar lo mejor y no lo máximo, y, así, contribuir a reformar la existencia”²³³.

En la misma línea, estar en el planeta, supone principios de *convivencia*²³⁴ que dispongan a la humanidad para grandes *destinos*²³⁵. “La planetarización del malestar abre el camino para la posible emergencia de otras alternativas de configuración social más coherentes con el destino de la humanidad, la idea del mundo como patria común”²³⁶. Existe un destino inexorable para la humanidad, y ése es su continuación... No solo como especie, sino como directo responsable de la vida en el planeta. Su destino, está fuera de este Planeta. En las innumerables estrellas está el porvenir de la especie humana.

1.4 LA COSMOVISIÓN DEL SUJETO PLANETARIO.

En un mundo enteramente construido desde los paradigmas humanos, la cosmovisión de cada asentamiento, ha permitido una comprensión de su propia totalidad; del comienzo y el fin del mundo, de la vida; de quién o quiénes lo crearon; o de cómo la mortalidad, ha influido en la búsqueda de la eternidad, de la inmortalidad, así ha dejado en los sepulcros, tumbas o momias; evidencias de esa

232 MORIN. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Op. cit., p. 37.

233 MORIN. La Vía. Para el futuro de la humanidad. Op. cit., p. 62.

234 La interpretación más probable tiene una orientación política. Protágoras se refiere concretamente a la vida social y la convivencia ciudadana. La sociedad se construye y nosotros somos los responsables de nuestro propio destino. Nadie nos lo impone desde afuera. Por ello la virtud no es otra cosa que lo que nosotros establezcamos que sea”. ÁNGEL MAYA. Op. cit., p. 166.

235 En palabras de Hadot: “El ejercicio estoico tiene de hecho como objetivo sobrepasar el yo, pensar y actuar en armonía con la Razón universal. Los tres ejercicios descritos por Marco Aurelio, y más tarde por Epicteto, resultan a este respecto altamente significativos: juzgar de una manera objetiva de acuerdo con la razón interior, actuar de acuerdo con esa razón común a todos los hombres y aceptar el destino que nos ha sido impuesto por la razón cósmica”. HADOT, Pierre. Ejercicios espirituales y filosofía antigua. Madrid: Ediciones Siruela, 2006. p. 267.

236 MORÍN, Edgar. Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa editorial, 2006. p. 108.

necesidad de saber; de verse más allá del cielo, del Planeta, de las estrellas. La curiosidad humana ha legado a través de la transmisión de conocimiento una enorme variedad de pensamientos, cultura, ciencia, lenguas, arte, todas las expresiones de la imaginación, de su racionalidad, de su ira, de su egoísmo.

Aquellas cosas que no se lograban entender, se buscaba siempre una explicación; las formas que se revelaban en el cielo, el mismo Sol; como el primer dios que se iba a adorar por miles de años. Estos aspectos han abierto el camino al mito, al símbolo y al rito, que hasta el presente actual (2015 D.C), han pertenecido en lo más profundo de la psiquis humana a través de la sociedad y su cultura.

El Sujeto Planetario no está exento de esta condición humana, por el contrario, pretende integrarse a través de su propia cosmovisión aceptando todas las cosmovisiones anteriores y presentes, es de esta manera como el ser humano ha aceptado lo que es hoy su cultura y sociedad. En este sentido, su pensamiento cósmico es la de salvaguardar la vida en todas sus dimensiones. Procurar su prosecución en el Planeta Tierra para luego llevarla más allá del Sistema Solar, de la Vía Láctea.

1.4.1 Del reduccionismo a la totalidad. Un ser humano inmerso en el *reduccionismo** es incapaz de ver más allá y *del más allá*. Se limita a espacios constreñidos y dimensiones limitadas. Pero ¿qué tanto daño hace esto? Se sabe que el *reduccionismo* ha dado sus mejores aportes en ciencia y tecnología. De hecho, es parte fundamental de la comprensión de las “cosas pequeñas”, ¿qué sería de los avances en la física sin los estudios del átomo? Incluso, la misma universidad está constituida por disciplinas específicas, promoviendo cada vez más el estudio separado de las “cosas”.

Sin embargo, cuando se refiere al “cosmos” la mente humana colapsa. La falta de una praxis de los dos hemisferios del cerebro entra en conflicto. La ceguera hace tropezar, y la fatalidad viene con ella. La humanidad está urgida de una comprensión más abarcadora, integrada y, en general *sistémica*. “De hecho, todas las ciencias avanzadas, como las ciencias de la Tierra, la ecología, la cosmología, son ciencias que rompen con el viejo dogma reduccionista de explicación por lo elemental: consideran sistemas complejos en los que las partes y el todo se

* Muchos de estos conceptos aparecen en letra itálica que a su vez se explican a lo largo del texto.

generan y organizan mutuamente y, que en el caso de la cosmología, contempla una complejidad que está más allá de todo sistema”²³⁷.

La cosmovisión de este Sujeto Planetario, atraviesa por la partícula más pequeña hasta el conjunto de las implicaciones de un cuerpo celeste en un sistema solar (como lo es el planeta Tierra), sin dejar, por supuesto, de pasar por lo más intrínseco de la subjetividad humana. Todas ellas están conectadas en la maraña de redes que componen la “realidad”. Desconocer cada uno de los *nodos* que entrelazan esta red, sería como vivir conectado a una máquina: te mantiene vivo, pero no vives.

Es tal vez, la más triste de las realidades, contener al sujeto mediante una individualidad parcelada, ignorante de que pertenece a un sistema planetario e *interconectado*²³⁸. Mantenerlo alejado del “*paraíso*”²³⁹, es sin duda, el mayor triunfo de una individualidad que vio en la *otredad*, solo una forma de servilismo y en la naturaleza su potestad de injerencia.

No obstante, se sabe ya, que la vida en el planeta está en una constante evolución, por tanto, mantener la “*esperanza*”²⁴⁰ en una vida mejor, es parte de nuestra condición como sujetos pensantes y pertenecientes a una *Totalidad*.

1.4.2 Episteme de la cosmovisión del Sujeto Planetario: La bioética. El término “cosmovisión” viene del latín *cosmos*, mundo, y del griego *kosmos*, mundo, orden, arreglo: “conjunto de todo lo que tiene existencia física en la tierra y

237 MORIN, Edgar. La Vía para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós, 2011. p. 143.

238 En esta cita se deja ver la conexión que existe: “El mundo se vuelve cada vez más un todo. Cada parte del mundo hace cada vez más parte del mundo y el mundo, como un todo, está cada vez más presente en cada una de sus partes”. MORÍN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: UNESCO. Cooperativa Editorial Magisterio, 2001. p. 71.

239 Sobre la cuestión del “paraíso”, se retoma las apreciaciones de Augusto Ángel Maya, cuando dice: “El pecado original es una herencia que el cristianismo comparte tanto con el platonismo como el judaísmo. Ambos habían imaginado esa caída humana, que se convirtió en un accidente cósmico. El cristianismo se encargará de acentuar los colores trágicos. Toda la naturaleza se desorganiza con el pecado original y la violencia que actualmente podemos contemplar en la naturaleza es sólo el resultado de dicho fracaso”. El retorno del Ícaro. La razón de la vida. Muerte y vida de la filosofía Una propuesta ambiental. Bogotá D.C.: Panamericana Formas e Impresos, 2002.p.169.

240 Al respecto Edgar Morín afirma: “Se puede pensar igualmente que todas las aspiraciones que han alimentado las grandes esperanzas revolucionarias del siglo XX, pero que han sido engañadas, podrían renacer bajo la forma de una nueva búsqueda de solidaridad y responsabilidad”. MORÍN. Op. cit., p. 76.

fuera de ella”²⁴¹. En su lugar *visión*, viene de ver, por lo tanto es un mundo que se ve. Pero también, es un mundo ordenado y conceptualmente concebido:

Para el año 1863, cosmos se planteaba en filosofía como “el universo considerado como un sistema bien ordenado”. Para la noción rusa, el espacio extraterrestre integrado al “universo en su totalidad”. Dentro del alemán se constituye como la *Weltanschauung*. Esto es, de *Welt*, mundo universo, todo el mundo, y *Anschaung* como ideología, concepción, teoría. Cosmovisión expresa concepción de la realidad, y está asociada con el modelo epistémico predominante. Corresponde al “Modelo T”, es decir, al Modelo Teórico que una persona, cultura o institución plantea con respecto a sí misma y a su contexto relacional. Toda manera de entender lo que existe, lo que es o puede ser, y de actuar en consecuencia.²⁴²

Estas premisas, junto con las concepciones epistémicas de este término, aluden al propósito que se busca en la cosmovisión del Sujeto Planetario. El cual, mediante una estructura organizada del mundo, se concibe una visión *biocéntrica*²⁴³ del Sujeto, con la firme intención de oponerse a las acciones antropocéntricas de forma desmedida y desconsiderada que han modificado visiblemente nuestra geografía e incluso nuestro clima. De hecho, algunos científicos utilizan el término *antropoceno*²⁴⁴.

Muchas teorías y mitos sobre la aparición o creación de la vida han estado desarrollándose a lo largo de la historia humana, tanto los hombres de ciencia que buscan a través de los datos y evidencias una explicación objetiva que la produjo, así como los hombres de “dioses” que han interpretado los comienzos de la vida

241 GARCÍA, Vicente. Diccionario etimológico español e hispánico. Madrid: Editorial Saeta, 1954. p. 194.

242 BARRERA MORALES, Marco Fidel. Holística, comunicación y cosmovisión. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002. p. 118.

243 Biocentrismo: “Las tendencias antropocéntricas defienden la responsabilidad del ser humano para con la naturaleza (*for the nature*), mientras que las biocéntricas defienden los deberes con respecto a la naturaleza (*to the nature*). En otras palabras, la naturaleza es sujeto de derechos. Existen dos tipos de tendencias éticas anti-anthropocéntricas: unas que privilegian entidades individuales (biocentrismo mitigado), otras que acentúan totalidades y procesos naturales irreductibles a sus componentes (biocentrismo global)”. ÁNJEL RENDÓ, José, et al. Seres de la frontera. La responsabilidad del intelectual. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2004. p. 137.

244 *Antropoceno*: El ser humano ha dejado tanta huella en la Tierra con el calentamiento y la polución que los científicos han acuñado un nuevo término para designar la época actual: el Antropoceno, la edad de los humanos. Como prueba de la extensión del uso del nuevo término, la semana pasada se celebró el simposio llamado *Living in the Anthropocene* ('vivir en el Antropoceno') en el Instituto Smithsonian, al que acudió Grunsfeld; la Asociación Estadounidense para el Avance de la Ciencia ha organizado la exposición 'Fósiles del Antropoceno'; y en más de 500 estudios científicos publicados este año se ha utilizado la palabra Antropoceno en referencia al periodo actual. SEGOVIA, Bricio. Los científicos consideran que la época actual merece otro nombre. [online] Cali, 2014. Publicado octubre 14 de 2014 [citado 23 de octubre de 2014] <http://actualidad.rt.com/ciencias/view/143492-cientificos-nuevo-nombre-nuestra-epoca-antropoceno>.

por un orden “divino”, omnipotente creador de todas las cosas. “La vida fue un acontecimiento terrestre único, mientras que para otros tiene un origen cósmico y se produce siempre que las circunstancias sean las adecuadas”²⁴⁵.

Sin embargo, cualesquiera sean sus teorías tanto científicas como míticas, sus exponentes no pondrían plantearlo sin antes estar “vivos”. Un hecho tan contundente, debería asumir ciertos principios a la hora de actuar en contra de la vida. “Esa vida que no es nuestra vida es a la vez misterio y conocimiento, y lo único que refleja es la dualidad de la condición humana; entre un mundo interior lleno de preguntas sobre el universo y la totalidad, y un mundo exterior lleno de fenómenos y teorías que tratan de explicarlos. Es la dualidad entre razón y sensibilidad”²⁴⁶.

Por tanto la vida, sin importar el pensamiento que fuese, debe garantizar su *prosecución* y evolución. No cabe duda la necesidad de un respeto hacia la naturaleza, si en la actualidad el ser humano alberga unos “derechos” que los “protegen”, y como la naturaleza es vida, pues también debería dotársele de los mismos derechos. “Para Potter la Bioética tiene como función pensar y soñar en un mundo diferente; un mundo en el que se combine el conocimiento biológico con un conocimiento de los sistemas de los valores humanos... “Bios” representa el conocimiento biológico, la ciencia de los sistemas vivos, y “Ética” representa el conocimiento de los valores humanos”²⁴⁷.

Asimismo, la posibilidad de adquirir nuevos valores se hace cada vez más imperante en un mundo donde las crisis del ambiente están por condenar la vida moderna. “Los problemas ecológicos no dependen de una solución técnica, reclaman una respuesta ética. Requieren un cambio de paradigma en la vida personal, en la convivencia social, en la producción de los bienes de consumo y, principalmente, en la relación con la naturaleza”²⁴⁸.

245 PEÑA, José C. El origen del hombre. Para saber quiénes somos y de dónde venimos. Buenos Aires: Editorial Sb, 2010. p. 13.

246 GARZÓN DÍAZ, Fabio A. Del antropocentrismo al biocentrismo. Un nuevo paradigma biótico. (En): Bioética. Julio, 2002. vol. 0, no. 3; p. 10-19.

247 Ibíd., p. 10

248 ÁNJEL RENDÓ. Op. Cit., p. 129.

Este pensamiento *biocéntrico* en la cosmovisión del Sujeto Planetario encuentra en la vida su principal objeto de estudio, no para ir *hacia atrás* y preguntarnos una y otra vez cómo empezó todo, sino las infinitas posibilidades que se tendrían en el futuro, cómo podrían ellas evolucionar y crear a partir de ella más vida. Al respecto Fritjof Capra dice:

Uno de los frutos más valiosos de la emergente teoría de los sistemas vivos es la nueva comprensión de la evolución que implica. En lugar de entender la evolución como el resultado de mutaciones aleatorias y selección natural, estamos empezando a reconocer el despliegue creativo de vida en formas de creciente diversidad y complejidad, como una característica inherente a todos los sistemas vivos. Si bien mutación y selección natural siguen siendo consideradas aspectos importantes de la evolución biológica, la atención se centra en la creatividad, en el constante avance de lo vivo hacia la novedad²⁴⁹.

Siguiendo la etimología de “cosmovisión”, un aspecto clave en lo que se dice sobre “orden”, es su posibilidad de comprender fenómenos complejos que de otra manera sería imposible. La búsqueda de una explicación coherente y bien fundamentada, atraviesa una dificultad estructural, muchas de ellas se encuentran en aparente desorden. Lo que incide en la necesidad de tener un orden con el cual proceder. En palabras de Lévi-Strauss: “En mi opinión es absolutamente imposible concebir el significado sin orden”²⁵⁰, y compara esto con el hecho semántico que tendría lugar en una traducción: “A fin de cuentas, es ésta la traducción que se espera de un diccionario. Y porque no puede sustituirse una palabra por cualquier otra palabra o una frase por cualquier otra frase (arbitrariamente) debe haber reglas de traducción”²⁵¹. Más adelante en el planteamiento metodológico, se verá cómo este concepto tendrá más relevancia, sobre todo en lo concerniente a la organización.

Por otra parte, los sentidos cobran gran relevancia a la hora de percibir ciertos contextos de nuestro ambiente. En este caso, la cosmovisión del Sujeto

249 CAPRA, Fritjof. La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Editorial Anagrama, 1998. p. 233.

250 LÉVI-STRAUSS, Claude. Mito y significado. Madrid: Alianza Editorial, 1999. p. 30.

251 *Ibíd.*, p. 30.

Planetario, se debe pasar sobre *los datos de los sentidos*²⁵², la manera en cómo percibimos el mundo, lo que sentimos de él; la felicidad, la tristeza, sus olores y colores.

Un planeta que se mueve a una velocidad sobre su eje a 465'11 m/s. Y gira alrededor del Sol, describiendo una órbita elíptica, a una velocidad media de 29,8 km/s²⁵³. Podría comprenderse solo sintiendo su movimiento; la dirección de una ráfaga de viento, debería facultar el sentido sobre su origen, densidad, velocidad, si es de sotavento o barlovento, tal vez se logre saber si lloverá o no.

Los sentidos del ser humano tienen grandes posibilidades aún sin comprender, se dice que ellos, están unidos a la capacidad cerebral. Un ejemplo de ello, es la historia del “hombre murciélago”, que a pesar de su limitación visual, logró desarrollar una función de ecolocalización: “Cada chasquido de la lengua produce ondas sonoras. Estas rebotan en las superficies a mí alrededor y vuelven a mis oídos como ecos apenas perceptibles. Mi cerebro procesa los ecos en imágenes dinámicas. Es como *conversar con el medio ambiente*”²⁵⁴. Por supuesto, este hombre ha vivido en un *entorno* favorable que le ha permitido desarrollar su capacidad de percepción y sus sentidos.

1.4.3 El pensamiento primitivo moderno. El ser humano independiente de su origen geográfico y cultural, desarrolla cierto sentido, como también su pensamiento sobre el ambiente. Permítase introducir en este aspecto el “pensamiento primitivo”²⁵⁵ o concreto de las comunidades *ágrafas*²⁵⁶, el cual es de carácter prelógico, se basa en creencias, socialmente condicionadas, en fuerzas imperceptibles: se asume una realidad “mística”. Asimismo, las contradicciones se ignoran y algo puede ser dos cosas al mismo tiempo. Continuando con Lévi-Bruhl:

252 Lévi-Strauss cree que los sentidos serán reintegrados a la explicación científica como algo que posee un significado, que tiene una verdad y que puede ser explicado. *Ibíd.*, p. 24.

253 ANGUITA, María Concepción. Relatividad espacial [en line] Cali, 2014. Publicado Junio 20 de 2005. [citado octubre 23 de 2014] (Disponible en <http://www.iac.es/cosmoeduca/relatividad/anexos/movimientos.htm>).

254 FINKEL, Michael. El hombre murciélago. (En): De alto riesgo. *National Geographic*. Julio, 2013. vol. 33, no. 1, p. 6-7.

255 También llamado: La mentalidad primitiva. LEVÍ-BRUHL, Lucien. La Mentalidad primitiva. Buenos Aires: Ediciones Leviatán, 1923.

256 Término acuñado por LEVÍ-STRAUSS para referirse a las comunidades apartadas de la “civilización”. p. 29.

Una explicación ha sido propuesta por los mismos misioneros que han comprobado la aversión de los primitivos por las operaciones lógicas más simples. De este hecho dedujeron que los primitivos observados por ellos no pensaban jamás y no querían pensar, sino sólo en un número reducido de objetos, necesarios a su subsistencia, en sus ganados, la caza, la pesca, etc.; los hábitos mentales así contraídos por los primitivos se harían tan fuertes que cualquier otro objeto, sobre todo si es abstracto, no podría interesar su espíritu. “No creen sino en lo que ven; sus ideas no van más lejos que sus sentidos; todo lo que no es percibido de inmediato no es pensado”²⁵⁷.

De esta manera, para descubrir los hábitos mentales de los “primitivos” es necesario el análisis de sus *representaciones colectivas* y las relaciones de estas representaciones. En este aspecto su pensamiento se enfatiza en una realidad mística de las causas que se expresa en diversos significados totalizantes:

La naturaleza en medio de la cual vive aparece para él bajo otro aspecto. Ahí todos los objetos y todos los seres están implicados en una red de participaciones y de exclusiones místicas; son las que hacen su contextura y su orden. Son por consiguiente las que se impondrán primero a su atención y las únicas que retendrá. Si está interesado por un fenómeno, si no se reduce a percibirlo, digamos pasivamente y sin reaccionar, lo atribuirá al momento, como por una especie de reflejo mental, una presencia oculta e invisible, cuya manifestación es este fenómeno²⁵⁸.

En la mentalidad primitiva, comprender las causas de los fenómenos no está en su quehacer. Su mundo no coincide con *otros mundos*²⁵⁹, o el mundo que se considera en la actualidad. Su sistema de representaciones es diferente y los fenómenos advertidos no tienen interés para ellos: “en la mentalidad primitiva, se asemejaría a una aprehensión directa o a una intuición. En el momento mismo de

257 LÉVI-BRUHL. Op. cit., p. 31.

258 Ibid., p. 32

259 *Método*: Desde perspectiva ontológica (centrada en el interés de la existencia) el mundo es lo que está presente o determinado en relación con la naturaleza de un ente determinado desde el cual se tematiza (se matiza). Este mundo ontológico, es un mundo circunscrito a la relación que mantiene con el ente desde el cual se describe y se designa y en el cual tiene cabida los entes propios de esa delimitación. Así por ejemplo hablamos del mundo de la sistémica, el mundo de la medicina, el mundo de la industria, etc. Y en este sentido el mundo es denominado como “mundaneidad”, un mundo donde co-existen todos los mundos particulares inscritos. GARCÍANDÍA IMAZ, José Antonio. Pensar sistémico. Una introducción al pensamiento sistémico. Bogotá D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005, p. 441.

percibirlo dado a sus sentidos, el primitivo se representa la fuerza mística que así se manifiesta”²⁶⁰.

En un sentido principal, los “primitivos” frente a un fenómeno entran en un estado de emoción en lugar de sorpresa, que sería el sentido principal del pensamiento moderno; asimismo, la experiencia vivida se representa bajo estos conceptos. “Por lo demás, la mayor parte de las representaciones colectivas que utilizan tienen un carácter emocional muy pronunciado y las prerrelaciones establecidas entre ellos son muy a menudo de naturaleza prelógica e impermeable a la experiencia”²⁶¹.

Luego de abordar el pensamiento primitivo de Lévi-Bruhl, se preguntará de qué manera incide en la cosmovisión del Sujeto Planetario, pues bien, el carácter complejo de la manera de percibir el mundo a través de sus *representaciones místicas* es una de las tantas maneras de *ver al mundo*, por lo tanto, es *parte integral* de la *cosmovisión*, de la *totalidad*. Al respecto Lévi-Bruhl enfatiza: “La red de las causas mediatas, que para nosotros se extiende hasta el infinito, queda para ellos en la sombra y pasa inadvertida, mientras que los poderes ocultos, las acciones místicas, las participaciones de todas clases se mezclan con los datos inmediatos de la percepción, para constituir un conjunto donde lo real y el más allá se confunden. En este sentido su mundo es más complejo que nuestro universo”²⁶².

No obstante, y en correlación, el pensamiento humano moderno, tiene ciertos paralelismos con el pensamiento primitivo, sobre todo en lo que para algunos es extraño, para otros no, y viceversa. El hecho de que una etnia crea que su dios es un jaguar o un elefante, no significa que para esta cultura saber que en las sociedades modernas se cree en un dios que está en los cielos, no sea igual de extraño para ellos:

En lugar de subrayar que es un tipo de pensamiento inferior, como lo hace la primera interpretación, la otra manera de encarar el pensamiento “primitivo” afirma que es un tipo de pensamiento fundamentalmente diferente del nuestro. Este abordaje se concreta en la obra de Lévy-Bruhl, quien consideró que la diferencia básica entre el pensamiento “primitivo” y

260 LÉVI-BRUHL. Op. cit., p. 57.

261 Ibid., p. 88.

262 Ibid., p. 381

el pensamiento moderno reside en que el primero está completamente determinado por representaciones místicas y emocionales. En tanto la de Malinowski es una concepción utilitarista, la de Lévy-Bruhl es emocional o afectiva. Entonces, he intentado demostrar que, de hecho, el pensamiento de los pueblos ágrafos es por un lado un pensamiento desinteresado –lo que representa una diferencia con relación a Malinowski- y, por otro lado, un pensamiento intelectual –lo que supone una diferencia con respecto a Lévy-Bruhl-²⁶³.

Ahora bien, Levi-Strauss deja claro la diferencia entre los pueblos ágrafos y modernos en lo concerniente al pensamiento desinteresado e “intelectual” con relación al pensamiento científico:

Evidentemente, es diferente en ciertos aspectos e inferior en otros. Y es diferente porque su finalidad reside en alcanzar, por los medios más diminutos y económicos, una comprensión general del universo –y no una comprensión general, sino total-. Es decir, se trata de un modo de pensar que parte del principio de que si no se comprende todo no se puede explicar nada, lo cual es absolutamente contradictorio con la manera de proceder del pensamiento científico, que consiste en avanzar etapa por etapa, intentando dar explicaciones para un determinado número de fenómenos y progresar, enseguida, hacia otro tipo de fenómenos, y así sucesivamente. Como ya dijo Descartes, el pensamiento científico divide la dificultad en tantas partes como sea necesario para resolverla²⁶⁴.

Al respecto a estas posiciones del pensamiento humano, cuando se abordan los ejemplos de los pueblos ágrafos con un pensamiento primitivo, en su manera de proceder sobre sucesos o eventualidades dentro de su comunidad, la manera de solucionarlos parece en la mentalidad moderna como barbárica o “primitiva”: tres mujeres de un pueblo en África van a recoger agua en la orilla de un río, de repente un cocodrilo ataca y devora a una de las mujeres, las otras dos son sentenciadas a muerte porque los familiares de la víctima creen que las mujeres le hicieron maleficio y por tal motivo el cocodrilo la mató²⁶⁵. En las representaciones colectivas de los “primitivos” los accidentes no existen.

Con la idea de dar más sentido sobre estas formas del pensamiento entre lo “primitivo” y lo “moderno”, se propone el siguiente ejemplo: un multimillonario

263 LÉVI-STRAUSS, Op. Cit., p. 36.

264 Ibíd., p. 37.

265 LÉVI-BRUHL. Op. cit., p. 51.

alemán se suicida tras la aparente crisis económica, sin embargo, en ningún momento este hombre podría verse en una situación de pobreza a pesar de la crisis²⁶⁶.

Un pensamiento científico tampoco escapa de esta lógica primigenia: un científico cree que la mejor manera de llegar al fin de una guerra y lograr la paz, es a través de la mayor creación destructiva de la historia del hombre: *la bomba atómica*.

En la actualidad, el pensamiento humano ha encontrado una forma más ignorante de autodestruirse. El discurso “terrorista”, promovido por el gobierno estadounidense después de los atentados del 11 de septiembre de 2001, ha dejado en el ser humano un pensamiento violento del terror. Una vez sucedido esto, Estados Unidos invadió Afganistán y posteriormente a Irak, una seguidilla de insubordinaciones llamadas *la primavera árabe o la revolución de colores* incendió el norte de África, y con violencia el nuevo “orden” se arrastró hasta Siria, donde la oposición de China y Rusia impidieron los objetivos hegemónicos de “Occidente”²⁶⁷.

Sin embargo, cuando las tretas se acaban, una alternativa es siempre puesta a prueba por los organismos internos de Estados Unidos, en este caso la CIA, que ya había hecho el juego en Afganistán apoyando al grupo Al Qaeda, y es así como aparece un brazo más oscuro proveniente de este grupo terrorista: El Estado Islámico, su sed de sangre y destrucción, socava lenta y humillantemente la dignidad de los pueblos sirios e iraquíes. De esta manera la violencia promovida por órganos estatales se cimienta en las sociedades y esferas políticas de muchos países en el mundo, donde organismos internacionales son protagonistas mediáticos y aparecen como los portadores de la “salvación” de la humanidad, mientras que el genocidio, las masacres, el asesinato y la violación son parte imaginaria de una “película de acción” o un “video juego electrónico”.

En este orden de ideas, el pensamiento humano continúa desencadenado comportamientos primigenios, en todos ellos la muerte se encuentra en las manos

266 PÚBLICO.es. La crisis lleva al suicidio a uno de los hombres más ricos de Alemania [online] Cali, 2014. Publicado Enero 6 de 2009 [citado octubre 23 de 2014] <http://www.publico.es/dinero/188705/la-crisis-lleva-al-suicidio-a-uno-de-los-hombres-mas-ricos-de-alemania>.

267 Para ampliar un poco más sobre esta injerencia de occidente a un nivel histórico, se traerán los aportes de Edgar Morin: “La dominación del Occidente Europeo sobre el resto del mundo provoca catástrofes de civilización, en las Américas especialmente, destrucciones culturales irremediables, esclavitudes terribles. Por esta razón, la era planetaria se abre y se desarrolla en y por la violencia, la destrucción, la esclavitud, la explotación feroz de las Américas y de África”. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá D.C.: UNESCO. Cooperativa Editorial Magisterio, 2001. p.68.

del mismo hombre. Sin embargo, ¿cómo atribuirle al ser humano esta *responsabilidad*? Cuando la civilización que conocemos proviene de tan solo 13 mil años de antigüedad y, según algunos geólogos tendríamos un eón de años más, antes de que un evento contundente empiece a terminar con la vida en el Planeta (la expansión del sol convirtiéndose en un gigante rojo). Por supuesto si no pasa algo mucho antes.

De esta manera, vale la pena abordar el conocimiento desde múltiples enfoques, donde múltiples inteligencias aportan a descifrar el comportamiento humano y los diferentes fenómenos que surgen: “Sin embargo, debemos señalar que como pensadores científicos utilizamos una cantidad muy limitada de nuestro poder mental, sólo lo necesario para nuestra profesión, para nuestros negocios o para la situación particular en que nos encontramos inmersos”²⁶⁸.

Cabe resaltar que dentro de la taxonomía del conocimiento de Lévy-Strauss diferencia la ciencia de lo concreto, la cual está signada por el mito: “el mito fracasa en su objetivo de proporcionar al hombre un mayor poder material sobre el medio. A pesar de todo le brinda la ilusión, extremadamente importante, de que él puede entender el universo y de que, de hecho, *él entiende el universo*”²⁶⁹. Esto es fundamental para la comprensión de una cosmología del sujeto planetario, en tanto que, el mito contribuye a una visión completa, *de la Totalidad*.

Sin duda se vive en una *primavera cósmica*, esto quiere decir que si el inicio del universo pasó por la especificidad y el caos y, que ahora la complejidad y el orden es el devenir de la humanidad para su *prosecución*, es preciso comprender entonces, que la dinámica orden-desorden son inherentes al universo, por lo tanto, no significa que se excluyan, sino que se integran para llegar a ser lo que hoy en día es el universo.

Es prudente establecer el inicio de un pensamiento más abarcador, que proceda adecuadamente con la especificidad y su oportuna conexión con la totalidad, con el fin de darse cuenta de sus posibilidades, al respecto Mora Osejo nos dice: “La visión mítica y la racionalista filosófica “suponen que el mundo surgió de un estado primigenio original, caótico, pero rico en posibilidades de estructurarse, organizarse, ordenarse. En particular, en el caso de la visión mítica, esta premisa

268 LÉVI-STRAUSS. Op. cit., p. 38.

269 Ibíd., p. 38.

evita la cadena interminable de preguntas hacia atrás, en cuanto presupone un estado del mundo inicial, tan pobre en estructura, que no da lugar a que surja una nueva pregunta sobre su origen”²⁷⁰. Mediante la comprensión de la totalidad del mundo de hoy, del presente, se logrará un paso significativo al porvenir de la vida en el planeta.

Al respecto de la estructuración a partir de un caos primigenio, como lo muestra Lucrecio, que retoma nociones plateadas por Epicuro. En *De rerum natura* propone el azar como 'motor' de organización:

Pues los átomos no se han puesto cada uno en su sitio tras haberse concretado ni por su gran sagacidad, ni tampoco han estipulado cuáles serían sus movimientos, sino que después de haber reiteradamente tropezado unos con otros y proyectados en muchedumbre por choques innumerables a través del infinito, a fuerza de intentar todos los movimientos y uniones, llegan por fin a estructuras (*disposituras*) tales como los que constituyen nuestro mundo... Y tanto más puesto que este mundo es obra de la naturaleza, y que los átomos por sí mismos y espontáneamente, al albur²⁷¹ de sus encuentros, tras toda suerte de uniones vagas, estériles y vanas, se agruparon por fin en estas combinaciones que, en cuanto se reunieron, formaron siempre los orígenes de las grandes cosas conocidas, la tierra y el mar, el cielo y toda suerte de seres animados²⁷².

1.4.4 La vida: espíritu y razón. Es también sabido que la vida en el planeta consolida una prolongación de su existencia, “Gaia, la suma de la biota y de las partes del entorno situadas bajos su influencia, tiene probablemente una edad de unos tres eones y medio, lo que es una forma muy notable –aunque legítima- de sortear la segunda ley”²⁷³. Si bien cada sujeto es un sistema cerrado organizacionalmente, es un sistema abierto estructuralmente, lo que permite un constante flujo de energía y materia, y a su vez la consecución de la vida o *permanencia*²⁷⁴.

270 MORA OSEJO, Luis Eduardo. *La complejidad y la concepción unitaria de la ciencia*. En: Politeía. 2002. No. 28; p. 117-125.

271 ALBUR. Contingencia, azar a que se fía el resultado de una empresa (Diccionario Larousse).

272 LUCRECIO, Tito. *De rerum natura*. De la naturaleza. Madrid: El Acantilado, 2012, (I-1021 a 1034, II-1058 a 1063).

273 LOVELOCK, J.E. *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la tierra*. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A., 1986, p. 148.

274 *Permanencia*: “Ese carácter cerrado de la organización se torna complementario con la constante apertura de la estructura, de esta manera, la estructura, al ser abierta, incorpora variabilidad en el sistema y la organización, al ser cerrada, incorpora una forma estable, autónoma e identificable: la permanencia”. GACIANDÍA IMAZ. Op. Cit., p. 85.

En consecuencia, las posibilidades del Sujeto Planetario pueden ser infinitas, si estas basan sus fundamentos en una estructura organizacionalmente viable, permitiendo a cada ser vivo el acceso a energía y materia que son el sustento de *la vida*²⁷⁵, y principio fundamental para el desarrollo del intelecto a través de la Educación. “Es cierto, la segunda ley dice que no puedes ganar, que estás destinado a morir, pero la letra pequeña dice también que, mientras tu turno transcurre, puede suceder prácticamente cualquier cosa”²⁷⁶.

Cualquier cosa es posible para una humanidad que ha logrado salir de su atmósfera y crear la *Estación Espacial Internacional*, en la cual se llevan a cabo experimentos, como también, establece los inicios de los viajes interplanetarios. Lamentablemente, el ser humano ha consolidado sus posibilidades creativas a una tecnología que lo destruye y contamina: “La aparición de una tecnología avanzada en la Tierra ha estado asociada con la adquisición de armas de destrucción masiva, mientras que la actividad industrial vigorosa ha estado acompañada de un alto nivel de polución y una rápida expoliación de los recursos materiales”²⁷⁷.

Para tal desproporción es necesario abordar tal desequilibrio con una evolución más rigurosa y profunda de las ciencias y humanidades en general: “El problema es que un alto nivel de tecnología requiere una organización social compleja y cada vez más sofisticada para sostenerlo”²⁷⁸.

Sin embargo, el conocimiento genera un alto consumo energético:

Los hombres, salvo las excepciones de algunas tribus ágrafas dedicadas exclusivamente a la recolección y a la caza, ya no viven inmersos en los ecosistemas locales. Los vegetales y los animales no saben manejar las energías extrabióticas ni poseen cualidades geúrgicas como para fabricar paisajes, salvo el caso de los castores y las termitas. Se ha calculado que el hombre antes de la domesticación del fuego consumía, *per cápita* y por día. 2.000 Kcal. Este consumo

275 *La vida*: La palabra vida está cargada de un profundo misterio cuyo origen se encuentra en la explicación de nuestra propia vida y su sentido, porque el concepto vida es uno de esos conceptos intuitivos, inexpresables, que están en nuestras experiencias directas, y el mayor de nuestros afanes es dar razón de todo desde nosotros mismos, dar razón de la vida desde la vida misma, de explicar el misterio desde el misterio. GARZÓN DÍAZ, Fabio A. Del antropocentrismo al biocentrismo. Un nuevo paradigma biótico. *En*: Bioética. Julio, 2002. vol. 0, no. 3, p. 10-19.

276 LOVELOCK. Op. cit., p. 148.

277 ÁNJEL RENDÓ, José, et al. Seres de la frontera. La responsabilidad del intelectual. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2004. p. 126.

278 *Ibíd.*, p. 126.

aumenta a 4.000 mil Kcal. Cuando, a partir del *Sinanthropus pekinensis*, hace medio millón de años, se incorpora el fuego a la vida humana; pasa a 12.000 Kcal. en las sociedades agropastoriles primitivas; llega a 24.000 Kcal. en las sociedades agrícolas hidráulicas —Egipto, Mesopotamia, Punjab, China del Hoang-Ho. Andenerías incaicas, chinampas mexicanas, canales de la costa peruana—; salta a 70.000 Kcal. en las sociedades industriales de baja tecnología en la Europa de mediados del siglo XIX; y finalmente, en las sociedades industriales avanzadas de nuestros días —la de EE.UU. por ejemplo— alcanza la fantástica cifra de 230.000 Kcal²⁷⁹.

De esta manera, es pertinente la apropiación de un mecanismo de sostenibilidad en todos los aspectos de la vida humana y del Planeta. Sopesar es también prevenir, a pesar de los planteamientos de Vidart, el hecho mismo de tenerlos, es ya, una forma de conocimiento a tener en cuenta a la hora de decidir por el futuro que se quiere.

Ahora bien, antes de pensar en otros planetas, se debe pensar en el que se vive; la Tierra y su complejo sistema vivo que alberga:

Por lo que nos indican los estratos geológicos y la medida de su radioactividad, la Tierra comenzó a existir como cuerpo espacial independiente hace unos 4.500 millones de años. Los primeros rastros de vida hasta ahora identificados han aparecido en rocas sedimentarias cuya edad se cifra en más de tres eones. Probablemente se cuenten por millones las formas de vida primitivas de cuerpo blando que, si bien florecieron en un momento dado, se extinguieron después sin dejar huellas para el futuro ni, muchísimo menos, obviamente, esqueleto alguno para el gabinete geológico.

No es ninguna sorpresa, por tanto, que se sepa poco sobre el origen de la vida en nuestro planeta y menos todavía sobre las primeras etapas de su evolución²⁸⁰.

No es de extrañar entonces que el mito haya hecho su aparición para responder a lo que no se comprendía y, de esta manera establecer *representaciones místicas* y narraciones cósmicas sobre el origen de las “cosas”.

Al no tener respuestas, los primeros filósofos intentaron organizar racionalmente el cosmos: “Formularon la hipótesis de la FISIS, es decir de la autonomía del mundo físico. Este presupuesto dejaba sin piso la existencia de un ordenador externo a la

²⁷⁹ VIDART, D. Filosofía ambiental, el ambiente como sistema. Bogotá: Editorial Nueva América, 1997. p. 68.

²⁸⁰ LOVELOCK. Op. cit., p. 27.

misma realidad. Ahora bien, desacralizar la naturaleza es necesariamente desmitificar al ser humano”²⁸¹. En consecuencia, el ser humano se ha separado de la naturaleza, de su cosmos, se ha visto a sí misma en el centro del universo, superior al resto de las especies que habitan el planeta, por ende, con el derecho de someterla a sus intereses.

Es debido a estas premisas que Heráclito, va a revolucionar contundentemente el papel predominante del ser humano, al otorgarle la responsabilidad de su comportamiento: “Lo que está planteando Heráclito es que el hombre es responsable pleno de su propia acción y que su comportamiento no está dirigido arbitrariamente por ningún ser externo. La palabra demonio en griego no tiene significado negativo que le otorgó posteriormente el cristianismo. Lo demoniaco es sencillamente divino. Heráclito está excluyendo por tanto a dios del ámbito de la acción humana y con ello está echando las bases para una ética autónoma de responsabilidad personal”²⁸².

Muy posteriormente lo reiteraría Nietzsche al plantear que si dios ha muerto, todo está permitido, propuesta de enorme trascendencia existencialista para el ser humano y, aún más reciente, lo retoman los existencialistas, liderados por Sartre, en el manifiesto de dicho movimiento, cuando proponen que “Si Dios no existe, hay por lo menos un ser en el que la existencia precede a la esencia, un ser que existe antes de poder ser definido por ningún concepto, y que este ser es el hombre...”²⁸³.

Por lo tanto, uno de los primeros aspectos a comprender en la cosmovisión del Sujeto Planetario es su responsabilidad en las acciones en contra de la vida, de la existencia de toda forma de vida, incluyendo la especie humana en la “mística” relación con el cosmos. Al respecto Augusto Ángel afirma: “Lo que plantea Heráclito es que el hombre hace parte de ese cosmos y no tiene ninguna prerrogativa. Debe acoplarse simplemente a sus leyes. Por ello, si el cosmos está sometido al logos, el hombre debe estarlo igualmente. No posee un trozo de razón independiente. El logos es “común”. Común al cosmos y común a los hombres. Lo que enseña el logos es que “todas las cosas son una”.

281 ÁNGEL MAYA, Augusto. El retorno del Ícaro. La razón de la vida. Muerte y vida de la filosofía. Una propuesta ambiental. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos, 2002. p. 160.

282 Ibíd., p. 160.

283 SARTRE, Jean Paul. El existencialismo es un humanismo. Buenos Aires: Pequeños Grandes Ensayos, 1975. p. 22.

Tal vez sea necesario profundizar mucho más en el interior de uno mismo, de lo que se considera como “espíritu”, “alma” o “mente”. Como también las cosas que hay en nuestro *cráneo*²⁸⁴. Asimismo, la importancia del cuerpo en el *ambiente*. Para ampliar esta idea, Michel Foucault profundiza: “El conocimiento de uno mismo y el conocimiento de la naturaleza no se encuentran por tanto en una especie de oposición alternativa sino que están absolutamente ligados en el sentido de que el conocimiento de la naturaleza nos revelará que no somos más que un punto cuyo único problema consiste precisamente en situarse a las vez allí donde se encuentra y aceptar el sistema de racionalidad que lo ha insertado en este lugar del mundo”²⁸⁵.

No obstante, el sujeto tiene el poder de afectar al otro, o ser afectado por sí mismo. “La vida como agenciamiento es una multiplicidad de afectos y, por tanto, es heceidad. Para mí los individuos son heceidades, o sea, composiciones o multiplicidad de fuerzas, a las cuales corresponde un grado de poder afectar o ser afectado. Y este poder o potencia de afección no es nada distinto”²⁸⁶.

El ser en sí mismo es cohabitado por la naturaleza a su alrededor, tanto su forma física-biológica como su espíritu-alma, se encuentran rodeados por una bolsa de gas que compone la atmósfera terrestre. Este principio físico, debe alertar sobre la condición de “estar” y “ser” en el planeta, por consiguiente, la razón que se reconoce en un “dios”, es al mismo tiempo principio y fin de una temporalidad extracorpórea. En palabras de Michel Foucault:

No se trata por tanto en absoluto de que el alma se repliegue sobre sí misma, de que se interroge para encontrar en su interior el recuerdo de las formas puras que ha contemplado en otro tiempo, sino de ver en el presente las cosas del mundo, de captar los detalles, y de comprender a través de esta investigación cuál es la racionalidad del mundo para reconocer, llegado ese momento, que la razón que ha precedido a la organización del mundo (la razón de Dios) es del mismo tipo que nuestra razón que nos permite el conocimiento. Este descubrimiento de la co-

284 En este aspecto, se trae el pasaje descriptivo de Seres de la frontera: “Parece ser que en la edad de los dinosaurios los primates sobrevivieron en gran medida gracias a su ingenio; en la actualidad, para sobrevivir a los monstruos que nosotros mismos hemos creado, tendremos que apelar una vez más al contenido de nuestro cráneo. Porque la mente –ese complejo conjunto de neuronas y sinapsis- reside la singular capacidad humana para acumular conocimientos, planificar con visión y actuar así para beneficio propio constructivo y, hasta en ocasiones, con piedad”. ÁNJEL RENDÓ, José, et al. Seres de la frontera. La responsabilidad del intelectual. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2004. p. 128.

285 FOUCAULT, Michael. Hermenéutica del sujeto. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1994. p. 84.

286 RODRÍGUEZ, Alfonso. ¿Qué es filosofía? La filosofía como arte de los encuentros. Santiago de Cali: Fundación Filosofía y Ciudad, 2001. p. 11-12.

naturalidad y co-funcionalidad de la razón humana y de la razón divina, es el producto del movimiento de la curiosidad del espíritu recorriendo el orden del mundo²⁸⁷.

En consecuencia el espíritu mueve la voluntad del hombre y éste modifica el ambiente a través de acciones racionales que se entrelazan con justificaciones divinas, dejando una *huella ecológica* irreversible y una humanidad padeciente.

1.4.5 Metacognición: aprender a aprender y enseñar a aprender. Un niño usa su lupa para ver de cerca las maravillas de las cosas pequeñas, se asombra de sus descubrimientos y nace en él un interés por saber más. Otro niño usa su lupa para quemar viva a una hormiga, se da cuenta que la lupa atrapa la luz y la concentra en un punto específico. Las razones por las cuales cada niño le ha dado al uso de la lupa son intrínsecamente proporcionales a su comportamiento. Sin embargo, estas actitudes parten de un conocimiento previo que suscitó en cada niño la manera de usar la lupa, por lo tanto, es el conocimiento intrínsecamente manifestado en el comportamiento. Y a su vez, el aprendizaje es el principio fundador de ese conocimiento.

De esta manera, se revela una verdad innegable, por un lado, el aprendizaje debe darse de manera *sistémica*, entendiendo las posibilidades diversas de una herramienta y sus consecuencias dependiendo el uso que se les dé, para lo cual debe partir de la comprensión de las acciones tomadas y sus objetivos primordiales. Por otro lado, el aprendizaje es también regulador del propio sujeto con lo cual aprende a aprender por sí mismo. Este principio de *metacognición* requiere de un proceso bien elaborado, en un entorno favorable y con una disposición permanente de los actores que intervienen en el aprendizaje del niño. Siguiendo con esta idea Sonia Osses y Sandra Jaramillo afirman:

La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los alumnos “aprendan a aprender”, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. El logro de este objetivo va acompañado de otra nueva necesidad, la de “enseñar a aprender”.

287 Ibíd., p. 85.

En nuestras sociedades actuales no sólo los niños tienen que estar aprendiendo nuevas tareas de forma permanente, sino también los adultos, a quienes constantemente se les presentan situaciones problemáticas no previstas que deben resolver²⁸⁸.

Es innegable la realidad del presente de la humanidad, en un mundo globalizado y conflictivo, la necesidad perentoria de una educación más vinculante y promisoría con el respeto a toda forma de vida es sin duda la decisión más trascendental en la historia de la especie humana. Ninguna especie por muy pequeña o grande que sea ha aparecido recientemente, se requieren muchos años para lograr la composición evolutiva que sustentan actualmente las especies de nuestro planeta. Incluso la especie humana dejando atrás los 2 millones de años que le tocó esperar hasta llegar al *Homo*, sólo para referirnos a sus características actuales: “El hombre moderno apareció en Europa cerca de los 30.000 años AP, pero su antigüedad africana es mayor: 195.000 años, como mínimo”²⁸⁹.

Nada de esto sería posible sin el deseo y las ganas de estudiar; de aprender; de ser curiosos, es todo como Piattelli²⁹⁰ enseña a descubrir el gusto por la investigación y la emoción del descubrimiento, a comprobar cómo la voluntad, el gusto por un cierto juego pueden mejorar radicalmente el rendimiento escolar de cualquier estudiante.

1.4.6 Educar en la era planetaria. Estas razones deberían ser suficientes para la elaboración de una estrategia planetaria organizada, que parta del conocimiento situado, hacia una multiescalaridad que suponga la apropiación de una noción integradora con la cual todos los seres del Planeta comparten; el derecho a vivir. Sin embargo, el mismo planteamiento de esta idea, causa traumatismos en el pensamiento. Aún no se ha superado la *diáspora* que resultó en desintegración. Al respecto Edgar Morín dice: “Para entender la era planetaria es preciso concebir una historia general de la humanidad que comienza con la diáspora del *Homo sapiens* por todo el planeta, incluidas las islas del Pacífico. Esta primera mundialización se llevó a cabo hace varias decenas de miles de años y generó

288 OSSES, Sonia y JARAMILLO, Sandra. Metacognición: Un camino para aprender a aprender. Ensayo. Temuco: Universidad de la Frontera. Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Educación, 2008. p. 187-197.

289 PEÑA, José C. El origen del hombre. Para saber quiénes somos y de dónde venimos. Buenos Aires: Editorial Sb, 2010. p. 170.

²⁹⁰ PIATTELLI, Massimo. Las ganas de estudiar: cómo conseguir las y disfrutar con ellas. Barcelona: Crítica, 2004.

una diáspora que terminó en dispersión, desuniones y fragmentos de humanidad”²⁹¹.

No cabe duda, la importancia de una nueva educación que comprenda y se comprenda integrada a un ser sistémico que necesita de la razón y del espíritu del hombre para superar los más grandes desafíos que se advierte en un universo incomprendido y peligroso. Lo que se quiere decir, es que se vive en un vecindario con otros cuerpos celestes que podrían acabar con toda la vida en el planeta, mañana o pasado mañana. Sin embargo, en la actualidad, es el mismo ser humano, uno de los hijos del planeta Tierra quien cada vez más atenta contra su propia vida y con la vida de sus otros hijos.

Su razón se ha volcado en el despropósito descomunal de la avaricia y el egoísmo. El poder sobre el otro exaspera el espíritu y lo contrae, su ambición lo aparta, y su único deseo es poder meterle *los dedos a la boca** del otro para comprobar su arrogancia. Sin darse cuenta éste lo insignificante que es y será, aquí y en el *más allá*.

A partir de estas premisas, se ve la perentoria obligación de *educar en la era planetaria*: “El principal objetivo de la educación en la era planetaria es educar para el despertar de una sociedad-mundo. Sin embargo, no es posible comprender el porvenir de una sociedad-mundo, que implica la existencia de una civilización planetaria y una ciudadanía cosmopolita, sin comprender el devenir de la planetarización de la humanidad y el desafío de su gobernabilidad”²⁹².

El sujeto en este pensamiento está dispuesto a una integralidad, un despertar de la conciencia que supera los cánones y estructuras cuadriculadas que separan el conocimiento. Morín continua: “La relación del ser humano con la naturaleza y el planeta no puede concebirse de un modo reductor ni separadamente, como se desprende de la noción de globalización, porque la Tierra no es la suma de elementos disjuntos: el planeta físico, más la biosfera, más la humanidad, sino que es la relación entre la Tierra y la humanidad que debe concebirse como una entidad planetaria y biosférica”²⁹³.

291 MORIN, Edgar. *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa editorial, 2006, p. 8.

* Aspecto que enmarcaba la venta de los esclavos para comprobar que tuviera todos los dientes.

292 MORIN. Op. cit., p. 78.

293 Ibíd., p. 79.

La cosmovisión del Sujeto Planetario tiene en la educación su principal narrativa “mítica”, esto quiere decir, que en el aula o mejor fuera de ella, los estudiantes tienen la posibilidad de verse perteneciente a un mismo ecosistema garante de una comprensión *sistémica* que las integre mediante un acuerdo *dialógico* y consciente. Donde logra poner a prueba sus capacidades cognitivas e intelectuales, formulándose e interrogándose constantemente de la complejidad del mundo y su devenir. Como también, el papel trascendental que juega su comportamiento y responsabilidad con sus acciones. Es así que el conocimiento, jugará en la mente de los estudiantes su mayor partido y, ganarlo es principio dador de vida, asimismo establece el principio de orden para una *sociedad-mundo*. Al respecto Edgar Morín afirma:

El conocimiento debe saber contextualizar, globalizar, multidimensionar, es decir, debe ser complejo. Sólo un pensamiento capaz de captar la complejidad de nuestras vidas, nuestros destinos y la relación individuo/sociedad/especie, junto con la de la era planetaria, puede intentar establecer un diagnóstico del curso actual de nuestro devenir, y definir las reformas vitalmente necesarias para cambiar de vía. Sólo un pensamiento complejo puede darnos armas para preparar la metamorfosis social, individual y antropológica²⁹⁴.

1.4.7 Experimentar la vida. Es aquí donde el pensamiento vuelve a ser de importancia, además pensada en la Escuela, proporciona los elementos conceptuales con los que en cada etapa escolar, los niños y niñas adquirirán las capacidades intelectuales para discernir apropiadamente sobre la gran complejidad que es nuestro mundo. “Una tradición de pensamiento bien arraigada en nuestra cultura y que forma las mentes desde la escuela elemental nos enseña a conocer el mundo a través de “ideas claras y distintas”; nos insta a reducir lo complejo a lo simple, es decir, a separar lo que está ligado, a unificar lo que es múltiple, a eliminar todo lo que aporta desorden o contradicciones a nuestro entendimiento”²⁹⁵.

Con todo y esto que se ha dicho, no existirá una comprensión en el pensamiento del sujeto planetario sin una oportuna *itinerancia*²⁹⁶. Cada ser humano dependiendo donde nazca; sus valores, tradiciones, costumbres, lenguaje y junto

294 MORIN, Edgar. La Vía para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós, 2011. p 143

295 Ibíd., p. 142.

296 MORIN. Educar en la era planetaria. Op. cit., p. 80.

con muchas otras características imprimirán notablemente en la *identidad* del Sujeto.

No obstante, las limitaciones que por múltiples razones no les deja salir a la mayoría de su propia vereda, pueblo, ciudad o país, no permiten que se desarrolle un lugar por fuera del aprendido. Esta falta de experiencia limita al pensamiento en comprenderse como perteneciente a una totalidad. Yi-Fu Tuan agrega: “El conocimiento de otros lugares distintos del que consideramos como propio es un componente fundamental del concepto “hogar cosmopolita”. La personalidad única de nuestra pequeña parcela del mundo se hace mucho más real y valiosa al compararla con otros climas, otras topografías. Quizás ésta sea otra forma de decir que la exploración –nuestra incursión en el cosmos- nos permite conocer mejor nuestro propio hogar, incluso por primera vez”²⁹⁷.

De modo que la búsqueda de una experiencia trascendente es para el sujeto de una importancia significativa, además de proporcionar los elementos cognitivos en tiempo y espacio que permitirán una apropiación. La pertenencia de su verdadero origen... el Planeta Tierra.

De esta manera, el origen de cada ser humano, no se basa en los preconceptos nacionalistas que han vuelto en contra de otras naciones, sino que vuelve al origen materno de la propia especie. Estos principios fundamentales dejan en el sujeto una disposición, un espacio relajado donde establecer un diálogo fraterno con el otro. Por consiguiente, la experiencia del lugar-geográfico, se enriquece con la experiencia del otro-biológico. Al respecto Joan-Carles Mélich resalta: “Mi experiencia del mundo tiene lugar siempre a través de una mediación. Sin embargo, en el mundo de la vida, y a diferencia de la actitud científica, la mediación no es “teórica”, sino “natural”; es la *actitud natural* la que queda mediatizada por los otros. Yo me experimento a mí mismo a través del otro, y el otro hace lo propio conmigo”²⁹⁸.

1.4.8 Símbolo, mito y rito de la cosmovisión del Sujeto Planetario. Ahora bien, los aspectos notorios del Sujeto Planetario y su cosmovisión pasan por una acción educativa que los implementa y los hace visibles para su comprensión. Además su carácter simbólico posibilita una ampliación significativa de la noción del sujeto.

297 YI-FUTUAN. Cosmos y hogar. Un punto de vista cosmopolita. Barcelona: Editorial Melisina, 2005. p. 210.

298 MÉLICH, Joan-Carles. Antropología simbólica y acción educativa. Barcelona: Ediciones Paidós, 1998. p. 38.

Continuando con Mélich: “Una antropología de la educación debe abordar la dimensión simbólica, mítica y ritual si desea penetrar en los ámbitos más propios, más originarios y generadores de la acción educativa” ²⁹⁹.

Dada la importancia de estas dimensiones para la cosmovisión del Sujeto Planetario, se enunciará el carácter funcional que conlleva. En primer lugar, el símbolo en esta cosmovisión es un mundo “real”, parte de ver al mundo en su totalidad, mientras comprende las partes que lo construyen. Para profundizar este concepto Mélich afirma:

Lo significativo del símbolo es su función: es una “cosa” que no hace referencia a sí misma sino que remite a otra. No importa qué “cosa” sea símbolo. Puede ser un objeto material, una palabra, un sueño, una imagen, una narración... De ahí que comprender el símbolo implique siempre percibir dos elementos: el simbólico, y aquello que el símbolo significa.

El símbolo construye el mundo. Éste surge siempre a través del símbolo, de las formas simbólicas. No hay, en consecuencia, dos mundos: el real y el simbólico, sino uno solo. El mundo real –por llamarlo de algún modo- es siempre simbólico, porque en todo momento es un mundo construido, y la construcción tiene lugar en función de un a priori: las formas simbólicas³⁰⁰.

En segundo lugar, el mito en esta cosmovisión, parte de la idea de que existen formas diversas de la racionalidad que generan un paradigma de las acciones humanas colectivas, con el fin de garantizar la permanencia y constitución a partir de un *valor supremo*. En este caso el respeto a la vida a través de una identidad biocéntrica con el planeta y de un pensamiento sistémico capaz de relacionar las cosas pequeñas con las grandes. Continuando con Mélich:

El mito es un sistema dinámico de símbolos que se convierte en relato; es el relato originario que sirve de soporte para la construcción del mundo de la vida, de la cotidianidad. El mito aglutina, cohesiona ilusiones colectivas. Con él es posible un fondo común, intersubjetivo. De ahí que todo mundo de la vida posea un *horizonte mítico*. (...). En resumen, el mito no es un fenómeno individual sino colectivo, no es una ficción, ni una invención, sino un relato que tiene una estructura estable, una lógica interna que da sentido a la comunidad³⁰¹.

299 Ibíd., p. 35.

300 Ibíd., p. 63.

301 Ibíd., p. 72.

En tercer lugar, el rito en esta cosmovisión es repetición de un gesto, de la configuración del sacrificio, la expiación de un crimen. Por lo tanto, el rito conmemora el origen de toda vida, sacrifica la violencia del hombre y expía los crímenes cometidos a la naturaleza por medio de la acumulación. En este caso Mélich afirma:

El rito es una reproducción del mecanismo victimario, esto es, una repetición del mito. Es la recuperación de las crisis miméticas. Dado que todo mito fundador es violencia, el rito es sacrificio, mimesis violenta. El rito es una necesidad vital. No hay sociedad sin ritos porque el rito organiza la vida en común, domina la vida cotidiana y marca el tiempo y delimita el espacio de la existencia personal y colectiva. (...). La venganza entre los miembros de la colectividad se controla a través del sacrificio del chivo expiatorio. (...). Las comunidades necesitan el sacrificio para purgarse, para vaciar en él la violencia perversa que ha dado origen a la crisis social³⁰².

En este orden de ideas, la cosmovisión del Sujeto Planetario, debe asumirse desde el aula y fuera de ella, con unas categorías esenciales que no son comunes en la educación actual. De hecho, estas posiciones epistémicas resultan rechazadas bajos los principios cartesianos que dominan el currículo en la Escuela, son de un gran componente significativo, además de permitir un proceso de metacognición muy elevado. “El símbolo, el mito y el rito son los elementos portadores de significado. Sin ellos la educación va a la deriva y con su naufragio llega también el óbito de instituciones sociales de carácter marcadamente educativo y, por lo mismo, simbólico: la familia y la escuela³⁰³”.

Por último, queda por señalar que la puesta en escena de la cosmovisión Sujeto Planetario requiere de un constante ejercicio reflexivo, lo que hace de la ética, un paso obligado a la hora de comprender las formas de ser y estar en el mundo actuales, a la vez que permite plantear aspectos que resultan fundamentales a la hora de aproximarse a una forma de habitar el mundo más armoniosa con la vida misma.

302 Ibid., p. 87.

303 Ibid., p. 37.

1.5 ÉTICA - CONVIVENCIA / CONSERVACIÓN - REVOLUCIÓN: HACIA UNA CONCIENTIZACIÓN AMBIENTAL.

1.5.1 Aproximaciones a la Ética. El abordaje de la crisis ambiental y la construcción de la noción Sujeto Planetario, desde una perspectiva sistémica, hacen que el tránsito de estos, de un nivel discursivo a un nivel práctico, pase necesariamente por la reflexión sobre la naturaleza de las acciones del sujeto, así como por los cánones culturales que soportan tales acciones. Es aquí donde emerge la cuestión de la ética y la moral, entendiendo estas como elementos que hacen parte de la configuración del sujeto y su devenir, y que idealmente deberían privilegiar el flujo dinámico de la vida, por tanto la ética como dialéctica, gira alrededor de lo conservador y lo revolucionario.

Es desde este eje presentado por Morin que se hace la exigencia ontológica de erigir un Sujeto Planetario como propuesta revolucionaria pero desde el reconocimiento del espacio ya transitado de la ética, buscando siempre una aceptación del *Otro* como referente del sujeto mismo.

Los efectos de la globalización y el capitalismo, hacen necesario el surgimiento de una ética, que tome en cuenta los cambios que estos fenómenos sociales han traído consigo, desde la consideración de la actual magnitud de las acciones del sujeto, y teniendo como horizonte la integración del ser y del cosmos como totalidad abarcadora mas no homogeneizadora. Como revela Jonas:

Ninguna ética anterior hubo de tener en cuenta las condiciones globales de la vida humana ni el futuro remoto, más aun la existencia de la misma especie. El hecho de que precisamente hoy estén en juego esas cosas exige, en una palabra, una concepción nueva de los derechos y deberes, algo para lo que ninguna ética ni metafísica anterior proporciona los principios y menos aún una doctrina ya lista³⁰⁴.

De la ética, puede decirse inicialmente, que es algo que atañe a todos los individuos. Cotidianamente los sujetos hacen juicios morales de situaciones que los afectan ya sea directa o indirectamente, tales juicios morales terminan delimitando y/o cargando de valoraciones su quehacer.

304 JONAS Hans. El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. España: Herder, 1995. p. 34.

Como pudo apreciarse en lo expuesto anteriormente, en el apartado sobre *discurso capitalista y su incidencia en la crisis ambiental**, este discurso que promueve la mercantilización de la naturaleza, ha sido alimentado de la constante reafirmación de determinados tipos de valores como la competencia, el individualismo y la predominancia de la atribución de valor de uso, de cambio y de generación de *plusvalía* en casi todos los niveles, de la esfera pública y privada del sujeto.

Sobre la ética, Jonas, advierte: “de la ética hay que decir que tiene que existir. Y tiene que existir por que los hombres actúan, y la ética esta para ordenar las acciones y regular su poder”³⁰⁵. Por otra parte Nietzsche, en relación a la moral plantea que: “lo esencial e inestimable en toda moral consiste en que es una coacción prolongada”³⁰⁶. Agregando posteriormente que: “Hay morales que deben justificar su autor delante de otros; otras morales deben tranquilizarlo y ponerlo en paz consigo mismo; con otras quiere vengarse, con otras, esconderse, con otras transfigurarse y colocarse más allá, en la altura y en la lejanía, esta moral le sirve a su autor para olvidar, aquella, para hacer que se lo olvide a él o que se olvide alguna cosa”³⁰⁷.

Lo antes dicho, permite evidenciar que aunque en ocasiones, ética y moral son utilizadas como sinónimos, en realidad, la ética corresponde a un espectro más amplio que incluye las teorías, discusiones y justificaciones, que han intentado e intentan comprender las formas de ser y relacionarse del sujeto, tanto consigo mismo, como con los demás y el entorno que le rodea. Respecto a la moral, su espectro, aunque más ligado a la valoración de las acciones humanas, al beber de la fuente de la ética, esta intrínsecamente ligado a ésta, de ahí que en ocasiones ética y moral sean tomadas como lo mismo.

Tanto ética y moral, se han constituido como uno de los campos de estudio de la filosofía moral, con una vasta producción literaria, siendo parte de los estudios en metafísica, estética y ontología, sin escapar a la división entre razón y ser y entre naturaleza y cultura que como se ha visto, ha permeado hondamente la estructuración de ser en el mundo. Uno de los muchos intelectuales que reflexionó sobre el sentido de la ética y la moral, fue Immanuel Kant, éste consideraba que la

(*) Subcapítulo 1.1

305 *Ibíd.*, p. 59.

306 NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Más allá del bien y del mal. España: Ediciones Orbis, 1983. p. 126.

307 *Ibíd.*, p. 126.

moralidad consistía en el cumplimiento del deber a través del acatamiento juicioso de las leyes morales. Tal ideología lo identifica como parte de la corriente deontológica -ligada a los deberes- una de las más importantes vertientes de la teoría ética, junto con la corriente utilitarista- ligada a la valoración de las consecuencias de una acción-.

Kant en su libro, *Fundamentación de las Metafísicas de las Costumbres*³⁰⁸, introduce el concepto de principio de universalización. En éste, una máxima en particular se convierte en premisa universal, siempre y cuando en el tránsito de la una a la otra, no haya lugar a contradicciones. Aunque este principio ha sido fuertemente controvertido, permite situarse en uno de los nudos de interpretación de la ética y la moral, a ser, el interrogante por si la ética puede ser universal o si más bien corresponde a un proceso del individuo. Esta última interpretación, fuertemente apoyada por la perspectiva del relativismo moral, tiene entre sus argumentos, la diversidad de comportamientos y actitudes morales que prevalecen en distintas culturas. Para la ampliación de este concepto, se recuerda con Schaefer que “El relativismo cultural resalta que los diferentes contextos sociales dan lugar a distintas normas y valores. (...) Aunque el relativismo cultural no sugiere que debemos aceptar incondicionalmente cada variación cultural, requiere un esfuerzo serio y objetivo para evaluar las normas, los valores y las costumbres considerando su cultura característica”³⁰⁹.

Haciendo un paréntesis, se aprovecha este punto de la disertación para puntualizar que desde este trabajo se pretende asumir una posición conciliatoria, es decir, reconocer la importancia de esa ética personal o cuidado de sí mismo, siguiendo un tanto lo planteado por Foucault en hermenéutica del sujeto:

La práctica de uno para consigo mismo: va desde la ignorancia (como marco de referencia) a la crítica (de uno mismo, de los otros, del mundo, etc.). La instrucción es la armadura del individuo frente a los acontecimientos. La práctica de uno mismo ya no se impone simplemente sobre un fondo de ignorancia (Alcíbiades), de ignorancia que se ignora a sí misma; la práctica de uno mismo se impone sobre un fondo de error, sobre un fondo de malos hábitos, sobre un fondo de deformaciones y de dependencias establecidas y solidificadas de las que es preciso desembarazarse. Más que de la formación de un saber, se trata de algo que tiene que ver con la

308 KANT, Immanuel. *Metafísica de las costumbres*. España: Alianza Editorial, 2002. p. 10.

309 SCHAEFER, Richard. *Sociología*. Duodécima edición Madrid: McGraw-Hill, 2012. p. 53.

corrección, con la liberación que da la formación de un saber. (...) Convertirse en algo que nunca se ha sido tal es, me parece, uno de los elementos y uno de los temas fundamentales de esta práctica de uno sobre sí mismo³¹⁰.

A la vez, que apostar por una construcción ética universal, que priorice en una reforma de la relación entre sujeto y ambiente, que como se ha definido a lo largo del presente texto, lo contiene a él mismo, pues remite precisamente a las condiciones que han posibilitado su existencia. Sobre la ética universal, es preciso destacar, siguiendo a Freire lo siguiente:

Cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable a la convivencia humana. Al hacerlo estoy consciente de las posturas críticas que, infieles a mi pensamiento, me señalarán como ingenuo e idealista. En verdad, hablo de la ética universal del ser humano de la misma manera en que hablo de su vocación ontológica para serlo más, como hablo de su naturaleza que se constituye social e históricamente, no como un a priori de la Historia (...) Es el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad³¹¹.

Como el mismo Freire acota, aunque pareciera que al hacer referencia a una ética universal se peca de ingenuo e idealista, tal planteamiento tiene cada vez más adeptos. Asociaciones como *Human Rights Action*, la Organización de las Naciones Unidas y comunidades religiosas abogan por la generación de principios éticos universales. Como se evidencia en la página www.éticauniversal.net: "La "Declaración de principios en torno a una ética universal" intenta recoger adhesiones con el fin de que se promueva un reconocimiento de valores comunes que permitan un acercamiento y concordia entre los pueblos"³¹².

Dado que: "la opción ética no es una opción más, sino la única capaz de dar a la sociedad una sostenibilidad en la paz y la dignidad humana. Sin ella, ni sistemas sociales, ni económicos, ni avances científicos ni tecnológicos garantizan la concordia ni un auténtico desarrollo de los pueblos de la Tierra"³¹³.

310 FOUCAULT Michael. *Hermenéutica del sujeto*. España: Ediciones de la Piqueta, 1994. p. 53-54.

311 FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Brasil: Paz e Terra, 2004. [en línea] [citado el 10 de febrero de 2015] Disponible en: <<http://www.bsasjoven.gov.ar/areas/salud/dirca/mat/matbiblio/freire.pdf>>

312 Ética de la tierra [en línea] [citado el 8 de febrero de 2014] Disponible en: <<http://www.éticauniversal.net>>

313 *Ibíd.*, p. 1.

La adhesión a los principios éticos universales, es entonces la adhesión a la oportunidad de hacer parte de una comunidad global humana, empero como advierte Jonas: “el que yo ahora sea miembro de la comunidad global humana, y tenga por tanto, obligaciones morales correlativas con todo el género humano no significa que haya dejado de ser miembro de mi propia familia y ciudadano de mi comunidad local y de mi país, o que quede exonerado de las peculiares y especiales limitaciones a la libertad de acción concomitantes a estas relaciones”³¹⁴. Por tanto, la ética de sí mismo es base de aquella ética universal. Tal interacción solo puede ser autentica en tanto sea producto del diálogo entre los supuestos que se tengan en común.

Cerrando este paréntesis y volviendo a la breve introducción que se intenta realizar sobre ética y la moral, cabe destacar con Noguera que: “Occidente se ha caracterizado porque todas sus construcciones éticas son de dos tipos: o para conquistar el mundo del más allá -éticas religiosas como el cristianismo- o para conquistar el mundo del más acá -éticas utilitarias, mercantilistas o empresariales- y en ambos continua presente la escisión, porque en las dos hay detrimento de un mundo sobre otro”³¹⁵. Sobre las éticas anteriores, Jonas³¹⁶ expone como características principales de éstas, su carácter antropocéntrico, así como la consideración de la invención y aplicación de tecnologías como un campo no relacionado a la cuestión ética, dado a que a diferencia de como ocurre en la actualidad, los efectos de tales invenciones, tenían un alcance limitado a un espacio y tiempo determinado.

En consecuencia, las éticas tradicionales estaban relacionadas con la virtud personal, en el aquí y el ahora, sin mostrar preocupación alguna por el futuro del sujeto y mucho menos por el de su ambiente. No obstante y como advierte Jonas, “esta esfera queda eclipsada por un creciente alcance de obrar colectivo, en el cual el agente, la acción y el efecto no son ya lo mismos, que en la esfera cercana y que, por la enormidad de sus fuerzas, impone a la ética una dimensión nueva, nunca antes soñada, de responsabilidad”³¹⁷.

314 JONAS, Op. cit., p. 148.

315 NOGUERA de Echeverri, Ana María, El reencantamiento del mundo. Colombia: Universidad Nacional de Colombia/ Manizales, 2004. p. 37

316 JONAS, Op. cit., p. 29.

³¹⁷ Ibíd., p. 32.

Cabe destacar, en relación a las éticas antropocéntricas, la ética de Spinoza y la consideración del ambiente como un sistema compuesto de múltiples subsistemas. “Spinoza proyecta una sucesión de grados cada vez mayores de composición hasta encontrar que “toda la naturaleza es un solo individuo, cuyas partes- esto es, todos los cuerpos- varían de infinitas maneras sin cambio alguno del individuo total”³¹⁸, premisa que contribuye a generar nuevas perspectivas sobre el ambiente.

Comprender los cuerpos como compuestos, que a su vez componen cuerpos de orden superior es comprender que se está inmerso en sistemas de los que se dependen. En consecuencia, pese a que la ética de Spinoza está dirigida a los seres humanos, al plantear la noción de sistema, da pie al reconocimiento de que la existencia misma del sujeto depende en buena medida de la existencia de un ambiente en el que pueda desarrollarse como tal.

Las éticas antropocéntricas consideran que la pregunta por el deber es la pregunta por nuestra responsabilidad frente a los otros seres humanos. La ética espinosista es una ciencia de la felicidad, entendida como un aumento en la potencia de obrar. De un intento por vivir mejor, por ser más, surge tanto el cuidado de los otros como el cuidado del entorno. Y este cuidado no es una constricción a la voluntad, ni una obligación que coarte nuestra libertad³¹⁹.

A propósito de los deberes, uno de los puntos centrales, a la hora de hablar de la ética, tiene que ver con la teoría de valor.

La teoría de valor en ética, otrora ligada al *bien* o *bondad*, es también el hilo argumentativo que cimienta la consideración del “deber-ser” y en ese sentido es un parámetro a tener en cuenta en el momento de considerar la inclusión o exclusión de los seres en la comunidad moral.

Es precisamente, la comprensión de la teoría de valor, como el bien que se halla en la consecución de la meta o fin, siguiendo a Jonas, lo que abre las puertas para la consideración del ambiente como un ente dotado de valor. “En la medida en que la naturaleza sustenta fines o tiene metas, como ahora queremos suponer, pone también valores; pues en el fin anhelado de facto y sea cual sea el modo como

318 BULA, Germán. Spinoza y el pensamiento ecológico. En: Revista Logos. Enero – junio, 2007. Nº 11. [en línea] [Citado el 13 de febrero del 2014] Disponible en:< <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/lo/article/viewFile/1552/1428>>

319 *Ibíd.*, p. 48

este dado, su consecución se convierte en un bien, y su frustración, en un mal. Con esta distinción comienza la posibilidad de atribuir valor”³²⁰.

Añadido a ello, la teoría de valor pone de relieve la distinción entre valor instrumental y valor intrínseco o inherente, por tanto la atribución de valor al ambiente parte de reconocer que: “las entidades naturales no humanas y/o la naturaleza en su totalidad deben poseer más que valor instrumental: deben tener un valor intrínseco o inherente”³²¹.

Es decir, son merecedores de hacer parte de la cordialidad universal, que más allá de valorar en pos de la utilidad, valora desde el reconocimiento del *telos vital** de todo aquello que hace parte del ambiente. “el respeto humano a la naturaleza se funda en el hecho de que cada ente vivo posee un bien propio que se esfuerza por realizar; este esfuerzo teleológico es, en realidad, el pedestal de su valor intrínseco”³²².

Los aspectos anteriormente mencionados, conllevan a una reformulación de la armazón conceptual de la ética antropocéntrica tradicional, proyectando por tanto la entrada de una nueva ética, de una ética ambiental, que plantea que el sujeto reflexivo y consciente es el principal responsable en el *cuidado* del ambiente.

Cuidado que: “más que un acto, es una actitud. Por lo tanto, abarca más que un momento de atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro”³²³. Ahondando más en el campo de la responsabilidad, se encuentra que en Jonas, dicha está relacionada con: “el cuidado, reconocimiento como deber, por otro ser, cuidado que dada la amenaza de su vulnerabilidad se convierte en preocupación (...) ¿qué le sucederá a eso si yo no me ocupo de aquello? Cuanto más oscura sea la respuesta, tanto más clara será la responsabilidad”³²⁴.

320 JONAS, Op. cit., p. 145.

321 KWIATKOWSKA Teresa, ISSA Jorge. Comps. Los caminos de la ética ambiental. Una antología de textos contemporáneos. México: Plaza y Valdez, 2006. p. 111

(*) Terminó introducido por Goodpaster, apoyado en Aristóteles que se refiere al desarrollo y funcionalidad de un organismo.

322 JONAS, Op. cit., p. 290.

323 BOFF Leonardo. El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra. España: Trotta, 2002. p. 29

324 JONAS, Op. cit., p. 357

Tal motivo, trae consigo que la noción de derechos y deberes que desde la ética tradicional, ha tenido como base el establecimiento de una relación de reciprocidad entre sujetos autónomos, deba de transcender hacia una relación en donde el sujeto asuma su responsabilidad como autor, en cierto sentido bajo el signo del arquetipo de cuidado que se desprende de la relación entre ascendientes y descendientes, relación que inicialmente no es recíproca y que lleva a plantear cuestiones como:

¿Y si el nuevo modo de acción humana significase que es preciso considerar más cosas que únicamente el interés de <<el hombre>>, que nuestro deber se extiende más lejos y que ha dejado de ser validada la limitación antropocéntrica de toda ética anterior? Al menos ya no es un sinsentido preguntar si el estado de la naturaleza extrahumana- la biosfera en su conjunto y en sus partes, que se encuentra ahora sometida a nuestro poder- se ha convertido precisamente por ello en un bien encomendado a nuestra tutela y puede plantearnos algo así como una exigencia moral, no solo en razón de nosotros, sino también en razón de ella y por su derecho propio³²⁵.

En definitiva, para dar el paso hacia una consolidación de una ética del cuidado, de la responsabilidad, de una ética ligada al ambiente, es oportuno traer a colación el sentido griego original del vocablo ética: “Ethos en su sentido original designa tanto la madriguera del animal como la casa humana, es decir, aquella porción del mundo que reservamos para organizar, cuidar y construir nuestra hábitat.³²⁶” Definición, que en últimas, nos lleva a considerar la contrariedad de plantear una ética que no tome en cuenta lo ambiental. “Si en lo sucesivo es tenido por absoluto el deber para con el hombre, ese deber incluye el deber para con la naturaleza como la condición de su propia permanencia y como un elemento de perfección existencial”³²⁷.

Por tanto, la entrada en marcha de una ética del futuro o una ética de la responsabilidad que como aclara Jonas: “no quiere decir una ética en el futuro - una ética futura imaginada por nosotros para quienes algún día nos sucedan-, sino una ética actual que se cuida del futuro, que pretende proteger a nuestros descendientes de las consecuencias de nuestras acciones presentes”³²⁸, es en

325 Ibid., p. 35.

326 BOFF, Op. cit., p. 27.

327 JONAS, Op. cit., p. 228.

328 Ibid., Nota del autor.

últimas, una ética que nos invita en el hoy por hoy, a reflexionar sobre los efectos remotos de nuestras acciones.

Para Jonas, el soporte de esta ética del futuro, parte de un principio de esperanza y por otra parte del miedo, que los efectos de las acciones puede producir, no obstante y como indica Mora:

La preocupación y discusión respecto del sentido o valor que tiene la naturaleza y respecto de los principios y valores que han de guiar la conducta humana ante ella, a lo que responden es al pánico que nos provocan las mutaciones del entorno ecosistémico- y también del clima y de otros aspectos del marco físico en que vivimos. Mientras no haya un dios que lo mande, plantear la obligatoriedad de respetar la naturaleza es tan arbitrario como plantear lo contrario. En tanto a ese dios no se le oiga, habrían de ser solo el interés, el utilitarismo o una visión estratégica lo que nos habría de llevar a abogar por una formulación o reformulación ética que incidiera en un nuevo posicionamiento, ante natura, uno que precisamente nos desviara de la ruta al colapso ecológico³²⁹.

Postura que hace manifiesto que el interés del sujeto por preservar la naturaleza ante la posibilidad de cosechar de las semillas del abuso, su propio fin, no deja de estar teñido de un egoísmo que parte de una visión antropocéntrica del orden del universo. Tal situación, hace que la referencia a una ética ambiental, debe ir más allá de la conservación del ambiente. En ese sentido, una ética ambiental no debe dejar de lado que sus bases están ancladas en una ética antropocéntrica, y que es desde este punto, que está llamada también a plantear las formas en que el ser humano convive en este y lo transforma para su provecho, intentando siempre que la obtención de sus beneficios no se traduzca en perjuicios.

Del mismo modo, más que avalar la pertinencia de una ética fundamentada en la esperanza o el temor, se debe partir de comprender que la eticidad en el sujeto, depende no solo de su juicio racional sino también de su voluntad, por tanto, razón y emoción permean su construcción y ejercicio ética. Finalmente, pese a que la preocupación por fomentar una ética ambiental está presente desde los años setenta del siglo XX, esta sigue siendo una disciplina reciente que aun en nuestros días sigue siendo objeto de encuentro y desencuentro de pensadores y académicos, preguntas como ¿es necesaria una nueva ética, cuando al parecer desde la ética antropocéntrica tradicional, se pueden encontrar indicaciones de

329MORA, Eduardo. Una ética ambiental igualitarista y compasiva. En: RIECHMANN Jorge. Ética Ecológica, propuestas para una reorientación. Uruguay: Nordan-Comunidad, 2004 p. 53.

cómo relacionarse con el ambiente? ¿Podemos incluir como miembros de la comunidad moral a animales, plantas etc.? Estas preguntas y otros asuntos intentaran ser resueltos en breve.

1.5.2 Sujeto Planetario y ética ambiental: una relación dialógica. Richard Routley, en concordancia con lo expuesto por el pensador Aldo Leopold, quien proponía la creación de una nueva ética que incluyese la naturaleza, expuso en la alocución presentada al XV Congreso Mundial de Filosofía, lo siguiente:

Si Leopold tiene razón en su crítica a la conducta prevaleciente lo que se requiere es un *cambio* de ética, en actitudes, valores y valoraciones. En efecto tal como están las cosas, (...) los hombres no se sienten moralmente avergonzados cuando interfieren en un área natural, cuando maltratan la tierra, extrayendo de ella todo lo que dé, y después la abandonan; y no se considera que tal conducta sea una interferencia ni suscita la indignación moral de los demás³³⁰.

La cita antes mencionada, expresa una de las primeras disyuntivas que tuvo que afrontar la ética ambiental, demostrar la pertinencia de su existencia, dado a que como se mencionó anteriormente, algunos filósofos y pensadores, creían que la mirada de la ética tradicional era más que suficiente, para comprender la relación sujeto y ambiente. No obstante como se verá en el siguiente ejemplo, lo más probable es que la ética antropocéntrica en realidad, se quede corta a la hora de dirimir en una problemática ambiental.

La antigua y conocida ética antropocéntrica simplemente no puede prohibir tan estrictamente como una ética no antropocéntrica genuinamente ambiental los daños que infligen los humanos al medio. (...) una industria contaminante podría compensar generosamente a las personas afectadas por la pérdida de la recreación que les proporcionaba un río de aguas limpias y brindarles una fuente alternativa de agua para beber. Además de esto (...) la industria podría así, éticamente, seguir usando el río como vertedero para sus desechos tóxicos. ¿Por qué “éticamente”? Porque se haría justicia respetando los intereses de las partes humanas afectadas, aun cuando los peces, los pájaros y al río mismo se le siguieran causando enfermedades, muerte y degradación³³¹.

330 KWIATKOWSKA, Op. cit., p. 86.

331 Ibíd., p. 93.

Lo anterior, es entonces reflejo de que si se quiere una ética incluyente con el ambiente, uno de los pasos iniciales es pasar del foco antropocentrista al biocentrista, donde es en últimas la vida, el centro de la reflexión, la responsabilidad y el cuidado.

La ética ambiental por tanto: “comprende varias posiciones éticas hacia los entes vivos no humanos y hacia entidades colectivas tales como especies y ecosistemas”³³². Podría agregarse además que en esta, residen las oportunidades de conciliar la antagónica relación naturaleza-cultura: “Mientras la mirada a esas relaciones entre los ecosistemas y la cultura sea una mirada de dominio y los discursos del desarrollo, aun del desarrollo sostenible, sigan imperando, seguiremos siendo una especie ingrata, y morando la tierra- ese mundo de la vida simbólico-biótico del cual hacemos parte- como si fuera una bodega llena de recursos disponibles para siempre”³³³.

Partiendo entonces de la premisa de que las condiciones actuales y sus desafíos, validan, por decirlo de alguna manera, la puesta en escena de la ética ambiental, vale la pena aproximarse a los pequeños cismas que se han producido al interior de ésta en el transcurso de su existencia.

Uno de ellos, ha sido la toma de posturas extremas que o bien buscan enmascarar una ética antropocéntrica tradicional de corte más moderado, como una ética ambiental o bien hacen a un lado postulados científicos y filosóficos para adentrarse a una ecología impregnada de misticismo que termina haciendo compleja su practicidad. De igual modo, la trasplantación de las dinámicas humanas como criterio de valoración de las dinámicas ecosistémicas, genera posturas tan radicales, como aquella que juzga como cruel el funcionamiento y la estructura de la cadena alimenticia. “En la medida en que las éticas de liberación y de los derechos humanos condenan el que se acabe con la vida se encuentran en una pugna inconciliable con los “hechos ecológicos de la vida”³³⁴.

Del mismo modo, si la ética ambiental se reduce a buscar principios para ampliar la comunidad moral, serian pocas las respuestas satisfactorias que podría ofrecer esta respecto a la crisis ambiental.

332 *Ibíd.*, p 7.

333 NOGUERA, Op. cit., p. 48.

334 KWIATKOWSKA, Op. cit., p. 126.

Conforme se van admitiendo más individuos en la misma jurisdicción moral- vía una extensión teórica de la considerabilidad moral y/o de iguales derechos morales- el espacio moral se va atestando más. Surgen inevitablemente más conflictos de intereses y se torna cada vez más remota la posibilidad de conciliarlos. Por último, cuando se otorga consideración moral a toda cosa viviente, la categoría moral se diluye al punto de que prácticamente pierde sentido³³⁵.

En ese sentido la ética ambiental, más que esbozar una convivencia idílica, en donde cazador y presa establezcan relaciones fraternales, debe ofrecer ciertos parámetros de actuación que lleven a una forma armoniosa de ser, convivir, usar y transformar el ambiente. Además la ética ambiental, siguiendo a Callicot³³⁶ debe cumplir con criterios como: consistencia, adecuación, practicabilidad y parquedad, con el fin de ser socialmente aceptable y realizable. Desde esa consigna una de las premisas de la ética ambiental que llevada a la práctica, contribuye en la mitigación de los impactos de las acciones del sujeto es aquella que reza: “debemos privarnos de satisfacer cualquier interés “no básico” si viola los intereses básicos de otra cosa viviente”³³⁷.

Igualmente, la ética ambiental no debe ocuparse solamente de dictar leyes a favor o en contra de alguno u otro comportamiento relacionado a lo ambiental, dado que: “la ley como tal no puede ser causa ni objeto de respeto, pero el ser conocido en su plenitud o en una de sus manifestaciones particulares, encontrándose con una capacidad de visión que no esté estrechada por el egoísmo o enturbiada por el embotamiento, el ser si puede generar respeto*; y afectando así a nuestro sentimiento puede venir en auxilio de la ley moral”³³⁸. En ese sentido se tiene que es primero el sujeto que la consideración moral de sus acciones, de ahí que por más leyes que se expidan en pro del ambiente, si éstas no vienen acompañadas de procesos de reflexión ética y moral, dichas leyes sólo serán letra muerta.

Debe resaltarse, que pese a los pequeños cismas que han influenciado en la consolidación de la ética ambiental, un referente claro de ésta, puede encontrarse

335 *Ibíd.*, p. 131.

336 CALLICOT Baird J. En busca de una ética ambiental *En*: KWIATKOWSKA Teresa, ISSA Jorge. Comps. Los caminos de la ética ambiental. Una antología de textos contemporáneos. México: Plaza y Valdez, 2006. p. 154.

337 *Ibíd.*, p. 132.

(*) El respeto se entiende desde este trabajo como una forma de comportamiento y estructura de carácter que contiene la disposición para tratar a todas las formas de vida como poseedoras de valor inherente. KWIATKOWSKA, Op Cit., p 272-273.

338 JONAS, Op cit., p 160.

en la *Ética de la Tierra* propuesta precisamente por Aldo Leopold. Tal está cimentada en el valor de la comunidad biótica. En palabras de su autor: “la ética de la tierra nos conduce a considerar el bienestar de la naturaleza como el parámetro del carácter moral de nuestras acciones”³³⁹. Hecho que posibilita abordar directamente las problemáticas ambientales.

Asimismo, la ética de la tierra más que estipular derechos, demanda respeto por todos los seres humanos y no humanos con los que compartimos el planeta, en ese sentido converge con la corriente de pensamiento ético esbozada por Jonas, al aseverar que: “el problema moral más serio de nuestro tiempo es nuestra responsabilidad de conservar la diversidad biológica de la tierra”³⁴⁰. Responsabilidad que desde Leopold lleva implícito el adecuado uso del ambiente que como finalidad tendría fomentar “la diversidad, integridad y belleza”³⁴¹ de éste. Y cómo podría ser este fomentado, sino precisamente partiendo del reconocimiento de que somos sujetos por y en medio de una entramada red de relaciones, cuyo sostenimiento depende de la diversidad que la constituye y de los factores que se desligan de ésta. “Ya insinuamos que la flexibilidad implica diversidad y con ella aumenta la resiliencia del sistema. Una red no es un conjunto homogéneo sino una asociación de diferentes, para garantizar la adecuada apropiación de los flujos de energía”³⁴².

Precisamente tal diversidad está compuesta de seres de distinto grado conativo, subjetividad y consciencia que aunque no pueden estar incluidos dentro de la misma comunidad moral, no por ello pueden ser excluidos de la responsabilidad moral, de la única especie que puede aspirar justamente a ser moral: el sujeto.

Esto hace, que sea en el mismo sujeto, en donde se encuentra la voluntad por un cambio de perspectiva ética. Por ejemplo, en el Foro Global 92, fue aprobada la Carta de la Tierra, cuyo preámbulo declara que: “Nosotros somos la tierra, los pueblos, las plantas y los animales, las gotas y los océanos, la respiración de la selva y el flujo del mar. Nosotros honramos a la Tierra como el hogar de todos los seres vivos. Nosotros estimamos a la Tierra, por su belleza y diversidad de

339 KWIATKOWSKA, Op. cit., p 145.

340 JONAS, Op. cit., p 160.

341 Ibíd., p 152.

342 NOGUERA, Op. cit., p. 59.

vida. Nosotros loamos a la Tierra por su capacidad de regeneración y por ser la base de toda la vida”³⁴³.

Desde la misma *Carta de la Tierra*, se reconoce que: “No basta solo leer e informarse sobre la degradación del medio ambiente. Sin un proceso educativo, la Carta de la Tierra puede volverse una más de las tantas e inocuas declaraciones de principios”³⁴⁴. Por consiguiente, a la hora de hablar de la necesidad de una ética ambiental, no puede dejarse de lado, el lugar de la educación en este proceso, dado a que la práctica educativa es en sí misma una práctica pensada desde, en y para la ética.

1.5.3 La ética ambiental en la Escuela. A inicios del año 2015, la muerte de un toro en circunstancias violentas en el municipio de Turbaco, Bolívar, en medio de las tradicionales festividades de corralejas, abrió el debate sobre el maltrato animal que generan algunos espectáculos y la posición de la sociedad frente a éste. Aunque quizás ésta no sea la primera vez que tales acontecimientos ocurren, la publicación por los medios de comunicación del video de los momentos del incidente y la respuesta de los defensores de animales y ciudadanos en general, quienes solicitaron la prohibición de este tipo de eventos, hicieron que esta situación no pasara inadvertida: las organizaciones ambientalistas, la defensa de los organizadores del evento, llevaron a dar a conocer lo que la legislación colombiana, indica al respecto.

La ley 84 de 1989, en donde se contempla la Ley Estatutaria de Protección Animal, señala en el artículo 1 que: “A partir de la promulgación de la presente ley, los animales tendrán en todo el territorio nacional especial protección contra el sufrimiento y el dolor, causado directa o indirectamente por el hombre”³⁴⁵. Sin embargo, el artículo 7 de la misma ley, reza: “Quedan exceptuados de los expuestos en el inciso 1o. y en los literales a), d), e), f) y g) del artículo anterior, el rejoneo, coleo, las corridas de toros, novilladas, corralejas, becerradas y tientas, así como las riñas de gallos y los procedimientos utilizados en estos espectáculos”³⁴⁶.

343 GADOTTI, Moacir. Pedagogía de la tierra. México: siglo XXI, 2002. p. 95.

344 Ibíd., p. 106.

345 COLOMBIA. CONGRESO NACIONAL DE LA REPÚBLICA. Ley 84 de 1989. [en línea] [citado el 10 de febrero de 2015]
Disponible en: < <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=8242> >

346 Ibíd., p.1.

Años atrás, tal estatuto ya había sido objeto de discusión, al ser interpuesta una demanda en contra de éste, sin embargo, dicha demanda resultó inviable dado a que como señaló el procurador Alejandro Ordoñez: “la ley que reglamenta estos espectáculos se ajusta a la Carta Política por ser una práctica que ha contribuido a la convivencia pacífica de las sociedades al permitir que desfoguen sus frustraciones e inconformismos. Las corridas de toros y las riñas de gallos se han convertido en fuente de inspiración literaria y pictórica”³⁴⁷. Tal ensalzamiento de las connotaciones culturales que están implícitos en estos eventos, llevó a que en el caso del toro de Turbaco, pese a toda la propaganda mediática que se hizo frente al caso, no se produjera como algunos sectores esperaban algún arresto. En resumidas cuentas dicha ley sigue en vigencia, en resumidas cuentas en la sociedad colombiana, desde la legislación vigente, sigue primando una ética antropocéntrica: *si en la muerte o tortura de un animal, está la posibilidad de paliar las pulsiones agresivas de los seres humanos, bienvenido sea.*

Pero ¿por qué empezar un escrito sobre la ética ambiental en la Escuela, bajo este contexto? En primer lugar, porque para hacer una aproximación menos general y más específica de la situación de la ética ambiental en la Escuela, por llamarlo de algún modo, es necesario tener en cuenta, la postura ética de la sociedad donde ésta se halla inmersa, en este caso la sociedad colombiana. En segundo lugar porque desde el ideal de este trabajo, se pretende no solo poner en juego la interdisciplinariedad, sino la necesidad de conectar el universo de lo cotidiano con los saberes que se desarrollan en el aula. Tal contexto permite cuestionar por ejemplo, en cuántas instituciones educativas se hizo referencia a esta situación o en cuántas de ellas, se indagó por la opinión que los estudiantes se hicieron de ésta. Lo último a su vez conlleva a preguntarse por los preceptos que orientan la enseñanza de la ética en general en la Escuela. Vale la pena cuestionar ¿desde el Ministerio de Educación Nacional que se entiende por ética? ¿Cuál es el tratamiento de ésta en la Escuela?

Antes de empezar a dar respuesta a estos interrogantes, es adecuado subrayar, que al hacer referencia a la ética en la Escuela, no solo se está haciendo referencia a la ética como una asignatura más, dado a que la misma Práctica Educativa es portadora de valores, constituyéndose en últimas como una práctica ética. Y es que en la Escuela, convergen todo tipo de personalidades, sentires y acciones, que en definitiva hacen de ésta, un reflejo de la sociedad a la que

347 EL TIEMPO. COM. Corridas de toros y peleas de gallos son constitucionales, conceptúa el Procurador Alejandro Ordoñez. Publicado 1 de julio de 2009 [En línea] [Citado el 28 de enero del 2015] Disponible en: <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5566908>>

pertenece, a la vez que genera los espacios propicios para el aprender a convivir con los Otros.

En los lineamientos curriculares en educación ética y valores, diseñado por el Ministerio de Educación Nacional se encuentra una breve contextualización del momento ético y moral de Colombia:

Vivimos una situación de crisis que incide de manera directa en los procesos de educación y en la formación de los valores ciudadanos, que sustentan una cultura democrática. Se trata de una crisis de cultura política de la sociedad colombiana, en un contexto de múltiples formas de violencia que han estado presentes a lo largo de nuestra historia social y política, que han fragmentado el tejido social y propiciado la violación de los Derechos Humanos, registrando cifras escalofriantes de atentados contra el derecho a la vida que generalmente se quedan en la impunidad³⁴⁸.

Por consiguiente el M.E.N. plantea que: “dentro de los objetivos de esta propuesta de lineamientos sobre educación ética y moral, se busca la formación de estudiantes y futuros ciudadanos más autónomos, que desarrollen la capacidad de discernimiento como fundamento de una ética cívica orientada hacia la construcción de una sociedad civil, más participativa, más justa y más solidaria”³⁴⁹. Esta educación ética y moral está organizada en los siguientes componentes: conocimiento, confianza y valoración de sí mismo, autorregulación, autorrealización, ethos para la convivencia, identidad y sentido de pertenencia, sentido crítico, formación ciudadana, conciencia de derechos y responsabilidades, competencias dialógicas y comunicativas, capacidad creativa y propositiva, juicio y razonamiento moral, sentimiento de vínculo y empatía, actitudes de esfuerzo y responsabilidad.

Adicional a ello, los lineamientos curriculares proponen que la ética en el aula de clases esté fundamentada en la Carta Constitucional de 1991, con la idea de que propendan por: “un cambio en el mundo que se tenga en común, el surgimiento de nuevos valores y nuevos contextos éticos”³⁵⁰.

348 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares en educación ética y valores humanos [en línea] [citado el 10 de febrero de 2015] Disponible en: < http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_9.pdf> p 26

349. Ibíd., p. 23.

350 Ibíd., p. 25.

Lo anterior, trasluce que la educación sigue siendo un camino de esperanza para un porvenir pacífico y armonioso. Sin embargo en la formación ética y moral, la educación no es la única vía formadora y forjadora. Como indica el texto *Escuela, profesorado y valores*: “aquello que se le encomienda a la Escuela no siempre es promovido por el resto de agentes sociales que, aunque no tienen una misión educativa propiamente dicha, tienen una influencia considerable en la educación en valores. Estos muestran discontinuidades y propician comportamientos y aprendizajes que en ocasiones son contradictorios”³⁵¹.

De ahí, que al ser precisamente la formación ética y moral, un camino de múltiples entradas y salidas, requiere de unos ejes de acción claros, que ni la conviertan en la materia *cenicienta* del currículo escolar, ni tampoco en la cura de todas las problemáticas en la Escuela. Uno de estos ejes de acción que desde el Ministerio se propone como fin de la educación ética y moral en el marco de la sociedad colombiana es:

la lucha contra la doble moral que separa y coloca en oposición lo que se dice y lo que se hace; doble moral que tiene tanto peso en nuestra vida social y que genera de un lado escepticismo y rechazo de parte de nuestros jóvenes hacia todo lo moral en su conjunto, y de otro genera también un facilismo, dado que la educación moral se resuelve mediante una prédica que hace el adulto (padre de familia o maestro), o se reduce a unos enunciados que se consignan en un texto o se quedan en un documento que contiene el “proyecto de educación moral de la institución”. El logro de una coherencia y consecuencia entre la teoría y la práctica, es uno de los retos más grandes de la educación³⁵².

Desde los lineamientos también se contempla que:

la educación debe comprometerse con llevar al seno de la escuela el debate ético que ha recuperado una gran actualidad, para indagar por el tipo de ciudadanos y de proyecto ético que quiere ayudar a formar, en el proceso de construcción de una sociedad civil fuerte y organizada, cimentada en los valores de la democracia, la solidaridad, la justicia, la paz, el respeto por el medio ambiente, el respeto por los Derechos Humanos y el desarrollo de los seres humanos como mínimos para asegurar la convivencia democrática³⁵³.

351 *Ibíd.*, p. 98.

352 *Ibíd.*, p. 33.

353 *Ibíd.*, p. 39.

Como puede inferirse, la ética en la Escuela desde los lineamientos curriculares, contempla la posibilidad de implementar en la educación una ética ambiental. Pero ¿cómo llevar todo lo anteriormente expuesto a la práctica, al aula de clases? Una de las pautas que proporcionan los lineamientos, parte de la consideración de comparar el aprendizaje ético y moral con el aprendizaje del idioma de origen:

Con la ética y la moral pasa un poco lo que acontece con el idioma: aprendemos castellano en una clase determinada pero en las restantes clases, en los recreos, en la fila y aun en solitario, hablamos y pensamos en castellano; sino manejamos con una destreza mínima nuestra lengua común, poco y nada podremos aprender en los demás campos del conocimiento. Igualmente, el actuar ético y moral está presente a lo largo y ancho en la escuela y toda actuación o circunstancia, por insignificante que sea, es susceptible de un tratamiento ético y moral³⁵⁴.

A esto último, valdría la pena agregar que así como el idioma, el aprendizaje ético y moral tiene como primer maestro las relaciones filiales que se producen y reproducen en el hogar, por tanto la ética en la Escuela, debe partir inicialmente del reconocimiento del papel de la familia. Paralelamente otra relación que emerge de manera implícita entre la formación ética y el idioma reside como asevera Habermas en la razón y acción comunicativa.

En Habermas, la moralidad se construye gracias a un proceso comunicativo libre de dominación. Parte de la base de que la vida colectiva se realiza a través de acciones comunicativas en las que los individuos están en posición de hablante y oyente tratando de entenderse. Esta acción comunicativa tiene unos requisitos de validez y unas reglas que suponen en todo caso, que las personas se reconozcan como interlocutores válidos³⁵⁵.

En tanto, es en el ejercicio de reconocer como válida la palabra del Otro, que reside la practicidad de la reflexión ética y moral y aún más el autoconocimiento del sujeto mismo, puesto que “La construcción del sujeto, de su identidad, sólo es posible en medio de condiciones dialógicas”³⁵⁶.

354 *Ibíd.*, p. 38.

355 *Ibíd.*, p. 17.

356 RUIZ SILVA, Alexander. *Pedagogía en valores: hacia una filosofía moral y política de la educación*. Colombia: Plaza & Janés, 2000. p. 56.

(*) La compasión es la forma radical del cuidado, porque renuncia al dominio, a la violencia y al uso estratégico del otro, para procurar construir la comunión y la solidaridad a partir de los que más sufren. MESA, José Alberto. *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriano, 2005. p. 11.

Por lo que sigue, desde la ética ambiental se asume que al hablar del Otro, no solo se hace referencia al otro como congénere humano, sino también a todo aquello que está dotado de un *telos vital*. Desde la Escuela, la ética ambiental debe proveer las bases para escuchar el discurso vital que emerge del planeta tierra y del cosmos en que este se cimienta. Una de esas bases es el desarrollo de una ética de la compasión* que: “no es un saber: es una manera de ser. No se puede aprender acumulando conocimientos: solo se puede aprender transformándose como persona y, la compasión no puede ser enseñada: cada quien tiene que aprenderla³⁵⁷”.

La Escuela es entonces el lugar privilegiado para aprender a ser compasivo, para aprender del cuidado, ya que en ella es posible el ejercicio de relaciones de cuidado en el aula como: “construcción colectiva de normas y acuerdos, prevención del matoneo, el acoso y la intimidación y estrategias pedagógicas que favorecen el cuidado”³⁵⁸.

La adecuada implementación de una ética ambiental en la Escuela parte del reconocimiento de la importancia de ésta como eje transversal en todas las demás disciplinas que conforman el currículo y del aprovechamiento de momentos y estamentos escolares como el PEI, el gobierno escolar, el manual de convivencia, etc. que al promover el diálogo, el debate y la participación, aportan sentido y dotan de significado el discurso como recurso para conciliar los disensos y establecer acuerdos. Una ética ambiental que contribuya a considerar el ambiente como un interlocutor válido, esa es la ética que idealmente debería tomar lugar en la Escuela. Una ética donde lo acontecido en Turbaco propicie hondas reflexiones. Y esto es posible si se permite la innovación en el aula y que perspectivas como la sistémica permeen el quehacer educativo. A continuación se exponen los principales elementos de la teoría sistémica que le dan asidero a la construcción de la noción Sujeto Planetario.

357 MESA, José Alberto. La educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, 2005. p. 65.

358 Ibíd., p. 136-137.

2. LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO PLANETARIO DESDE EL PENSAR SISTÉMICO

2.1 GENERANDO UNA IDENTIDAD PLANETARIA.

El Sujeto Planetario posee su propia identidad, que es a su vez, una identidad compartida e integrada en la *Totalidad* de los seres que habitan el Planeta, en cuanto suya son las características que se alimentan desde el ambiente. El lenguaje, por tanto, es el dispositivo que permite articular entre los pensamientos y las ideas; entre lo comprendido y lo observado; entre los deseos y las limitaciones. “El sentido y su búsqueda se constituye en el lenguaje como se ha visto con anterioridad, en el lenguaje construimos las historias sobre el universo, el mundo y nosotros mismos. Lo que llamamos nuestra identidad está generado, sostenido y alimentado en el lenguaje, es en el orden lingüístico donde ordenamos nuestro devenir histórico en el tiempo y nuestro lugar en el universo, el mundo y la sociedad”³⁵⁹.

Esta identidad, se ve reflejada en la sociedad a través de las relaciones, unos pertenecen y otros no a estructuras sociales que los incluyen y excluyen. “La identidad del sujeto se construye en la relación permanente entre la inclusión y exclusión de un conjunto de significados que socialmente están en juego y que le permiten reconocerse como diferente desde una posición particular la cual facilita la construcción de un discurso en relación con una estructura social y unas relaciones de poder que en esta subyacen”³⁶⁰. No obstante, la construcción del Sujeto empieza en una temprana edad y, continúan desarrollándose a lo largo de la vida. “El sentido de la propia identidad surge y se agudiza a consecuencia de las complejas adaptaciones que comienzan en la infancia y continúan a lo largo de la niñez, la adolescencia y la edad adulta”³⁶¹. Esto denota una particularidad importante, el Sujeto es inacabado, se construye y se reconstruye a sí mismo. “Como inicio, suponemos que el ser humano se constituye en relaciones con otros seres humanos, y como las relaciones lo acompañan en todo momento, el ser humano es un proceso inacabado. Por ello, hablar de un individuo “es”, someterlo al lenguaje del ser, ya no es lo único, es preciso complementarlo con el lenguaje

³⁵⁹ GARCÍANDÍA. Op. cit., p. 284.

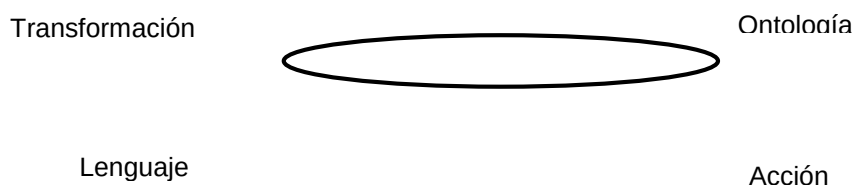
³⁶⁰ TORRES VICTORIA, Liliana P. Del sujeto discursivo al sujeto de la acción. *En*: *Prospectiva*. Octubre, 2009. Vol. 0, no. 14; p. 101-116.

³⁶¹ DUBOS, Rene. *Un dios interior. El hombre del futuro como parte de un mundo natural*. Barcelona: Salvat Editorial, 1986, p. 68.

del devenir, el individuo sumergido en relaciones que lo constituyen permanentemente “viene a ser”, es decir, deviene”³⁶².

Ahora bien, las funciones superiores del lenguaje, posibilitan la transformación del Sujeto; su identidad, está amarrada a su quehacer, a su acción en el medio, a su ética: “El universo relacional encierra sutilezas de orden tácito que son impuestas con las definiciones ontológicas que propiciamos. Pero esto, precisamente, abre una ventana liberadora que nos permite pensar en la transformación como un fenómeno donde ontología, lenguaje y acción están entrañablemente unidos, integrados y articulados”³⁶³. Véase Figura 1.

Figura 1. Funciones superiores del lenguaje



Estos aspectos del lenguaje, de la acción, facilitan en un *entorno*³⁶⁴ con las interacciones humanas. “De acuerdo con nuestro planteamiento teórico, aquello que consideramos como distintas formas de constitución de los sistemas sociales se retransfiere, en el interaccionismo, a los sistemas psíquicos, es decir, se atribuye a la diferencia entre identidad personal e identidad social”³⁶⁵. En consecuencia, surge el sentido como referente que posibilita otras alternativas de vivencia y de acción:

Los sistemas psíquicos y sociales surgieron en el camino de la coevolución. Un tipo de sistema es entorno imprescindible del otro. Las razones de esa necesidad radican en la evolución misma que posibilita este tipo de sistemas. Las personas no pueden permanecer ni existir sin los sistemas

³⁶² GARCÍANDÍA. Op. cit., p. 293.

³⁶³ *Ibíd.*, p.285.

³⁶⁴ El entorno en la concepción de Luhmann: “El entorno alcanza su unidad sólo mediante el sistema y siempre en relación con el sistema. El entorno está demarcado por horizontes abiertos y no por límites rebasables. El entorno no es ningún sistema. Para cada sistema el entorno es distinto, ya que cada sistema guarda referencia con su propio entorno”. LUHMANN, Niklas. *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos, 1998. p. 41.

³⁶⁵ *Ibíd.*, p. 363.

sociales, y viceversa. La coevolución condujo hacia ese logro común que es utilizado por los sistemas tanto psíquicos como sociales. Ninguno de ellos puede prescindir de ese logro común, y para ambos es obligatorio como una forma indispensable e ineludible de complejidad y autorreferencia. A este logro evolutivo le llamamos *sentido*³⁶⁶.

El sentido, ejerce una importante concepción en el Sujeto, asimismo, la autorreferencia es para la identidad su campo de conciencia:

La autorreferencia se reserva para la conciencia de los sujetos (es decir, se excluye, ¡precisamente a los objetos!), de manera que estos son interpretados como individuos que se individualizan a sí mismos. Según esto, la autorreferencia se presenta exclusivamente en el campo de la conciencia. En consecuencia, la observación podría efectuarse únicamente mediante el uso de la conciencia y tendría que enfrentarse a los objetos a los que no puede conferírseles, en cada caso, conciencia (...). Por otra parte, lo social nunca se puede reducir por completo a la conciencia individual, ni se puede captar como adición a los contenidos de la conciencia de diversos individuos, mucho menos como reducción de los contenidos de la conciencia a áreas de consenso³⁶⁷.

En este orden de ideas, cabe resaltar el papel indispensable de un sujeto conocedor. “No se nos permite hablar de objeto de conocimiento sin mencionar al tiempo al sujeto conocedor, lo cual supera esa dicotomía que escindía al objeto del sujeto, ya no se puede hablar de dos entidades separadas y claramente delimitadas. (...). Podría expresarse en una sola frase, el objeto nace al mismo tiempo que el sujeto lo constituye”³⁶⁸.

Esto lleva a otro aspecto importante a la hora de consolidar la identidad del Sujeto Planetario, la modernidad que se impone con firmeza a los sujetos inmersos en ella, crea un carácter individual que persigue un estilo de vida, una forma dada por el mercado. “En pocas palabras, la “individualización” consiste en transformar la “identidad” humana de algo “dado” en una “tarea”, y en hacer responsables a los actores de la realización de esta tarea y de las consecuencias (así como de los efectos colaterales) de su desempeño. En otros términos, consiste en establecer

³⁶⁶ Ibíd., p. 77.

³⁶⁷ Ibíd., p. 390.

³⁶⁸ GARCÍANDÍA. Op. cit., p. 221.

una autonomía de *jure* (haya o no haya sido establecida también una autonomía de *facto*)”³⁶⁹.

En el sistema económico y político actual, es suya la tarea de crear en los individuos una identidad subordinada a la *libertad*³⁷⁰ que poseen los que dominan:

La modernidad pesada mantenía el capital y el trabajo dentro de una jaula de hierro de la que ninguno podía escapar. La modernidad liviana sólo ha dejado a uno de ellos dentro de la jaula. La modernidad “solida” era una época de compromiso mutuo. La modernidad “fluida” es una época de descompromiso, elusividad, huida fácil y persecución sin esperanzas. En la modernidad “líquida” dominan los más elusivos, los que tienen libertad para moverse a su antojo³⁷¹.

La emergencia que nace en la crisis ambiental, y que da origen a la necesidad de construir un Sujeto Planetario, parte de la precariedad en la que se encuentra el Planeta mismo:

La precariedad de la existencia social provoca una percepción de que el mundo circundante es una superposición de productos para consumo inmediato. Pero percibir el mundo, incluyendo a sus habitantes, como un pozo de artículos de consumo transforma la negación de vínculos humanos duraderos en algo extremadamente arduo. La gente insegura tiende a ser irritable; además, tiene poca paciencia con todo aquello que se interpone en el camino que conduce a la satisfacción de sus deseos; y como muchos de esos deseos están destinados a verse frustrados, hay por lo tanto escasez de cosas y poca paciencia con las personas³⁷².

Este fenómeno del consumo, ha degenerado las relaciones humanas a tal punto, de ver al otro como un producto, una cosa que se puede comprar y desechar cuando ya no se necesite. Nadie escapa de esta degradación, ni siquiera la familia, o los seres más amados:

³⁶⁹ BAUMAN, Zygmunt. Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2012. p. 37.

³⁷⁰ “Dominan las personas que consiguen mantener a sus actos de libertad, sin regulación y, por lo tanto, impredecibles, mientras regulan normativamente (rutinizan, es decir, vuelven monótonos, repetitivos y predecibles) los actos de otras personas. Las personas que tienen las manos libres dominan a las personas que tienen las manos atadas; la libertad de las primeras es la causa principal de la falta de libertad de las segundas, y la falta de libertad de las segundas es el sentido último de la libertad de las primeras”. *Ibíd.*, p. 128.

³⁷¹ *Ibíd.*, p. 129.

³⁷² *Ibíd.*, p. 174.

Vivir juntos –por ejemplo—adquiere el atractivo del que carecen los vínculos de afinidad. Sus intenciones son modestas, no se hacen promesas, y las declaraciones, cuando existen, no son solemnes, ni están acompañadas por música de cuerda ni manos enlazadas. Casi nunca hay una congregación como testigo y tampoco ningún plenipotenciario del cielo para consagrar la unión. Uno pide menos, se conforma con menos y, por lo tanto, hay una hipoteca menor para pagar, y el plazo del pago es menos desalentador³⁷³.

Es por tanto necesario, encontrar un camino donde se pueda dialogar sobre la pertinencia de un nuevo sistema de valores, más acorde a las necesidades perentorias que demandan un mundo cada vez más equitativo, solidario y amoroso. “El diálogo debe ser leído desde el ideal tradicional del amor supeditado a la razón. Este ideal se disocia en una contradicción entre razón y amor que no permite ya una solución jerárquica doméstica, sino sólo una especie de reflejo socio-reflexivo de los intereses opuestos en cada uno de los principios en acción. (...). En el diálogo, y ése es el punto decisivo, la razón representa la sociedad resultante de sus exigencias estructurales”³⁷⁴.

La identidad que posee el Sujeto, le permite dirimir con sabiduría los conflictos y problemas que se le presenten. Sin embargo, no todo se le puede dejar a la razón. “La razón no puede hacer sino devaluar los argumentos del amor calificándolos de sutilezas, argucias; y es ella, la razón, y no el amor, la que acaba regresando al punto del conflicto”³⁷⁵. Por este motivo, es pertinente mantener un diálogo fraterno con un amor que da confianza, y una razón que da sentido.

En conclusión, la identidad en el Sujeto transforma el ambiente desde su mirada biocéntrica de la naturaleza. Además, posibilita las interrelaciones con la Otredad, lo que abre el camino para una mejor convivencia y define la cultura que permitirá la prosecución. Por tanto, es indispensable que se logre consolidar en la Educación estos aspectos inherentes en el estudiante, que se encuentra en plena construcción de su identidad. “La responsabilidad de la educación en esta materia es, al mismo tiempo, esencial y delicada, en la medida en que la noción de identidad se presta a una doble lectura: afirmar la diferencia, descubrir los

³⁷³ BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2005. p. 48.

³⁷⁴ LUHMANN, Niklas. El amor como pasión. La codificación de la intimidad. Barcelona: Península, 1985. p. 103.

³⁷⁵ *Ibíd.*, p. 105.

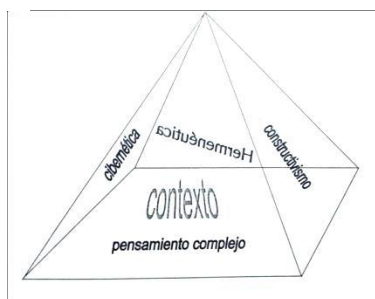
fundamentos de su cultura, reforzar la solidaridad del grupo pueden constituir para cualquier persona pasos positivos y liberadores”³⁷⁶.

2.2 PENSAMIENTO SISTÉMICO EN EL SUJETO PLANETARIO.

“No sabemos que no sabemos”, a esto se refería Garciandía cuando quería explicar la carencia del conocimiento humano: vacíos, huecos, espacios ciegos que han limitado el conocimiento e interpretado una realidad cada vez más irreal. El sustento indisoluble de la construcción del Sujeto Planetario, se basa en su capacidad de conectar las partes con el todo, asimismo, ver en el todo el funcionamiento y las conexiones de las partes. “La sistémica es el arte de ver, averiguar y especialmente reconocer conexiones entre las entidades observadas”³⁷⁷.

En un mundo separado, escindido y dividido en todos los campos de la vida humana -como ya se ha demostrado a lo largo del texto-, cabe la importancia absoluta de una comprensión más abarcadora, completa y unificadora. Para ello, y debido a la complejidad que suscita el concepto de Sujeto Planetario, es necesario realizarlo desde lo sistémico, en este caso desde el entramado de cuatro superficies denominadas por Garciandía como *Tetraphylum*: “La primera superficie es la *cibernética*, en la cual se fundamenta el aspecto causal de la sistémica, la causalidad circular. La segunda superficie está formada por el *constructivismo*, que se refiere a cómo se aborda el problema de la realidad. La tercera superficie es el *pensamiento complejo*, cuyo espíritu plantea el método de pensar desde una perspectiva sistémica. La cuarta superficie es la *hermenéutica*, donde se sostiene el lenguaje y el arte de la interpretación”³⁷⁸ (Ver figura 2).

Figura 2. Superficies.



³⁷⁶ GADOTTI, Moacir. Pedagogía de la Tierra. Buenos Aires: Editores Siglo XXI, 2002. p. 123.

³⁷⁷ GARCIANDÍA I, José A. Pensar sistémico. Una introducción al pensamiento sistémico. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2011, p. 20.

³⁷⁸ Ibíd., p. 24.

Fuente: Garciandía Imaz, José. Pensar sistémico. Una introducción al pensamiento sistémico.

2.2.1 La Cibernética: Propósito. El propósito fundamental en la construcción del Sujeto Planetario es conservar, preservar y proseguir la vida del Planeta. En este aspecto, la cibernética introduce algo importante en la consolidación de la meta a alcanzar, ya que lo verdaderamente significativo es lograr ¡Llegar al objetivo! Bajo un camino de experiencia, diálogo y comprensión. “Desde una visión cibernética no es necesario conocer cómo se logrará la meta, sino que se logrará”³⁷⁹. Sin embargo, toda acción emprendida para logra dicho objetivo, se escapa del sujeto quien la emprende, esta complejidad, puede desviar el camino. “Aquí interviene la noción de ecología de la acción. Tan pronto como un individuo emprende una acción, cual fuere, ésta empieza a escapar a sus intenciones. Dicha acción entra en un universo de interacciones y finalmente es el entorno el que se la toma en uno u otro sentido que puede contrariar la intensión inicial”³⁸⁰. Por tal motivo, se requiere cada vez de un ajuste, como los aviones; nunca un avión toma un camino exacto cada vez, siempre el piloto debe ajustar su rumbo.

Desde esta perspectiva, aparece el propósito como un concepto relevante en la cibernética, y por ende, en la construcción del Sujeto:

Esto introduce en la cibernética el concepto de *propósito*, la causa de que algo suceda está en el futuro y el efecto en el presente. Existe una causa final para que algo suceda, y a este asunto del estudio de las causas finales se le llama *teleología*, (*telos*: fin, meta, objetivo). “Para estar saludable (un estado deseable) será preciso que usted haga ejercicio con regularidad. Pero si yo pregunto a alguien ¿para qué quieres estar saludable?, entonces estoy preguntando por el propósito del propósito. La cibernética aborda el estudio de los propósitos, pero cuando nos preguntamos sobre los propósitos de los propósitos, a esto lo denominamos cibernética de segundo orden, un nivel superior y más abarcador del estudio de los propósitos”³⁸¹.

Por consiguiente, no se trata de un camino recto o lineal, sino de las muchas posibilidades de llegar al objetivo. “La cibernética sostiene el supuesto fundamental según el cual la causalidad circular está inscrita en los mecanismos y funciones de control, procesamiento de información e intercambio de la misma en

³⁷⁹ *Ibíd.*, p. 25.

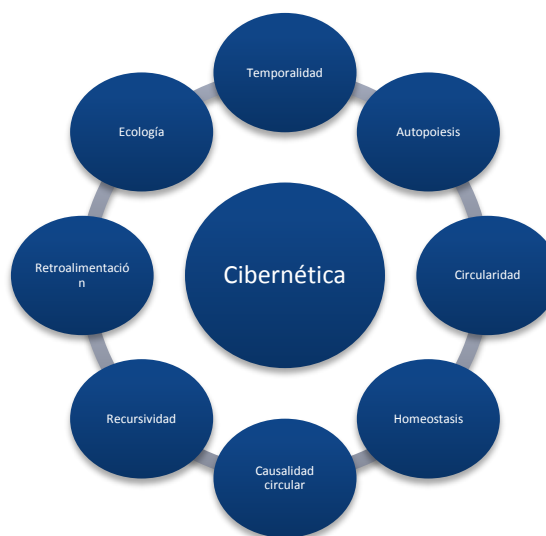
³⁸⁰ MORIN. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Op. cit., p. 91.

³⁸¹ *Ibíd.*, p. 26.

máquinas, organismos vivos y organismos sociales”³⁸². La misma geografía en la que vive el ser humano, muestra dicha imposibilidad lineal. Asimismo, la complejidad de una sociedad requiere de la búsqueda de múltiples caminos y todos ellos abren una alternativa para su consolidación en el “*buen vivir*” en el “*mundo de la vida*”. “La cibernética es, por tanto, una forma de captar, discernir y reconocer las pautas que organizan sucesos, remite a la exploración de los fenómenos que sobrepasan los límites de la materia sin abandonarla, para abordar el proceso de cómo las cosas, acontecimientos y fenómenos en general se ponen en conexión causal sobrepasando la causalidad lineal”³⁸³.

En el siguiente gráfico, se evidencia los conceptos principales que sostienen la teoría de la cibernética (la circularidad que es una de las características de la cibernética se ilustra en la figura 3).

Figura 3. Conceptos de la teoría sistémica



Fuente: Garciandía Imaz, José. *Pensar sistémico. Una introducción al pensamiento sistémico*.

Con el fin de una comprensión mejor sobre los conceptos de la cibernética, se mostrará cada uno de ellos y su importancia en el propósito descrito.

Temporalidad: en la complejidad los acontecimientos tienen un carácter circular cuya esencia es la redundancia. En ella, se opone al aspecto de una temporalidad lineal, en este caso, de una forma diacrónica, para abrirse paso a una forma sincrónica: “Esto es que existe una concurrencia aquí y ahora, de los elementos o sucesos que los hacen contemporáneos. Lo sincrónico se muestra como

³⁸² Ibíd., p. 36.

³⁸³ Ibíd., p. 38.

repetición de un círculo causal donde la retroacción y la recurrencia están siempre presentes”³⁸⁴.

Inmerso en el contexto de la contemporaneidad, aparece un nuevo concepto relevante para la sistémica, la sinérgica: “El físico Heman Haken fue el iniciador de esta disciplina, para él la sinérgica propone que los procesos de autoorganización pueden comprenderse si aceptamos que múltiples sistemas al relacionarse e interactuar generan o propician una emergencia tácita que se constituye como un control en la sombra que ordena los acontecimientos y al cual se someten espontáneamente esos sistemas”³⁸⁵.

De la causalidad lineal a la causalidad circular: Muchos aspectos de la ciencia como de los fenómenos sociales, se han tratado de demostrar bajo los principios de la causalidad lineal. Muestran el interés por alinear procesos y, de esta manera explicar sus teorías. Sin embargo, en la cibernética, otras civilizaciones como los Mayas, advertían sobre esta casualidad circular, notaban que muchos fenómenos se repetían a lo largo del tiempo, e incluso, lograron diseñar calendarios de una enorme complejidad para demostrarlo. “Este movimiento restrictivo, que siempre opera en la cibernética, puede ser de tres tipos: dependiente de la limitación de alternativas, vinculado a la retroalimentación y vinculado a la redundancia, en todo caso subyace un movimiento de vuelta al origen del movimiento mismo. No es sólo hacia adelante sino también hacia atrás para ir de nuevo hacia adelante y de nuevo hacia atrás”³⁸⁶.

Ahora bien, se pretende dejar una buena explicación de cómo funciona esta causalidad, ya que es la manera de cómo se explica los otros conceptos de la sistémica:

En la causalidad eficiente, si tenemos cuatro acontecimientos –a, b, c, d-, el fenómeno a, causa b, que a su vez causa c, y éste genera d. En la causalidad final, el efecto final es d, sabemos que está en el origen de que a actúe sobre b que actuará sobre c que actúa sobre d. En este caso d, que es el efecto final, es el origen de que se desencadene la cascada de acontecimientos causales desde a³⁸⁷. En la Figura 4. se ilustran ambas causalidades.

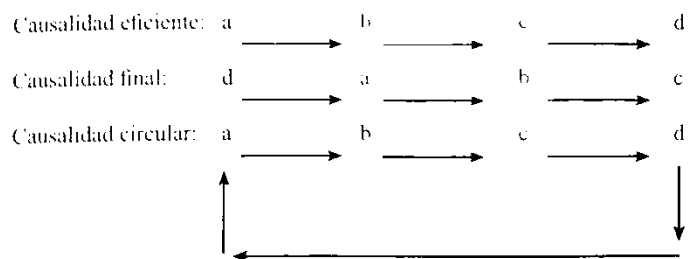
³⁸⁴ Ibíd., p. 39.

³⁸⁵ Ibíd., p. 40.

³⁸⁶ Ibíd., p. 41.

³⁸⁷ Ibíd., p. 44.

Figura 4. Las tres causalidades.



Fuente: Garciandía Imaz, José. *Pensar sistémico. Una introducción al pensamiento sistémico*.

En la causalidad circular, d envía una acción de retorno o retroacción sobre a. La secuencia circular es a causa b, que causa c, que a su vez causa d, que mediante una retroacción causa a, va hasta el origen. En este efecto de retroacción, aparentemente inocuo, lo que ha sucedido es que se ha introducido un acontecimiento crucial, la exclusión de la dimensión temporal, ya mencionada con anterioridad. Sólo se tiene en cuenta las relaciones de interacción sincrónicas³⁸⁸.

Circularidad: En este sentido, es el pensar circular; esto incorpora el concepto de proceso a la comprensión de los fenómenos dado que en la circularidad no interesa tanto las razones del origen de un fenómeno, sino el cómo sucede el fenómeno. “Con este concepto se hace referencia al pensamiento circular, es decir, a los procesos de pensar que incorpora la causalidad circular en su abordaje de los fenómenos. Pero qué significa esta afirmación. El uso del pensar circular tiene predilección por observar cómo se articulan los fenómenos, qué relaciones mantienen y cómo se presentan los acontecimientos de retroacción en sus diferentes expresiones”³⁸⁹.

Retroalimentación: Este concepto es como una red que da vuelta hacia atrás, se basa en la redundancia, la cual permite salirse de los bordes, de los límites. Además, actúa como un proceso de aprendizaje. De esta manera, surgen tres conceptos determinantes en la retroalimentación: *autoequilibrante* (negativa), *autorreforzadora* (positiva), y la *diferencia*; que posibilita la estabilidad de un sistema. “En la retroalimentación la aparente dualidad estabilidad-cambio deja de ser un binomio dicotómico excluyente. Se aprecia que ambos son inseparables y se necesitan, son aspectos complementarios de un mismo acontecimiento”³⁹⁰.

³⁸⁸ *Ibíd.*, p. 44.

³⁸⁹ *Ibíd.*, p. 46.

³⁹⁰ *Ibíd.*, p. 53.

Asimismo, toda constancia, podría decirse, se logra y se mantiene a través del cambio permanente.

Recursividad: Un proceso recursivo es aquél en el cual los efectos finales producen los estados a las causas iniciales, es así que la forma recursiva lleva un proceso hacia un valor estable. “En este sentido podría definirse como recursivo, todo proceso mediante el cual una organización activa genera o produce los elementos y efectos que son necesarios para la propia existencia y regeneración. Este proceso se da en la forma de un circuito, donde el producto o consecuencia última se constituye en el elemento primero y la causa primera”³⁹¹. De este aspecto de la recursividad, surge una idea trascendental, la totalidad activa, la cual advierte que nada es generativo aisladamente. Lo cual surge nuevamente, del todo y las partes. Además, está constituida por tres pilares básicos: regeneración de sí / reorganización permanente / producción de sí.

Figura 5. Recursividad



Fuente: Garciandía Imaz, José. Pensar sistémico. Una introducción al pensamiento sistémico.

Homeostasis: Un sistema con un equilibrio interno constante que está sostenido por un proceso de autorregulación:

En el concepto de homeostasis se agrupan, articulan e integran finalmente, con plena naturalidad, estados de diferente condición, dinámicos, estacionarios, de control y, principalmente, de regulación. ¿Cómo comprender esta paradójica naturaleza de la homeostasis donde dinamismo y estacionario se dan en mismo momento? Como dice Morin hay un flujo de energía que recorre tanto la homeostasis de una célula, la constancia de una vela, la forma de un remolino, la permanencia de un organismo vivo, la morfología de un astro, la estabilidad de un paisaje y tantas otras situaciones de la naturaleza. Todas ellas ligadas a un equilibrio termodinámico que mantiene el flujo sin que

³⁹¹ Ibíd., p. 56.

éste destruya el sistema. Es más, el flujo energético alimenta el sistema y es fuente esencial para su organización y la existencia misma, puesto que su interrupción genera degradación y destrucción para el sistema. La estabilidad necesita de la inestabilidad, el equilibrio de un sistema precisa de múltiples desequilibrios, y sucede lo contrario también, la inestabilidad necesita inestabilidad³⁹².

En este sentido, un ser vivo, necesita de su homeostasis para sobrevivir, por tal motivo el proceso de autorregulación afecta el funcionamiento y la estructura de los seres vivos. “En síntesis ¿qué es la homeostasis? Es un conjunto de retroacciones correctoras, reguladoras y controladoras, mediante las cuales la descomposición desencadena la producción y la desorganización genera la reorganización”³⁹³.

Autopoiesis: En este concepto no es posible ser autónomo si no existen límites; autopoiesis es autolimitado. “Todo proceso autopoietico incluye procesos homeostáticos. En la homeostasis actúan operaciones de retroalimentación y recursión que implican una fuente exterior de referencia. Sin embargo, en la autopoiesis existen una serie de circuitos de retroalimentación relacionados entre sí, formando una red encerrado sobre sí misma y que funciona de una manera autónoma en relación con el medio externo que lo contiene”³⁹⁴. Por lo tanto, es una red cerrada y es independiente del mundo externo, concierne a la organización de todos los seres vivos.

Ecología: Este concepto es crucial para la comprensión de la cibernética y, en general da ideas contundentes sobre el Sujeto Planetario. “En el concepto de ecología se articulan dos aspectos, comunidad y red. La comunidad ecológica es un conjunto de organismos conectados en una totalidad funcional, donde están relacionados mutua y recíprocamente conformando una red. El sentido de red, desde la perspectiva ecológica, expresa la idea de que en todos los niveles de la naturaleza hallamos sistemas vivos unos dentro de otros”³⁹⁵.

En este sentido, sobrevivir por fuera de la comunidad pone en riesgo al individuo, tal aspecto, deja entre ver las características de la causalidad circular como emergencia de la ecología, la sinergia o sinérgica. “Ésta alude a los procesos de

³⁹² Ibíd., p. 59.

³⁹³ Ibíd., p. 62.

³⁹⁴ Ibíd., p. 63.

³⁹⁵ Ibíd., p. 68.

interacción que acontecen en una comunidad de organismos, que son acciones combinadas entre múltiples partes o individuos y que desembocan en un comportamiento coherente, integrado y coordinado del todo (la comunidad) orientadas a satisfacer las necesidades de la comunidad, sobre pasando a las de las partes o individuos aislados”³⁹⁶.

Siempre se ha dicho sobre la importancia de la competencia para el ser humano, además, es uno de los argumentos más fuertes del sistema económico imperante. Sin embargo, son otras razones las que impulsa la evolución de los seres vivos:

Unas se necesitan a otras en un mismo nivel para conformar el sistema ecológico que las integra y organiza. La visión jerárquica no es sino una proyección humana al observar la complejidad del ecosistema. Por ello, ya no puede mirarse a los organismos involucrados en una competencia, unos más importantes que otros, sino unos colaborando con otros, con lo cual tiene igual importancia el más complejo como el más sencillo organismo. En todo ecosistema el intercambio de materia, energía y recursos en general se dan en un contexto de cooperación omnímoda y omnipresente. La vida se propagó por el planeta por la cooperación, la asociación; por una red y no por la lucha.³⁹⁷

El planeta viviente en el que vive la especie humana, es un reconocimiento en sí mismo de su carácter complejo y frágil del cual está hecho, qué tan importante es entonces protegerla de elementos externos, pero aún más importante, del ser humano mismo que no logra *alejarse* para ver el *todo* en el que vive. “Si bien no podemos afirmar la condición de ser vivo de Gaia, una posible forma de acercarla a esa condición de la vida es mirar si cumple con las condiciones esenciales de un organismo autopoietico, autolimitación, autogeneración y autoperpetuación”³⁹⁸.

Como ya se había mencionado anteriormente, en la cibernética, el propósito es un concepto relevante, por lo tanto se sugirió un propósito: “El propósito fundamental en la construcción del Sujeto Planetario es conservar, preservar y proseguir la vida del Planeta”. Para lograr que sea realmente en el orden de la sistémica, se deja una pregunta abierta con el fin de complejizarlo. El propósito del propósito es: ¿Para qué la vida?

³⁹⁶ Ibíd., p. 69.

³⁹⁷ Ibíd., p. 70.

³⁹⁸ Ibíd., p. 72.

2.2.2 El Constructivismo: Experiencia. La comprensión en el conocimiento se posibilita a través de la experiencia con el ambiente, con el otro. La experiencia muestra el camino que se debe tomar, la no repetición de errores pasa por el conocimiento adquirido a través de las anteriores generaciones. “El acto de conocer tiene, como decían los clásicos, una doble faz. El conocimiento es el aspecto fundamental en las relaciones del hombre con lo que proyecta fuera de él, de sus límites físicos, con lo otro, con aquello que reconoce que no es él. Normalmente, el otro se incluye al otro. ¿Qué es el conocer? Es un acto que nos relaciona con el mundo y mediante el cual entramos en contacto con él”³⁹⁹.

La idea generacional se ha denominado “*aprendizaje colectivo*”, y es este aspecto lo que ha mantenido a flote a la humanidad, hasta llevarla a esta modernidad con sus avances tecnológicos. Sin embargo, en la actualidad, el conocimiento de la realidad sufre un divergir; una manipulación; una edición. Y son precisamente las nuevas tecnologías de comunicación las que están generando una información desprendida de un contexto histórico y sistémico. Adicional a esto, la Educación pasa o mejor no pasa de los contenidos obsoletos, tradicionalistas y lineales. Lo que conlleva a un letargo, a un volver hacia atrás; se desprecia la capacidad del ser humano de comprender; de actuar; de ser parte de; de crear; de luchar por un bien común, o bien como lo decía Zuleta⁴⁰⁰ un regreso al huevo.

No obstante, cada sujeto tiene la posibilidad de ir más allá de lo impuesto, y acercarse al conocimiento. “El conocimiento puede verse como algo que reside en el universo y es preciso rescatar y descubrir o bien es algo que se construye en la relación con el universo, intersubjetiva y socialmente, en interacciones de las que emerge como un producto”⁴⁰¹.

En una pregunta que se le hizo al director de cine Fernando Aguirre, sobre un poema de Eduardo Galeano llamado Utopía: ¿para qué sirve la Utopía? A la respuesta contestó un colega suyo: “la utopía está en el horizonte, yo sé que nunca la alcanzaré, yo camino diez pasos ella se alejará diez pasos, cuanto más la busque menos la encontraré, entre más me acerco, más se aleja, ¿para qué sirve? Sirve para eso, para caminar”⁴⁰².

³⁹⁹ GARCIANDÍA. Op. cit., p. 179.

⁴⁰⁰ “En lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor y por lo tanto, en última instancia un retorno al huevo”. ZULETA, Estanislao. Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos. Elogio de la dificultad. Bogotá: Procultura, 1985. p11.

⁴⁰¹ GARCIANDÍA. Op. cit., p. 180.

⁴⁰² Poema de Eduardo Galeano: Utopía. Cita del director de cine Fernando Aguirre. [en línea] Cali, abril de 2015. S.d [citado julio 13 de 2012] Disponible <https://www.youtube.com/watch?v=GaRpIBj5xho>

Por consiguiente, el caminar en este mundo, es la comprensión de un proceso: un mundo mejor, aunque no sea para la generación actual, el Sujeto se reconfortará al saber que con sus experiencias se ha acercado un poco más a esa utopía, es en esencia ***la evolución del conocer****:

El conocimiento humano siempre ha estado sumergido en la tendencia de abordar la cosa en sí, es decir, la esencia última de las cosas. Capta elementos y aspectos, los analiza, los compara, los sintetiza y los integra al conocimiento previo, y se constituye el nuevo punto de partida para captar otros aspectos de la realidad. De este modo, en una marcha pendular imparable, con caracteres de espiral, en un juego dialéctico, el ser humano se acerca y se aleja constantemente de la verdad, aunque ésta es una utopía en últimas, siempre existe la pretensión de acercarse a ella⁴⁰³

Ahora bien, ***la experiencia del conocer***, está marcado por dos elementos que lo atraviesan: el sujeto y el objeto. Junto a ello, los sentidos que posee el ser humano, promueve un entendimiento más complejo:

La condición corpórea del ser humano hace que el mundo externo a él deba pasar por el tamiz de los sentidos, cuya naturaleza los erige como el punto de conexión del cuerpo con el mundo de los objetos. Los sentidos son el primer contacto con el objeto y por lo tanto se constituyen en el trasfondo de la experiencia. Esta se constituye así en la raíz y sustrato de todo conocimiento, porque sin la experiencia de ese contacto primero no es posible hablar de conocer⁴⁰⁴.

La percepción y la mediación son aspectos centrales en ***el cuerpo***, es mediador en la experiencia del conocimiento y la percepción se integra en varios elementos sensoriales, imaginativos e intelectuales que conforman el conocimiento:

El cuerpo es la circunstancia que nos conecta con el mundo, con él hacemos vínculos con nuestro entorno. Somos realidad mediante un cuerpo y esta constancia física es la que nos entronca de manera inmediata al mundo. De este modo, para que exista un sujeto es preciso que esté atado a la existencia concreta de un cuerpo. Es decir, el conocer no puede darse sin la presencia de un cuerpo. En realidad el sustento de un sujeto es el cuerpo que le presta

* Los conceptos relevantes están integrados al texto y escritos en letra itálica y en negrilla.

⁴⁰³ GARCÍANDÍA. Op. cit., p. 188.

⁴⁰⁴ Ibíd., p. 185.

la consistencia de realidad, y en cuyo espacio se dan todos los fenómenos de conocimiento⁴⁰⁵.

El sujeto hecho cuerpo se inserta en **lo social** desde su nacimiento, con él, viene toda la simbología, lenguaje y cultura que se le otorga a lo largo de su crecimiento. “Es por tanto merced a las relaciones primeras familiares como el individuo va accediendo al mundo del conocimiento acumulado por la sociedad, posteriormente complementado por los sistemas de educación u otras formas de vinculación con otros”⁴⁰⁶.

La sociedad en la que cada sujeto se inserta desde su nacimiento, es la que promueve en el ser, un comportamiento que lo define, un carácter, un aprendizaje desde su cuerpo y experiencia. El sujeto en sociedad se apropia de una cosmovisión heredada que lo define y lo hace parte de ella. “Así mismo se construye, una cosmovisión común mediante la cual se comparte con otros miembros de esa sociedad, una serie de categorías para acceder y abordar la realidad, darle sentido y significación. Naturalmente, esta cosmovisión estará sujeta, con el transcurso del tiempo, a reajustes particulares de cada individuo”⁴⁰⁷

No obstante, el sujeto está inmerso en una dicotomía sobre lo que es **verdad y objetividad**; por lo tanto, es necesaria y relevante la comprensión de lo que llamamos objetividad. “La objetividad se refiere a la capacidad de un conocimiento para representar y en algún sentido evidenciar lo que se considera conocido o se pretende conocer. La verdad expresa el grado de correspondencia, pertinencia, coherencia y acuerdo que un conocimiento tiene con lo que se pretende conocer”⁴⁰⁸.

Un aspecto trascendente en la comprensión de la objetividad y del observador que observa el objeto, es su propia subjetividad que imprime a su análisis o interpretación del objeto observado. En este caso, Garciandía se apoya en Maturana:

En resumen, lo que plantea es que existen dos formas de afrontar la realidad. En la primera el mundo de los objetos es independiente de un observador, existe una sola realidad, un sólo universo al que un observador tiene acceso.

⁴⁰⁵ Ibíd., p. 193.

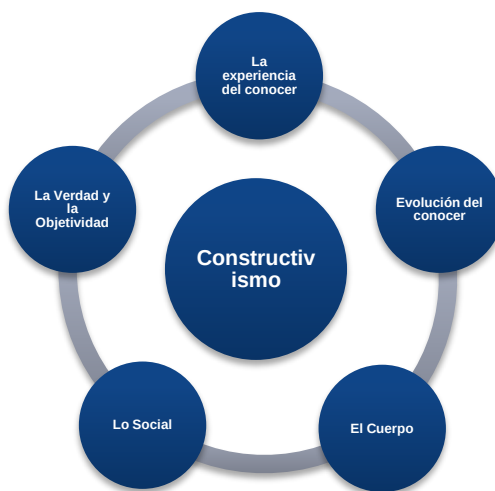
⁴⁰⁶ Ibíd., p. 195.

⁴⁰⁷ Ibíd., p. 196.

⁴⁰⁸ Ibíd., p. 198.

Nada de lo que ese observador haga podrá modificar ese universo objetivo que es único. En la segunda, las características del observador definen el mundo de los objetos. La realidad será en dependencia del observador. Por lo tanto, no habrá una sola y única realidad, sino muchas, tanta como observadores haya. Entonces no se puede hablar de un único universo desde esta perspectiva, sino de multiverso⁴⁰⁹.

Ahora, véase el siguiente gráfico conceptual sobre el constructivismo Figura 6:
Figura 6. Conceptos sobre constructivismo.



Fuente. Garciandía Imaz José. Pensar sistémico. Una introducción al pensamiento sistémico.

2.2.3 El Pensar Complejo: Comprensión. La comprensión que es parte del Sujeto en construcción, debe guiarse bajo los principios del pensamiento complejo, puesto que el conocimiento es en la medida tan complejo que resulta imposible abarcarlo completamente y, mucho menos para un solo sujeto. Por esta razón, conocer, experimentar el objeto y el sujeto, requiere de un método para su comprensión y posterior interpretación hacia lo más cercano de la verdad, de lo objetivo. “Así como no vemos que no vemos, tampoco conocemos que no conocemos, circunstancia ésta resumida en la sentencia socrática de “sólo sé que nada sé”. Nuestro conocer nunca es completo, así como cuando al mirar un objeto nos damos cuenta de que una parte de nuestro ojo no está viendo el objeto, del mismo modo cuando intentamos describir, explicar y conocer algo existe una parte de nosotros mismos que no conoce, que no ve que no ve”⁴¹⁰.

⁴⁰⁹ Ibíd., p. 200.

⁴¹⁰ Ibíd., p. 146.

De este modo, toma relevancia el hecho de compartir puntos de vista, análisis e interpretaciones con las cuales en el concurso de muchos ojos pueda llegarse a una mejor comprensión. “Lo que adquiere importancia es la posibilidad de compartir descripciones y explicaciones con otros que permitan una mayor aproximación hacia una visión más compleja del universo”⁴¹¹.

El pensamiento complejo no intenta decir la verdad, porque no hay verdades absolutas como ya se ha mostrado con antelación:

El pensamiento complejo no es un pensar pletórico, huye del reduccionismo con ahínco pero no por ello alcanza a delimitar los contornos de un conocimiento completo, puesto que siempre que se integra algo, también falta otro algo por integrar. En este sentido, al igual que otros actos de conocer, no alcanza ni la verdad ni la certeza. No le interesan en sí mismas. ¿Cuál es entonces su mérito, si es que alguno posee? Tal vez reside en que no pretende ni la verdad, ni la certeza absolutas porque su punto de iniciación está en una premisa casi axiomática de la imposibilidad de la omnisciencia. Si ésta es imposible, entonces no es necesario desesperarse en pos de ella, tal vez sea más útil entrar en conexión con otras versiones parciales de la realidad y con ello conformar una mirada interconectada del universo⁴¹².

En este sentido, el pensamiento complejo se relaciona y va muy bien con la sistémica, por lo que busca conexiones con el fin de explicar fenómenos. “Desde mi perspectiva, el pensar complejo es tributario de la epistemología sistémica ya que es una herramienta para alcanzar una interpretación sistémica del universo, es decir, una visión de conexiones y de uniones entre las cosas o diferentes partes del universo”⁴¹³.

Así, *lo complejo*⁴¹⁴ entra a ser parte de este pensamiento sistémico que posibilita ver las partes que conforman el todo, y al mismo tiempo el todo en las partes. “Si el interés es conocer cómo se conectan y tejen los elementos, la respuesta mostrará una descripción compleja. De este modo es más claro cómo opera cada una de las observaciones, la una esconde y alude la unidad del acontecimiento,

⁴¹¹ *Ibíd.*, p. 146.

⁴¹² *Ibíd.*, p. 147.

⁴¹³ *Ibíd.*, p. 147.

⁴¹⁴ “Lo complejo hace referencia a una etimología, plexus, tejido, posteriormente derivado de complexus, aquello que es tejido en conjunto. Como todo tejido, lo complejo conecta, articula, asocia e integra diferentes componentes de carácter homogéneo o heterogéneo, formando una unidad con/en y para lo múltiple”. *Ibíd.*, p. 148.

para ver diversos elementos desconectados, separados, hace énfasis en la diferencia. La otra, diluye las diferencias al punto de lograr una unidad del acontecimiento, un sistema, una unidad compleja en la que todo está entrelazado”⁴¹⁵.

El método: aunque parezca imposible, el pensar complejo es más que nada un método. “Su virtud como método reside en la capacidad que posee para ir más allá del reduccionismo sin olvidarlo, más allá del holismo sin olvidarlo y conectarlos en un concurso dialéctico de antagonismos y transvases al servicio de la síntesis y la integración para conocer”⁴¹⁶. Con el fin de lograr una mayor comprensión, el método, proporciona los elementos necesarios. “El pensamiento complejo, desde esta perspectiva, es el nexo, el vínculo, el puente que todo ser que quiera conocer deberá transitar entre la ciencia (nutrida de un pensamiento analítico y reduccionista) y la sistémica (alimentada de un pensamiento globalizador, unificador y conector)”⁴¹⁷.

Este aspecto que es transcendental en la construcción del pensamiento del Sujeto Planetario, implica comprensión de las partes en conexión con el todo. La conexión es un concepto que le permitirá al Sujeto reflexionar de una manera más compleja, ver las cosas que se ocultan, comprender la raíz de una causa y sus consecuencias, ver en el desorden orden:

Las explicaciones del mundo y la realidad parten de una idea en sus raíces, el universo tiene un orden y es preciso descubrirlo. Descubrir es la palabra que enmarca cualquier hallazgo científico, en la ciencia se descubren cosas que se suponen están ya dadas y el científico las encuentra después de una ardua búsqueda. Pero esto choca con el segundo principio de la termodinámica, el universo tiende a la entropía, al desorden. Sin duda alguna, el universo tiene también una tendencia al orden, de hecho cualquier ser vivo, un sistema planetario, la composición de una determinada sustancia son evidencias de esa tendencia al orden que existe en la naturaleza, a partir de un desorden inicial⁴¹⁸.

La increíble forma de pensar complejo, lleva al sujeto a tener en cuenta lo impensado. “Desde la complejidad, la contradicción no es un error, sino un nodo,

⁴¹⁵ *Ibíd.*, p. 150.

⁴¹⁶ *Ibíd.*, p. 151.

⁴¹⁷ *Ibíd.*, p. 151.

⁴¹⁸ *Ibíd.*, p. 152.

un nudo que es necesario resolver aunque contradiga el razonamiento lógico y se torne inoperante frente a ello”⁴¹⁹. En este orden de ideas, la complejidad debe analizarse desde otro referente epistémico para su comprensión. “Morin y antes que él, toda la filosofía hermética (gnosis, magia, alquimia), plantea la necesidad de **macroconceptos** para el abordaje de la complejidad de la realidad, principios de organización del pensamiento que, como diría Bateson, correspondería a un tipo lógico diferente. Estos principios abarcarán las contradicciones inherentes a todo fenómeno del universo, que se ponen más en evidencia, cuando se trata de los organismos vivos”⁴²⁰.

Los principios: En primera instancia, el pensar complejo, pretende alejarse de los principios aristotélicos, puesto que suponen una forma tradicional de abordar el conocimiento:

Si bien la lógica formal ha generado el pensamiento racional a partir de dos aspectos derivados de los tres axiomas, la deducción y la inducción, no pretende ser la detentadora de la verdad sobre el mundo. Es sólo un instrumento de conocimiento. No obstante, la lógica formal, sometida al arbitrario de la ciencia clásica, ha adquirido el estatus de determinadora de la verdad al desechar la posibilidad de resolver las contradicciones por medio de la dialéctica y utilizar la vía rápida de la exclusión del campo de conocimiento⁴²¹.

Es por ello, la necesidad de establecer principios que aborden la contradicción desde diferentes posiciones, se vuelve vital en el ejercicio de un pensamiento más complejo.

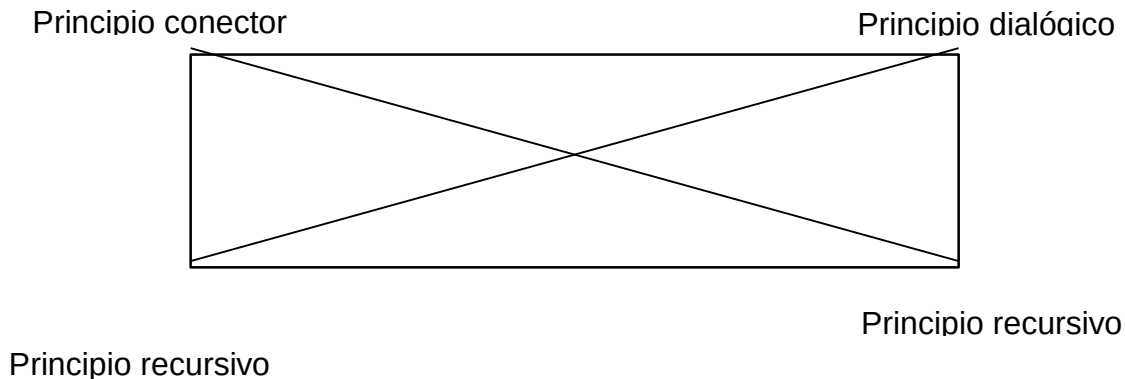
Cuatrívium: en este caso, el pensar complejo se sostiene de tres principios propuestos por Morin, y uno más que Garcíandía agrega de manera ejemplar, lo que revela su coherencia en la búsqueda de una mejor comprensión de los fenómenos Véase la figura 7:

⁴¹⁹ Ibíd., p. 153.

⁴²⁰ Ibíd., p. 156.

⁴²¹ Ibíd., p. 157.

Figura 7. Principios del pensamiento complejo.



Fuente: Garcíandía Imaz, José. Pensar sistémico. Una introducción al pensamiento sistémico

Si de los tres principios de la lógica formal (identidad, no-contradicción y tercio excluso) se derivan las operaciones de causalidad y explicación lineal como las de deducción e inducción; de los cuatro principios del pensar complejo se derivan a su vez, operaciones en el orden de lo asociativo, donde opera la causalidad circular. Estas operaciones pueden postularse como conexión, conjunción, implicación e identificación. **El principio dialógico** se encamina hacia la búsqueda, en medio de las contradicciones, de aquellas muestras de identidad entre los polos, para finalmente articularlos en relación. **El principio discursivo** asegura la conjunción de los diferentes elementos o fenómenos en un mismo proceso racional con un sentido en la equifinalidad. **El principio hologramático** asocia implicativamente las partes y el todo, puesto que en el todo están implícitas las partes y en éstas está implícito el todo. **El principio conector** se constituye como el cierre, la pauta que conecta, aquello que amarra, estructura y organiza, lo que ordena desde el caos⁴²².

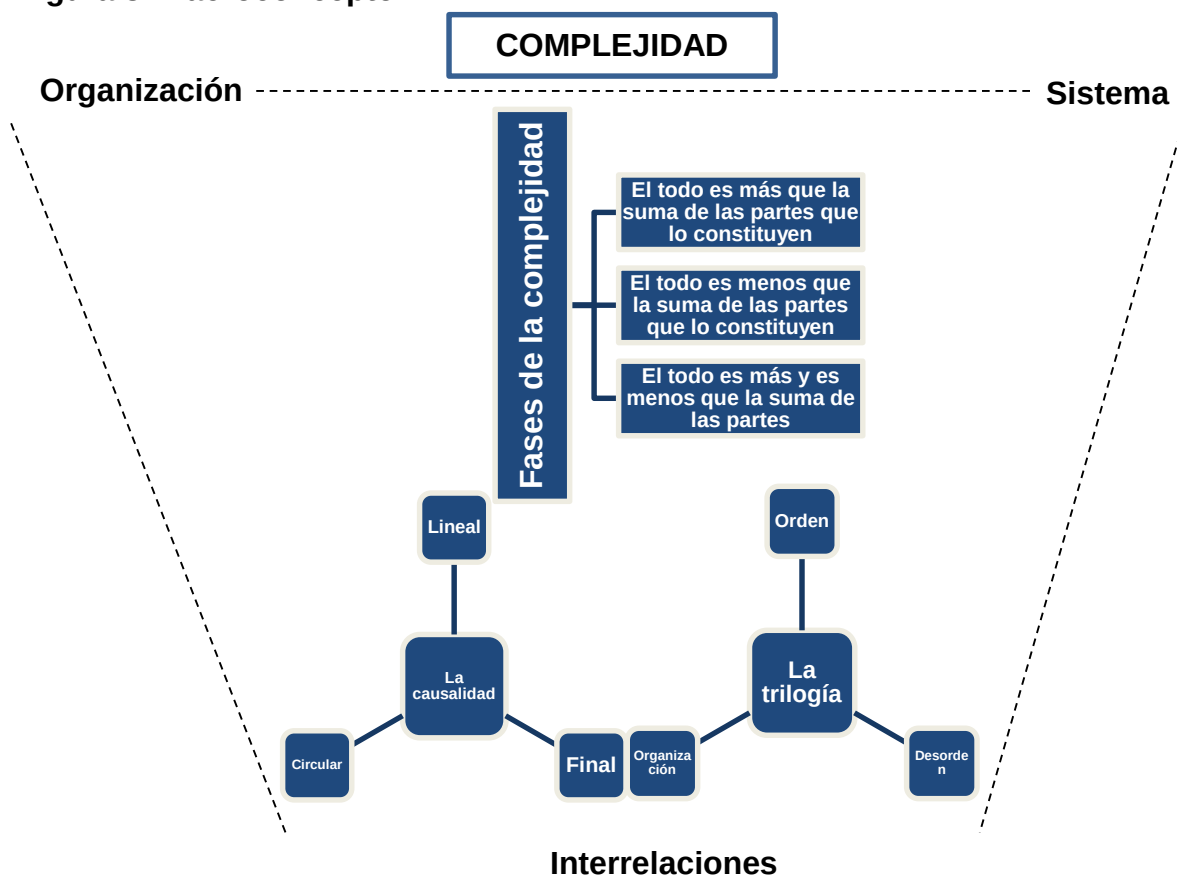
Ahora bien, la complejidad que enmarca el pensar complejo, requiere de una organización que lo sustente, en sus múltiples interacciones. “El objeto se muestra como sistema hacia el exterior y el interior en un conglomerado relacional que lo presenta como una globalidad, con una forma y como una emergencia de las interrelaciones que lo mantienen. Hacia el interior se nos presenta como organización, de interrelaciones, articulaciones, integraciones, de componentes que son la estructura”⁴²³.

⁴²² Ibíd., p. 166.

⁴²³ Ibíd., p. 174.

Para lograr una explicación más coherente, es necesario llevar a la práctica el concepto de macro. “Es necesario dar un salto hacia la configuración de un macroconcepto cuya habilidad consista en articular otros conceptos”⁴²⁴. Véase en la figura 8:

Figura 8. Macroconcepto.

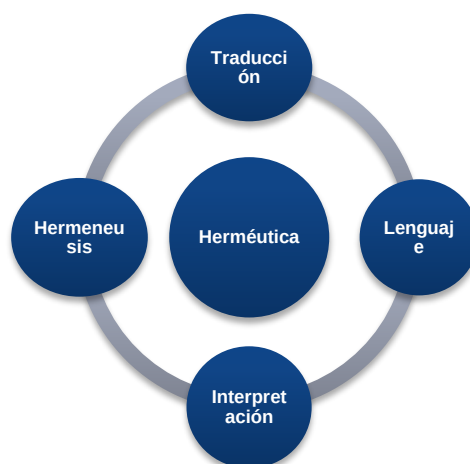


Fuente: Propia: elementos extraídos de Garcíandía Imaz, José. Pensar sistémico. Una introducción al pensamiento sistémico.

⁴²⁴ Ibíd., p. 174.

2.2.4 La Hermenéutica: Mediación. Corresponde a la construcción del Sujeto Planetario su capacidad de mediación en las diferentes situaciones que requieran de una participación directa o incluso indirecta en la solución de problemas o conflictos. En este sentido, alejarse y acercarse dan cuenta de una correlación en el conocimiento. “Acercamiento y alejamiento son el contexto del conocimiento, pero, además, constituyen el fundamento mismo del tercer aspecto presente en el acto de conocer, al menos del conocer humano, la comunicación.

Figura 9. Conceptos Hermenéutica



Fuente: Garciandía Imaz, José. Pensar sistémico. Una introducción al pensamiento sistémico.

El contexto abarca una importancia sustantiva a la hora de referirse un fenómeno. “El conocimiento de un fenómeno físico presume la pertenencia al mundo físico, como el de un fenómeno vivo implica pertenencia al mundo biológico y el de la cultura a la pertenencia a una cultura”⁴²⁵. Así mismo, el acto de conocer a través de la comunicación requiere de una inherencia y de una separación del objeto observado, de su **traducción**:

Así como la inherencia favorece la comunicación, por cuanto permite la transmisión, une las partes, relaciona, enlaza; la separación es también necesaria porque aleja al sujeto del objeto, lo interior de lo exterior, el fuera y el adentro, el mundo de las cosas y el individuo. Sin la separación, el acto de conocimiento queda inhibido porque no habría ni sujeto que conoce, ni objeto conocido. Como consecuencia de esta articulación, inherencia/separación, el

⁴²⁵ Ibíd., p. 258.

acto de conocer se inscribe dentro del ámbito de los fenómenos en los que se expresa con mayor intensidad la dualidad⁴²⁶.

Apertura y cierre son aspectos que ligan esta manera de llegar al conocimiento a través del lenguaje:

El conocimiento no es sino el producto de una transducción que traduce el universo y se expresa en representaciones, palabras, teorías, ideas e imágenes que lo encierran en sus límites, dado que un enunciado encierra un conocimiento. Sin embargo, el conocimiento se abre al mundo también en el orden de la curiosidad, de la epistemofilia que afecta a todo ser humano, de la comunicación, de la necesidad de verificar. Padece una paradoja porque aquello que es apertura genera lo cerrado y aquello que cierra genera apertura⁴²⁷.

Por lo tanto, este abrir y cerrar, permite un mejor sentido de apropiación sobre la realidad. “El lenguaje en cuyo magma de palabras se desenvuelve aquello que conocemos, no es una mera copia o reproducción de las cosas, su papel es simbolizar, es decir, dotar de sentido, figurar la realidad. El sentido no es objetivo, no refleja con fidelidad la realidad, es subjetivo y por lo tanto puede ser dotado de contenido de muchas maneras, adquiere infinitas configuraciones”⁴²⁸.

En este sentido, la búsqueda de mutuos acuerdos parte por la premisa de que no existe una verdad absoluta. “No es posible abarcar la totalidad de un fenómeno. Por ello, el verdadero conocimiento parte de un tácito acuerdo con la realidad, la renuncia a la verdad totalizadora y el acceso mutuo a partir de un intercambio dialógico, donde se articulan renunciaciones y concesiones recíprocas”⁴²⁹.

Sin duda, el hecho de este texto, existe gracias al ***lenguaje*** que artículo en su estructura gramatical, todo lo necesario para la interrelación, el diálogo y demás aspectos que lo componen. “Hablar de conocimiento implica hablar del lenguaje, del medio con el que conocemos, con el que transmitimos el conocimiento, organizamos la experiencia, el que nos provee de un aparato simbólico, de

⁴²⁶ Ibíd., p. 258.

⁴²⁷ Ibíd., p. 260.

⁴²⁸ Ibíd., p. 263.

⁴²⁹ Ibíd., p. 265.

conocimientos previos, para, finalmente, constituirse como el vínculo fundamental con la sociedad en que vivimos”⁴³⁰.

En la mente humana están todos los pensamientos, ideas, sueños, fantasías, deseos y, es el lenguaje el vehículo para transmitirlo:

El lenguaje es fundamental para la intersubjetividad, sin el aparato simbólico que provee no podría superarse el plano concreto de los hechos para abordarlos desde la abstracción que supone pasar del hecho concreto al escenario y al ámbito universales. Articula el mundo de los significados particulares de cada individuo, formando, de este modo, el intercambio más allá de la subjetividad a la cual introduce en la intersubjetividad, constituyéndose en sustrato fundamental de lo social. Es inevitable para la conservación, la transmisión, la renovación e innovación cultural. Es pues el lenguaje humano de un carácter multifacético, por cuanto es polivalente y polifuncional⁴³¹.

Desde los principios de la cibernética, y en general de la sistémica, el lenguaje moldea la cultura en proceso circular que abarca desde la singularidad hasta la complejidad de las interrelaciones humanas. “Desde una posición cibernética, sistémica y por lo tanto compleja, es posible visualizar, pensar y contestar cómo existe una circularidad inevitable en la que la sociedad, con sus interacciones, intercambios, y transacciones de todo tipo, constituye el lenguaje, el cual a su vez hace a la sociedad”⁴³².

El lenguaje no pierde su condición biológica, por lo tanto es un sistema y un organismo, por lo que es autopoietico y crea una dinámica autoorganizadora de orden dialógico:

Es decir, el lenguaje tiene una constitución genofenomenica que se alimenta de la relación dialógica (antagonismos y complementariedades integradas) entre lengua (*geno*) y palabra (*feno*) sincronía y diacronía; paradigmática (principios de selección y transformación, necesarios para posibilitar el discurso) y sintagmática (la enunciación misma del discurso); competencia (habilidades virtuales del que habla) y operación (se refiere al acto de hablar en concreto relacionado con la puesta en acción de las habilidades)⁴³³.

⁴³⁰ Ibid., p. 266.

⁴³¹ Ibid., p. 266.

⁴³² Ibid., p. 167.

⁴³³ Ibid., p. 271.

En el lenguaje se hace mucho énfasis en el sentido, cuando algo tiene sentido, se le da su aprobación, pero no significa que posee una verdad absoluta. “El sentido tiene el poder de conjugar, articular, integrar, en definitiva, de sintetizar el significante (la palabra que lo expresa), el significado (lo que se quiere expresar) y el referente (aquel que se expresa). Es el gran traductor que pone en conexión los objetos lingüísticos, es decir, las palabras y los objetos no lingüísticos que denota, señala y designa, en una relación de orden cognitivo”⁴³⁴.

El siguiente cuadro se acerca de una forma conceptual a los principios de la ontología del lenguaje, relevantes en la comprensión del ser (cuadro 2):

Cuadro 2. Principios de la ontología del lenguaje.

<i>Principios de la ontología del lenguaje</i>					
<i>Primer principio:</i> no sabemos cómo son las cosas, sólo sabemos cómo las vemos y las observamos, en definitiva cómo las interpretamos.	<i>Segundo principio:</i> actuamos en función de cómo somos pero también somos en función a cómo actuamos.	<i>Tercer principio:</i> el lenguaje es un dominio consensual, los seres humanos son seres lingüísticos, son seres que viven y habitan en el lenguaje, por lo tanto, en el lenguaje se constituyen las realciones y las relaciones constituyen el lenguaje.	<i>Cuarto principio:</i> los objetos se constituyen en el lenguaje. Un obejto es aquello que describimos de una realción lingüística que mantenemos con el mundo, es decir, un objeto es una relación lingüística.	<i>Quinto principio:</i> el ser humano, en tanto construcción lingüística, es un fenomeno social.	<i>Sexto principio:</i> los sistemas sociales generan en los individuos formas de acción, y las acciones de los individuos producen cambios en los sistemas sociales.

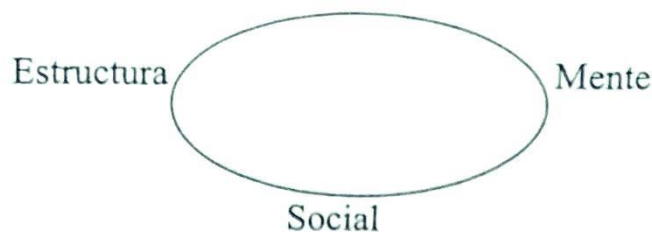
Fuente: Garciandía Imaz, José. Pensar sistémico. Una introducción al pensamiento sistémico.

Uno de los aspectos centrales de la hermenéutica es la **interpretación**. Con ella, se busca dar un sentido, describir al objeto según la subjetividad y objetividad del observador. “Interpretar tiene varios niveles de operación, un nivel estructural ligado a nuestra condición más elemental (que incluye la organización ligada a esa estructura), un nivel de orden relacional representado por un sustrato interaccional al que denominamos mente (tal y como lo plantea Bateson cuando dice que la mente es un fenómeno social) y, finalmente, un nivel social cuya naturaleza retroactúa recursivamente sobre los demás”⁴³⁵. Para ilustrar mejor este aspecto de la recursividad interpretativa, véase la figura 10 sugerida por Garciandía:

⁴³⁴ Ibid., p. 274.

⁴³⁵ Ibid., p. 295.

Figura 10. Recursividad interpretativa.



Fuente: Garciandía Imaz, José. *Pensar sistémico. Una introducción al pensamiento sistémico*.

De esta manera, la interpretación juega un papel muy importante en la mediación. “La interpretación se presenta, por tanto, como la mediación cuya función es transformar la obra de un estado de existencia virtual a una existencia real en la experiencia de quien la contempla y, al hacerlo, la interpreta”⁴³⁶.

El ser humano dentro de la *hermeneusis*, manifiesta su más profunda ontología, y utiliza la interpretación para cobrar sentido a eso que lo hace humano. “Existe una universalidad subyacente en el fenómeno hermenéutico que abarca todo aquello que participa del fenómeno de la vida. Pero nuestro interés radica en el acto hermenéutico humano en cuanto aspecto tributario de la epistemología dado que interpretar es, en esencia, un acto activo de conocer, es decir, se trata de un proceso de ir más allá de los límites de aquello que nos impresiona, de aquello que atañe a la ontología”⁴³⁷.

A pesar de las grandes posibilidades que tiene la interpretación, no sería lo mismo sin una adecuada formación del Sujeto. Su mente, siempre debe estar ejercitada con una episteme que le permita junto a su propia experiencia y subjetividad lograr acercarse a lo más pequeño del objeto, para luego alejarse y adquirir ese sentido que le permitirá tener una mejor interpretación de lo observado. “En el mundo humano cada individuo es un intérprete que mira el universo desde su propia e inevitable perspectiva. Y aunque cuando se ejercita en la tarea de desentrañar la realidad puede recurrir a métodos que le permiten descubrir ciertas regularidades en el mundo, enunciando leyes, esto le posibilita el logro de explicaciones”⁴³⁸.

⁴³⁶ Ibíd., p. 296.

⁴³⁷ Ibíd., p. 300.

⁴³⁸ Ibíd., p. 300.

2.2.5 Estructura, Organización y Proceso. Una vez que se ha definido los conceptos principales del *Pensar Sistémico*, cabe establecer la importancia que supone una estructura y una organización que permite el establecimiento de una base conceptual para su funcionamiento. “La organización como aspecto sobre el que se sustenta la vida ha sido, sin duda, uno de los aportes más elocuentes de la sistémica al mundo del conocimiento, cuyo colofón es el planteamiento de la autopoiesis como el patrón de organización de los seres vivos”⁴³⁹.

Sin duda, es fundamental el aporte de estos conceptos al entendimiento de la sistémica a favor de la vida:

Entender con mayor profundidad a los seres vivos, pasa por la comprensión de la organización, la estructura y la interrelación retroactiva que mantienen. Cuando nos remitimos al concepto de organización se hace referencia a aspectos de forma, orden, cualidad, es decir, a una condición inmaterial. En el caso de la estructura, a aspectos como sustancia, materia, cantidad, algo que tiene relación con lo que conocemos como físico⁴⁴⁰.

Estos dos aspectos no pueden estar el uno sin el otro, de cierta manera se articulan en una relación de complementariedad y antagonismo:

La organización sin estructura no deja de ser una entelequia efímera, su existencia dura en la medida del tiempo que se invierte en imaginarla. Sucede lo mismo con la estructura, sin organización no deja de ser un cúmulo de materia insignificante. Por ello, ambos aspectos retroactúan en todo momento para darse Sin organización el sistema desaparece como tal y sin estructura el sistema no puede concretarse, permanece en el espacio de lo virtual, de lo posible no hecho⁴⁴¹.

De manera consecuente, el proceso genera los elementos necesarios para la continuación de la vida. “El proceso es un fenómeno cuya naturaleza es la de llevar a cabo la continua y permanente corporeización y materialización de la organización misma”⁴⁴². En consecuencia, estos tres aspectos le dan a los seres vivos su maquinaria para seguir viviendo. “En el caso pues de los seres vivos, organización, estructura y proceso están fundidos para sustentar el fenómeno de

⁴³⁹ *Ibíd.*, p. 73.

⁴⁴⁰ *Ibíd.*, p. 73.

⁴⁴¹ *Ibíd.*, p. 74.

⁴⁴² *Ibíd.*, p. 81.

la vida. Para acercarse a una comprensión más profunda de la vida, desde una mirada sistémica, es necesario tener en cuenta esos tres criterios como las claves mediante las cuales se expresa el universo de los sistemas vivos”⁴⁴³.

2.2.6. Autopoiesis-Autolisis. La vida, tiene y alberga una complejidad que suscita toda una comprensión más allá de las simples miradas positivistas. “El fenómeno de la vida, en cualquiera de sus manifestaciones, tiene la característica de la complejidad de su organización, y es compleja en el sentido de que se trata de un *plexus* o tejido pletórico de conexiones entre las diferentes partes que componen ese tejido tupido y en apariencias indescifrables”⁴⁴⁴.

El hacerse a sí mismo resulta un factor determinante en los seres vivos, lo que genera una continuación persistente entre el ser y el hacerse:

Este patrón de organización de producción de sí mismo, al cual se define como autopoiesis, lleva en su misma actividad la capacidad de que cada parte interviene en el proceso de producción y transformación de elementos necesarios para la constitución de otras partes del sistema, para contribuir, finalmente, a producirse a sí mismo como sistema. Es decir, el sistema es producido por sus componentes y, al mismo tiempo, también los produce⁴⁴⁵.

En una contraposición necesaria la autolisis obedece a los principios innegables de todo organismo vivo, la muerte. “Todo lo que vive muere, y no lo hace sólo porque un elemento externo pueda destruirlo, sino porque está inscrito en su orden interno, es decir, en su propia organización”⁴⁴⁶. Es aspecto contundente, deja ver la complejidad, y al mismo tiempo, lo fascinante de la vida. “Por ello es de resaltar una característica de las organizaciones vivas, la *autolisis*, la capacidad de autodestruirse al mismo tiempo que se autogenera. La autolisis se organiza dialógicamente con la autopoiesis en un orden superior de organización que es el que define la organización viva”⁴⁴⁷.

⁴⁴³ Ibíd., p. 82.

⁴⁴⁴ Ibíd., p. 82.

⁴⁴⁵ Ibíd., p. 82.

⁴⁴⁶ Ibíd., p. 83.

⁴⁴⁷ Ibíd., p. 83.

2.2.7. Equifinalidad. Este concepto es denominado como la clave integradora de la vida, al entender que existe una finalidad, meta o intencionalidad de los sistemas vivos. En este sentido, existen dos conceptos que lo articulan, el primero es la teleología estática: “Esta se refiere a la utilidad que una determinada disposición o característica representa para algún tipo de propósito”⁴⁴⁸. La siguiente es la teleología dinámica: “hace referencia a la dirección que asumen determinados procesos”⁴⁴⁹.

Como ya se había mencionado con antelación, la cibernética permite establecer en el Sujeto Planetario un propósito del propósito ¿para qué la vida? La equifinalidad, va desde diferentes puntos hacia una finalidad que conduce a la generación y el mantenimiento de la vida. “En esta tetralogía, la estructura incorpora los elementos, la organización incorpora estructuras que se relacionan entre sí, el proceso conforma un primer nivel de integración de estructura y organización. La equifinalidad integra a todos ellos en la búsqueda de un fin o propósito”⁴⁵⁰.

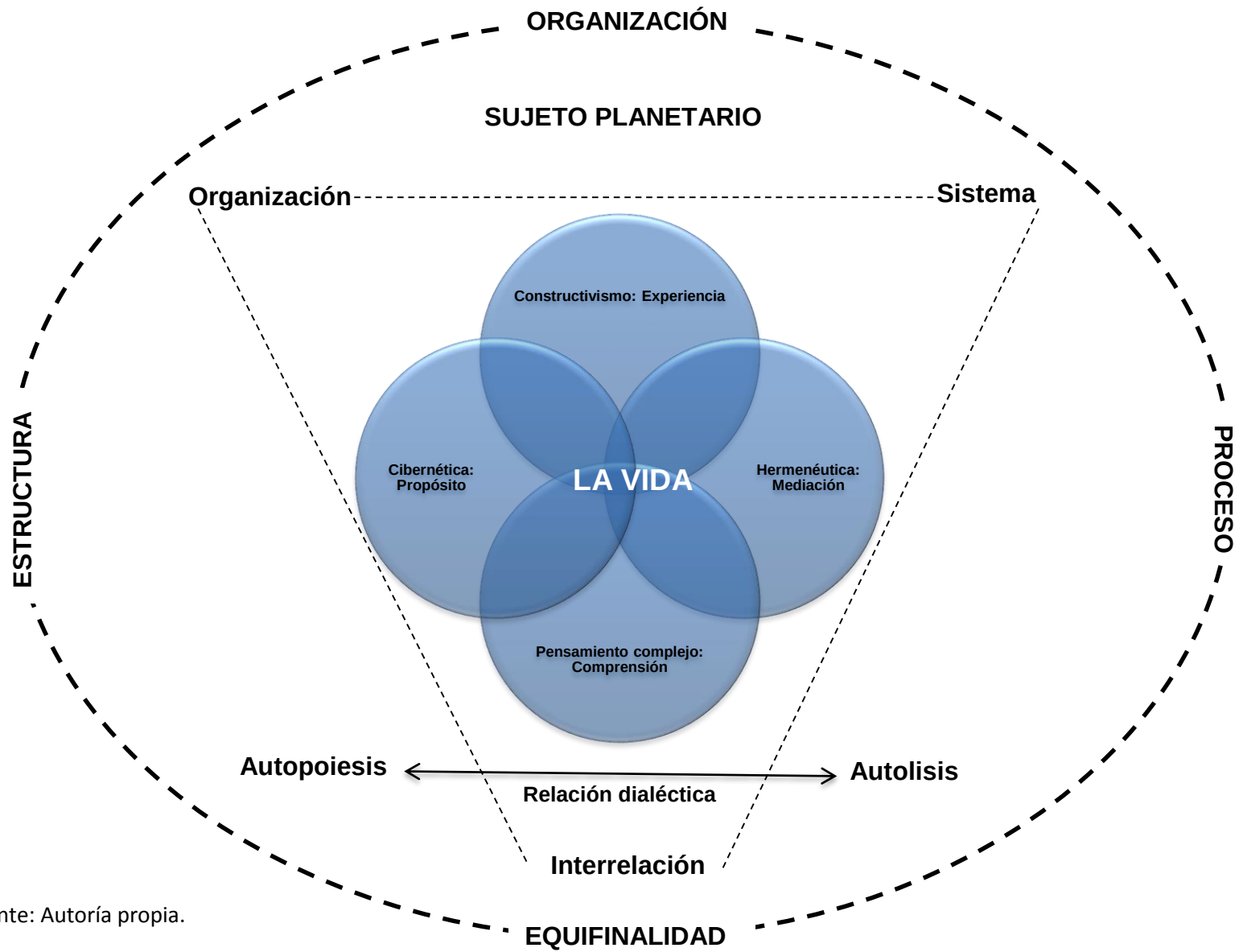
Para finalizar, en la figura 11 se concibe el Macroconcepto Sujeto Planetario. El macroconcepto incorpora una visión diferente, que permite organizar las ideas dentro de una estructura visible y comprensible. Una herramienta fundamental para el proceso cognitivo y de aprendizaje. Además, es el mecanismo conceptual que le otorga al pensamiento una comprensión en procura de la resolución de conflictos por medio de la mediación y el diálogo, al tener como propósito la vida.

⁴⁴⁸ Ibíd., p. 97

⁴⁴⁹ Ibíd., p. 97.

⁴⁵⁰ Ibíd., p. 99.

Figura 11. Macroconcepto:



Fuente: Autoría propia.

3. SUJETO PLANETARIO EN LA ESCUELA

3.1 EL TRATAMIENTO DE LAS PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES EN LA ESCUELA.

3.1.1 Educación Ambiental: tensiones y retos. Desde la idea, de que la educación dado su carácter dialógico y comunicante, es una de las vías a impulsar para la creación de una nueva cosmovisión y retomando con Maturana que “el educar es una transformación estructural contingente a una historia en el convivir en el que resulta que las personas aprenden a vivir de una manera que se configura según el convivir de la comunidad donde viven”⁴⁵¹, puede apreciarse el rol preponderante de la educación ambiental, desde la superación de sus tensiones y sus retos, como una aliada fundamental en la formación del sujeto y su condición ética, en el marco de una nueva cosmovisión en donde el ser se reconozca como un Sujeto Planetario, en constante retroalimentación con la comunidad donde habita.

Se hace entonces necesario, advertir que la educación ambiental, no se constituye como una panacea, ni puede entenderse como un recetario, que al seguir al pie de la letra llevará a la formación de Sujetos Planetarios; en ella misma convergen las escisiones y polaridades de corte positivista, herederos de la racionalidad cartesiana que han permeado y permean en la actualidad, ciencia y conciencia.

De la educación ambiental puede decirse que no existe una única concepción sobre ésta; sin embargo, la definición tradicional de la educación ambiental como una educación sobre el medio, en el medio y para el medio “integra muy bien las tres tendencias clásicas de la E.A*.” La focalización en una educación sobre el medio lleva a la E.A *como enseñanza de la ecología o como comprensión de los problemas ambientales*. La focalización en una educación en el medio lleva a la *investigación del medio*. Por último la focalización en una educación para el medio lleva a la E.A. *ambientalista*⁴⁵².

451. MATURANA, Humberto. Emociones y lenguaje en educación y política. España: Dolmen, 2001. p. 18.

(*)Sigla utilizada por García para referirse a la Educación Ambiental.

446. GARCÍA Díaz, J. Eduardo. Educación ambiental, Constructivismo y Complejidad. Una propuesta integradora. España: Diada, 2004. p.13.

Según García⁴⁵³, tales posturas epistémicas llevan o bien a una educación ambiental centrada en el tratamiento de conceptos ecológicos y la investigación del entorno o bien a una educación ambiental cuyo fin es la promoción de hábitos pro-ambientales, que contribuyan en la preservación de la naturaleza. Para Breinting⁴⁵⁴, la definición clásica de educación ambiental ha entrado en crisis, dado a que en ésta, no queda lo suficientemente claro que se entiende por medio o cual es la mejor manera de “preservarlo*”.

Adicional a esto, de la educación ambiental en general, se ha criticado su pretensión de ser un conocimiento neutral, que obviando la intrincada relación entre sociedad y naturaleza, no cuestiona los discursos ideológicos que han contribuido a perpetuar el orden actual de explotación, tanto del hombre como de los patrimonios naturales. A partir de esta línea de análisis, gana espacio la incorporación de las Ciencias Sociales en el mundo de la educación ambiental, lo que ha traído consigo el manejo de una perspectiva crítica, a la vez que una equiparación de ésta con una educación en valores.

La introducción de las Ciencias Sociales en la educación ambiental, va paralela al movimiento de coaptación que el discurso capitalista hace de esta última, de cierta forma, a través de la noción de desarrollo sostenible, introducida en la conferencia de Río en 1992. La idea de desarrollo sostenible como señala García, “se convierte en la palabra clave que da sentido a cualquier cambio: economía sostenible, tecnología sostenible, educación para la sostenibilidad, etc. Pero ¿Por qué tiene tanto éxito la idea de desarrollo sostenible?”⁴⁵⁵. A lo que posteriormente el mismo autor responde: “es más fácil y políticamente “más correcto” identificar el sentido del cambio con ir “hacia el desarrollo sostenible” que decir por ejemplo que hay que acabar con la globalización tal como la está planteando el capitalismo actual”⁴⁵⁶. Tal escenario abre el debate sobre la dimensión política de la educación ambiental.

453Ibíd., p. 13.

454 Ibíd., p. 13.

(*)El acto de preservar, según la real academia de la lengua española es definido como” Proteger, resguardar anticipadamente a una persona, animal o cosa, de algún daño o peligro”. A lo que podría agregarse desde la perspectiva de este trabajo, que la preservación se refiere al acto de respetar el telos vital de cada forma de vida que alberga el planeta.

455 Ibid., p. 18.

456 Ibid., p 18.

No obstante este debate, que a la vez enriquece el discurso de la educación ambiental, cuando los aportes disciplinarios evitan la integración de saberes y cada cual actúa desde su perspectiva, es inevitable caer en reduccionismos: “Hemos pasado de una E.A. centrada en los contenidos ecológicos (lo verde) -que ignora su carácter social- a una E.A. centrada en los aspectos sociales e ideológicos -que ignora la importancia de la ecología- se trata de un movimiento pendular entre dos posiciones reduccionistas”⁴⁵⁷.

Por todo ello, la educación ambiental que llega a la Escuela, sigue mostrando al estudiante un mundo partido en pedazos, donde el todo es igual a la suma de sus partes. “Los *curriculae* escolares expresan el estudio y conocimiento de un mundo compartimentado y no de un mundo sistémico, altamente complejo, autopoiesico que se autoconstruye y con comportamientos rizomáticos y magmáticos”⁴⁵⁸. Desde ese sentido se tiene que la educación ambiental en la Escuela sigue siendo tradicionalista al operar bajo la lógica de una relación causa-efecto, que pierde de vista la red de interacciones que se producen en realidad y *en la realidad*.

Al estudiante se le exhibe una organización en la que importan más las partes que las relaciones que se pueden establecer entre éstas y el todo. La realidad se presenta profundamente disociada y rígida, en blanco y negro, sin distinción de matices. “Las cosas o contaminan o no contaminan, de modo que no entienden (o entienden con dificultad) que una sustancia pueda ser contaminante o no, en función de una serie de factores.”⁴⁵⁹

Los sujetos no aprecian que varios factores puedan incidir en un mismo hecho, ni la reciprocidad que se establece en las relaciones que se dan entre los elementos del medio. En E.A. son ejemplos de causalidad lineal ideas tipo: *la selva ecuatorial existe porque en ese lugar se dan las condiciones adecuadas* (y no que es la propia selva ecuatorial la que crea las condiciones adecuadas para su existencia), *los humanos modifican el medio* (y no que también el medio actúa sobre los seres humanos) *la causa de la contaminación existente en un determinado lugar es debida a la desidia de ciertos gestores políticos* (y no a la conjunción de muy diversos factores)⁴⁶⁰.

457 *Ibíd.*, p. 6.

458 NOGUERA de Echeverri, Ana María, *El reencantamiento del mundo*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia/ Manizales, 2004. p. 76.

459 GARCÍA. *Op cit.*, p. 56.

460 *Ibíd.*, p.53.

Igualmente, la carencia de un modelo pedagógico y didáctico, propio de la educación ambiental que surja de un proceso de reflexión sobre ella y no como producto de trasplantar aquello que generalmente se entiende por pedagogía o didáctica en general; ha hecho de la educación ambiental un área, donde en ocasiones prima un inductivismo ingenuo o un activismo sin sentido; se pretende por ejemplo que en las salidas de campo, el estudiante casi por un proceso no problematizado, aprenda la verdad que se cree ya está dada en la realidad o que en la observación de un lago comprenda conceptos como el de ecosistema. En síntesis, prácticas superficiales que pueden fomentar que incluso el estudiante perciba el reciclaje, más que como un paso para cuestionar su estilo de vida y consumo, como un proceso con: “un sentido exculpatorio: como reciclamos no debemos tener remordimientos por nuestro consumo despilfarrador”⁴⁶¹.

Lo anterior refleja que en últimas se hace del estudiante un mero consumidor de contenidos de educación ambiental; del docente un mero transmisor de una información, que es tratada de forma superficial y de la educación ambiental una asignatura más. “Por tanto, no se trata solo de informar o cambiar valores o de desarrollar afectos, sino que la E.A. debe referirse, con un enfoque de complementariedad y no de antagonismo, a un sistema de pensamiento más completo, que integre y armonice aspectos conceptuales, actitudinales, afectivos y procedimentales, en la línea de la perspectiva de la complejidad”⁴⁶². En definitiva, el llamado es por una educación ambiental que trascienda la dicotomía entre Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, entre teoría y práctica, entre ciencia y afecto, haciendo posible el diálogo entre saberes, paradigmas y sentires.

3.1.2 Constructivismo, diálogo, emoción y acción: ejes del conocimiento pertinente en la educación ambiental. A propósito del ejercicio de pensar, crear y recrear una cosmovisión del ser como Sujeto Planetario, es indispensable que la educación ambiental, desde el paradigma socio-ambiental, entendiendo este como: “un ámbito de conocimiento que integra, sin caer en planteamientos reduccionistas, el pensamiento ecológico con otras formas de pensamiento”⁴⁶³ conciba como uno de sus mayores retos, constituirse en pilar de aquella *educación del futuro* que pueda responder adecuadamente a: “realidades o

461 Ibid., p.39.

462 Ibid., p.76.

463 Ibid.,p.77

problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.⁴⁶⁴

Para tal fin, la educación ambiental, debe propender por la gestación de un conocimiento pertinente, que reconozca “el contexto, lo global, lo multidimensional, y lo complejo”⁴⁶⁵, de las interacciones y realidades sociales. Es así como la educación ambiental que pretende reivindicarse desde la propuesta de Sujeto Planetario, siguiendo a Gadotti debe tomar como base:

El pensamiento crítico innovador, formal, no formal e informal, con una perspectiva holística, enfocado en la relación entre el ser humano, naturaleza y universo de forma interdisciplinaria, con estrategias democráticas e interacción entre culturas, que integre conocimientos, aptitudes, valores, actitudes y acciones que estimulen la solidaridad, la igualdad y el respeto a los derechos humanos, ayudando a desarrollar una conciencia ética sobre las formas de vida con las cuales compartimos este planeta, haciendo posible respetar sus ciclos vitales e imponer límites a la explotación de esas formas de vida por parte de los seres humanos ⁴⁶⁶.

Tal educación ambiental debe además apropiarse de principios propios de los ciclos naturales, empezando por comprender desde la misma noción de *ciclo*, que en la enseñanza es un intercambio incesante de experiencias de aprendizaje y adicional a ello, tener en cuenta aspectos como la *interdependencia*, que contribuye a valorizar el aprendizaje colectivo; la *sustentabilidad* que hace que la prioridad en el aprendizaje sean los efectos de éste a largo plazo; *los flujos de energía*, en pro de la necesidad de construir espacios abiertos de aprendizaje; *la asociación*, que hace oportuno el trabajo asociativo y democrático; *la flexibilidad* que fomenta que las comunidades de aprendizaje se reinventen a diario; *la diversidad*, como elemento enriquecedor del aprendizaje y la *coevolución*, que permita la integración de las organizaciones y empresas en los procesos formativos.

En definitiva, y bajo este contexto, se llega a la comprensión de que “la educación ambiental va más allá de conservar la naturaleza, concienciar personas o cambiar conductas. Su tarea es más profunda y comprometida: educar para cambiar la

464 MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Colombia: Ministerio de educación, 2000. p. 15.

465 Ibíd.,p.15.

466GADOTTI, Moacir. Pedagogía de la tierra. México: siglo XXI, 2002. p. 86.

sociedad...tarea ingente en la que es preciso asumir su caracterización como una práctica política”⁴⁶⁷.

Por añadidura, “los contenidos educativos en educación ambiental deben propiciar “la crítica al paradigma simplificador dominante, proponiendo una visión y una gestión del mundo alternativas, la formación de ciudadanos comprometidos en el esclarecimiento y la gestión de los problemas más relevantes del mundo en que viven, con el fin de acceder a una vida más digna, satisfactoria y justa”⁴⁶⁸. Esta situación conlleva a la adopción de “formas de pensamiento potencialmente contrahegemónicas: complejidad, constructivismo, perspectiva ideológica crítica.”⁴⁶⁹

Dichas formas de pensamiento, posibilitan el tránsito de docentes y estudiantes, como consumidores y transmisores de una información ambiental sesgada y parcializada a constituirse en sujetos activos y críticos, capacitados para la acción y la comunicación.

Es por lo tanto, desde este punto de partida que se concibe el constructivismo como base para un modelo pedagógico en educación ambiental. “Resulta imprescindible contar con un modelo didáctico para guiar la acción, para la reflexión crítica y reformulación de la misma. Sin un modelo didáctico no hay integración de las perspectivas fundamentales, sino aplicaciones directas, parciales y reduccionistas de dichas teorías a la práctica”⁴⁷⁰.

Del constructivismo, un término extendido y con amplitud de definiciones, se consienten, para la creación de propuestas en educación ambiental, consideraciones como que el conocimiento no es un reflejo de la realidad, ni un esquema previo, sino una construcción social, caracterizada por la interacción y la auto-organización cognitiva y que la interiorización que una persona haga del conocimiento, es un proceso de reconstrucción, más que de reproducción, ya que está influenciada por las experiencias y emociones de los sujetos.

467 CARIDE, J.A. Y MEIRA, P.A. Educación ambiental y desarrollo humano. Barcelona: Ariel 2001 citado por GARCIA Díaz, J. Eduardo. Educación ambiental, Constructivismo y Complejidad. Una propuesta integradora. España: Diada, 2004. p. 31.

468 GARCIA, J.E. Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares. Sevilla: Diada, 1998 citado por GARCIA Díaz, J. E. Educación ambiental, Constructivismo y Complejidad. Una propuesta integradora. España: Diada, 2004. p. 70.

469 GARCÍA. Op. cit., p. 71.

470 Ibíd., p. 117.

El conocimiento es un proceso creativo, que invita a la invención más que al descubrimiento de verdades absolutas, preestablecidas de antemano. En efecto, la investigación en el medio y el aprendizaje basado en la resolución de problemas son aspectos claves en este modelo. Sin embargo, como expone García, “el intento de difundir y hacer asequibles las propuestas constructivistas ha determinado, en muchos casos, su conversión en prácticas nada constructivistas, de corte tecnológico, que han llevado a determinados autores a decretar el fin del constructivismo, como una posición que ya ha pasado de moda”⁴⁷¹. Para el caso de la unidad didáctica Sujeto Planetario, como puede observarse en el apartado 3.2, se hace un acercamiento al aprendizaje basado en la resolución de problemas desde la perspectiva del pensamiento sistémico lo que permite ahondar en el campo de la reflexión y evita caer en posiciones prácticas desprovistas de sentido. Como ilustración de tal circunstancia, están los casos en los que por ejemplo, se indagan las ideas previas de los estudiantes como forma de sustituir el *error* en el que se encuentran por la *verdad* del docente, o luego de un debate es el docente quien en últimas, en búsqueda de la eficiencia y afanado por la escasez de tiempo, da respuesta a la cuestión sugerida o se promueven salidas de campo, sin un marco de referencia claro, a la vez que se estandariza en una lista de objetivos, el conocimiento que el estudiante debe adquirir de tal experiencia, pasando por alto que “la experiencia por sí sola, sin reflexión, ni cuestionamientos, sin conflicto cognitivo, no garantiza la construcción de conocimientos”⁴⁷².

La verdad del docente, en el aula, en el debate, en la salida de campo, puede ser revaluada si se tiene en cuenta que “los contenidos de la E.A no son verdades absolutas sobre el medio (...) sino verdades relativas que hay que construir y negociar democráticamente, lo que exige tener muy en cuenta las ideas de los aprendices y las dificultades de aprendizaje a ellas asociadas”⁴⁷³. A la vez que se parte de reconocer el conocimiento cotidiano del estudiante como base de un proceso de enseñanza-aprendizaje que finalmente puede hacer de éste, un conocimiento más complejo, crítico y autónomo.

Desde un enfoque constructivista el trabajo con problemas es un proceso creativo, de invención, en el que las personas implicadas negocian significados y construyen la realidad. El énfasis se pone en la actividad mental y en la interacción social, en la reorganización de las ideas de las personas,

471 Ibid.,p.113.

472 Ibid.,p.136.

473 Ibid.,p.135.

en que éstas inventen otras maneras de ver, que reinterpreten el problema y, en último término, sean capaces de producir ideas nuevas; y no el mero reconocimiento de unas verdades preestablecidas que encierran el mundo. La escuela deviene así en lugar de invención, de creación, de construcción del mundo⁴⁷⁴.

Respecto al tipo de naturaleza de las problemáticas ambientales a tratar en la Escuela, García sugiere que: “El tratamiento de los problemas ambientales es también el tratamiento de cuestiones como si somos felices, si estamos a gusto con el mundo que vivimos, si creemos o no que estamos haciendo algo por los otros (y por nosotros mismos) o si nos sentimos realizados como personas; para luego ir a cuestiones menos personales y más colectivas, próximas a las grandes contradicciones del sistema socioeconómico pero asociadas a las preguntas anteriores”⁴⁷⁵.

Acercarse a las problemáticas en el aula, es pasar de la transposición didáctica a una integración didáctica, en donde tome real importancia “las concepciones de los aprendices, las ideologías y valores implicados, y todo ello enmarcado en una epistemología común, en un pensamiento meta-disciplinar, filosófico, de corte sistémico y complejo”⁴⁷⁶

Este elemento pone de relieve que las interacciones dialógicas que se suscitan dentro del campo educativo, el paso de información a conocimiento y de éste en reflexión o mejor aún en una filosofía de vida, requiere entre otras cosas, apreciar las palabras del Otro y su significado.

De esto resulta que las palabras son nodos en redes de coordinación de acciones, no representantes abstractos de una realidad independiente de nuestro quehacer. Es por esto que las palabras no son inocuas y no da lo mismo que usemos una u otra en una situación determinada. Las palabras que usamos no sólo revelan nuestro pensar sino que proyectan el curso de nuestro quehacer. Ocurre, sin embargo, que el dominio en que se dan las acciones que las palabras coordinan no es siempre aparente en un discurso, y hay que esperar el devenir del vivir para saberlo. Pero no es esto último lo que quiero destacar, sino que el contenido del conversar en

474 Ibid., p.161.

475 Ibid., p. 159.

476 Ibid., p. 143.

una comunidad no es inocuo para esa comunidad porque arrastra su quehacer⁴⁷⁷.

A lo que habría que añadir con Noguera que, “en la forma como se dice algo, está el valor, por ello todo proceso educativo es, a la vez, comunicativo”⁴⁷⁸. De ahí que se haga imperativo para la consolidación de una cosmovisión alternativa que emerja desde la educación ambiental, *la ambientalización de las hablas*, que trae consigo:

Una transformación de las imágenes e imaginarios de naturaleza y de cultura que hemos construido y que compartimos dentro de la escuela. Por ello la resignificación de las mismas palabras <<naturaleza>>, <<sociedad>>, <<cultura>>, <<medio ambiente>>, nos exige un cambio de actitud (una nueva ética) en los procesos pedagógicos de apropiación de los discursos que soportan dichos conceptos. La ambientalización (que es de alguna manera poetización y estetización) de las hablas tanto científicas como cotidianas, se transforma inmediatamente en ambientalización de las acciones y de las relaciones⁴⁷⁹.

Ambientalización de las hablas que en términos prácticos propone “cambiar, por medio de los procesos educativos, los términos que tienen una carga semántica anti-ambiental supremamente fuerte, y que impiden ambientalizar los saberes se trata de que en nuestra habla cotidiana, así como en nuestras investigaciones cambiemos el significado de este término poco a poco y gracias a una pedagogía ambiental cotidiana que permita una sensibilización ampliada hacia los ecosistemas y hacia las formas culturales⁴⁸⁰.

Tal es el caso de la palabra “recurso” que como bien señala Noguera, ha repercutido en la idea de estimar la naturaleza como una mercancía, en ese sentido y como se señalaba anteriormente, a lo largo de este trabajo se hará referencia a “fuentes naturales” o “patrimonios naturales” en vez de “recursos naturales”.

Del mismo modo, la educación ambiental desde un modelo didáctico constructivista, enfatizado en la ambientalización de las hablas y en resumidas

477 MATURANA. Op cit., p. 64.

478 NOGUERA. Op cit., p. 110.

479 Ibid., p. 65.

480 Ibid., p. 66.

cuentas desde una perspectiva sistémica, encontrará en la necesaria incorporación de las emociones, una plataforma para la educación de Sujetos Planetarios. Es a la vez, dar cabida a la relativización de la omnipotencia de la razón sobre la emoción.

Vivimos una cultura que ha desvalorizado a las emociones en función de la supervaloración de la razón, en un deseo de decir que nosotros, los humanos, nos diferenciamos de los otros animales en que somos seres racionales. Pero resulta que somos mamíferos, y como tales, somos animales que viven en la emoción. Las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón: las emociones son dinámicas corporales que especifican los dominios de acción en que nos movemos⁴⁸¹.

Darle un lugar a la sensibilidad que nos dispone para la acción, es comprender por ejemplo que la invisibilización del amor en la Escuela y en los ámbitos académicos en general, ralentiza la posibilidad del reconocimiento de la otredad. “El amor no es un fenómeno biológico raro ni especial, es un fenómeno biológico cotidiano. (...) así, por ejemplo, toda la dinámica de crear conciencia de guerra (ocurre cuando hay una lucha con otro), consiste en la negación del amor que abre paso a la indiferencia, y luego en el cultivo del rechazo y del odio que niegan al otro y permiten o llevan a su destrucción. Si no se hace así, la biología del amor deshace al enemigo”⁴⁸².

Teniendo entonces, espacios abiertos para el diálogo y el reconocimiento de la emoción, es como podrá hacerse praxis la idea de sujetos activos, hacedores de realidades más amistosas con el Planeta y con los Otros. “Se trata pues de capacitar para la acción, capacitación para tratar con lo nuevo y para promover cambios y construir alternativas a lo ya existente”⁴⁸³.

Es reconocer por tanto que “la ternura, la alegría, el afecto, el abrazo, la meditación, el silencio, la belleza, son valores esenciales de la escuela del futuro que quiera ser transformadora”⁴⁸⁴. Es finalmente contribuir a que en un futuro no muy lejano los sujetos de la educación, comprendan que: “no tenemos la edad que marca nuestra fecha de nacimiento, sino la edad de todo el universo. Cuando se

481 MATURANA. Op cit., p. 65.

482 Ibíd., p. 46.

483 GARCIA. Op. cit., p. 180.

484 GADOTTI. Op Cit., p. 7.

formaron las estrellas y los planetas nosotros nos formamos también. Es la misma materia. Como las estrellas, estamos hechos de polvo cósmico”⁴⁸⁵.

3.1.3 La educación ambiental en la Escuela: construcción entre sujetos. Al hacer referencia a la educación ambiental en la Escuela como construcción entre sujetos, se pretende poner el acento sobre las consecuencias que ha traído para la educación, la consideración que se tiene del estudiante como *objeto* de formación, asimismo desde esta perspectiva toma protagonismo la idea de que por más que se reflexione sobre el tipo de educación ambiental y/o modelo didáctico a adoptar, entre otros, es finalmente en los sujetos en quien recae la responsabilidad de hacer filosofía de vida, lo comunicado en la Escuela.

Cuando el estudiante es contemplado como objeto de formación, el proceso de enseñanza-aprendizaje, adopta una organización vertical; el docente, a la cabeza, como representante del conocimiento, tiene la obligación de dotar de saberes al estudiante, quien está supeditado a ocupar un rango de inferioridad con respecto al docente, haciendo entonces que el estudiante, no tenga que hacer más que resignarse a dicha condición. “Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el *formador* es el sujeto en relación con el cual me considero *objeto*, que él es el sujeto que *me forma* en relación y yo el *objeto formado por él*, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos”⁴⁸⁶.

Es desde esta relación asimétrica que se limita la producción social del conocimiento, el diálogo, la emoción y la acción. En otras palabras es desde este tipo de relación que se constriñen las posibilidades de plantear cosmovisiones alternativas a las ya existentes.

Tal circunstancia hace pertinente, por lo tanto, que el estudiante trascienda su posición de objeto, lo que se logra cuando se entiende con Freire que:

Quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay

485 Ibid., p. 170.

486 FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Brasil: Paz e Terra, 2004. [En línea] s.d [citado el 10 de enero de 2015] p12 Disponible en: <<http://www.bsasjoven.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>>

docencia sin *discencia**, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro⁴⁸⁷.

Si la existencia del ser docente y el ser estudiante, es comprendida como una existencia determinada relacionamente, y si se interpreta que en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ambos como sujetos están inmersos dialécticamente en tal proceso, es posible plantear un tipo de docente y un tipo de estudiante plenamente consciente de su ejercicio en el saber, sin arrogancias, ni sometimientos de la voluntad creadora y curiosa.

Cabe recordar que tal escisión entre sujeto y objeto no solo ha permeado el campo educativo, sino que también hace parte de la argumentación que ha hecho de los patrimonios naturales, objetos cuantificables y en esa misma medida mercantilizables.

Razones que resultan suficientes a la hora de plantear una sociedad, una educación, una Escuela cimentada en el reconocimiento de la otredad, no como algo ajeno a uno mismo, sino como lo más concerniente a todos los seres. Un paso para ello es considerar al docente como un sujeto comprometido en el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes. “La tarea coherente del educador que piensa acertadamente, es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado”⁴⁸⁸.

La tarea conjunta de crecer en el saber, le exige al docente no solo un conocimiento disciplinario y un conocimiento producto de la experiencia, sino también reflexionar sobre su propio ejercicio docente y ser plenamente consciente de que éste es influenciado por su manera específica de vivir y convivir en el mundo. Es también relativizar las certezas, reconociendo que: “hay que asumir que nuestra visión del mundo no es universalmente compartida, que cada persona tiene una perspectiva particular y que hay que ser cautelosos a la hora de aplicar nuestro marco de referencia a la interpretación y valoración de los estilos de vida, los modelos de conducta, los valores y las concepciones del mundo de otros individuos”⁴⁸⁹.

487 *Ibíd.*, p. 12.

488 FREIRE. *Op cit.*, p. 18.

489 GARCÍA. *Op cit.*, p. 101.

El estudiante a su vez llega a la Escuela con un conocimiento cotidiano, disciplinar y experimental, permeado por diversas circunstancias, que es ineludible estimar, a propósito del desarrollo de su autonomía como sujetos. “El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia”⁴⁹⁰.

En definitiva, el reconocimiento de los sujetos en el proceso educativo, es un motor de esperanza para el cambio. Es un motor de esperanza para la constitución de Sujetos Planetarios. Es recordar nuestro inacabamiento y por tanto nuestra sed de ser. “Programados para aprender e imposibilitados de vivir sin la referencia de un mañana, donde quiera que haya mujeres y hombres habrá siempre qué hacer, habrá siempre qué enseñar, habrá siempre que aprender”⁴⁹¹.

3.1.4 Elementos para la incorporación de las Ciencias sociales en la dimensión ambiental.

3.1.4.1 La necesaria superación de la fragmentación de los saberes. Cuando se hace una aproximación a la comprensión del ser humano como sujeto, se reafirma el carácter polifacético de éste, cuando se hace una aproximación a las realidades sociales se reafirman la multiplicidad de variables que en constante interacción la constituyen, pero cuando se hace un acercamiento a la forma de enseñanza-aprendizaje actual, se encuentra que el conocimiento que es impartido en las aulas, disfraza toda aquella diversidad con un uniformismo que cree estar cimentado sobre verdades absolutas. Como advierte Morin “Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano”⁴⁹².

Se tiene entonces que en la Escuela se convive en una multiplicidad de fragmentaciones. No solo el saber esta escindido en estructuras disciplinares, sino que también la misma realidad pareciera estar por fuera de los claustros escolares. Aunque la finalidad de esta forma de organización del saber fuese ganar en precisión, es claro que la apuesta incluye perder en comprensión.

490 FREIRE. Op. cit., p. 61.

491 Ibíd., p. 39.

492 MORIN. Op. cit., p. 2

Cuando Noguera se pregunta “¿Qué aspectos o escollos persisten en la educación, que no permiten el paso de una visión lineal de la naturaleza, a una visión compleja; de una concepción donde el todo es igual a la sumatoria de las partes, a una concepción sistémica y abierta?”⁴⁹³. Probablemente una de las respuestas sea el legado de la fragmentación de los saberes. En consecuencia y como paso inicial para establecer una ruptura con esta forma tradicional de vivir el saber, la educación ambiental entendida desde los términos expuestos en el transcurso del presente trabajo, no puede considerarse competencia exclusiva del área de las Ciencias Naturales.

La construcción del saber ambiental es una tarea que en últimas atañe a todas las áreas disciplinares, dado a que cada una de ellas, desde sus métodos y perspectivas particulares, comunica algo del ser, algo del ser sujeto. “En definitiva el rechazo a la fragmentación del saber debe llevar al rechazo de la incomunicación entre lo cognitivo y nuestros sentimientos y afectos, del divorcio entre los conocimientos socialmente organizados y las experiencias cotidianas, de la contraposición ente conocimiento generalista y conocimiento especializado, de la pretendida neutralidad ideológica al conocimiento académico”⁴⁹⁴.

En efecto, como futuros docentes en Ciencias Sociales, los autores del presente trabajo, desde esta “disciplina”, convocan el diálogo de saberes con el propósito de enriquecer la dimensión ambiental.

La pertinencia de tal propuesta parte del reconocimiento de que: “la mente humana no es un artefacto organizado según una lógica proposicional, sino un sistema muy complejo en el que hay incertidumbre y reorganización continúa, y desde luego no hay compartimentos estancos, en los que se guardan, por separado y bien organizadas, las creencias, las actitudes y los valores”⁴⁹⁵. Es en otras palabras, reconocer que la educación, que toma en consideración sujetos y realidades sociales, está llamada primeramente a la interdisciplinariedad e idealmente a la transdisciplinariedad.

Desde este ámbito, se parte de la consideración de que la interdisciplinariedad es un lugar intermedio entre la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad. En este

493 NOGUERA. Op cit., p. 85

494 GARCIA. Op cit., p. 71.

495 *Ibíd.*, p. 76.

sentido trasciende a la primera, al no solamente proyectarse como una reunión de disciplinas para tratar un tópico en común, a la vez que al pasar por reconocer las fronteras que ha erigido cada una de éstas -de ahí que no se puede hablar de transdisciplinariedad-, no se fija en los obstáculos sino en las reales posibilidades que cada área ofrece para plantear un diálogo entre saberes, de ahí que sea posible su conceptualización como interacción reflexiva que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aun así y como expone Leff, con respecto a la interdisciplinariedad: “la realidad ha demostrado que es tal la inercia de cada disciplina, y sobre todo de los factores de poder que cada una ha heredado, que es muy difícil lograr la reintegración”⁴⁹⁶.

No obstante, si se quiere llegar en algún momento de la historia a vislumbrar la transdisciplinariedad como una realidad, el tránsito por la interdisciplinariedad es necesario, dado a que esta es en sí misma, precursora de ese diálogo de saberes que el mismo Leff reconoce como una de las dimensiones junto con la praxis y las reformulaciones de las bases pedagógicas específicas, que contribuye en la generación de un conocimiento que capacite para “capturar el saber ambiental complejo”⁴⁹⁷.

3.1.4.2 Ciencias Naturales y Ciencias Sociales: hacia el entendimiento del mundo de la vida. El diálogo entre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales pretende “transformar unas ciencias naturales que no comprenden al ser humano y unas ciencias sociales que no reconocen los vínculos con la naturaleza”⁴⁹⁸. Para tal fin se tiene como plataforma la perspectiva ambiental que como indica Noguera:

Hace necesaria la interdisciplina, el diálogo de saberes y la transdisciplina (Ángel et al.,2000) como prácticas permanentes en la construcción de saberes, aunque también se hace necesario un contexto (es decir un tejido interrelacional) que permita proponer, comprender, analizar o explicar una teoría, un problema, un tema, un nudo o incluso un dato. Lo ambiental rompe así con los límites ecologicistas a los que se ha reducido, y

496 LEEF, Enrique. (Coordinador) La complejidad ambiental. México: Siglo XXI, 2003. p. 131.

497 Ibid., p. 131.

498 NOGUERA. Op. cit., p. 74.

se plantea como una nueva perspectiva que puede, entonces, transformar toda la estructura de la escuela⁴⁹⁹.

En el caso específico de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, uno de los puntos iniciales para dar vía libre a una relación interdisciplinar empieza por reconocer que: “los entes sociales y biológicos comparten aspectos comunes como: tener una historia evolutiva, ser sistemas abiertos en reorganización permanente, que mantienen su organización mediante la existencia de mecanismos de regulación y de la disipación continua de la energía, la tendencia hacia niveles de organización más complejos, etc.”⁵⁰⁰. “De esta manera, el ambiente puede convertirse en el eje natural de convergencia disciplinar, para que desde allí continuemos este proceso de aprender a aprender la complejidad de la realidad, un proceso dinámico al cual solo puede aportarse a través de la complejidad del propio campo educativo; un campo despojado de certidumbres, en constantes conflictos y reflexión interna, un campo donde la metacognición didáctica permite la continua transformación de las prácticas docentes”⁵⁰¹.

En términos específicos y agregando con Aramburu, tomar el ambiente como eje de encuentro disciplinar, es a la vez complejizar algunas de sus nociones más conocidas:

Los ecosistemas y los paisajes son unidades de organización abordables desde un modelo sistémico. ¿Dónde está la novedad de este modelo?: a diferencia del método analítico, que aísla al sujeto de estudio, intenta investigarlo en su totalidad, en las interacciones en que se halla. El modelo se puede aplicar a las Ciencias Sociales; de hecho algunas disciplinas han poseído siempre un talante, una forma de visión integradora. Tal es el caso de la Geografía, tradicionalmente disciplina-puente entre las Ciencias Naturales y las Sociales. Por lo mismo, la visión geográfica del medio puede ser un camino eficaz para organizar conceptualmente nociones-puente como pueden ser: espacio, tiempo, unidad, diversidad, interacción, sistema, circuitos, redes, cambio, etc.⁵⁰².

499 *Ibíd.*, p. 108.

500 GARCIA. *Op. cit.*, p. 140.

501 LEEF. *Op. cit.*, p. 182-183.

502 ARAMBURU, ORDOZGOITI Francisco. Las ciencias sociales en la educación ambiental. *En*: Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, ISSN 0214-3402, Nº 5, 1993, p. 73-82 [En línea]. [Citado el 6 de Septiembre del 2014] Disponible En: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122474>> p. 76.

Como puede apreciarse, el paradigma sistémico en educación no solo propende por la innovación educativa, sino también por la integración de nociones tradicionales, integración que termina confiriéndoles nuevos matices.

Las unidades tradicionales del macrocosmos (ecosistemas, sociosistemas), comienzan a ser sustituidas, en el ámbito científico, por entidades más complejas, que responden mejor a la naturaleza de los problemas ambientales y sociales: la *Biosfera* –la parte de la tierra relacionada con la vida-, *Gaia* –la Tierra como una gran maquina termoquímica capaz de autorregulación-, el *Ecosistema Humano Total* –el paisaje como integración espacial y perceptiva de la biosfera, la geosfera y las producciones humanas-, *el Sistema Mundial* – el mundo como interacción de lo local y lo global-, o el Eco-Socio-Sistema, concepto que integra, de alguna forma las anteriores⁵⁰³.

Reunión de nociones que se hace cada vez más imperiosa, sobre todo, dadas las condiciones actuales que requieren de un *conocimiento pertinente* que estimule la generación de Sujetos Planetarios. Sujetos formados desde una *dimensión espacial* que los capacite para reconocer que “los cambios que se están produciendo en su mundo inmediato suceden dentro de un sistema mundial, lo local en lo global y lo global en lo local”⁵⁰⁴. Como también conscientes de su existencia en un contexto *global temporal*, dado que “entre el pasado, el presente y el futuro se puede percibir también una relación dinámica”⁵⁰⁵ y preparados para debatir en clase las problemáticas ambientales que de una forma u otra competen a toda la humanidad.

Los aspectos anteriores, para los que las Ciencias Sociales, con su dedicado tratamiento a las categorías de espacio y tiempo, se constituyen en más que un referente para el manejo de los tópicos anteriores en el aula de clases.

El ejercicio de la interdisciplinariedad, entre estas “áreas” del conocimiento inicialmente es en ultimas un ejercicio que parte de reconocer la imbricada relación entre el Sujeto y el Planeta. “Una naciente toma de conciencia del mundo va unida a un creciente nivel de conocimiento de uno mismo, como les sucede por

503 GARCIA. Op cit., p. 189.

504 SELBY, David. Educación global: Hacia una irreductible perspectiva global en la escuela. En: Revista Aula de innovación educativa, ISSN 1131-995X, Nº 51, 1996, p 25-30 [En línea]. [Citado el 6 de Septiembre del 2014] Disponible En: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167480>> p. 6.

505 Ibid., p. 7.

ejemplo a muchas personas que han encontrado que al viajar han aprendido tanto de sí mismo como del nuevo paisaje que han descubierto. El lazo de sustentación mutuo entre persona y planeta es el punto crucial de la educación global”.⁵⁰⁶

La anterior, hace necesario cuestionar si la educación ambiental en el contexto colombiano puede avanzar en los términos propuestos y si están dadas las condiciones para ello.

3.1.4.3 Posibilidades del enfoque interdisciplinario en la Educación Ambiental en Colombia. (MEN y PRAES). Al llegar a esta instancia de la presente disertación, es hora ya de darle un rostro a esa Escuela de la que se espera tanto y en esa misma medida de esa educación ambiental que se espera sea acogida por ella. En ese orden de ideas es preciso recordar que Colombia no ha sido ajena a los procesos derivados de la crisis ambiental, como tampoco ha sido ajena a los debates académicos, sociales, políticos y económicos que las problemáticas ambientales han traído consigo, sobre todo en un país con casi un 10%⁵⁰⁷ de la biodiversidad en el mundo, una de las mayores tasas, y con una interminable serie de conflictos territoriales de distinta índole.

De un país que posee la mitad de los páramos del planeta,⁵⁰⁸ ocupa el primer lugar en diversidad de aves y orquídeas; el segundo lugar en diversidad de plantas, anfibios, peces y mariposas; el tercer lugar en diversidad de peces y reptiles y el cuarto lugar en diversidad de mamíferos⁵⁰⁹, se esperaría la ejecución de políticas estatales a nivel educativo que propiciaran inicialmente el reconocimiento de la riqueza natural de Colombia. Al dar un vistazo a la normatividad propugnada por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, se encuentra la adopción de una definición de educación ambiental, así como su canalización en los Proyectos Ambientales Escolares, PRAES.

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN) define entonces en la ley 1542 de 2012, artículo 1°, la Educación Ambiental como:

⁵⁰⁶ Ibíd., p. 7.

⁵⁰⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Política nacional de biodiversidad [en línea].s.d [citado el 10 de diciembre del 2014] Disponible en:<https://www.minambiente.gov.co/images/BosquesBiodiversidadyserviciosEcosistemicos/pdf/Politica-Nacional-de-Biodiversidad/politica_nacional-biodiversidad.pdf>

⁵⁰⁸ Colombia Aprende. Día mundial de la Biodiversidad. [En línea] s.d [Citado el 10 de diciembre del 2014] Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-232314.html>

⁵⁰⁹ Cifras biodiversidad en Colombia. [En línea].s.d [Citado el 10 de diciembre del 2014] Disponible en: <<http://www.sibcolombia.net/web/sib/cifras>>

Un proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos (locales, regionales y nacionales). Al igual que para participar activamente en la construcción de apuestas integrales (técnicas, políticas, pedagógicas y otras), que apunten a la transformación de su realidad, en función del propósito de construcción de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas⁵¹⁰.

Señala además, en el artículo 8° de la misma Ley que los Proyectos Ambientales Escolares, PRAES, buscan incorporar:

A las dinámicas curriculares de los establecimientos educativos, de manera transversal, problemas ambientales relacionados con los diagnósticos de sus contextos particulares, tales como, cambio climático, biodiversidad, agua, manejo de suelo, gestión del riesgo y gestión integral de residuos sólidos, entre otros, para lo cual, desarrollarán proyectos concretos, que permitan a los niños, niñas y adolescentes, el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, para la toma de decisiones éticas y responsables, frente al manejo sostenible del ambiente⁵¹¹.

Aunque tal normatividad sea un tanto reciente, 2012, al dar lugar al manejo de la educación ambiental como proyecto transversal, arrastra tras de sí el tipo de educación ambiental que corresponde a un acumulado de contenidos prefabricados que desde una metodología tradicionalista dejan con poco margen de acción al estudiante. En ese sentido se presenta un salto entre medios y fines, ¿pues como pretender desde aquí “el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, para la toma de decisiones éticas y responsables, frente al manejo sostenible del ambiente” por parte de los estudiantes?.

Sin embargo, el manejo de los PRAES en las instituciones educativas y su correspondiente reconocimiento desde el Ministerio, es un factor que contribuye a fomentar el interés por la temática ambiental en el aula. Momento en que dicho estímulo resulta crucial, sobre todo cuando se requiere de ciudadanos activos y

510 Ley 1549 de 2012. Congreso de la República de Colombia. [En línea] s.d [Citado el 10 de diciembre del 2014] Disponible en: <http://www.sic.gov.co/recursos_user/documentos/normatividad/Leyes/2012/Ley_1549_2012.pdf>

511 Ibíd., Ley 1549 de 2012.

comprometidos con los patrimonios naturales en Colombia que de a poco están siendo gravemente afectados.

Tal como lo señala el diario El Tiempo en un artículo publicado en febrero del 2014, en el transcurso de los anteriores ocho años, Colombia cayó del puesto 9 al 85 en el índice de desempeño ambiental o en sus siglas en inglés EPI, que es presentado cada dos años por las universidades de Yale y Columbia. El artículo indica además que:

Si bien el país obtiene puntajes muy bajos en el tratamiento de la pesca y de los bosques, su desplome en el escalafón también tendría que ver con que el estudio incluyó nuevos indicadores. Y en uno de los nuevos, el manejo de las aguas residuales, fue en el que peor le fue. Obtuvo apenas 4 puntos sobre 100. La mayoría de estas aguas son vertidas a los ríos sin tratamientos adecuados. (...) En el manejo de la pesca y los bosques Colombia no alcanzó más de 35 puntos sobre 100. En este último influyó la deforestación intensa, que se nota en regiones como la Amazonia. Según los últimos registros del Ideam, el territorio perdió, sumando los años 2011 y 2012, 295.892 hectáreas de bosque natural. Es decir, 1,6 veces el área total del departamento del Quindío⁵¹².

De igual forma, el estudio indica falencias en la distribución del agua potable, lo que de nuevo pone de relieve la relación entre ambiente y calidad de vida o mejor aún entre problemáticas ambientales y desigualdad social.

En ese sentido, la realidad ambiental del contexto colombiano, la pérdida gradual de su biodiversidad y una educación ambiental primigenia en las aulas, constituyen aspectos claves que necesariamente llevan a reflexionar sobre la necesidad de construir desde la Academia propuestas que pongan el acento en el lugar de la dimensión ambiental en el país, lo que inicialmente debe pasar por revisar el grado de coherencia con las que se definen las políticas educativas.

Puede verse por ejemplo que aunque en los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales se reconoce la riqueza de esta área del conocimiento, al ser intrínsecamente interdisciplinaria; tal riqueza no es tomada en cuenta a la hora de abordar los Proyectos Ambientales Escolares, que terminan siendo competencia exclusiva del área de las Ciencias Naturales. Como refiere Noguera: “La escisión

512 Diario El Tiempo. Colombia se desplomó como país ecológico. [En línea]. Publicado 12 de febrero 2014 [Citado el 10 de diciembre del 2014] Disponible en: < <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13486755>>

entre lo físico, lo biológico, lo ecológico, lo social y lo simbólico hace que los profesores de cada una de las asignaturas no tengan mucha comunicación entre sí y que se le hayan entregado los Proyectos Ambientales Escolares a los maestros de biología, ecología o afines, como si lo ambiental fuera un tema de la biología o de la ecología”⁵¹³.

En ese orden de ideas y partiendo de que de cierta manera las cosas dependen del punto de vista del observador, al acercarse a los aspectos que rigen tanto los lineamientos curriculares como los estándares de competencias, puede encontrarse ejes de conjunción de ambas disciplinas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, que permiten llevar a cabo propuestas de educación ambiental con aportes de las Ciencias Sociales, tal como queda evidenciado en la propuesta didáctica “Huella Ecológica” que se presenta a continuación y que constituye un antecedente de la propuesta Sujeto Planetario.

3.1.5 La interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales: de la teoría a la práctica. Propuesta didáctica *Huella Ecológica*.

Justificación: Como parte del proceso formativo de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, en la asignatura de Práctica Docente V: Pedagogía en el Aula, cursada en el periodo académico febrero-junio del 2014, se planteó la creación e implementación de una unidad didáctica en una Institución Educativa. Los autores del presente trabajo junto con una compañera* de la Asignatura, elaboraron la unidad didáctica “Huella Ecológica”, que fue desarrollada en el Colegio Lacordaire de Cali.

La interdisciplinariedad como elemento conector de las áreas de conocimiento, permitió trabajar un tema comúnmente asociado a las Ciencias Naturales, haciendo un recorrido por disciplinas como la Historia, Geografía, Economía, Cultura y Sociología, permitiendo relacionar los saberes previos de los estudiantes con experiencias que los acercaran a una realidad conocida por ellos y a su vez, los motivara a reflexionar y a asumir una postura crítica sobre dicho acontecer. Teniendo en cuenta, los aspectos anteriormente mencionados surge la posibilidad de trabajar la temática “Huella Ecológica” con la finalidad de cuestionar el ciclo “producir-consumir -desechar”, propio del sistema económico actual.

513 NOGUERA. Op Cit., p. 76.

*La compañera de estudio se llama Carolina Pellman.

Es así como la “Huella Ecológica”, al ser un concepto que permite la sensibilización respecto a la relación prácticas habituales - ambiente, surge como una vía que comunica el saber disciplinar y el saber cotidiano.

Caracterización de la institución educativa: El colegio Lacordaire de Cali, es una institución privada, mixta y católica que ofrece los niveles de educación preescolar, básica y media.

La propuesta educativa de la Institución, propende por la formación integral del estudiante, entendiendo ésta, como la permanente construcción del ser de la persona, adoptando para tal fin el modelo didáctico problémico -creativo, que hace énfasis en el papel activo del educando en su proceso de aprendizaje. Asimismo, es importante destacar que esta institución al disponer de recursos físicos y humanos adecuados, posibilita el desarrollo de actividades académicas y extracurriculares que estimulan la consecución de dicha formación integral. Tales características institucionales constituyeron un clima favorable para la realización de la práctica docente en articulación con el PRAES del colegio. “Dada la situación ambiental y el deterioro de nuestro planeta, se hace necesario crear en todos los miembros de la comunidad educativa, una conciencia ecológica que nos permita, ahora y en el futuro, preservar el medio ambiente”⁵¹⁴.

Como puede observarse en el anterior apartado, la sensibilización y concientización medio-ambiental, es uno de los ejes que componen la formación del estudiante lacorderiano. Sin embargo al indagar sobre las principales temáticas ambientales que el colegio abordaba desde el PRAES, se evidenció que éste había estado enfocado en campañas sobre la conservación del ambiente y más específicamente en el proceso del reciclaje. Los docentes a su vez expresaron que deseaban que la propuesta didáctica, realizada por los docentes en formación, estuviese enfocada en aspectos como la contaminación por ruido y en llamar la atención sobre los desperdicios generados por los estudiantes durante su tiempo de receso escolar.

Por tal motivo, la unidad didáctica “Huella Ecológica”, se aproximó a las problemáticas institucionales medioambientales, a la vez que desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, amplió el espectro de situaciones y acciones, que conforman el devenir de la relación sociedad-naturaleza, con didácticas que

514 COLEGIO LACORDAIRE. Manual de Convivencia. p. 59.

promovieron que cada estudiante de acuerdo a su nivel cognitivo, cuestionara su estilo de vida.

Metodología: En el marco de una metodología constructivista, en correspondencia con los lineamientos pedagógicos y didácticos institucionales, el desarrollo de la práctica en la institución partió de la concepción de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente actúa como mediador y el estudiante como protagonista de un aprendizaje inacabado. Tal aprendizaje se facilita con apoyos que conducen la construcción cognitiva y con didácticas que estimulen la apropiación del conocimiento, así como el ejercicio de competencias argumentativas, propositivas e interpretativas acorde al grado de escolaridad de los estudiantes.

En la planificación y ejecución de la unidad didáctica se sostuvo la idea de que el alcance de los objetivos planteados, depende de situaciones didácticas que fomenten la participación y construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes, de ahí que en la unidad didáctica se expresen algunos principios de la metodología constructivista tanto para el trabajo realizado con los grupos específicos, decididos en conjunto con la institución y que fueron: transición, séptimo y octavo, como con los septenios que es una forma particular del colegio de organizar los grados en tres grandes grupos: primer septenio de transición a tercero; segundo septenio de cuarto a octavo; tercer septenio de noveno a once. Para el trabajo con los grupos focales como con los septenios, las actividades iniciaban con la indagación de los saberes previos de los estudiantes para posteriormente, mediante el planteamiento de una situación problemática, abordar la relación consumo y estilo de vida. Igualmente se realizó un recorrido por la institución educativa con el fin de que los estudiantes observaran las condiciones en que dejaban el colegio luego del receso escolar.

Con las anteriores actividades se pretendió que los estudiantes pasaran del conocimiento abstracto del concepto “Huella Ecológica” que se abordó en la primera sesión, a un conocimiento factual, que ponía de relieve cómo al ser parte de la sociedad, se es también parte del problema y de la solución frente al deterioro ambiental. Esto con la finalidad de incentivar en el estudiante una reflexión concienzuda acerca de la influencia ambiental que su estilo de vida tiene en el entorno tanto a nivel global como más inmediato. Para la última sesión se privilegió el trabajo autónomo del estudiante, a través de la elaboración de una manualidad (transición) y el método del aprendizaje basado en la resolución de problemas (séptimo y octavo). Tales actividades que fueron concebidas como

evaluativas, reflejaron el conocimiento adquirido por los estudiantes respecto a la noción de “Huella Ecológica”, a la vez que pretendieron posicionar a los estudiantes como sujetos ambientales, constructores de sociedades amigables con el entorno natural.

Hallazgos del desarrollo de la unidad didáctica Huella ecológica: Uno de los aspectos trascendentes de la práctica realizada, fue haber desarrollado una temática propia de una disciplina, Ciencias Naturales, desde la mirada de otra disciplina, Ciencias Sociales, estableciendo un diálogo entre estas áreas del conocimiento. Ello dejó ver la posibilidad que tiene la enseñanza interdisciplinar en la educación actual y cómo está estimula el tratamiento multidimensional de la realidad.

El tránsito de la interdisciplinariedad, entre teoría y práctica, aunque tiene como referente principal al docente, quien es el encargado de diseñar los recursos pedagógicos y didácticos para lograr este cometido, se produce en el marco de un contexto, razón por la cual la comunidad educativa: estudiantes, directivas, padres de familia, las políticas educativas vigentes (no las que se quedan en el papel) y los aspectos socio-culturales, influyen en el efectivo desarrollo de este proceso. Por tanto aunque

Para finalizar, es de destacar que el manejo de la interdisciplinariedad en el aula es un reto constante -pero no imposible- que implica herramientas cognitivas y físicas (infraestructura del plantel educativo, objetos, etc.), así como destrezas personales en el ejercicio docente para poner en diálogo los saberes sin dejar de lado los requerimientos curriculares designados por el MEN, a la vez que exige un compromiso ético con el ideal de una educación para la vida.

A continuación se muestra la unidad didáctica huella ecológica presentada como antecedente (véase tabla 1.)

Tabla 1. Unidad didáctica huella ecológica

<i>Propuesta Unidad Didáctica Colegio Lacordaire</i>				
Cronograma	Sesión	Contenido / tema	Objetivos de aprendizaje	Actividad
Lunes 10 de marzo: Clase-Transición Clase- Séptimo Clase- Octavo	#1 (Duración 3 horas/ 1 hora por salón- representativo de cada septenio)	Introducción a los conceptos de Medio Ambiente y Huella Ecológica desde la perspectiva de las ciencias sociales.	Comprendo los conceptos de Medio Ambiente y Huella Ecológica	Dialogar con los y las jóvenes para conocer sus preconceptos frente a la temática. Desarrollar una dinámica lúdica acorde al grupo seleccionado. Encuesta (opcional)
Lunes 17 de marzo: Presentación auditorio-Primer Septenio. Miércoles 19 de marzo: Presentación auditorio-Segundo Septenio. Jueves 20 de marzo: Presentación Auditorio-Tercer septenio.	#2 (Duración 3 horas/ 1 hora de presentación en el auditorio por septenio)	Consumo y estilo de vida. Relación ser humano-naturaleza en la ciudad de Santiago de Cali (Dinámicas de usos del espacio)	Reflexiono acerca de la influencia ambiental que mis acciones tienen en el entorno. Establezco relación entre las actividades humanas y su impacto en el medio ambiente	Presentación de audiovisuales y actividades lúdicas de acuerdo a cada septenio.

Fuente: Autoría propia

Tabla 1. Continuación.

Propuesta Unidad Didáctica Colegio Lacordaire				
Cronograma	Sesión	Contenido / tema	Objetivos de aprendizaje	Actividad
Miércoles 26 de marzo: Recorrido	#3 (Duración 3 horas/ 1 hora por salón-representativo de cada septenio)	Mi colegio y Yo	Identifico las principales problemáticas ambientales que se presentan en el colegio (<i>manejo de residuos sólidos, conservación de zonas verdes, etc.</i>) y las caracterizo de acuerdo a la huella que cada una representa para el entorno.	Recorrido por la institución educativa
Lunes 31 de Marzo: Séptimo Martes 1 de Abril: Transición Miércoles 2 de Abril: Octavo	#4 3 (Duración 3 horas/ 1 hora por salón-representativo de cada septenio)	Cierre de la unidad didáctica Evaluación de la unidad didáctica	Demuestro el conocimiento adquirido a través de la unidad didáctica.	Exposición de proyectos estudiantiles (dibujos, carteleros, galería fotográfica, dramatizados y demás expresiones artísticas que den cuenta de la apropiación de los conceptos de la unidad).

Fuente: Autoría propia

3.2 UNIDAD DIDÁCTICA SUJETO PLANETARIO

3.2.1 Introducción. A lo largo del presente trabajo, se ha hecho referencia a la importancia de la educación, más precisamente de la Escuela en el marco de la noción Sujeto Planetario. La revisión teórica y la propuesta metodológica que la constituyen, conllevan a reflexiones que giran en torno a la consolidación de este planteamiento en el aula de clases. Parte de estas reflexiones, están dirigidas a pensar el tipo de Escuela, docente y estudiante que se conciben desde el diseño de la unidad didáctica. Aunque los contenidos atienden a un carácter innovador, la propuesta está pensada para todas las Escuelas y comunidades educativas de hoy, que estén comprometidas con la transformación de una sociedad sumida en una aguda crisis ambiental.

La crisis ambiental, permea el ejercicio educativo, a la vez que hace de éste, uno de los retos que con mayor prontitud se ha de superar. Respecto al papel de los actores implicados, cabe resaltar la gran responsabilidad del docente, no sólo como mediador en la construcción de conocimiento, sino también desde su responsabilidad ética, que lo exhorta a hacer de su ejercicio profesional, un constante campo de investigación y reflexión, a la vez que lo invita a asumir el cambio, como una constante en su quehacer.

En ese orden de ideas, la unidad didáctica Sujeto Planetario, toma lugar como una invitación a aceptar la imperiosa necesidad y responsabilidad de hacer algo, frente a las problemáticas actuales, a la vez que es una invitación a la renovación de las tradicionales y obsoletas prácticas educativas, que cada vez más, distan de la realidad que afrontan los estudiantes. Estudiantes, que no pueden verse de ningún modo como entes vacíos para llenar de contenidos, sino como sujetos que pueden ser conscientes de su proceso de aprendizaje y de la intrincada interrelación que existe entre éste y su proceso de ser y habitar el mundo. Es encaminarse en la *ecología de la acción* y la honda reflexión que trae consigo a propósito del actuar ético:

En el momento en que un individuo emprende una acción, cualquiera que sea, ésta comienza a escapar a sus intenciones. Esa acción entra en un universo de interacciones y es finalmente el ambiente el que toma posesión, en un sentido que puede volverse contrario a la intención inicial. A menudo, la acción se volverá como un boomerang sobre nuestras cabezas. Esto nos obliga a seguir la acción, a tratar de corregirla -si todavía hay tiempo- y tal vez a

torpedearla, como hacen los responsables de la NASA que, si un misil se desvía de su trayectoria, le envían otro misil para hacerlo explotar⁵¹⁵.

Es menester resaltar, que La revisión teórica y la propuesta metodológica que precede a la unidad didáctica, puede condensarse, de muchas otras formas; de ahí que el diseño que se presenta a continuación, sea sólo una de las vías que pueda tomarse en el propósito de dar lugar en la Escuela, al Sujeto Planetario. De igual forma las estrategias de enseñanza aprendizaje, son sugerencias sobre cómo realizar este trabajo en el aula, que aunque quizás en términos prácticos, su ejecución, tenga entre sus principales dificultades, la escasez de tiempo, han sido pensadas como un conjunto de recursos didácticos para el docente, quien será en últimas, junto con sus estudiantes y las condiciones de la Institución Educativa, quien determine las estrategias más adecuadas a su entorno, así como el ritmo y la calidez de los aprendizajes.

La Unidad Didáctica Sujeto Planetario, es una temática creada con el propósito de generar en los estudiantes de Secundaria, una nueva noción sobre la corresponsabilidad de los seres humanos con el Planeta, los seres vivos y por supuesto con ellos mismos, partiendo desde una reflexión del “Yo”, a la creación de un movimiento de responsabilidad ética hacia el “Otro”, con el fin de generar las posibilidades de “seguir viviendo”. El Sujeto Planetario es definido, en tanto, como aquel ser humano consiente de la importancia del Planeta Tierra para la continuidad de la vida en todas sus manifestaciones. En ello radica la importancia de un Sujeto que se conciba no sólo como perteneciente de una ciudad, región o país, sino también a escala planetaria.

Como base para el diseño de la unidad didáctica “Sujeto Planetario”, se tiene en cuenta el proceso de creación e implementación de la unidad didáctica “Huella Ecológica”*, que más allá de ser un antecedente que señala la posibilidad de realizar un ejercicio interdisciplinario, que convoca a áreas del saber, como lo son las Ciencias Naturales en plena relación con las Ciencias Sociales, y más allá de hacer una aproximación a las posibilidades, retos, continuidades y discontinuidades que residen en los *Lineamientos Curriculares y Estándares de Competencias* presentados por el Ministerio de Educación Nacional, es un

⁵¹⁵ MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo.p14. s.d [en línea] [citado el 31 de abril de 2015] disponible en:< <http://www.edgarmorin.org/images/publicaciones/edgar-morin-introduccion-al-pensamiento-complejo.pdf>>

(*) Ver apartado 3.1.5

referente para concebir la unidad didáctica, como una materialidad que emerge de la relación dialéctica entre saber disciplinar, saber cotidiano y saber escolar.

En este sentido, la Unidad Didáctica Sujeto Planetario, retoma los elementos conceptuales más relevantes formulados en el marco teórico (saber disciplinar) e intenta asumir elementos del contexto actual (saber cotidiano), desde el empleo de las prácticas pedagógicas constructivistas, como parámetro que posibilita la consolidación del saber escolar.

Esta propuesta, pretende revolucionar el currículo y la forma de impartir el conocimiento, no se trata sólo de un docente frente al tablero, sino de dos o tres docentes tratando en apariencias un mismo tema, pero que va más allá, que se conectan, que se ve la parte y el todo, que logran acercarse para observar el objeto, y luego alejarse para ver el todo que conforma ese objeto. Ese aspecto no sería posible sin cada docente en su área de conocimiento. Las grandes posibilidades metodológicas que se abren; los planes de aula se transformarían; se trataría de salir de las cuatro paredes en las que se encuentra confinado el futuro del Planeta.

En este orden de ideas, se propone un ejercicio interdisciplinar que dé luz a un conocimiento más pleno, con el fin de comprender las dinámicas del ambiente, los fenómenos sociales y sus consecuencias para lograr a través de la mediación la resolución de problemas que atentan contra la vida y la dignidad humana.

3.2.2 Objetivos de la Unidad Didáctica. La finalidad pedagógica que persigue este ejercicio son en primera instancia, reflexionar sobre el papel de cada estudiante como constructor social de la comunidad a la que pertenece, así mismo, concebir la noción sistémica que le permite integrarse a los fenómenos más relevantes del mundo. Se tiene entonces la presentación de los siguientes objetivos.

Objetivo Principal:

- Aportar elementos teóricos y prácticos para incorporar la noción Sujeto Planetario por parte de los estudiantes de grado once.

Objetivos Específicos:

- Identificar las relaciones entre ciencia y conciencia planetaria.
- Comprender los principios del pensamiento sistémico.

- Proponer actividades para fomentar la noción Sujeto Planetario en la comunidad educativa de grado once.

3.2.3 Contenidos. Desde esta propuesta, se retoma la definición de contenido del Ministerio de Educación Nacional, MEN, en ésta se indica que “los contenidos no son un listado de temas; su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias que se deben alcanzar dentro del proceso educativo”⁵¹⁶.

Actualmente, se habla de cuatro grandes tipos de contenidos, asimilables a las cuatro competencias de las Ciencias Sociales (cognitivas, procedimentales, interpersonales e intrapersonales). Estos son: conceptos, hechos y principios; estrategias cognitivas; valores de tipo intrapersonal y valores de tipo interpersonal. Tales orientaciones, resultan útiles a la hora de seleccionar los contenidos que componen la unidad didáctica. Sin embargo, al tratarse de una nueva propuesta pedagógica, inevitablemente, se abordan nuevos propósitos por lo que en palabras de Zubiría: “Una variación significativa de los propósitos e intenciones educativas generaría, por tanto, la necesaria búsqueda de nuevos contenidos”⁵¹⁷. Es por ello, que siguiendo este precepto, en la unidad didáctica Sujeto Planetario, se encuentran una serie de contenidos novedosos, que sintetizan una visión que busca complejizar la educación y la enseñanza de las Ciencias Sociales, en primera instancia.

Así que se parte de los contenidos esenciales en Ciencias Sociales, descritos anteriormente, para la construcción de esta propuesta, y se incentiva un diálogo entre esta área del conocimiento y otros saberes, para elaborar nuevos contenidos que formen a los estudiantes en una nueva identidad cultural, no por una imposición, sino como decisión, y en este camino la posibilidad cognitiva, praxeológica, socio-afectiva y del pensamiento sistémico como fuerza creativa, estará siempre presente como propósito fundamental.

La herencia de una especie que ya lleva dos millones de años sobre la Tierra no puede ser enseñada en su totalidad a los estudiantes. No existe ninguna

⁵¹⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales. p. 40, 2002. [En línea] s.d [citado el 4 de febrero del 2015] Disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>

⁵¹⁷ ZUBIRÍA SAMPER, J. Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. ¿Qué son modelos pedagógicos? Bogotá: Magisterio, 2006. p. 47.

posibilidad para ello. Educar, en este sentido, es jerarquizar, seleccionar y decidir. La pregunta en torno a cuáles contenidos enseñar es fundamental en esta medida, ya que sólo así se puede determinar cuáles son los aspectos esenciales de toda herencia cultural que deben hacer parte de los contenidos a ser trabajados en la escuela. Toda educación y todo modelo pedagógico seleccionan los contenidos. Lo que pasa es que los seleccionan con criterios diferentes⁵¹⁸.

3.2.4 Criterios para la selección de contenidos. El tránsito del nivel teórico al nivel práctico, hace necesaria la claridad conceptual sobre los aspectos que engloba la propuesta de Sujeto Planetario. De ahí que en el siguiente mentefacto, herramienta propia de la pedagogía conceptual, se hace un esbozo de características que resultan fundamentales a la hora de concebir la Unidad Didáctica Sujeto Planetario, diseñada para el grado Once de Educación Media, en el área de Ciencias Sociales y con una duración de 12 semanas, correspondientes al cuarto periodo académico del año lectivo.

Como puede apreciarse en la figura 1, son claves aspectos como:

- Educación Ambiental como perspectiva que contiene la noción Sujeto Planetario.
- Sujeto Planetario como propuesta educativa interdisciplinaria, que retoma el ambiente como concepto que integra el Hombre y Naturaleza, concibiéndose como una unidad didáctica que fomenta la identidad terrestre, desde el reconocimiento de la multiescalaridad (del cuerpo al planeta y del planeta al cuerpo), basando su metodología en el pensamiento sistémico.
- Sujeto Planetario como noción que difiere del concepto de *Ciudadanía Universal*, dado a que esta última ligada al Derecho Constitucional, plantea la pertenencia como un asunto ligado al ejercicio del poder, sometiendo al individuo a prácticas de alienación y no de liberación o mejor de emancipación.

Por tanto, los ejes estratégicos sobre los que se fundamenta la Unidad Didáctica son los siguientes:

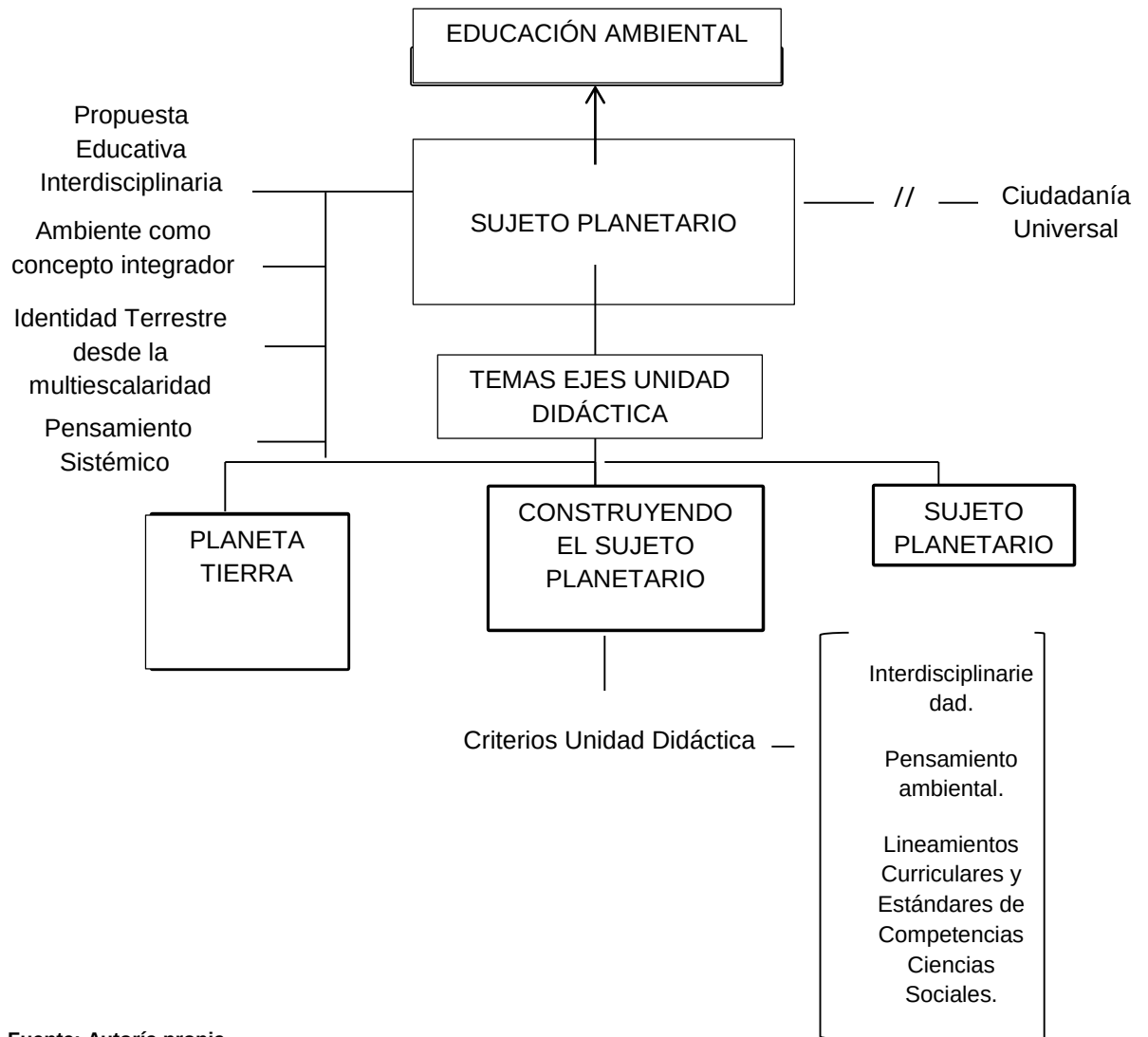
Planeta Tierra: En este eje temático se abordará el saber, el hacer y el saber hacer del estudiante en relación al Planeta Tierra como unidad de vida.

⁵¹⁸ Ibid., p. 50.

Construyendo el Sujeto Planetario: Consiste en el empleo del pensamiento sistémico, como método que aporta elementos, tanto a docente como a estudiantes para el adecuado desarrollo de la unidad didáctica.

Sujeto Planetario: Es ya la materialización de la idea de un sujeto consciente de su identidad planetaria, desde la reflexión teórica y práctica del concepto de Multiescalaridad.

Figura 12. Mentefacto Sujeto Planetario.



Fuente: Autoría propia

Para la escogencia de los contenidos que permiten el trabajo de los ejes estratégicos mencionados anteriormente, se tienen en cuenta los siguientes criterios:

Pensamiento ambiental: Al ser el pensamiento ambiental, un pensamiento integrador que reconoce la interdependencia como base de la vida, paradigma que conlleva a una conceptualización de lo ambiental como aquello que atañe tanto a lo natural como a lo social; en la Unidad Didáctica Sujeto Planetario se plantean contenidos que abogan por un tratamiento ambiental de distintas situaciones con el objetivo de ampliar la mirada que sobre éstas, se pueda hacer el estudiante.

Interdisciplinariedad: En consecuencia tales contenidos, no solo permiten un acercamiento desde las disciplinas que componen las Ciencias Sociales sino también y como se ha planteado anteriormente desde las Ciencias Naturales, a la vez que en el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que se presentarán más adelante (ver apartado 3.2.5) puede observarse el concurso de áreas como Español y Literatura, Artística, Matemáticas, Física, entre otras (preferiblemente de todas las disciplinas que disponga la institución educativa).

Lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales⁵¹⁹: Los ejes generadores son elementos que abarcan tanto los objetivos disciplinares y los objetivos escolares en el marco de la normatividad del Ministerio de Educación Nacional. En la Unidad Didáctica Sujeto Planetario es posible el abordaje de los siguientes ejes generadores:

- Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
- La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
- Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
- Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.

⁵¹⁹COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, Op. Cit., p. 54.

Estándares de competencias en Ciencias Sociales⁵²⁰: Los estándares de competencias en Ciencias Sociales buscan que los estudiantes desarrollen las habilidades y actitudes necesarias para investigar fenómenos y para resolver problemas. Esta búsqueda consiste en que cada estudiante se plantee constantemente interrogantes sobre su entorno, al tiempo que se le proporcionan nuevas inquietudes para lograr formarlos como seres capaces de saber actuar en un determinado tiempo y espacio.

Los estándares de competencias proponen tres ejes básicos que se desprenden de los ejes generadores que hacen parte de los lineamientos curriculares, estos son: relaciones con la historia y la cultura; relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético-políticas. Es así como puede apreciarse dentro de los contenidos programados para cada semana, la forma en que estos aspectos están relacionados con la aproximación al conocimiento científico, al manejo de esos conocimientos y desde luego, al desarrollo de una consciencia ligada al *principio de responsabilidad* de cada estudiante con su ambiente, al *cuidado y a la gobernanza de sí mismos*. Durante la construcción de la unidad didáctica se tienen en cuenta los siguientes aspectos de los estándares de competencias de acuerdo al grado de escolaridad al que va dirigida la unidad didáctica:

Al terminar undécimo grado*:

- Identifico algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX.

- Identifico y tomo posición frente a las principales causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de la aplicación de las diferentes teorías y modelos económicos en el siglo XX y formulo hipótesis que me permitan explicar la situación de Colombia en este contexto.

- Comprendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos mismos.

⁵²⁰COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. 2004. p 38 [En línea] s.d [citado el 4 de febrero de 2015] Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co>>

(*)Pese a que los Estándares de Competencias se enfocan en temas correspondientes al siglo XX, los autores del presente trabajo incorporan contenidos con un carácter prospectivo, manejando temáticas ligadas al siglo XXI.

Dichas competencias, estimulan el desarrollo por parte de los estudiantes de las capacidades para “explorar hechos y fenómenos, analizar problemas, observar, recoger y organizar información relevante, utilizar diferentes métodos de análisis, evaluar los métodos y compartir los resultados”⁵²¹.

En la siguiente figura se exhibe una vista total de la estructura de la unidad didáctica Sujeto Planetario.

⁵²¹ Ibid., p. 6.

Figura 13. Vista panorámica unidad didáctica.



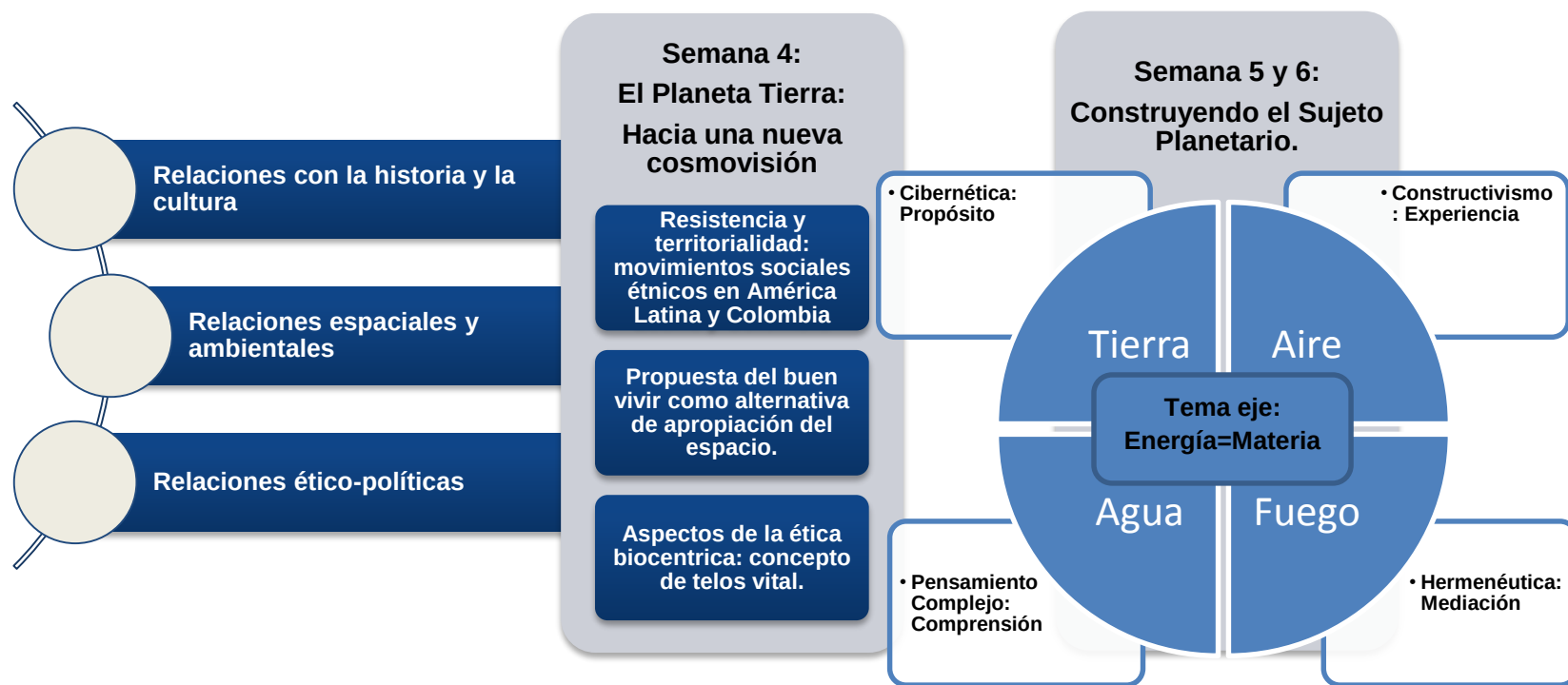
Fuente: Autoría propia.

Figura 14. Unidad didáctica semana 1-3.



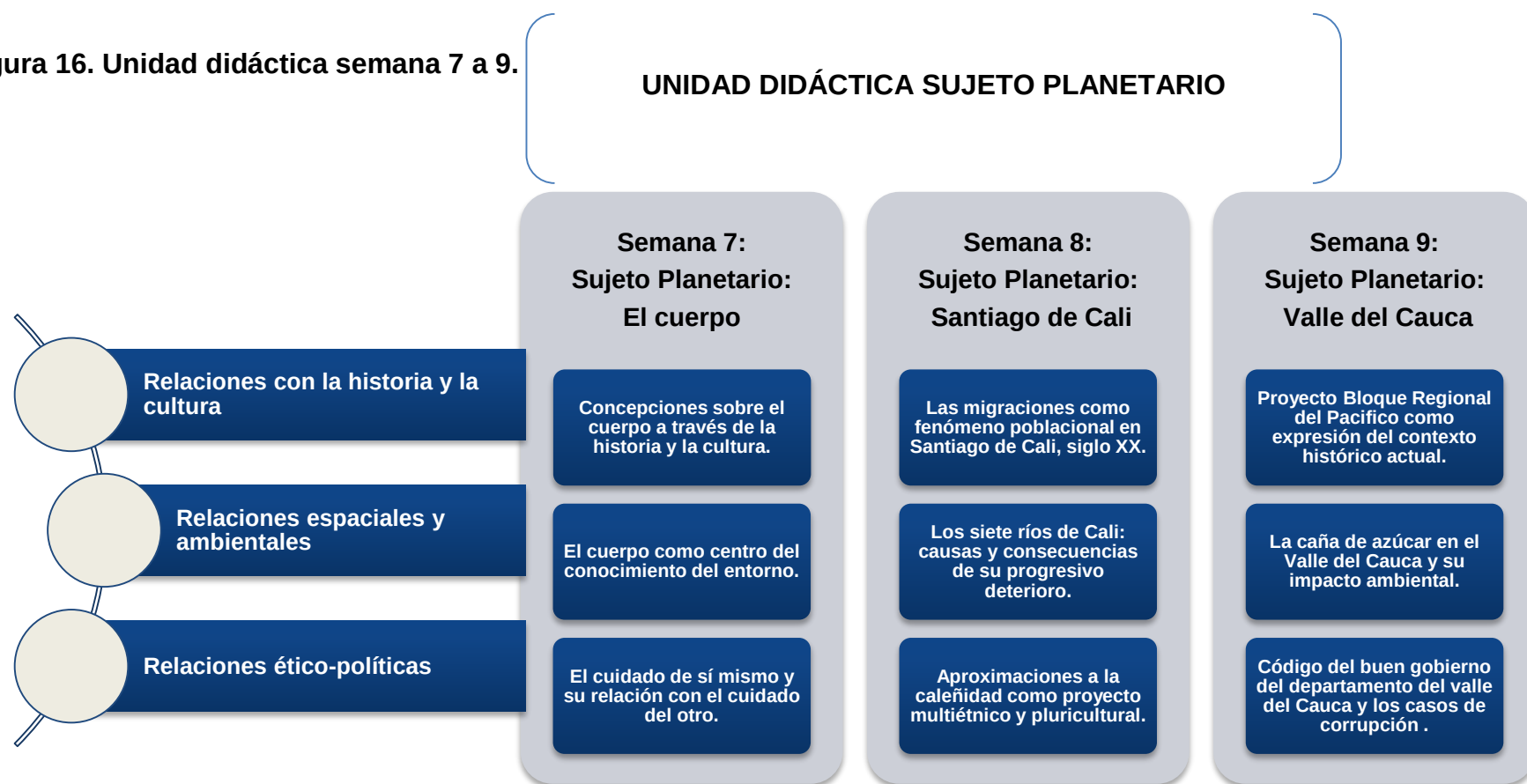
Fuente: Autoría propia.

Figura 15. Unidad didáctica semana 4 a 6



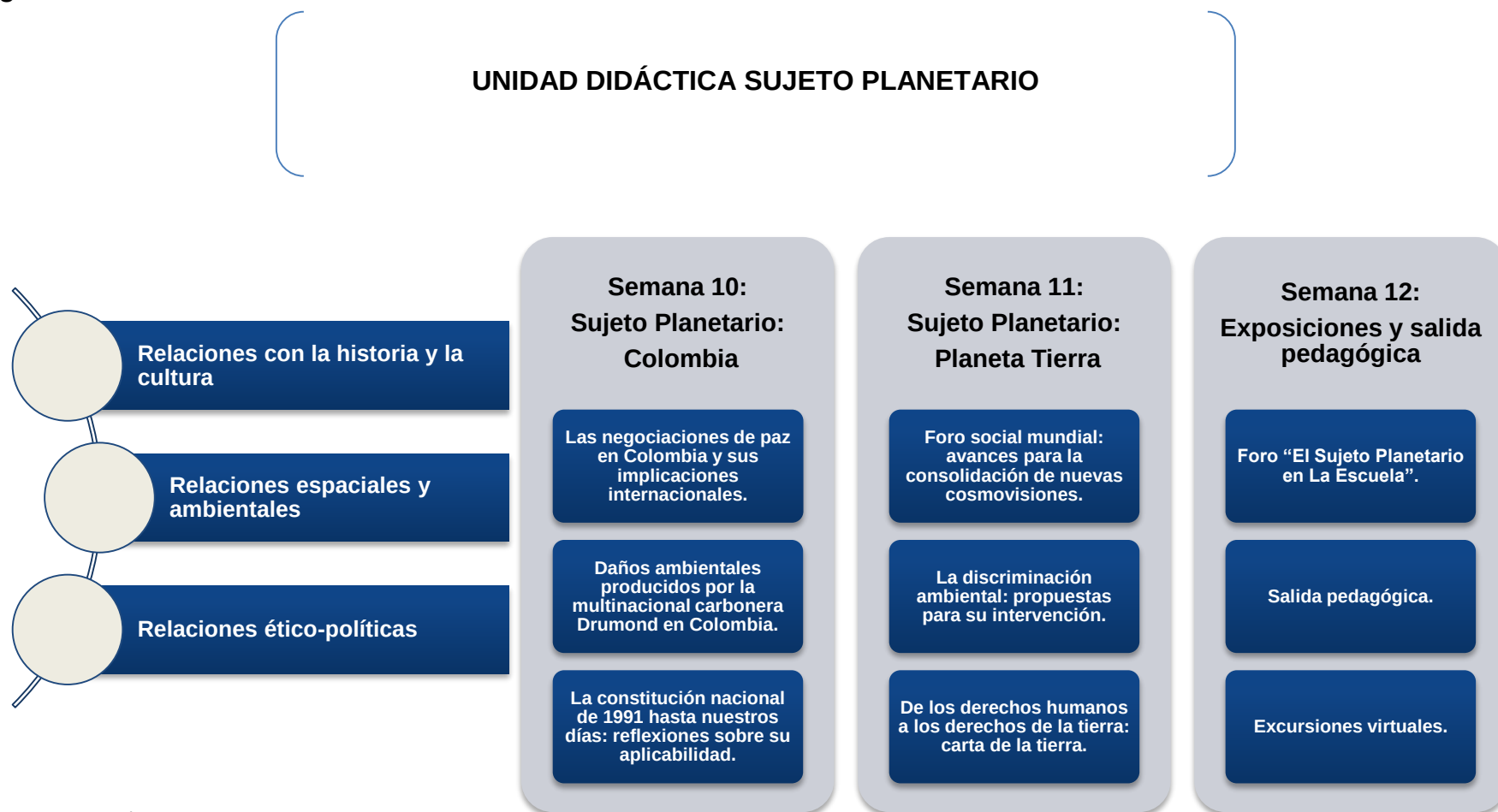
Fuente: Autoría propia.

Figura 16. Unidad didáctica semana 7 a 9.



Fuente: Autoría propia.

Figura 17. Unidad didáctica semana 10 a 12.



Fuente: Autoría propia.

A continuación, se presenta en la tabla 2, la descripción de los contenidos que componen la Unidad Didáctica Sujeto Planetario, esto con el fin de que pueda percibirse el enfoque desde el que se realiza el abordaje de las temáticas.

Como puede notarse de la semana 1 a la semana 4 y que corresponde al eje estratégico *Planeta Tierra*, se pretende realizar un trabajo que atiende a los contenidos seleccionados para esta fase.

Posteriormente la semana 5 y la semana 6, son semanas “puente” en el sentido de que están basadas en la realización de un ejercicio interdisciplinario, que permite a los estudiantes, acercarse a algunos elementos fundamentales del pensamiento sistémico y que son bastante útiles para los fines propuestos para el trabajo del eje estratégico que le sigue, razón por la cual en estas semanas no se trabajan contenidos y por ende el ejercicio trasciende el manejo de los ejes propuestos por los estándares de competencias.

Finalmente de la semana 7 a la semana 12, eje estratégico *construyendo el Sujeto Planetario*, se vuelve a hacer un trabajo con base en contenidos y estándares de competencias, que permiten al estudiante hacer uso de los recursos suministrados en las semanas “puente”, exceptuando la semana 12 en la que, por ser la semana de cierre de la unidad didáctica se proponen diversas actividades extracurriculares.

3.2.4.1 Descripción de contenidos.

Tabla 2. Descripción de contenidos semana 1 a 4.

EJE ESTRATEGICO PLANETA TIERRA								
EJES M.E.N	SEMANA 1 El Planeta Tierra: Un acercamiento desde las ciencias de la tierra	Descripción contenido	SEMANA 2 El Planeta Tierra: La vida y el ser humano	Descripción contenido	SEMANA 3 El Planeta Tierra: Crisis Ambiental	Descripción contenido	SEMANA 4 el planeta tierra: hacia una nueva cosmovisión	Descripción contenido
Relaciones con la historia y la cultura	Las ciencias de la tierra y su aporte en la concepción del planeta tierra	Abordaje de áreas como la geografía y afines, para mostrar la importancia de estos conocimientos en la consolidación del saber sobre el planeta.	La noción de naturaleza en el transcurso del tiempo.	Categorías de naturaleza pre-moderna, moderna y posmoderna, para demostrar la historicidad del concepto de naturaleza.	La guerra de Vietnam como expresión de la crisis ambiental en el siglo xx	Este caso evidencia el estado crítico de la convivencia entre hombres como entre hombres y naturaleza.	Resistencia y territorialidad: movimientos sociales étnicos en América Latina y Colombia	Culturas no hegemónicas como ejemplo de resistencia y nuevas formas de territorialidad menos lesivas con el ambiente.
Relaciones espaciales y ambientales	La apropiación del espacio: hacia una construcción de lugar.	La interacción entre espacio y subjetividad en la significación de lugar.	La trama de la vida: comprender la interdependencia como fundamento de la vida.	Comprensión de las interacciones biosféricas que posibilitan la vida.	El modelo de desarrollo capitalista y su impacto ambiental	Análisis del discurso del capitalismo que fomenta prácticas agresivas con el ambiente.	Propuesta del Buen Vivir como alternativa de apropiación del espacio.	Aproximación a la noción de buen vivir de las comunidades indígenas.
Relaciones ético-políticas	Reflexiones sobre el lugar de los saberes populares en la construcción social de conocimiento	Reconocimiento de los saberes no científicos como formas de conocer y sentir el ambiente,	Aproximaciones de habitar el planeta desde las éticas antropocéntricas	Indicar los valores donde prima la visión de la naturaleza como mercancía.	Huella ecológica: estilo de consumo.	Contrastar estilo de consumo y regeneración del planeta.	Aspectos de la ética biocéntrica: concepto de telos vital.	La vida como valor en sí mismo.

Fuente: Autoría propia.

Tabla 2. Continuación: semana 7 a 9.

EJES M.E.N	SEMANA 7 Sujeto Planetario: El cuerpo	Descripción contenido	SEMANA 8 Sujeto Planetario Santiago de Cali	Descripción contenido	SEMANA 9 Sujeto Planetario Valle del Cauca	Descripción contenido
Relaciones con la historia y la cultura	Concepciones sobre el cuerpo a través de la historia y la cultura.	El cuerpo en la época clásica, época de la ilustración y época moderna y sus consecuencias.	Las migraciones como fenómeno poblacional en Santiago de Cali, siglo xx.	La migración como movilidad y dinamismo que transforma, en este caso a la ciudad.	Proyecto bloque regional del pacifico como expresión del contexto histórico actual.	Analizar los factores del contexto actual que llevan a la consolidación de bloques regionales.
Relaciones espacia-les y ambientales	El cuerpo como centro del conocimiento del ambiente.	Reconocer el cuerpo como principal factor de medida y de percepción.	Los siete ríos de Cali: causas y consecuencias de su progresivo deterioro.	Caracterizar los problemas que han llevado al daño ambiental ocasionado a los ríos de Cali	La caña de azúcar en el Valle del Cauca y su impacto ambiental	Aproximarse a las consecuencias ambientales de la propagación de este monocultivo en la región.
Relaciones ético-políticas	El cuidado de sí mismo y su relación con el cuidado del otro.	A propósito del ejercicio del respeto y de la comprensión intra e inter personal	Aproximaciones a la caleñidad como proyecto multiétnico y pluricultural	Ser caleño hoy y la posición ética a asumir frente a ello.	Código del buen gobierno del Valle del Cauca y caso de destituciones del 2012.	La transparencia como política del Departamento frente a los casos de corrupción.

Fuente: Autoría propia.

Tabla 2. Continuación: semana 10 y 11.

EJES M.E.N	SEMANA 10 Sujeto Planetario Colombia	Descripción contenidos	Semana 11 Sujeto Planetario Planeta Tierra	Descripción contenidos
Relaciones con la historia y la cultura	Las negociaciones de paz en Colombia y sus repercusiones internacionales.	La paz y la violencia como fenómenos cuya existencia y resolución brindan una comprensión integral de Colombia.	Foro social mundial: avances para la consolidación de nuevas cosmovisiones.	Socializar las peticiones que desde este movimiento anticapitalista se proclaman.
Relaciones espaciales y ambientales	Daños ambientales producidos por la multinacional Drumond en Colombia.	Socializar los impactos en términos de violencia y contaminación generados por esta multinacional.	La discriminación ambiental: propuestas para su intervención	Caracterizar la discriminación ambiental como situación que vulnera los derechos humanos.
Relaciones ético-políticas	La vigencia de la Constitución de 1991 en la actualidad.	Espacio para discutir acerca de la observancia de la constitución de 1991	De los Derechos Humanos a los derechos de la tierra: Carta de la Tierra	Socializar el documento Carta de la Tierra y sus propósitos para una existencia mejor.

Fuente: Autoría propia.

Tabla 2. Continuación: semana 5 y 6.

EJE ESTRATEGICO CONSTRUYENDO EL SUJETO PLANETARIO		
PRINCIPIOS DEL PENSAMIENTO SISTEMICO		DESCRIPCIÓN
CIBERNÉTICA: Propósito	CONSTRUCTIVISMO: Experiencia	En estas dos semanas se pretende socializar con los estudiantes los principios de la teoría sistémica mediante el uso de la metáfora* de los cuatro elementos naturales: tierra, agua, viento y fuego.
TIERRA- AGUA	VIENTO- FUEGO	
PENSAMIENTO COMPLEJO: Comprensión	HERMENÉUTICA: Mediación	

CONEXIONES:
Tema eje:
Energía-Materia.

(*) La vigencia del uso de la metáfora reside en que: “Esta figura estilística es una estrategia del discurso que busca sugerir algo distinto de lo que se afirma. Presenta una idea bajo el signo de otra más incisiva o más conocida con el propósito de ampliar e significado. No es una sustitución de un término por otro, ni un adorno del discurso; lo que hace es ofrecer nueva información, decir diferente sobre el mundo, crear un excedente de significación.” GIRALDO, Omar Felipe. Utopías en la era de la supervivencia: una interpretación del buen vivir, México: Ítaca, 2014. p.41.

Fuente: Autoría propia.

Tabla 2. Continuación: semana 12.

EJE ESTRATÉGICO SUJETO PLANETARIO	
Semana 12 El estudiante como Sujeto Planetario	Descripción
• Foro sobre el Sujeto Planetario en la comunidad educativa de grado once. • Salidas Pedagógicas • Excursiones virtuales.	Para esta última semana se concibe el desarrollo de un foro por parte de los estudiantes en donde describan la experiencia vivida por ellos en el transcurso de la Unidad Didáctica, así como actividades fuera del aula tanto desde la virtualidad como proceso de cierre de la presente unidad.

Fuente: Autoría propia

Metodología. La Unidad Didáctica Sujeto Planetario, como propuesta de educación ambiental parte de la premisa fundamental, de que el proceso educativo se da entre sujetos que buscan consolidar y acercarse a unos saberes que son precisamente producto de una construcción colectiva de conocimiento. Desde estas líneas se esboza la concepción de la unidad didáctica desde la metodología constructivista y desde el enfoque socio-crítico. De este último, cabe resaltar la definición de la enseñanza como una actividad que más que comprender busca cambiar el mundo, y del currículo como una construcción mediada por un contexto histórico, cuya función principal es la liberación y emancipación. Todos estos aspectos conllevan a que las actividades planteadas desde este enfoque busquen el desarrollo del pensamiento autónomo y el aprendizaje colaborativo.

Desde este panorama, se concibe al docente como mediador y al estudiante como protagonista de un aprendizaje inacabado. Tal aprendizaje se facilita con apoyos que conducen la construcción cognitiva y con didácticas que estimulan la apropiación del conocimiento, así como el ejercicio de competencias argumentativas, propositivas e interpretativas, acorde al grado de escolaridad de los estudiantes. En este sentido, en la planificación de la Unidad Didáctica Sujeto Planetario se parte de la idea de que el alcance de los objetivos planteados, depende de situaciones didácticas que fomenten la participación y construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes.

Por tanto, el manejo en el aula de los contenidos descritos en la unidad didáctica toma en consideración los siguientes momentos⁵²²:

- Reactivación de los conocimientos previos: Los conocimientos previos como puentes cognitivos, entre el saber cotidiano y el saber escolar, revisten de singular importancia, de ahí que la apertura de la sesión de clase tiene como punto de partida, el reconocimiento de las nociones previas de los estudiantes, con el fin de tener un referente claro del lugar en el que se encuentra el estudiante en relación con el contenido a abordar.
- Planteamiento de una situación problemática: Este momento permite la creación de un aprendizaje situado, debido a que promueve el trabajo del contenido, desde la problematización del mismo, en vez de hacerlo desde lo meramente descriptivo, lo que genera motivación y compromiso por parte del estudiante con la construcción de soluciones alternativas. El conocimiento basado en la resolución de problemas permite confrontar tanto a docente como estudiante en la asimilación de la contradicción, en el cuestionamiento dialéctico, dando entonces cabida a una mirada de la realidad desde la complejidad y la interdimensionalidad.

⁵²² PIMIENTA, JULIO. Metodología constructivista, guía para la planeación docente. México: Pearson Educación. 2005. p. 37.

- Construcción de significados: Es el establecimiento de relaciones con la finalidad de incorporar activamente el aprendizaje adquirido por parte del estudiante en su cotidianidad, teniendo como base las prenociones que este tenía inicialmente, dado a que una de las finalidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser complejizar los conocimientos mas no reemplazarlos o invalidarlos.
- Organización del conocimiento: Es importante que el estudiante pueda organizar de forma personal los contenidos trabajados en clase, este aspecto contribuye al proceso de reestructuración del conocimiento, al poder explicitar y expresar las formas en que ha incorporado los contenidos.
- Aplicación del conocimiento para su fijación: La aplicación del conocimiento está centrada en la practicidad del mismo en el transcurso del proceso académico en situaciones semejantes y diferentes.
- Transferencia y puenteo: Es la translación de los aprendizajes adquiridos a otros contextos como el social, familiar, y personal, así como la posibilidad de que el estudiante pueda acercarse a los contenidos de formas y maneras concebidas por el mismo en el pleno ejercicio de su autonomía.

Para la semana 5 y 6, cuyo eje estratégico se denomina “construyendo el Sujeto Planetario”, la propuesta metodológica está centrada en la participación interdisciplinaria. Por ello, para tales secciones se contempla el desarrollo de clases en donde docentes de distintas áreas, aborden desde sus perspectivas disciplinares la temática materia=energía, a la vez que conectan a ésta, los cuatro principios de la teoría sistémica: cibernética; constructivismo; pensamiento complejo y hermenéutica, lo que posibilita una demostración fáctica del desarrollo del pensamiento sistémico a la hora de comprender las realidades sociales.

Para la semana final, semana 12, se planea la realización de un foro por parte de los estudiantes, así como salidas pedagógicas y excursiones virtuales, todo ello con la finalidad de concluir la unidad didáctica con las reflexiones que los estudiantes realicen sobre los contenidos tratados como de la mirada con la que se aproximen a los lugares visitados sea de manera presencial o virtual. Pues como ya se ha expresado, sólo a través de la experiencia, la parte cognoscitiva del sujeto tendrá su mejor aprendizaje.

Los anteriores momentos permiten una enseñanza y un aprendizaje de los contenidos, de forma que el estudiante pueda desarrollar habilidades y reflexionar sobre el conocimiento construido. Se hace énfasis además en que para este cometido, el rol del docente no puede ser única y exclusivamente la explicación de conceptos o temas sino que en conjunto con sus estudiantes, debe hacer un acercamiento a tales contenidos,

apoyándose desde una perspectiva holográfica que refleje la multiplicidad de conexiones que se producen en la comprensión de la realidad.

A continuación se presentan las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en el tratamiento de los contenidos.

3.2.5 Estrategias de enseñanza y aprendizaje. A continuación en la tabla 3, se explicitan las estrategias de enseñanza aprendizaje, empleadas a lo largo de la unidad didáctica. Tanto para las semanas en que el trabajo está organizado respecto a contenidos: semana 1 a 4 (Planeta Tierra) y 7 a 11 (Sujeto planetario). Así como para la parte, correspondiente a la semana 5 y semana 6 (construyendo el Sujeto Planetario) y la semana 12 que corresponde al cierre de la unidad didáctica.

Tabla 3. Estrategias de enseñanza aprendizaje semana 1 a 12.

	Relaciones con la historia y la cultura		Relaciones espaciales y ambientales		Relaciones ético-políticas	
	contenido	estrategia	contenido	estrategia	contenido	estrategia
Semana 1	Las ciencias de la tierra y su aporte en la concepción del planeta tierra.	Presentación documental “las fuerzas del planeta”.	La apropiación del espacio: hacia una construcción de lugar.	Elaboración de mapas o cartografías mentales de los estudiantes	Reflexiones sobre el lugar de los saberes populares en la construcción social de conocimiento.	Exposición sobre las propiedades medicinales de las plantas.
Semana 2	La noción de naturaleza en el transcurso del tiempo: las categorías de naturaleza premoderna, moderna y posmoderna.	Seminario investigativo sobre el tema.	La trama de la vida: comprender la interdependencia como fundamento de la vida.	Presentación documental “Home”	Aproximaciones de habitar el planeta desde las éticas antropocéntricas	Presentación documental “La corporación”
Semana 3	La guerra de Vietnam como expresión de la crisis ambiental en el siglo XX	Análisis de obra artística de León Golub serie napalm.	El modelo de desarrollo capitalista y su impacto ambiental	Análisis pintura el grito de Munch	Huella ecológica: estilo de consumo.	Presentación documental “comprar, tirar, comprar”.
Semana 4	Resistencia y territorialidad: movimientos sociales étnicos en América Latina y Colombia.	Análisis canción “Latinoamérica” de calle 13	Propuesta del buen vivir como alternativa de apropiación del espacio.	Reflexiones sobre el cuento la agonía de Rasu-Ñiti de Arguedas.	Aspectos de la ética biocéntrica: concepto de telos vital.	Mesa redonda sobre el tema.

Fuente: Autoría propia.

Tabla 3. (Continuación).

	Relaciones con la historia y la cultura		Relaciones espaciales y ambientales		Relaciones ético-políticas	
	contenido	estrategia	contenido	estrategia	contenido	estrategia
Semana 7	Concepciones sobre el cuerpo a través de la historia y la cultura	Seminario investigativo sobre la temática.	El cuerpo como centro del conocimiento del entorno.	Lectura y reflexión: "Manifiesto de mi corporeidad"	El cuidado de sí mismo y su relación con el cuidado del otro.	Juego de expresión corporal "ayúdame que yo te ayude".
Semana 8	las migraciones como fenómeno poblacional en Santiago de Cali, siglo XX	exposición fotográfica: "la gente de mi Cali"	Los siete ríos de Cali: causas y consecuencias de su progresivo deterioro	Presentación Documental: "Cantoalagua: un canto por los ríos de Cali",	Aproximaciones a la caleñidad como proyecto multiétnico y pluricultural.	Presentación Documental "pacífico"
Semana 9	Proyecto bloque regional del pacífico como expresión del contexto histórico actual	Análisis de noticias sobre el Proyecto bloque regional del pacífico diario el país	La caña de azúcar en el Valle del Cauca y su impacto ambiental.	Presentación documental "el dulce amargo de la caña de azúcar"	Código del buen gobierno del departamento del Valle del Cauca y casos de corrupción.	Análisis de noticias sobre los casos de destitución de los gobernadores en el año 2012.

Fuente: Autoría propia.

Tabla 3. (Continuación).

	Relaciones con la historia y la cultura		Relaciones espaciales y ambientales		Relaciones ético-políticas	
	contenido	estrategia	contenido	estrategia	contenido	estrategia
Semana 10	Las negociaciones de paz en Colombia y sus implicaciones internacionales	Debate sobre la injerencia de países extranjeros en el proceso de paz en Colombia.	Daños ambientales producidos por la multinacional carbonera Drumond en Colombia.	Análisis noticias diario el tiempo sobre la multinacional Drumond.	La constitución nacional de 1991 hasta nuestros días: reflexiones sobre su aplicabilidad	Debate sobre la vigencia de la constitución en la actualidad.
Semana 11	Foro social mundial: avances para la consolidación de nuevas cosmovisiones	Presentación documental “foro social mundial desde otro mundo”	La discriminación ambiental: propuestas para su intervención.	Construcción colectiva de decálogo de la no discriminación ambiental.	De los derechos humanos a los derechos de la tierra:	Carta de la tierra: Mi propia carta de la tierra.

Fuente: Autoría propia.

Tabla 4. Estrategias de enseñanza aprendizaje semana 5-6 y semana 12

Semana 5 y 6	Construyendo el Sujeto Planetario	• Uso de agujeros de gusano. • Obra de teatro
Semana 12 (Cierre Unidad didáctica)	El Sujeto Planetario en la Escuela	• Foro • Excursiones virtuales • Salida pedagógica

Fuente: Autoría propia.

3.2.5.1 Estrategias de enseñanza-aprendizaje semana 1-4 y 7-11.

Técnicas grupales.

- ❖ Debate: Es una estrategia que invita al diálogo y al respeto de las ideas ajenas, basada en la planificación y reorganización discursivas. Los debates presentes en la unidad didáctica son en la semana 11, debate sobre la injerencia de países extranjeros en el proceso de paz en Colombia y debate sobre la vigencia de la Constitución en la actualidad.

Preparación de un debate⁵²³:

- Elegir un tema de interés general que genere polémica (preferiblemente actual).
 - Designar, con suficiente tiempo de anticipación, los grupos antagónicos (a favor y en contra) de acuerdo al tema para que puedan investigar profundamente.
 - Designar a un Moderador para que coordine el esquema del debate. Con preguntas que generen controversia.
 - Elegir un secretario que se encargue de anotar las ideas expuestas por cada grupo.
 - Cada grupo en el tiempo acordado, debe exponer sus argumentos, sin interrupciones, para al finalizar la presentación del grupo contrario, replicar si así lo prefiere.
 - Al finalizar el debate, el secretario debe socializar un resumen de lo expuesto por los grupos participantes.
 - Hacer una retroalimentación final.
-
- ❖ Mesa Redonda: Los estudiantes participantes en las mesas redondas, deben tener un acercamiento previo al tema, para así, en su calidad de expertos, dar a conocer diversas miradas, que no necesariamente deben ser contradictorias, sobre un tema en específico. La finalidad es obtener una información más profunda, y el aprendizaje sobre la distinción entre opiniones personales y datos. Aquí como en el caso del debate es importante la figura del moderador. Para la semana 4 se desarrolla una mesa redonda sobre los aspectos de la ética biocéntrica.

Preparación de una mesa redonda⁵²⁴:

⁵²³ UNIVERSIDAD DE CORDOBA. Guía para realizar un debate [En línea]
[citado el 20 de Marzo de 2015] s.d Disponible en:
<http://limavirtual.unicordoba.edu.co/recursos_globales/guias_estudiante/Debate.pdf>

- Iniciar con la presentación de los participantes. Dar una pequeña introducción al tema.
- Conceder la palabra a cada uno de los participantes, de forma ordenada y teniendo en cuenta el tiempo que se tiene para llevar a cabo la mesa redonda.
- Abrir la sesión de preguntas y respuestas.
- Hacer la pregunta y conceder la palabra a cada participante que así lo desee.
- Concluir la mesa redonda, buscando resumir y unificar las diferentes ideas presentadas.

❖ **Exposiciones:** La exposición como actividad didáctica hace parte del contenido “reflexiones sobre el lugar de los saberes populares en la construcción social de conocimiento” Para la semana uno, los estudiantes deben preparar una exposición sobre las propiedades de las plantas medicinales con el fin de que se aproximen a aquellos saberes populares y a la vigencia de estos en la cotidianidad.

Preparación de una exposición⁵²⁵:

- Se elige a la persona indicada para tratar el tema seleccionado. Ésta se coloca frente al grupo y después de hacer una breve presentación inicia la plática con una introducción al tema.
- Terminada la introducción, el expositor procede a informar a su auditorio acerca del tema de la exposición. (La exposición debe ser planeada con anterioridad y realizarse de manera ordenada).
- A continuación, el expositor hace una síntesis breve de lo expuesto, limitando su tiempo de antemano.
- Una vez terminada la exposición del tema se procede a un lapso de preguntas y respuestas, presentadas en forma ordenada. Se sugiere limitar el tiempo asignado para esta fase.
- Cuando el tema ha quedado claro, y el tiempo establecido ha terminado, se da por concluida la sesión.

⁵²⁴ UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS PUEBLA. Mesa Redonda. s.d [En línea] [citado el 20 de marzo de 2015] Disponible en: <<http://www.udlap.mx/intranetWeb/centrodeescritura/files/notascompletas/mesaRedonda.pdf>>

⁵²⁵ HABILIDADES DOCENTES. Exposición [en línea] s.d [citado el 20 de marzo de 2015] Disponible en: <<http://hadoc.azc.uam.mx/tecnicas/exposicion.htm>>

- ❖ El Seminario Investigativo o alemán⁵²⁶: El seminario investigativo, se enfoca en el diálogo, privilegiando el conocimiento y no el saber memorístico, por ello su acción se centra en la discusión en torno a una materia en común. Ésta es a la vez un proceso que contribuye a la formación del espíritu crítico e investigador del estudiante. El seminario investigativo, implica una participación activa por parte de los estudiantes, quienes deben asumir y cumplir con unos roles determinados:
 - Ponencia: Un estudiante o grupo de estudiantes se encarga de investigar y preparar una relatoría sobre el tema a tratar. Esta relatoría es leída en clase.
 - Correlación: Un moderador o moderadores, dirigen la discusión sobre las ideas principales, hipótesis y puntos de vista del tema, buscando ampliar y/o complementar la relatoría expuesta anteriormente.
 - Discusión: Es el punto culminante de la sesión al ser el espacio de las preguntas aclaratorias, de la evaluación de lo expuesto en clase, de los debates a que dé lugar la temática y de las consideraciones finales al respecto.
 - Protocolo: Es la memoria escrita de la sesión, es testigo del proceso conjunto de construcción del conocimiento.

Expresiones literarias y artísticas.

- ❖ Lectura y reflexión: “Manifiesto de mi corporeidad*”, esta estrategia preparada para el contenido: “el cuerpo como centro del conocimiento del ambiente” de la semana 7, pretende acercar a los estudiantes a la valoración del cuerpo y sus formas de expresión como factores importantes en la construcción de identidad.
- ❖ Análisis canción “*Latinoamérica*” de Calle 13*: Esta estrategia, está planificada para la semana cuatro de la unidad didáctica en el manejo del

⁵²⁶ CADENA, Orlando. El seminario Alemán. 2011. p 8 [En línea] [Publicado Mayo 19, 2011] [citado el 18 de mayo de 2013] Disponible en: <www.slideshare.net/Gustavo11111/el-seminario-aleman>

(*)Este manifiesto se puede consultar en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512007000100006&script=sci_arttext>

contenido “resistencia y territorialidad: movimientos sociales étnicos en América Latina y Colombia”.

Pasos para el análisis de una canción⁵²⁷:

- Contextualizar el tema abordado en la canción.
- Establecer relaciones entre la canción y el contenido planteado en clase.
- Reconocer los personajes y elementos más relevantes que se encuentran en la canción.
- Socializar las ideas que el estudiante tiene sobre el contenido expuesto luego de analizar la canción.

- ❖ Análisis cuento La agonía de Rasu-Ñiti** de José María Arguedas: Este cuento es útil para acercarse a la cosmovisión indígena y su relación con la naturaleza, por ende está presente en la semana cuatro en el contenido: “propuesta del buen vivir como alternativa de apropiación del espacio”.

Pasos para el análisis del cuento⁵²⁸:

- Contextualización del cuento: autor y corriente literaria en la que se inserta.
- Lectura y relectura del cuento.
- Descripción de ideas, personajes y lugares mencionados en el cuento.
- Uso de figuras literarias como símbolos, metáforas, entre otros.
- Socialización de la opinión personal, (identificación con momentos o personajes de la historia, relaciones del cuento con el momento histórico actual.)

- ❖ Análisis de la pintura *El Grito** de Edvard Munch: Correspondiente a la semana 3 y al contenido: “el modelo de desarrollo capitalista y su impacto

⁵²⁷ Análisis de la letra de la canción [En línea] s.d [citado el 20 de marzo de 2015] Disponible en <<https://docs.google.com/document/d/1Rlde-aLsaWTqFYdP93sHWC-l5c1pmsn1ZrGn2tfzRgM/edit>>

(*) La letra de esta canción puede consultarse en: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1905219>

⁵²⁸ como analizar un cuento, 2011 [En línea] s.d [citado el 20 de marzo de 2015] Disponible en <https://docs.google.com/presentation/d/1w7xj3l1zjvHr6z8PvKPDW4Ur6hyCI536AlGChqQfk4/embed?slide=id.i0>

(**) Este poema puede consultarse en: <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/literatura/cuento-sanmarcos/contenido/arguedas.htm>

ambiental”, Asimismo para la semana 3 y el contenido “la guerra de Vietnam como expresión de la crisis ambiental en el siglo XX” se analiza la obra de León Golub y su serie *Napalm***.

Pasos para el análisis de la pintura⁵²⁹:

- Contextualizar motivo o tema de la obra.
 - Identificar los elementos que componen la obra.
 - Identificar la técnica empleada por el autor.
 - Socializar las relaciones encontradas entre el contenido y la pintura exhibida.
-
- ❖ Análisis fotográfico⁵³⁰: “La gente de mi Cali”: Para la semana ocho en el contenido “las migraciones como fenómeno poblacional en Santiago de Cali, siglo XX”, se contempla la construcción colectiva de una exposición fotográfica, tanto docente como estudiantes lleva a la clase, fotografías de los habitantes de la ciudad, ya sea en físico o digital, con el fin de ver reflejada la heterogeneidad poblacional de la ciudad y lo que esto ha significado para la historia de la ciudad.

Pasos para el análisis de la fotografía:

- Identificar contexto del espacio, el tiempo y el personaje.
 - Identificar la intencionalidad del fotógrafo.
 - Relacionar la fotografía con el contenido abordado en clase.
-
- ❖ Juego de expresión corporal “ayúdame que yo te ayudaré”*: Para el contenido “el cuidado de sí mismo y su relación con el cuidado del otro” de la semana 7, se propone una pieza teatral en donde cada estudiante hará de una parte del cuerpo con el fin de demostrar la interdependencia que forma la unidad del cuerpo y como en la vida social, la relación armoniosa con los otros, también resulta vital.

⁵²⁹MARTI, Guillermo. 2012. [En línea] s.d [citado el 20 de marzo del 2015] Disponible en <http://laemociondelarte.blogspot.com/2012/04/como-mirar-un-cuadro.html>

⁵³⁰Como analizar una fotografía [En línea] s.d [citado el 20 de marzo del 2015] Disponible en <http://www.quedetodo.com/hobbies-y-ciencia/fotografia-como-hobby/como-analizar-una-fotografia>

(*) Ver en: < <http://marisolroman.com/2012/11/04/el-grito-1893/> >

(**) Ver en: <<http://vacioesformaformaesvacio.blogspot.com/2014/11/leon-golub-pintura.html>>

- ❖ Análisis de Noticias de diarios⁵³¹: Para la semana 9 y su contenido “proyecto bloque regional del Pacífico como expresión del contexto histórico actual” y para la semana 10, “daños ambientales producidos por la multinacional carbonera Drumond en Colombia”, se planea el análisis de noticias, en el diario El País y el diario El Tiempo, respectivamente. Para ello, los estudiantes deben consultar tres noticias relacionadas señalando antecedentes, situación problemática y estado actual de los contenidos mencionados anteriormente, para posteriormente realizar el estudio de cada una de éstas.

Pasos para el análisis de noticias:

- Identificar el dónde, cuándo y por qué de la noticia.
- Identificar el Protagonista o sujeto del hecho o suceso.
- Causas y consecuencias de la noticia.
- Analizar su titular: ¿Se corresponde con su contenido?
- Analizar las fuentes de la noticia: ¿Aparecen? ¿Quedan claras?

Producción escrita y gráfica.

- ❖ Elaboración de mapas mentales de los lugares significativos para los estudiantes: Para el contenido “la apropiación del espacio: hacia una construcción de lugar” se busca la realización y socialización de mapas mentales por parte de los estudiantes como expresión de la importancia de la subjetividad en la significación de los espacios.
- ❖ Elaboración de *manifiesto de la No discriminación ambiental*: Para la semana once en el trabajo del contenido “la discriminación ambiental: propuestas para su intervención”, se propone la elaboración de un manifiesto escrito por parte de los estudiantes, donde caractericen las formas de trascender la situación de discriminación ambiental en el mundo.
- ❖ Elaboración de *mi propio decálogo de la Tierra*: Para el contenido “de los Derechos Humanos a los Derechos de la Tierra: Carta de la Tierra” se invita

(*) Disponible en: < <https://pazuela.wordpress.com/2009/06/15/la-pelea-del-cuerpo/> >

⁵³¹ EduAlter. Guía para analizar noticias. [En línea] s.d [Citado el 20 de marzo del 2015] Disponible en <<http://www.edualter.org/material/actualitat/immigracioiescola/castella/guion.htm>>

a los estudiantes a la realización de un decálogo en donde la comunidad educativa: padres, directivos, docentes, personal administrativo, estudiantes, entre otros, sean los actores principales en la realización de acciones que impacten positivamente el ambiente.

Uso de las películas y/o documentales- Método de análisis empleado en el aula.

Atendiendo a la necesidad de vincular de manera significativa a los estudiantes con el saber planteado por la noción de “Sujeto Planetario”, que en síntesis recoge procesos y dinámicas socio-históricas desde el ámbito local-global, así como su incidencia en la formación del individuo como Sujeto; los medios audiovisuales se constituyen como la herramienta idónea para estimular el análisis y la reflexión de los contenidos trabajados en el aula al captar de manera estética y artística las realidades humanas. En la realización de la unidad didáctica se contempla el uso de documentales seleccionados atendiendo al tipo de contenidos que la componen.

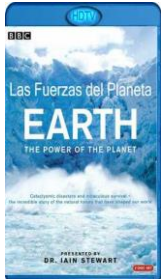
El documental es definido como:

Todos los métodos de filmación de cualquier aspecto de la realidad interpretada, ya sea como una filmación objetiva o una reconstrucción sincera y justificable, con la finalidad de apelar a la razón o a la emoción, con el propósito de estimular el deseo y ampliar el conocimiento y la comprensión humana, y planteando sinceramente problemas y sus soluciones en el campo de la economía, la cultura y las relaciones humanas⁵³².

El documental permite por tanto sumergirse en el interior de un *acontecimiento* y de un *lugar* para captar su esencia, confrontando con frecuencia épocas, estilos de vida y de pensamiento que pueden ser distintos o desconocidos por los estudiantes. Los documentales propuestos en la unidad didáctica son (ver cuadro 3 a 10):

⁵³² BREU, Ramón, Ambros, Alba Uso didáctico del documental. (2011). Publicado 6 de julio, 2011 [En línea] [citado el 20 de mayo de 2015] Disponible en <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/21090/1/Documental%20como%20estrategia%20educativa%20%20Breu%20y%20Ambros.pdf>>

Cuadro 3. Ficha técnica documental “Las fuerzas de la tierra”.

Semana 1	Ficha técnica
Tema Unidad didáctica: Las ciencias de la tierra y su aporte en la concepción del planeta tierra. Documental: 	Título: Las fuerzas de la tierra Dirección: Productora BBC País: Alemania, Inglaterra y USA Año: 2010 Duración: 50 min. Aprox. Enlace: www.documentales-online.com/las-fuerzas-del-planeta/

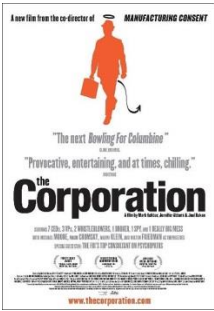
Fuente: Autoría propia

Cuadro 4. Ficha técnica documental “Home”.

Semana 2	Ficha técnica
Tema Unidad didáctica: Las ciencias de la tierra y su aporte en la concepción del planeta tierra. Documental: 	Título: Home Dirección: Yann Arthus-Bertrand País: Francia Año: 2009 Duración: 93 min. Aprox. Enlace: www.youtube.com/watch?v=SWRHxh6XepM

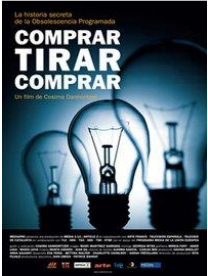
Fuente: Autoría propia

Cuadro 5. Ficha técnica documental “La Corporación”.

Semana 2	Ficha técnica
Tema Unidad didáctica: aproximaciones de habitar el planeta desde las éticas antropocéntricas. Documental: 	Título: La corporación Dirección: Jennifer Abbott Mark Achbar Joel Bakan País: Canadá. Año: 2004 Duración: 170 min. Aprox. Enlace: www.youtube.com/watch?v=Rue2-g5F82U

Fuente: Autoría propia

Cuadro 6. Ficha técnica documental “comprar, tirar, comprar”.

Semana 3	Ficha técnica
Tema unidad didáctica: Huella ecológica: estilo de consumo. Documental: 	Título: Comprar, tirar, comprar. La historia secreta de la obsolescencia programada. Dirección: Cosima Dannoritzer Año: 2010 Duración: 53 min. Aprox. Enlace: www.rtve.es/television/documentales/comprar-tirar-comprar/directo/

Fuente: Autoría propia

Cuadro 7. Ficha técnica documental Foro Social Mundial: Desde otro mundo.

Semana 8 Tema Unidad didáctica: Foro social mundial: avances para la consolidación de nuevas cosmovisiones. Documental: 	Ficha técnica Título: Foro Social Mundial: desde otro mundo. Dirección: Fermín Aio País: España Año: 2009 Duración: 34.30 min. Aprox. Enlace: www.youtube.com/watch?v=CxpZ4IomQk0
---	--

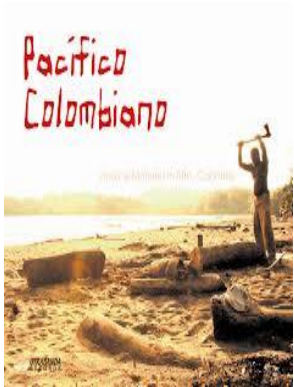
Fuente: Autoría propia

Cuadro 8. Ficha técnica documental “Cantolagua”.

Semana 8 Tema Unidad didáctica: Los siete ríos de Cali: causas y consecuencias de su progresivo deterioro. Documental: 	Ficha técnica Título: Cantoalagua Dirección: Juan Andrés Moreno País: Colombia Año: 2014 Duración: 12.54 min. Aprox. Enlace: www.youtube.com/watch?v=__zo3jhkq2o
--	---

Fuente: Autoría propia

Cuadro 9. Ficha documental “Pacífico Colombiano.”

Semana 8 Tema unidad didáctica: Aproximaciones a la caleñidad como proyecto multiétnico y pluricultural. Documental: 	Ficha técnica Título: Pacífico colombiano. Dirección: Fundación Chasquis País: Colombia Año: 2011 Duración: 54 min. aprox. Enlace: http://vimeo.com/12300293
--	---

Fuente: Autoría propia

Cuadro 10. Ficha documental “El dulce amargo de la caña de azúcar”.

Semana 9: Tema Unidad didáctica: Documental: 	Ficha técnica Título: El dulce amargo de la caña de azúcar. Director: Jhon James Urrego País: Colombia Año: 2008 Duración: 32.42 min aprox. Enlace: www.youtube.com/watch?v=HxTD_gyPha4
--	---

Fuente: Autoría propia.

El trabajo en el aula con los documentales contempla los siguientes momentos⁵³³:

Momento inicial.

- Presentación del documental: Consiste en hablar de forma general e introductoria de los temas que aparecen en estos, de su autoría, de la acogida que tuvo entre el público, los posibles problemas que afrontó para su producción, así como consultar la opinión de los estudiantes sobre el tema a tratar.

Durante la presentación.

- Aclaración de dudas e inquietudes: El docente debe acompañar a los estudiantes durante la proyección de los audiovisuales y estar atento a resolver inquietudes o para hacer las aclaraciones que sean pertinentes.

Después de la presentación.

- Actividades de comprensión y reflexión: Este espacio permite evaluar el grado de comprensión del filme, desde preguntas sencillas hasta otras que marquen un camino de mayor profundización e interpretación del mensaje. Las preguntas a tener en cuenta pueden ser: Señale la idea central de la película y/o documental, ¿estás de acuerdo con lo expuesto? ¿Qué papel tiene el narrador del filme? ¿Cómo son los testimonios que aparecen en el film? ¿Qué destacarías especialmente? ¿Qué voces quedan invisibilizadas?
- Lecturas activas: Se trata de profundizar y enriquecer los temas planteados (tema central y subtemas) a partir de la lectura reflexiva de textos literarios, periodísticos, históricos, científicos o fílmicos que complementen el aprendizaje y desarrollo de los objetivos.

Nota: Los documentales “Cosmos” y “La Historia de todos nosotros”, se proponen como material de tarea, y se dividen los capítulos entre grupos o puede usarse como material de consulta y revisión como fase de preparación para la salida pedagógica de la semana 12.

⁵³³ Ibid., p.3.

Cuadro 11. Ficha documental “Cosmos”.

Propuesta Documental para trabajar fuera del aula 	Ficha Técnica: Título: cosmos: a space-time odyssey (tv series) Director: Ann Druyan, Steven Soter, Bill Pope, Brannon Braga. País: Estados Unidos. Año: 2014 Duración: 60 min/13 episodios Enlace: www.ver-documentales.net/tag/cosmos/
---	--

Fuente: Autoría propia.

Cuadro 12. Ficha documental “La historia de todos nosotros”.

Propuesta #2 documental para trabajar fuera del aula 	Ficha Técnica: Título: Humanidad. La historia de todos nosotros Director: Jane Root y Ben Goold País: Estados Unidos Año: 2012 Duración: 44 min/ 12 episodios Enlace: http://vistoenlaweb.org/2013/03/22/serie-completa-de-12-capitulos-humanidad-la-historia-de-todos-nosotros-history-channel-2012/
--	---

Fuente: Autoría propia.

3.2.5.2 Estrategias de enseñanza-aprendizaje semana 5 y 6.

- ❖ Los agujeros de gusano: son una herramienta visual o audiovisual que pretende que los y las estudiantes puedan entrar en retrospectiva a través de éste, hasta lograr llegar a la esencia y poder comprender y explicar el acontecimiento o contexto histórico en el cual se produjo dicho objeto o situación. Para este propósito se trae a colación la siguiente fotografía, que permite generar una reflexión sobre hechos como contaminación ambiental, capitalismo, violencia, derechos y valores humanos.

Imagen 1. Fotografía niño nada en reserva acuífera contaminada.



Fuente: <http://www.viralismo.com/contaminación-en-china>

- ❖ **Ejercicio interdisciplinario:** En esta parte, se pretende indicar las pautas para el desarrollo de un ejercicio interdisciplinario que se une en lo conceptual con el método sistémico; por cuanto es la estrategia pedagógica que permite la apropiación y comprensión en el aula del Sujeto Planetario.

Para tal fin, se promueve el propósito fundamental en el Sujeto Planetario: La vida. En este sentido, se abordan los siguientes aspectos trascendentales que gobiernan el propósito, y a su vez, aseguran su objetivo. (Véase Figura 17):

Figura 18. Los tres pilares de la vida.



Fuente: Autoría propia.

Temas a conectar:

- **Alimento y refugio:** La vida requiere de los alimentos que el ser humano necesita para suministrarle la energía que sus cuerpos les exigen para seguir trabajando o en actividad; en movimiento. La cantidad de materiales que poseen los elementos, permiten moldear el lugar donde la vida se alberga, en este caso por tratarse de una comunidad, es en sí, un refugio donde se pueda dar paso a una nueva cultura.
- **Seguridad y salud:** La vida es tan frágil que para que se mantenga en su ambiente, se requiere comprender los diferentes peligros que

existe en la Tierra, y como los elementos ayudan a mejorar la salud de la vida.

- **Educación y progreso:** La vida es tan única en el universo, que hasta ahora se sabe que sólo existe en el Planeta Tierra, para lograr saber si existe en otros planetas, es necesario concebir una educación que posibilite su continuación y al mismo tiempo la exploración espacial; de océanos y profundidades del Planeta.

Luego, se utiliza como eje central: Energía=Materia, que sirve como enlace a los cuatro elementos que histórica y culturalmente han trascendido como símbolos de explicación causal (Véase Figura 18). De esta manera, se abre una oportunidad para que la interdisciplinariedad tenga lugar en el aula.

Figura 19. Los Elementos: Energía-Materia.



Fuente: Autoría propia.

- **Energía=Materia.** La energía es todo lo que produce movimiento, y el movimiento produce conciencia, y la conciencia genera la razón, como también posibilita la imaginación. Ahora bien, la causa de nuestro desarrollo evolutivo se concentra por el consumo de proteínas, vitaminas y minerales que mantienen al *cuerpo humano*⁵³⁴ en movimiento. Este conocimiento básico pareciera olvidado por la especie humana a pesar de haber encontrado en la ciencia la manera de alimentar a millones con la denominada “revolución verde”. Lamentablemente como todo lo que existe hoy en día está manipulado y en control del mercado que exige una remuneración muchas veces excesiva en su precio para obtener lo que miles de años atrás era una tarea conjunta: unos cazaban y otras recolectaban. Sin embargo, en la actualidad niños, hombres y mujeres mueren de hambre. Según algunos datos recogidos por el Programa Mundial de Alimentos⁵³⁵:
 - **842 millones de personas** no tienen lo suficiente para comer. Esta cifra ha disminuido en 156 millones desde 1990.
 - La gran mayoría de personas con hambre (**827 millones**) **vive en países en vías de desarrollo**, en donde el 14,3 por ciento de la población está desnutrida.
 - Del total de personas con hambre en el mundo, alrededor de **552 millones viven en Asia y Oceanía**, pero la tendencia es a la baja.
 - **Las mujeres** constituyen un poco más de la mitad de la población mundial, pero representan **más del 60% de las personas con hambre en el mundo**.
 - La **desnutrición** contribuye con la **muerte de 2,6 millones de niños** menores de 5 años, un tercio del total global.

⁵³⁴ “Un organismo lleva a cabo innumerables reacciones químicas, por lo que se dice que la vida depende de los cambios que ocurren en la materia. Ésta es una razón por la cual debemos conocer la naturaleza del mundo químico. Ingerimos alimentos que no son sino mezclas de sustancias químicas que entran a nuestro cuerpo a través del sistema digestivo, se mueven en el torrente sanguíneo hasta que cada una de los trillones de células de nuestro cuerpo recibe los nutrientes necesarios. La célula aprovecha estos alimentos o sustancias químicas para obtener energía necesaria para fabricar nuevas células y efectuar actividades cotidianas como movernos, pensar y amar”. RODRÍGUEZ DURAN, Armando, et al. Ciencia, tecnología y ambiente. México, D.F: Cengage, 2009. p. 27.

⁵³⁵ Programa Mundial de Alimentos. Datos del hambre [En línea] s.d [Citado el abril 5 de 2014] Disponible en: <<http://es.wfp.org/hambre/datos-del-hambre>>.

- En los países en desarrollo, **uno de cada seis niños** —casi 100 millones— tiene bajo peso.
- Uno de cada cuatro niños en el mundo tiene **retardo en el crecimiento**. En los países en desarrollo la proporción puede aumentar a uno de cada tres.
- **El 80% de los niños** con retraso en el crecimiento **viven en 20 países**.
- Unos 66 millones de niños van a la escuela primaria con hambre en los países en vías de desarrollo, de los cuales 23 millones están en África.
- El PMA estima que se necesitan **más de 3 mil millones de dólares** al año para llevar alimentos a 66 millones de niños en edad escolar que sufren hambre.

Es importante recordar que una buena nutrición contribuye a un sano desarrollo del cuerpo humano, lo que determina la objetividad y la subjetividad del sujeto; sin éste, todo lo que se haga en la instrucción se verá minimizado con sus respectivas consecuencias.

De manera que, la energía va más allá de sus principios básicos que la conforman. En el mundo social, la energía se utiliza en un sin fin de objetos que identifican el proceder cultural y económico del sujeto:

Compramos energía *eléctrica* y «empaquetada» en almacenes de ferretería o «a domicilio», de una planta energética local. Podemos obtener energía *química* en cualquier mercado de carne, taberna o estación de servicio. Cintas elásticas, fajas y trampolines almacenan energía *elástica*. La energía *radiante* se obtiene del Sol, bombillas y estaciones de televisión. Preparamos los alimentos con energía *térmica* y defendemos el estilo de vida norteamericano con energía *nuclear*. Las rocas ruedan montaña abajo, pues tienen energía *gravitacional*. Podemos cargar elefantes porque tienen energía *cinética*. Finalmente, toda la materia, por su propia existencia, tiene energía de *masa*. Como veremos, varias de estas formas son en realidad idénticas, aunque disfrazadas y todas son convertibles de unas en otras⁵³⁶.

⁵³⁶ HECHT, Eugene. Física en perspectiva. New York: Iberoamericana, 1987. p. 186.

La fuerza que determina el trabajo de un sujeto es empleada con el único fin de obtener lo necesario para vivir con dignidad. Sin embargo, el sistema capitalista promueve la acumulación, en contraste con el mundo biológico. La fuerza de una sociedad es avanzar en la prosecución humana hacia un progreso o evolución de su cultura. Éstas son explicadas desde la física: “La energía, sin la cual no puede haber cambio, parece conectada a la fuerza de alguna manera. En las Dos Ciencias Nuevas, Galileo ya mostraba un asomo de las ideas clave. Galileo habló de la física de los marionetas y reconoció que el peso del martillo y la altura de donde cae determinan su efectividad; la fuerza y la distancia se relacionan de una forma decisiva”.⁵³⁷ (Trabajo = fuerza x distancia).

Asimismo, el hombre con su sudor o mejor energía impulsa este progreso. “Arrastrar un arado en la tierra, ejercer cientos de newtons de fuerza sobre kilómetros de tierra, con un costo de una medida de avena o un galón de gasolina, es el lado práctico de todo esto”.⁵³⁸ No obstante, es en la era industrial donde la *Potencia* ejerce una nueva dinámica en las interacciones humanas: “Boulton estaba tan contento con su nueva colaboración y con el poderoso ímpetu de los pistones, que alardeaba: «Vendo lo que todo el mundo quiere: ¡Potencia!» Era el comienzo de la era de la potencia –viento, agua, vapor, cualquier cosa que moviera máquinas-. La ciencia se había acercado a la naturaleza no sólo para examinarla, sino para arrancar su energía, para apropiarse del «poder de los elementos»”.⁵³⁹ (Potencia = trabajo/tiempo).

La materia es todo lo que se ve y lo que no ve el ojo humano, es también objeto y por lo tanto sujeto (cuerpo). “Por siglos nos ha intrigado la constitución de la materia (...). La unidad más pequeña en que se divide la materia sin que pierda sus propiedades es el átomo, palabra griega que significa *indivisible*. Los átomos son extremadamente pequeños (aproximadamente 20 millones de veces menores que un milímetro) y la mayor parte de su volumen es espacio vacío. Al ser tan pequeño, su estudio ha sido laborioso y todavía se hacen descubrimientos sobre su composición”.⁵⁴⁰

Cuando se refiere a la materia, existe un elemento que provocó en primera instancia el estudio cada vez más minucioso de la materia, éste es el oro:

⁵³⁷ *Ibíd.*, p. 189.

⁵³⁸ *Ibíd.*, p. 190.

⁵³⁹ *Ibíd.*, p. 191.

⁵⁴⁰ RODRÍGUEZ. Op. cit., p. 28.

La Gran Obra de la alquimia se desarrolló durante casi 2000 años en el rojo vivo del horno de bóveda, en ritmo del conjuro y la plegaria solemne. En parte, la Obra era la transmutación de lo bajo y lo común (hierro, plomo, etc.) en lo puro y lo escaso (oro); en parte, era la preparación espiritual del propio practicante. El oro podía ser fundido y refundido, y, a diferencia de los metales vulgares, no se deslustraba ni corroía en el fuego. Era el símbolo mismo de la pureza, y sólo los devotos podían esperar llevar a cabo la sagrada labor, hacer oro⁵⁴¹.

Sin embargo, el oro, ha provocado millones de *acontecimientos* que han modificado y transformado la historia del Planeta y sus habitantes. Para nadie es un secreto lo que en la actualidad sucede con su extracción, para dar un ejemplo de lo que pasa en Colombia -el país donde es famoso el *mito del Dorado*:-

La generación de grandes cantidades de residuos, la desaparición y contaminación de las aguas y del aire, la pérdida del suelo y de la biodiversidad, son sólo algunos de los costos ambientales que representa la minería a gran escala, de acuerdo con la investigación.

Cifras de Catastro y Registro minero señalan que de los títulos otorgados en Colombia, el 43% es para la explotación de oro y el 25% para carbón. Estos dos materiales terminan en países extranjeros: el 99% del oro extraído es para exportación y lo mismo sucede con el 95% del carbón. Para la Contraloría, además de representar fuertes daños ambientales, se trata de un modelo que “no genera encadenamientos productivos y no dinamiza directamente la economía”⁵⁴².

Tal vez después de todo el mito no es un mito, y en Colombia existe el *Dorado*, solo que el *Dorado* es Colombia y por lo tanto, y después de más de 500 años, sigue siendo un botín para los países del *Centro*.

En un mundo dominado por los mercados, tiene en la materia de la Tierra su mayor sustento en detrimento de la vida y del Planeta. Sólo para mencionar algunos que son los más significativos: la planta, el oro y el petróleo. Este último ha sido la energía impulsadora del siglo XX, evitó la extinción de las ballenas que cazaban en masa para la obtención de aceite que era de alguna manera la energía del siglo XIX. Sin embargo, también es su mayor desgracia. En la

⁵⁴¹ HECHT. Op. cit., p. 247.

⁵⁴² EL ESPECTADOR. Colombia no está preparada para la locomotora minera. [En línea] Cali, 2014. Publicado Mayo 6 de 2013. [citado abril 11 de 2014] Disponible en: <<http://www.elespectador.com/noticias/medio-ambiente/colombia-no-esta-preparada-locomotora-minera-articulo-420422>>

actualidad, en pleno siglo XXI otra especie está en peligro de extinción... los humanos.

- **Los elementos de la Tierra.** La materia está compuesta por elementos que definen sus características esenciales para la vida, asimismo, en busca de una explicación a los fenómenos naturales, logran tener una importancia a nivel científico y cultural que ha trascendido a lo largo de la historia humana. “La Tierra es una esfera de unos 13.000 kilómetros de diámetro compuesta en su mayoría por unos pocos elementos en las siguientes proporciones: un 35% de hierro, un 30% de oxígeno, un 15% de silicio y el 13% de magnesio, mientras que el 7% restante lo cubre el resto de elementos que componen este complejo y maravilloso mundo. La mayoría de estos elementos se combinan para formar la gran variedad de minerales que hallamos sobre y dentro de la Tierra”.⁵⁴³

Además, el sujeto (cuerpo) al igual que cualquier ser vivo del Planeta comparten un sinnúmero de elementos, lo que deja en evidencia la pertenencia del ser humano, o mejor su verdadero origen*. Como puede observarse en el Cuadro 5.1. son varios los elementos que se tienen en común con otras unidades de vida, aunque en distinta proporción.

Cuadro 13. Uso de elementos naturales.

Corteza terrestre		Cuerpo humano		Calabaza	
Oxígeno	46.5	Oxígeno	65	Oxígeno	85
Silicón	27.7	Carbono	18	Hidrógeno	10.7
Aluminio	8.1	Hidrógeno	10	Carbono	3.3
Hierro	5.0	Nitrógeno	3	Potasio	0.34
Calcio	3.6	Calcio	2	Nitrógeno	0.16
Sodio	2.8	Fósforo	1.1	Fósforo	0.05
Potasio	2.6	Potasio	0.35	Calcio	0.02
Magnesio	2.1	Sulfuro	0.25	Magnesio	0.01
Otros	1.5	Sodio	0.15	Hierro	0.008
elementos		Cloro	0.15	Sodio	0.001
		Magnesio	0.05	Cinc	0.0002
		Hierro	0.004	Cobre	0.0001
		Yodo	0.0004	Otros	0.00005

Fuente: Rodríguez Duran, Armando. Ciencia, tecnología y ambiente.

⁵⁴³ ALTSCHULER, Daniel. Hijos de las estrellas. Nuestro origen, evolución y futuro. Madrid: Cambridge University press, 2001, p. 82.

* En color azul, lo que comparte el ser humano y otras especies.

Esta comprensión sobre los elementos ayuda a saber la importancia de preservar su complejo e intricado sistema de conexiones. Es así como a finales del siglo XIX se descubre la tabla periódica. Este aspecto que sólo es posible advertir a través de una constante observación por parte del investigador, fue descubierto por Mendeleev:

En 1871, el químico ruso Dimitri Mendeleev organizó los 63 elementos hasta entonces conocidos basándose en la cantidad de protones y la forma en que reaccionaban. Es interesante que al momento de agruparlos, Mendeleev dejó espacios en blanco en su tabla periódica y predijo el número atómico y las características de los elementos todavía sin descubrir. El trabajo de Mendeleev ilustra una característica de las ciencias, la capacidad para predecir hechos y fenómenos a partir de observaciones o experimentos⁵⁴⁴.

Es pertinente advertir sobre la anterior cita, la capacidad de la ciencia para predecir es cada vez mayor, asimismo, en las relaciones e interacciones humanas, existe una posibilidad de predecir el surgimiento de acontecimientos sociales que podrían afectar o desencadenar una oleada de violencia o desorden. Un ejemplo simple, pero determinante: (trabajo – pan = revolución)*.

Adicional a lo mencionado, existen cuatro elementos que han sido determinantes en la comprensión y estudio de todos los otros: tierra, agua, aire y fuego.

Una rama puesta al fuego se convertirá en cenizas; una barra de hierro brillante se desmoronará en herrumbre. Las cosas se transforman. Quizás entonces los diversos materiales no sean más que una manifestación diferente de alguna sustancia más fundamental, alguna materia elemental que simplemente cambia de apariencia. El filósofo griego Tales (aproximadamente 624-546 a. de C) llegó a pensar que el agua era la esencia primitiva de todas las cosas. Después de todo, el agua podía existir como sólido, líquido o gas. No mucho después, otros sugirieron alternativamente que el aire e incluso el fuego era la sustancia fundamental. Empédocles el siciliano (aproximadamente 492-435 a. de C) postuló una concepción pluralista: no era un elemento, sino cuatro –tierra, agua, aire y fuego- los elementos que constituían el universo⁵⁴⁵.

Como ya se había mencionado, el ser humano ha fantaseado con lo que no comprende, de alguna manera intenta darle una explicación, y si bien, esta forma

⁵⁴⁴ RODRÍGUEZ. Op. cit., p. 33.

* Concepto propio.

⁵⁴⁵ HECHT. Op. cit., p. 248.

ha sido fundamental para descubrir un hecho real, una verdad o un axioma difícil de dirimir. Ha sido también motivo de especulación; de creencias efímeras; de controversias salvajes; de finales apocalípticos:

El poder de los elementos aparece de la forma más vigorosa en el nacimiento y desaparición del mundo. No obstante, se abre un amplio arco, entre por un lado, la experiencia cotidiana del viento y del clima, del calor y el frío, crecidas de agua y sequía, fecundidad y crecimiento raquíptico del suelo, y, por otro, los mitos de surgimiento y cataclismo del mundo (sobre todo con inundaciones catastróficas). Si el poder de los elementos es algo bien concreto y cercano al mundo de experiencias de todas las culturas, el fantasear y reflexionar sobre el principio y el fin del mundo representa, sencillamente, una de las más antiguas labores de abstracción⁵⁴⁶.

El Propósito «cibernética», la experiencia «constructivismo», la comprensión «pensamiento complejo» y la mediación «hermenéutica» son los conceptos fundamentales en el *Pensar Sistémico*, que se ven reflejados en este ejercicio que sirve para mostrar su pertinencia en la construcción del Sujeto Planetario. Desde esta perspectiva que supone *los cuatro elementos de la Tierra*, se propone abordar distintos acontecimientos que han marcado a la humanidad y su devenir. Al mismo tiempo, se espera que sirva como conector a la *Totalidad* de la cual el Sujeto hace parte. Para tal fin, se aborda cada elemento desde su origen mitológico conectado con los tres propósitos fundamentales: conservación, preservación y prosecución. Su eje central es la vida que está determinada por la *energía-materia*, de la que se explicó al comienzo de este apartado.

Más que proporcionar todo un marco epistémico (porque de alguna manera ya se ha hecho a lo largo del texto), es darle a la construcción del Sujeto Planetario en la Escuela, una forma dinámica, sistémica e interdisciplinar.

Complejizar la Educación en la mente de jóvenes que vienen con el *microchip* en su cabeza, que son la generación «bioelectrónica», «biocibernética», «biorobótica», no es tan sólo una pretensión, es el presente y futuro. De esto, es lo que tiene que dar cuenta el docente, la Institución educativa, la Universidad y el Ministerio de Educación. Se está dejando la Educación en manos de los medios de comunicación. La apatía domina el mundo, por lo que es necesario sacudirse, *El elogio a la dificultad* de Zuleta es una buena manera de pensar en animarse, levantarse y luchar, luchar por la vida, así se sepa que se va a morir, de eso trata

⁵⁴⁶ BÖHME, Gernot y BÖHME, Hartmut. Fuego, Agua, Tierra, Aire. Un historia cultural de los elementos. Barcelona: Herder, 1998, p. 31.

el Planeta; conservar, preservar y proseguir sólo es posible a través del esfuerzo humano:

Lo más difícil, lo más importante, lo más necesario, lo que de todos modos hay que intentar, es conservar la voluntad de luchar por una sociedad diferente sin caer en la interpretación paranoide de la lucha. Lo difícil, pero también lo esencial es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento, como aquello sin lo cual una imaginaria comunidad de los justos cantarían el eterno hosanna del aburrimiento satisfecho. Hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades⁵⁴⁷.

Los cuatro elementos: para los siguientes grabados a continuación, es pertinente dar una explicación de los mismos, como lo deja claro Gernot y Hartmut:

Todos los grabados del artista de Amberes (que también se escribe Wierx, Wierix o Wiericz) están contruidos de idéntica forma: sobre carros de triunfo, especificados según su elemento –como podía ser habitual en las cabalgatas barrocas-, van colocadas figuras alegóricas que representan dichos elementos: salamandras, águilas, bueyes y los caballos marinos de Poseidón. Los alados conductores, que arrean a las bestias con la ayuda adicional de soplidos, representan el dinamismo de las fuerzas de los elementos. Los paisajes están llenos de escenas que nos abren otros planos de significación de los elementos. La leyenda resume en apotegmas el significado del grabado. Cada uno de los carros se presenta adornado con tres símbolos del correspondiente reino animal, haciendo que los elementos gobiernen también el ciclo anual: el aire, con el carnero, el toro y los gemelos, rige sobre la primavera; la tierra, con en el cangrejo, el león y la virgen, domina sobre el verano; el fuego, con la balanza, el escorpión y el sagitario, indica el otoño; el agua, con el macho cabrío, el genio acuático y los peces, tiene a su cargo el invierno⁵⁴⁸.

⁵⁴⁷ ZULETA. Op. cit., p. 14.

⁵⁴⁸ *Ibíd.*, p. 29.

- **Tierra:** negra y profunda, llena de nutrientes da vida y crea esperanzas.
Imagen 2. Tierra.



Fuente: BÖHME, Gernot y BÖHME, Hartmut. Fuego, Agua, Tierra, Aire. Un historia cultural de los elementos.

La tierra recibe la *subscriptio*: «Así como todas las cosas surgen de la tierra, así a la tierra van a caer todos los muertos». La *Terra* se desdobra aquí en dos figuras alegóricas: Deméter, madre de los cereales, con la gavilla en la mano derecha, y *Tellus*, adornada con los atributos usuales: la pala representa la agricultura y la corona almenada designa las ciudades construidas en piedra, surgidas del cuerpo de la madre tierra. El féretro del fondo simboliza el *momento mori*, el que todos los seres vivos se deben a la tierra, siendo ésta la que, en un ciclo de metamorfosis –de un modo completamente anticristiano–, hace surgir nueva vida de los cuerpos de los muertos, como se expresa en los vástagos, en forma de brazos, de las cuatro figuras⁵⁴⁹.

Temas que pueden ser tratados en acontecimientos para el ejercicio sistémico:

1. Transgénicos.
2. Minerales preciosos.
3. Agricultura y animales para vivir.

⁵⁴⁹ Ibid., p. 35.

- **Agua:** transparente y de muchos colores por la luz del sol, hermosa y refrescante felicidad, es además vida y pureza.

Imagen 3. Agua.



Fuente: BÖHME, Gernot y BÖHME, Hartmut. Fuego, Agua, Tierra, Aire. Un historia cultural de los elementos.

El lema del cuadro dice: «Con mi humedad florecen plantas y campos, y don mío es la vida de los peces» El agua es el reino de Poseidón, representado aquí como un rey con dos caras (¿alusión a que hace temblar la tierra y domina en los mares?), exhibiendo la potestad de las llaves. Detrás de él aparece sentada acaso su esposa Anfitrite (con el tridente en el brazo derecho como signo de poder), o quizás una diosa fluvial (por el símbolo acuático del brazo izquierdo). Las nubes amenazantes y el aguacero simbolizan el poder que tiene Poseidón en agitar el mar con tempestades. La navegación depende de su gracia. A la orilla se ve a Hesione, hija del rey troyano, ofrecida al dios de los mares⁵⁵⁰.

Temas que pueden ser tratados en acontecimientos para el ejercicio sistémico:

1. Hidroeléctricas.
2. Humanidad sedienta.
3. La vida del agua a la tierra.

⁵⁵⁰ Ibid., p. 29.

- **Aire:** fresca brisa que alienta la vida, llevándola más allá de sus límites.
Imagen 4. Aire.



Fuente: BÖHME, Gernot y BÖHME, Hartmut. Fuego, Agua, Tierra, Aire. Un historia cultural de los elementos.

El aire es el reino de la meteorología, de los vientos, de las nubes, del calor estival, en ocasiones provechoso, otras veces nocivo. El aire, cálido y seco, como fue caracterizado desde Aristóteles, contribuye al crecimiento, como lo expresa *Flora*, la diosa de la primavera, sentada en el carro, con una corona de flores en su cabeza y una cornucopia rebosante de flores bajo el brazo (al fondo se percibe un jardín de recreo, el clásico lugar para el cultivo de las flores). Tras ella, el genio alado del vuelo, cuyos cabellos se convierten en nubes. La pequeña figura de Galión, con aspecto de sátiro, domina el arte del soplado del vidrio, transformando el *pneûma* del aire en una técnica particular, mientras que los veleros del fondo utilizan, a su vez, de otra forma, la fuerza del viento. Dédalo e Ícaro, que se precipita desde lo alto nos avisan del lado seductor y peligroso de los dominios del aire⁵⁵¹.

Temas que pueden ser tratados en acontecimientos para el ejercicio sistémico:

1. Navegación.
2. Invasión.
3. Esparcimiento de la vida.

⁵⁵¹ Ibid., p. 37.

- **Fuego:** ardiente e intenso, moldea el carácter y transforma la materia.
Imagen 5. Fuego.



Fuente: BÖHME, Gernot y BÖHME, Hartmut. Fuego, Agua, Tierra, Aire. Un historia cultural de los elementos.

El fuego tiene el lema siguiente: «Todos los muertos siguen yaciendo si no son rescatados por el fuego; pues éste todo lo vivifica con su calor.» También aquí han sido llevados al cuadro tanto aspectos positivos como negativos: si Troya, de donde Eneas rescata a su achacoso padre y a su hijo, queda reducida a ruinas bajo una tempestad de fuego, las salamandras, en cambio, viven, justamente, en sus brasas. Si las antorchas y el brasero dan luz y la alegoría del fuego porta bajo el brazo, en el cuerno de la abundancia, los frutos del calor, la fruta madura del otoño, la alegoría situada detrás –de cuya cabeza salen llamas y humo, y que está mirando hacia el lado de la Troya ardiente- nos recuerda la fuerza destructiva del fuego; como el infernal can de tres cabezas nos puede también evocar la cadena del fuego del purgatorio⁵⁵².

Temas que pueden ser tratados en acontecimientos para el ejercicio sistémico:

1. Revolución industrial.
2. Guerras.
3. Fuego y vida.

⁵⁵² Ibid., p. 34.

Lo antes mostrado demuestra que las posibilidades, para una mejor comprensión de la realidad han estado siempre en las manos. Este mundo le pertenece a la mayoría, no a una minoría egoísta y con pretensiones de grandeza, de poder. Esas cosas son de la historia, no hay que volver a ellas, por tal motivo, el Sujeto Planetario es una opción que transforma desde uno, hasta la totalidad.

3.2.5.3 Estrategias de enseñanza aprendizaje. Semana 12.

- ❖ **Foro**⁵⁵³: Es una presentación de un asunto por un grupo de oradores, seguido por preguntas, comentarios y sugerencias. Las temáticas a tratar en el Foro “el Sujeto Planetario en la Escuela” son: alimento y refugio; seguridad y salud; educación y progreso.

Pasos para la realización del foro:

1. El profesor o moderador inicia el foro explicando con precisión las temáticas a abordar o los aspectos de la actividad que se han de tomar en cuenta. Con brevedad y objetividad en las intervenciones.
2. Se formula una pregunta concreta y estimulante referida al tema, elaborada de antemano para invitar al auditorio a exponer sus opiniones.
3. El profesor o el moderador distribuye el uso de la palabra por orden, según se haya solicitado (levantar la mano), con la ayuda del secretario, si se cuenta con él. Limitar el tiempo de las exposiciones y formular nuevas preguntas sobre el tema; se estimula la participación del grupo, pero no interviene con opiniones en el debate.
4. Cuando se agote el tiempo previsto o el tema, el profesor o el moderador hacen una síntesis o resumen de las opiniones expuestas, extraen las posibles conclusiones, señalan las coincidencias y discrepancias y agradecen la participación de los asistentes.

⁵⁵³ Técnicas didácticas. Foro. [En Línea] s.d [Citado el 20 de marzo de 2015] Disponible en <<http://hadoc.azc.uam.mx/tecnicas/forogru.htm>>

- ❖ **Excursiones virtuales**⁵⁵⁴: Es una estrategia didáctica desde la cual se promueve la comprensión del ambiente. Posibilita la construcción de conocimiento sobre la evolución de las sociedades humanas en relación con los ambientes naturales. La excursión virtual está diseñada como propuesta de cierre de la unidad didáctica. Además, la dificultad de viajar a largas distancias, supone en lo virtual una buena alternativa para acercarse a esos espacios.

Desarrollo de la actividad: La excursión virtual debe organizarse partiendo de un itinerario que el docente debe conocer con anterioridad a la realización de la actividad. Luego, el docente haciendo uso de la comunidad virtual, anuncia con antelación la realización de la excursión virtual, esto con el fin de que los estudiantes investiguen acerca de los sitios a visitar. Luego de la visita se propone la elaboración de un museo virtual, por grupos de estudiantes, que recoja los aspectos más relevantes de la noción de “Sujeto Planetario” con el uso del programa a descargar en <http://photo-3d-album.softonic.com/>

El itinerario de la excursión virtual comprende:

1. Cueva de Lascaux (Francia): Considerado el mayor museo de arte prehistórico. Es un Sistema de cuevas, ubicada en Dordogne, en la que se encuentran piezas de arte rupestre y paleolítico que aproximadamente datan del año 15.300 ac. (http://www.lascaux.culture.fr/index.php#/fr/02_00.xml).
2. Museo del Cairo (Egipto): El Museo Egipcio de El Cairo o Museo de Antigüedades Egipcias, se encuentra en El Cairo, en la plaza Tahir. Custodia la mayor colección de objetos de la época del Antiguo Egipto; posee más de 136.000 objetos clasificados de diferentes épocas de la historia egipcia: TINITA, IMPERIO ANTIGUO, IMPERIO MEDIO, IMPERIO NUEVO, TERCER PERÍODO INTERMEDIO, TARDÍO, HELENÍSTICO Y ROMANO, sobresaliendo de otros museos no solo por la cantidad, sino también por la importancia de muchos de ellos (<http://www.egiptoaldescubierto.com/museos/elcairo/virtual/virtual.html>).
3. Museo del Oro (Bogotá): El Museo del Oro de Bogotá, posee la colección de orfebrería prehistórica más grande del mundo con aproximadamente treinta y cuatro mil piezas de oro, cerca de veinticinco mil objetos en

⁵⁵⁴ CONDE, Marisa. Excursiones virtuales [En línea] s.d [citado el 10 de mayo de 2013] Disponible en <<http://docentesinnovadores.net/Contenidos/Ver/796>>

cerámica, piedra, concha, hueso y textiles. Expone piezas de diferentes culturas indígenas (http://www.banrepcultural.org/museodeloro2/MO360/p1a/_flash/archivo_p1.html).

4. Nacional Gallery (Londres): es el principal museo de arte de Londres, Exhibe pintura europea del periodo 1250 a 1900 que consta de 2.300 pinturas (<http://www.nationalgallery.org.uk/visiting/virtualtour/#!/central-hall/>).

❖ **Salida pedagógica⁵⁵⁵**: Es la manera vivencial y placentera de asimilar, comprender e interpretar el paisaje geográfico. Es una forma didáctica de construir conocimiento sobre un fenómeno o evento geográfico.

En la misma línea del aprendizaje significativo, se plantea una salida de campo con los siguientes destinos: museo de la caña en Palmira; Puerto de Buenaventura; Comunidad Embera; Iglesias en Popayán; Laguna la Cocha; Quito Ecuador (el complejo Mitad del Mundo), estos sitios albergan procesos históricos, económicos, ambientales, religiosos, culturales, geográficos y demográficos, entre otros, que ejemplifican los elementos trabajados en la unidad didáctica, más específicamente las relaciones entre desarrollo económico y sus impactos en las comunidades.

Para la salida pedagógica, se contempla la siguiente planificación:

-Antes de la salida:

Se lleva a cabo una aproximación conceptual sobre el tema o problema a trabajar de acuerdo con el para qué del recorrido a realizar, para esto se solicita a los estudiantes que realicen una investigación sobre la zona a visitar.

-Durante la salida:

Se enfatiza en el desarrollo y construcción de los conceptos claves para el tema elegido, desde la observación y el análisis; para lo cual se identifican las principales problemáticas en relación al tema observado en clase.

⁵⁵⁵ Pérez de Sánchez Ana Griselda, Rodríguez Pizzinato, Liliانا Angélica La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geoenseñanza, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2006, p. 229-234, Universidad de los Andes [En Línea] [Citado el 14 de marzo de 2015] Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36012425008>>

Al regresar de la salida:

Se evalúan los logros a partir de la presentación de informes y trabajos que se complementan con el rastreo bibliográfico hecho previamente. Asimismo, los y las estudiantes crean un blog, como soporte de aprendizaje colaborativo, anotaciones y una estructura metodológica que les sirve para organizar sus observaciones y posterior análisis.

Es importante advertir que una de las principales limitaciones para la realización de la salida pedagógica, es el presupuesto económico. El costo de dicho viaje podría ser elevado, lo que haría de la salida una alternativa viable para unos pocos colegios. No obstante, se quiere dejar como crítica abierta, la limitación presupuestaria para la Educación en Colombia. En contraste con los grandes presupuestos para la guerra, nuevos equipos de combate, tanques, helicópteros, camiones, barcos, submarinos, grandes instalaciones militares; grandes salarios a hombres cuyo proyecto de vida es la muerte. ¿Cuál debería tener el mayor presupuesto?

Sin embargo, no se pretende alejarse de la realidad inmediata, por lo que se puede optar por una salida acorde al presupuesto de cada institución y dar a conocer este tipo de salidas como opción de excursión para el grado Once. También es importante señalar que la ciudad de Santiago de Cali, reconocida mundialmente como la capital mundial de la salsa y como la capital deportiva de América, es un referente para propios y extraños, dando lugar a la convergencia de distintas maneras de ser y actuar en el mundo, por tanto en la misma ciudad, es posible hallar espacios como: San Antonio, la Loma de la Cruz, Granada, entre otros, que podrían ser visitados por los estudiantes y contribuirían en la incorporación de la noción Sujeto Planetario.

3.2.6 Actividades y procesos de evaluación. Como actividad de evaluación y autoevaluación de la unidad didáctica, se emplea el uso de la bitácora sea a mano escrita o virtualmente. La bitácora⁵⁵⁶ según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española es: «Un libro en que se apunta el rumbo, velocidad, maniobras y demás accidentes de la navegación».

Una bitácora es el armario de la brújula; el lugar donde guardamos lo que nos orienta y guía... Todo puede ser incluido en la bitácora si el dueño siente que hace a su proceso de aprendizaje, lo que nos hace partícipes de ese proceso porque tenemos que decidir qué juntar en ella, reflexionar acerca de lo que

⁵⁵⁶ DICCIONARIO REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [En línea] s.d [citado el 5 de mayo de 2013] Disponible en www.rae.es

creemos que es nuestro proceso de aprendizaje y prestar más atención al camino que estamos recorriendo. Es difícil definir las posibilidades que abre la bitácora en el aula, desplaza el centro de atención del docente al alumno, lo responsabiliza, lo hace partícipe de su propio proceso de aprendizaje, lo involucra... entonces... ¿por qué sigue estando ausente en nuestras planificaciones y en el aula?⁵⁵⁷.

Considerando la cualidad innovadora de la Unidad Didáctica, al permitir el diálogo entre diferentes saberes, así como entre diversos tiempos y espacios y en aras de alcanzar los objetivos propuestos, más que una valoración cuantitativa o cualitativa, impuesta desde un observador externo, el docente; se propone que la evaluación de la unidad didáctica contemple el viaje académico, afectivo y personal que el estudiante vive en ésta. La bitácora, se constituye entonces como un testimonio escrito de las dudas, temores, desacuerdos y reflexiones suscitadas en el estudiante en relación a su posición como tal y en últimas de su lugar como Sujeto Planetario.

3.2.7 Taller ejercicio sistémico. Como material complementario a la unidad didáctica anteriormente descrita, se presenta a continuación la propuesta de un taller basado en un ejercicio sistémico. Este taller enriquece el trasegar de docentes y estudiantes en la incorporación de la noción Sujeto Planetario, a la vez que es una alternativa para las instituciones educativas que no cuentan con el tiempo o los recursos suficientes para el desarrollo pleno de la Unidad Didáctica Sujeto Planetario. Este taller posibilita aproximar al estudiante a una comprensión de las realidades desde una perspectiva sistémica, permitiendo conectar, fenómenos y acontecimientos que siempre han aparecido aislados, separados y muchas veces mostrados por los medios de comunicación sin un contexto real.

Este ejercicio sistémico, consiste en realizar un acercamiento a cuatro fenómenos que son: el fenómeno económico, el fenómeno político, el fenómeno religioso y el fenómeno ambiental, mediante la perspectiva de los principios del pensamiento sistémico. El abordaje de los anteriores fenómenos está basado en los documentales “*Los cuatro jinetes*”, dirigido por Ross Ashcroft⁵⁵⁸. En el que

⁵⁵⁷Clérici, Carolina. Reflexiones sobre la bitácora en el aula. [En línea] En: Odiseo Revista Electrónica de pedagogía. Año 9, número 18, enero-junio de 2012. [citado el 6 de mayo del 2015] Disponible en <<http://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2012/04/reflexiones-sobre-bitacora-en-aula#sthash.ep2zFWQ6.dpuf>>

⁵⁵⁸ ASHCROFT, Ross. Four Horsemen [En línea] 2011 [citado el 5 de abril de 2014] Disponible en: <<http://www.fidocs.cl/peliculas/four-horsemen/>>

participaron destacados académicos y líderes como Noam Chomsky, Joseph Stiglitz, entre otros y el documental “*Zeitgeist*” dirigido por Peter Joseph⁵⁵⁹.

Para la incorporación de los principios sistémicos: *cibernética, constructivismo, hermenéutica y pensamiento complejo*, se proponen cuatro acontecimientos que se desprenden de cada uno de los fenómenos observados como se muestra a continuación y que han sido seleccionados teniendo en cuenta cada uno los principios:

Constructivismo: El constructivismo es la experiencia, en ella, descansa la sabiduría humana y su sensibilidad.

Cibernética: Tiene como finalidad el propósito y permite el estudio de las conexiones causales que sobrepasan la causalidad lineal.

Hermenéutica: Pone el acento en la mediación y el papel preponderante de esta a la hora de discernir sobre un fenómeno.

Pensamiento Complejo: Es la comprensión de estos acontecimientos y fenómenos que han marcado el presente humano y del Planeta.

Metodología: Para la realización de este taller es indispensable que el docente con antelación conozca los principios de la teoría sistémica e invite a sus estudiantes a investigar sobre la misma (ver capítulo 2). Posteriormente y luego de hacer un reconocimiento de las ideas previas de los estudiantes, el docente en conjunto con sus estudiantes procederán a la realización y comprensión de cuatro lecturas que permiten entender las interrelaciones de los fenómenos antes mencionados. Así como las causalidades eficiente* y circular* que se desprenden de estos.

Luego de ello el docente presenta una caricatura que explicita una actitud violenta basada en una postura religiosa fanática. Aunque el tratamiento de ésta, es altamente sensible, la idea es mostrar como precisamente la perspectiva sistémica

⁵⁵⁹ JOSEPH, P. *Zeitgeistmovie* [En línea]. s.d [citado el abril 5 de 2014] Disponible en: <http://www.zeitgeistmovie.com/index.html>

Causalidad eficiente: En la causalidad eficiente, si tenemos cuatro acontecimientos –a, b, c, d-, el fenómeno a, causa b, que a su vez causa c, y éste genera d.

*Causalidad Circular: puede ser de tres tipos: dependiente de la limitación de alternativas, vinculado a la retroalimentación y vinculado a la redundancia, en todo caso subyace un movimiento de vuelta al origen del movimiento mismo. No es sólo hacia adelante sino también hacia atrás para ir de nuevo hacia adelante y de nuevo hacia atrás.

permite el manejo de la realidad tal cual se presenta, en el sentido de que permite recoger la multiplicidad de relaciones que o bien se desprenden o bien convergen en ésta, lo que lleva a una mejor comprensión de la situación y en ese orden de ideas a la consolidación de una postura crítica y sólida del estudiante referente al tema.

Recursos para la realización del taller: Lecturas y ejercicios.

Fenómeno económico.

En 1971, el presidente Nixon elimina el patrón de oro, y empieza un sistema monetario llamado FIAT (palabra latina que significa “hágase”) Supuestamente sólo el gobierno puede hacer dinero FIAT, pero los bancos (entidades privadas) pueden hacerlo a través de préstamos. Los que se benefician de esto son los mismos que emiten este dinero, y lo gastan antes que suban los precios, de esta manera obtienen productos, servicios y bienes baratos. Los propietarios de estos bienes se ven altamente beneficiados, creando así burbujas especulativas como la Burbuja Inmobiliaria del 2008, en donde miles de ahorradores se vieron seriamente afectados.

De esta manera, cuando este dinero llega a la cadena más baja de la pirámide, la gente del común, se ve afectada, ya que no puede comprar los productos por los precios tan elevados, y sus salarios pierden valor, y en ocasiones tienen que recurrir a la deuda para comprar cosas que antes sí podían comprar. El proceso de fabricar dinero, sólo distribuye la riqueza desde el final hasta la punta de la pirámide, así la creciente diferencia entre ricos y pobres se hace más evidente.

Para reflejar mejor esta idea, el Producto Interno Bruto de Estados Unidos, por cada dólar que produce, genera cinco dólares y medio de deuda. Por lo tanto, no es posible saldar la deuda con más deuda que es lo está pasando en la actualidad, es así que de todo el dinero que hay en el mundo el 97% es deuda. “Todo el dinero impreso acaba retornando su valor original... cero”*.

Uno de los principales problemas en la consciencia consumista de Occidente, es la idea de infinitud, aspecto que ha generado medidas de extracción de las materias primas y de la naturaleza en sí. Existen dos enfoques que dan cuenta de cómo se controla el mundo y se distribuye la riqueza: la escuela Clásica y la Neoclásica. La escuela Clásica favorece una mínima intervención gubernamental y más autonomía personal, y reconoce que el ser humano no puede seguir adelante sin recursos naturales. La escuela Neoclásica desprecia los recursos

* Cita del filósofo Voltaire.

naturales, defiende que el gobierno debe controlar la economía, resolver problemas sociales y dejar que el mercado libre se ocupe de la distribución de la riqueza.

Acontecimiento (1) generado por el fenómeno económico: El sueño de una casa está en la mente de todos los seres humanos, por el simple hecho de tratarse de un refugio en cual dormir y hacer una vida. Sin embargo, la crisis inmobiliaria de 2008, echó a la calle todos esos sueños y los cuerpos que sueñan. Ahora el alquiler, o un puente es su más cercana experiencia.

Causalidad eficiente y causalidad circular del Acontecimiento 1. **a:** 15 de agosto de 1971, EEUU abandona el patrón oro, y por lo tanto el valor del dólar pasa a sostenerse exclusivamente en la “confianza” que le dan sus poseedores. **b:** Ley Glass-Steagall. **c:** Burbuja inmobiliaria del 2008. **d:** Incremento exponencial de la deuda. **Acontecimiento (circular) a:** Flexibilización cuantitativa.

Fenómeno político.

El control ideológico es una de las armas que sostiene el fenómeno económico, el famoso “Lobby”, es ahora reconocido y legitimado. El derecho al sufragio de todos los ciudadanos mayores de edad, se vio como el principio a un Estado democrático, lamentablemente, los ricos doblaron el sistema a su favor, y ahora una relación entre la banca privada y el gobierno es cada vez más directa, los ciudadanos ven impávidos como las políticas cada vez benefician más a los más ricos. Un ejemplo de este vínculo es el banco *Goldman Sachs*, sus actividades fraudulentas están respaldadas por las políticas gubernamentales. Para citar uno de sus delitos puede citarse las denominadas *ventas cortas*, que consistió en vender acciones basura a clientes, que al final lo perdieron todo. Sin embargo, este banco siguió operando y ninguno de sus directivos fue investigado penalmente.

Lo que demuestra plenamente, que el sistema político está afiliado a grupos de poder que buscan políticas afines a sus intereses, y no a los intereses del ciudadano de a pie. Por otro lado, los líderes occidentales han presentado sus campañas militares en el Medio Oriente como una obligación moral, pero tal vez existen otros motivos, como el hecho de que el primer beneficiado es la industria militar; luego le siguen las compañías de construcción. Esta última, supone el préstamo millonario a los países “subdesarrollados”, con el supuesto fin de en últimas mejorar la calidad de vida de estos, pero nada más alejado de la realidad.

Estos préstamos son otorgados directamente a las compañías licitantes, entidades privadas en su mayoría de Estados Unidos.

Acontecimiento (2) generado por el fenómeno político: El mundo observó con horror cómo varias víctimas del atentado contra los edificios Wall Street, se lanzaban a más de 100 metros de altura para escapar del fuego, para estos sujetos, fue preferible morir precipitándose desde las alturas que como producto del fuego.

Causalidad eficiente y causalidad circular del Acontecimiento 2: **a:** Atentado el 11 de septiembre de 2001 al World Trade Center. Acción perpetrada supuestamente por el grupo islámico Al Qaeda. **b:** Invasión a Afganistán. **c:** Invasión a Irak **d:** Surgimiento del Estado Islámico. **Acontecimiento (circular) a:** Ataque terrorista a las instalaciones de la revista Charlie Hebdo en Francia, a manos de integrantes del grupo terrorista Estado Islámico.

Fenómeno religioso.

El sol ha sido adorado por antiguas civilizaciones o grupos desde hace más de 10 mil años antes de Cristo. Las antiguas culturas entendieron que sin él, sus cultivos no crecerían y la vida sobre el planeta desaparecería. Esta realidad ha hecho del Sol, el objeto más adorado en la historia humana. Asimismo, fueron conscientes de las estrellas y sus ciclos, catalogaron las estrellas en grupos y las llamaron constelaciones. Entendieron cómo funcionaba el movimiento del Sol que pasaba por todas estas constelaciones, que a su vez estaban representadas por figuras mitológicas.

Un ejemplo es Horus, el dios del Sol de Egipto, alrededor del año 3000 antes de Cristo y su confrontación con el dios Set que representaba la noche. Esta dualidad tiene mucho sentido, si se imagina estar en una noche oscura y un depredador al acecho, y un ser humano con unos ojos tan limitados que no pueden ver en la noche. Claro, el Sol, sería todo lo bueno, el poder caminar, cosechar, cazar y muchas otras actividades que han hecho al hombre lo que es. Sin embargo, este aspecto de la noche, no se encuentra en la noción del hombre moderno, por lo que hemos conquistado la noche a través de la energía. Algunos otros dioses fueron: Attis en la Grecia de 1200 a. c; Krishna en la India 900 a. c; Dionysus en la Grecia 500 a.c.; Mithra en la Persia de 1200 a.c. A la vez que muchas figuras consideradas salvadores.

Lo anterior, demuestra históricamente la necesidad humana de creer y de venerar una divinidad. Así como la faceta espiritual de hombres y mujeres y su importancia

en la constitución de los sujetos. Sin embargo, tal necesidad lamentablemente ha estado acompañada de la imposición de verdades absolutas. Lo que ha generado tristemente que la intolerancia con las creencias religiosas ajenas, haya servido de pretexto para destruir la vida de pueblos enteros, lo que como bucle generativo ha llevado a la consolidación de fanatismos religiosos que aumentan con odios y venganzas, la brecha entre una y otra creencia.

Acontecimiento (3) generado por el fenómeno religioso: Los museos de Siria e Irak, ven como hombres guiados por la mano de “Dios”, destruyen el patrimonio universal. La intención del Califato es regresar a la humanidad tres mil años atrás.

Causalidad eficiente y causalidad circular del Acontecimiento 3: **a:** En el año 313 fue promulgado el Edicto de Milán por Constantino I el Grande, desde entonces el cristianismo primitivo se institucionaliza, y le da una nueva religión para el Imperio. **b:** Destrucción de la Biblioteca de Alejandría en el año 391. **c:** Destrucción de todos los vestigios, artesanías y manuscritos del nuevo mundo (civilizaciones precolombinas y mesoamericanas). **d:** Consolidación y dominio mental y del cuerpo por parte de las tres principales religiones abrahámicas (judaísmo, cristianismo e islamismo). **Acontecimiento (circular) a:** El 26 de febrero de 2015, el Estado Islámico destruye la antigua ciudad de Hatra. Además, reliquias y decenas de estatuas históricas del Museo de la Civilización de Mosul que databan de la época asiria (siglos VIII y VII a.c).

Fenómeno ambiental.

La población ha crecido exponencialmente en los últimos 60 años, no sólo el mundo se llenó de personas, sino de las cosas de las personas: carros, motos, etc. Es lo que se denomina riqueza artificial, y cada vez está más vacío de lo que se llama riqueza natural.

La calidad de vida ha supuesto el incremento de artículos para la comodidad y bienestar, lo que supone un aspecto importante en la economía. Sin embargo, todas esas cosas se han desligado del crecimiento económico. Mientras se siga saqueando los recursos de la naturaleza en un sistema como el actual, la esperanza de vida se verá afectada. Del mismo modo que la generación del *Baby Bon* ha fracasado en salvaguardar las generaciones futuras, la mentalidad capitalista que de a poco acaba con la naturaleza, podría tener nefastas consecuencias.

Una vez más, queda claro que la humanidad ha llegado hasta aquí mediante la colaboración y no tanto como se propone actualmente sobre la competencia del

más fuerte. Ese aspecto, es lo que separa al hombre de los animales, se puede llegar a acuerdos para la distribución de alimentos, construcción de casa, educación; no existe nada que no se pueda hacer en beneficio de todos.

La humanidad se encuentra entre el éxito técnico-tecnológico y el fracaso social. El sistema económico exige que se haga del consumo un estilo de vida. Todos anhelan morir con los mejores caprichos y comprar ha sustituido la satisfacción espiritual. Los medios materiales son una forma de mediar entre unos y otros, ya que se ve en lo que posee el otro una forma de verse a sí mismo.

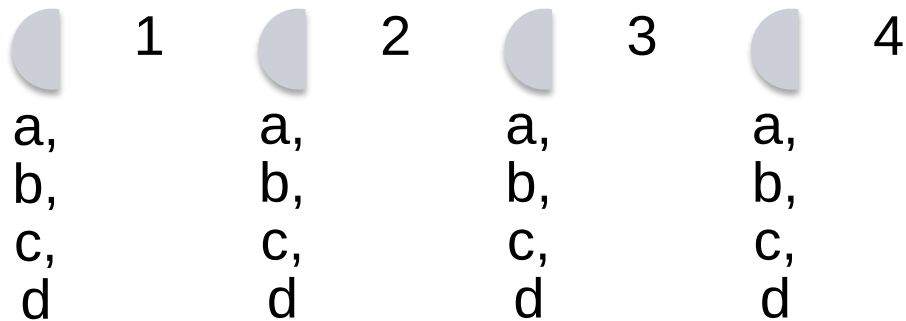
Pensar quizás que lo que realmente hace feliz a una persona son las otras personas y no tanto lo material o el dinero, cosas que en ultimas terminan minando la confianza, llevando a que los sujetos vivan menos, interactúen menos y se enamoren menos. Es en definitiva plantear la necesidad de rescatar a la humanidad, de poner de primero, lo que hace humano al hombre.

Acontecimiento (4) generado por el fenómeno ambiental: El 22 de abril de 2010 se detectó un grave derrame de petróleo en el Golfo de México. Coincidentemente, el desafortunado accidente ocurrió el mismo día en el que se celebraba en el mundo entero el Día de la Tierra.

Causalidad eficiente y causalidad circular del Acontecimiento 4: **a:** 27 de agosto de 1859 fue construido el primer pozo petrolero por Edwin Drake, lo que da comienzo al surgimiento del petróleo como energía de movilidad. **b:** Crecimiento exponencial de extracción. **c:** Contaminación masiva de fuentes hídricas, subsuelo y del aire en emisiones de CO₂. **d:** La economía basada en los petrodólares. **Acontecimiento (circular) a:** Extracción de esquisto.

La figura 19, que sigue a continuación, describe la relación entre los fenómenos y los efectos de causalidad eficiente.

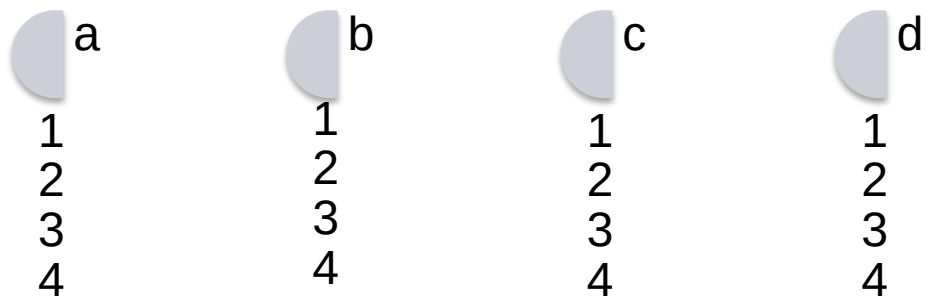
Figura 20. Causalidad Eficiente.



Fuente: Autoría Propia

En la figura 20, conexiones, se muestra cómo a su vez cada uno de los aspectos de causalidad eficiente, puede ser interpretado desde los cuatro fenómenos observados. Para citar un ejemplo el aspecto **a** del acontecimiento 2 (atentado del 11 de septiembre del 2001), está relacionado con el acontecimiento 1 (economía estadounidense), acontecimiento 3 (Accionar de grupos extremistas islámicos) y acontecimiento 4 (industria petrolera).

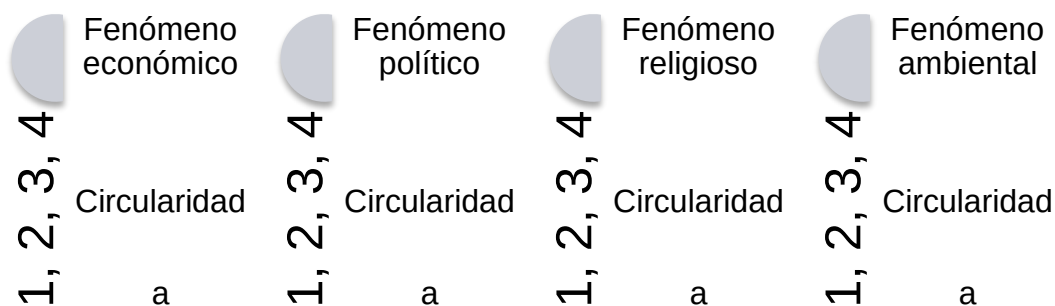
Figura 21. Conexiones.



Fuente: Autoría propia

La figura 21 muestra la *causalidad circular* en relación con los fenómenos descritos anteriormente, este aspecto, genera en el ejercicio una comprensión de lo complejo, y por tanto desarrolla en los estudiantes una cognición más plena, que le permite abordar la realidad de una manera más sistémica. Para este caso la circularidad a del fenómeno económico (la flexibilización cuantitativa) puede interpretarse a la luz del acontecimiento 1, (economía estadounidense), acontecimiento 2, (ataque a los torres gemelas) acontecimiento 3 (accionar de grupos extremistas islámicos) y acontecimiento 4 (industria petrolera).

Figura 22. Causalidad circular.



Fuente: Autoría propia.

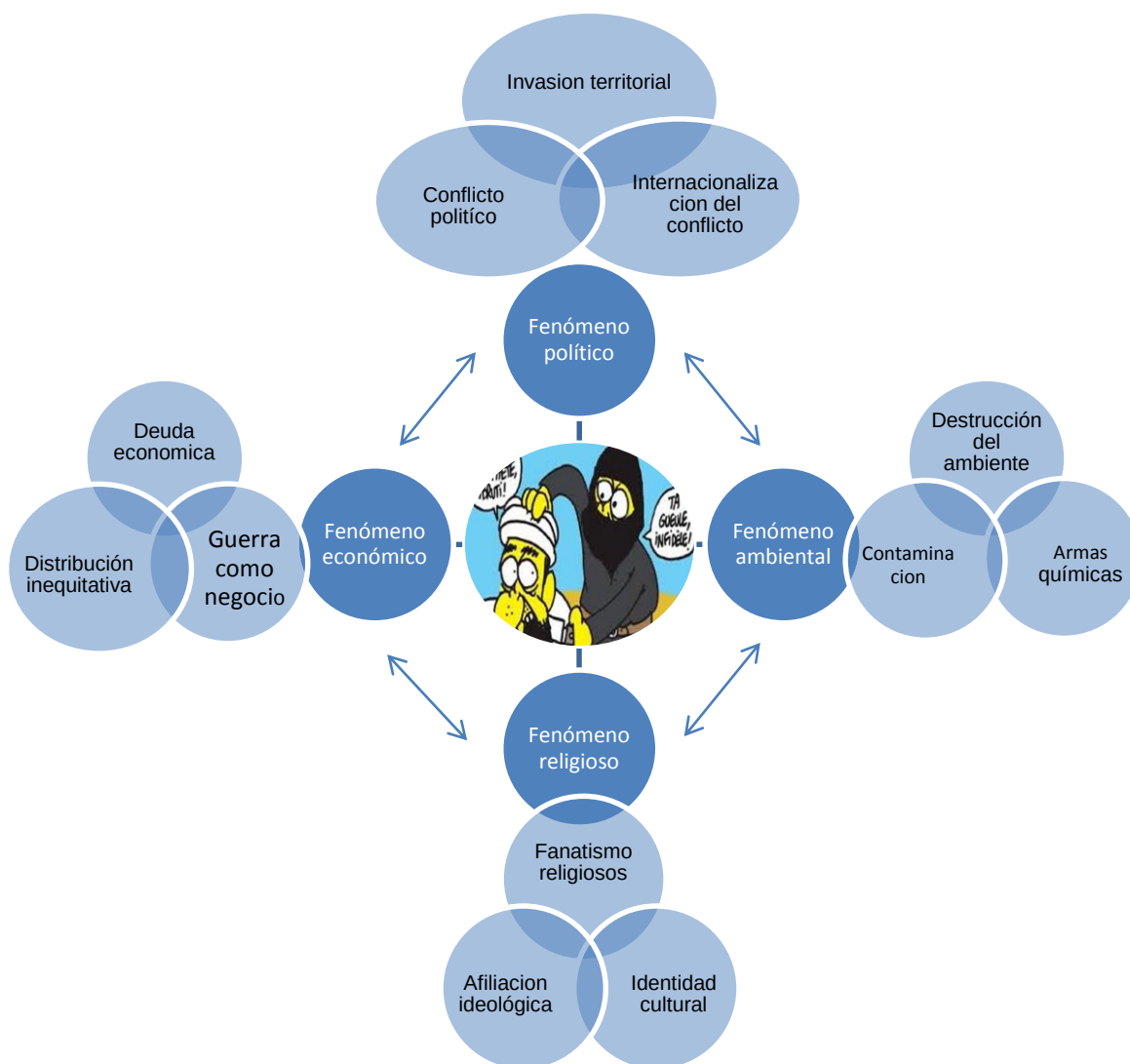
Imagen 6 .Caricatura sobre Mahoma en la revista Charlie Hebdo. El diálogo de la caricatura es: Mahoma: "¡Yo soy el profeta, imbécil!" Encapuchado: "¡Cállate, infiel!".



Fuente: <http://www.infobae.com/2015/01/07/1619414-las-caricaturas-mahoma-que-enfurecieron-los-musulmanes>

Pensar complejo: Con el fin de dar una luz y lograr observar mejor, las relaciones anteriormente descritas, se presenta en la figura 5, los aspectos conceptuales que pueden trabajarse desde la vulneración de los derechos humanos que se produce debido a este tipo de manifestaciones violentas, sin embargo es de dejar claro que pueden ser muchos más los elementos conceptuales que pueden trabajarse a partir de la anterior imagen.

Figura 23. Gráfica ejercicio sistémico.



Fuente: Autoría propia.

Puede verse en la anterior figura, la serie de elementos y fenómenos que se relacionan, en una situación que es difícil de asimilar cuando se hace desde la unicausalidad y desde la interpretación, en ocasiones sesgada, de algunos medios de comunicación. Por tanto el formar para la vida debe pasar por el matiz de la experiencia sistémica, pues como se ha demostrado a lo largo del presente trabajo, el mundo de la vida se constituye sobre un entramado de relaciones.

Por último, cabe resaltar que los aspectos descritos en este capítulo, muestran que es probable la construcción e incorporación de nociones que se correspondan a la necesidad de dar lugar en la Escuela a perspectivas que aborden de manera más compleja e integral la realidad, con el fin de ganar terreno en comprensión, a la vez que permiten un acercamiento al ideal de habitar un mundo de la vida, conformado por *sujetos planetarios*.

A propósito de la finalidad del Sujeto Planetario en la Escuela, es solo recordar que: "El tiempo pasa y la sabiduría queda, cambia sus formas y sus ritos, pero en todas las épocas se basa en el mismo fundamento: la integración del ser humano con la naturaleza."⁵⁶⁰

⁵⁶⁰ Ver Hesse Herman. En: <http://grupolipo.blogspot.com/2013/12/los-conocimientos-intelectuales-son.html>

4. CONCLUSIONES

La revisión teórica realizada en el presente trabajo evidencia que la experiencia humana a lo largo de más de 14 mil años de civilización, no debe tomarse a la ligera, sino por el contrario, para no regresar al “huevo”, para no repetir los mismos errores que están siempre en una circularidad constante, es necesario adquirir ese conocimiento con el fin de proponer un contexto mucho más apropiado en la mediación que debe darse para la resolución de los conflictos, para la superación de la crisis ambiental.

Para una oportuna comprensión del mundo de la vida, la complejidad no debe verse como una dificultad, sino como una posibilidad de evolución, de comprender los fenómenos, de ver los acontecimientos de manera sistémica, siempre en salvaguarda de los propósitos del Sujeto Planetario. Una noción tan compleja, requiere de un pensar complejo para su comprensión y aún más importante, la relación sistémica existente en toda la formación, evolución de la vida y del Planeta más que pertinente, es integradora.

Desde este trabajo se encuentra que el lenguaje y los procesos de comunicación, son un factor clave para comprender los fenómenos y generar propuestas para incidir en ellos. En ese sentido todo acto comunicativo, en tanto no parta del pre-establecimiento de verdades impolutas y mentiras absolutas puede ser garante de un ejercicio hermenéutico que posibilite apreciar no solo las palabras del otro sino también al otro.

La deconstrucción de conceptos como ciudadanía, ambiente y crisis ambiental y la revisión de nociones como discurso capitalista, sujeto, ética y educación ambiental, hacen notable que el cuestionamiento de los paradigmas vigentes, que pueden expresarse en distintas conceptualizaciones, no sólo muestran la importancia del mundo discursivo a la hora de hacer aproximaciones a la realidad, sino también la necesidad de comprender los principios de tales paradigmas, para desde ahí asumir posturas críticas y prácticas que se correspondan con los acontecimientos actuales, con las realidades presentes.

La teoría revisada, muestra el interés de académicos y pensadores, por comprender el sujeto contemporáneo. Aunque cada autor lo ha hecho desde distintas perspectivas, se encuentra como punto de convergencia la crisis ambiental, como eje de reflexión que engloba la constitución del sujeto, así como

sus maneras de interactuar con sus congéneres y con todas las manifestaciones de vida presentes en el Planeta.

La propuesta de una cosmovisión alternativa, que integra en su seno las cosmovisiones de otras civilizaciones que existieron, busca, sin caer en una regresión a el pasado, la consolidación de una visión biocéntrica del mundo. Como también la construcción de una identidad que lo soporta, bajo un carácter de conocimiento y de sabiduría.

El surgimiento de una nueva noción de Sujeto, y su identidad planetaria, se encuentra en los aspectos que los unen, tales como las necesidad de alimentarse, tener una casa a la cual llamar hogar, una oportunidad de educarse para contribuir en sociedad. De esta manera, una sociedad que vea en la colaboración un principio de acción, superará la escisión, división, separación del hombre con la naturaleza y con la otredad, que han sido claves en el desarrollo de una forma egoísta de habitar el mundo.

La sola comprensión de este fenómeno, dará las posibilidades de una mejor conexión, al saber que las problemáticas ambientales, están dejando sin futuro a las nuevas generaciones, lo peor, es que no son tan lejanas esas generaciones. Si se continúa con esta crisis, se estará hablando de los hijos, y de los nietos, de la generación actual.

A pesar de que es usual, hacer mención a la necesidad de hacer del estudiante un sujeto activo de aprendizaje, con pensamiento crítico y generador de propuestas, la Escuela, en gran medida sigue perpetuando una forma de enseñanza-aprendizaje que no sólo está desligada de la realidad sino también de la cotidianidad del estudiante. Por tanto, la tarea conjunta de una educación, de una Escuela consciente, del lugar que ocupa en el panorama de la crisis ambiental, es llevar a la práctica los aspectos anteriormente mencionados. Si como suele decirse los niños y jóvenes son el futuro de la sociedad, cabe preguntar ¿A qué tipo de sociedad futura se aspira, cuando en el ahora, no se les forma para ser sujetos empoderados, sino antes al contrario, sujetos conformes con las realidades en las que están inmersos? ¿Hasta cuándo debe agudizarse la crisis ambiental, para empezar a emprender acciones y reflexiones?

En ese sentido, tal responsabilidad, compete también a la Academia y a su tarea de cuestionar las antiguas concepciones que perpetúan el actual orden mundial. De ahí que sea la Academia, a través de los procesos de formación e

investigación, una aliada fundamental en la comprensión de lo ambiental, como algo que va más allá de la preservación de la fauna y la flora y de la crisis ambiental como algo que en menor o mayor medida, es una problemática de la que todos pueden ocuparse.

La normatividad del Ministerio de Educación Nacional: Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, así como la reflexión epistemológica y metodológica que se desprende del presente trabajo, sienta las bases para que este tipo de propuestas permeen el quehacer educativo, sin embargo el necesario diálogo entre saberes, continua teniendo como una de sus principales barreras la resistencia al cambio y el celo disciplinario. Por tanto es necesario que los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, vayan más allá de un mero asignaturismo, partiendo de la comprensión de que la interdisciplinariedad debe ser entendida no como una suma de temas y/o contenidos, reconocidos oficialmente como científicos, sino como una estrategia que emerge desde una perspectiva integral y sistémica, que incluso posibilita la acogida de los saberes populares en el aula, con la finalidad de adentrarse en el entendimiento de la vida misma y que al ser incorporada en la cotidianidad del estudiante, le permiten a éste, entre otras cosas, asumir un rol activo en la construcción de la sociedad que habita.

En este caso, el diseño de la unidad didáctica evidencia que el ejercicio interdisciplinar, la salida pedagógica, junto al ejercicio sistémico, son una vía para integrar teoría y práctica. Aunque la unidad didáctica está diseñada desde una localidad; en este caso Santiago de Cali; su estructura sistémica permite la salida de una parte para integrar otra, con esto se quiere dar a entender que es posible integrar otra localidad como por ejemplo: Medellín, Bogotá, Barranquilla o cualquier ciudad o pueblo de Colombia. Incluso a países.

Aunque un estudiante de último grado de bachillerato, no tenga la misma capacidad de acción y decisión que un presidente de Estado, en cuanto a política se refiere, si puede desde su lugar en el mundo, ser promotor de un cambio de actitudes y aptitudes que desde la proactividad no hagan de dicha situación una excusa para la inactividad, sino antes al contrario una excusa para el cambio. Un estudiante que reflexione sobre su modo de concebir la relación que tiene con el ambiente, es un estudiante con amplias posibilidades de incidir de alguna u otra manera en este cambio.

Para finalizar, no es más que resaltar que las Ciencias Sociales tienen mucho que aportar a otras áreas del conocimiento, no solo porque la construcción epistemológica de otras disciplinas, contienen aspectos históricos, políticos, sociales y humanos que las definen, sino también porque la misma humanidad es un compendio de diálogo entre saberes. Esta situación explica el persistente interés de elaborar muchas más propuestas relacionadas con la dimensión ambiental desde las Ciencias Sociales, como es el caso de la Unidad Didáctica Sujeto Planetario.

Como futuros licenciados en Ciencias Sociales, los autores del presente trabajo, luego de acercarse a la comprensión del sujeto y de ahí a su conversión en un Sujeto Planetario en y desde el proceso educativo, más específicamente en y desde la educación ambiental en su faceta más compleja, consideran que en la superación de sesgos y prejuicios que limitan el entendimiento de las realidades sociales, residen las oportunidades para las transformaciones sociales que se pretenden lograr.

5. RECOMENDACIONES

En un país que ostenta el 10% de la biodiversidad de todo el Planeta, no cabe duda la necesidad de buscar propuestas pedagógicas con el fin de lograr una conciencia más plena sobre el ambiente que posee, y de la alta responsabilidad que conlleva.

La experiencia le otorga al sujeto las condiciones necesarias para la comprensión de fenómenos, pero sobre todo de su geografía y de su cultura, en este sentido es importante abrir estrategias para la movilidad de todos los colombianos por todo el territorio. Un ejemplo de ello, se vive en Argentina, donde la presidenta Cristina Fernández de Kirchner ha abierto el sistema ferroviario y de pasajeros a nivel nacional.

Sin duda, una educación pensada en la era planetaria es importante e indispensable, la estabilidad se presenta con desestabilidad, es un proceso sistémico que ahora se entiende mejor, por ende, la organización y la estructura, deben ser las idóneas para proponer estrategias que posibiliten una nueva noción, una identidad que salve la biodiversidad y la vida digna de las personas.

Cada ser humano pretende conseguir por sus propios medios, una forma de suplir sus necesidades básicas. El trabajo aparece como concepto fundamental para abordar el sujeto, desde la propuesta del Sujeto Planetario, se precisó sobre el carácter divisorio del trabajo en la actualidad. Por lo tanto, otro aspecto que deja a la crítica, y a su devenir, es el concepto de “trabajo”, tal vez en el *mundo de la vida*, el verbo «trabajar» será remplazado por el verbo «colaborar», que sin duda, propone en su accionar conexiones para la solución de problemas tanto a escala local como planetaria.

En un país con una historia de violencia como Colombia, urge no solo que la educación ambiental tome un lugar preponderante en el aula, sino también la ética ambiental, un paso inicial para ello es emplear en el aula, situaciones de contexto que conlleven a reflexiones éticas.

Los medios de comunicación han tomado el papel de educadores a nivel nacional, incluso podría decirse que a nivel mundial, por esta razón, se debe ejecutar un plan que fortalezca la Escuela, dentro de un currículo renovado, crítico y con los más altos estándares de conocimiento pedagógico, didáctico e intelectual. Sin embargo, estos medios de comunicación tienen un poder inimaginable. De nada

sirve tener la mejor clase de una hora y media en una Escuela, si cuando los estudiantes llegan a la casa ven televisión por cuatro horas. ¿De quién aprenden más?

Si en realidad una de las metas de la elaboración de los Proyectos Ambientales Escolares, PRAES, es formar para la acción-reflexión de los estudiantes como sujetos conscientes del ambiente que habitan y construyen, es necesario comprender que al hacer de éste, un proyecto transversal, exclusivo del área de las Ciencias Naturales, se siguen reafirmando el estigma de lo ambiental como un tema relacionado a las actividades de reciclaje y a la conservación de la fauna y flora, como en últimas termina siendo. Mientras que al enriquecer las propuestas de educación ambiental desde los demás saberes existentes, aumentan las posibilidades de la comunidad educativa de responder acertadamente a los retos que se suscitan en los contextos actuales y futuros.

Una de las recomendaciones principales de este trabajo, es que la propuesta que en éste se exhibe pueda llevarse a cabo en las instituciones educativas; para tal fin es indispensable no sólo la disposición y la motivación por parte de la comunidad educativa, sino también que la producción de este tipo de propuestas educativas, tenga eco en instituciones como el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de que los caminos vislumbrados puedan ser transitados y no sean olvidados.

De igual forma se recomienda el diseño de unidades didácticas que retomen la noción de Sujeto Planetario y que éstas se produzcan para todos los niveles de escolaridad, pues entre más pronto el estudiante pueda ejercitarse en la reflexión del efecto de sus actos, mas interiorizado tendrá este proceder como forma de vida.

BIBLIOGRAFIA

ANÁLISIS DE LA LETRA DE LA CANCIÓN [En línea] s.d [citado el 20 de marzo de 2015] Disponible en <https://docs.google.com/document/d/1RIdaLsaWTqFYdP93sHWC-l5c1pmsn1ZrGn2tfzRgM/edit>

ÁNGEL MAYA, Augusto. El retorno de Ícaro: la razón de la vida: muerte y vida de la filosofía: una propuesta ambiental, Bogotá: PNUD, 2002. 385 p.

ANGUITA, María Concepción. Relatividad espacial [en línea] Cali, 2014. Publicado Junio 20 de 2005. [citado octubre 23 de 2014] (Disponible en <http://www.iac.es/cosmoeduca/relatividad/anexos/movimientos.htm>).

ÁNJEL RENDÓ, José, et al. Seres de la frontera. La responsabilidad del intelectual. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2004. 190 p.

ARAMBURU, ORDOZGOITI Francisco. Las ciencias sociales en la educación ambiental. En: Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, ISSN 0214-3402, Nº 5, 1993, p. 73-82 [En línea]. [Citado el 6 de Septiembre del 2014] Disponible En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122474> p. 76.

ASHCROFT, Ross. Four Horsemen [En línea] 2011 [citado el 5 de abril de 2014] Disponible en: <http://www.fidocs.cl/peliculas/four-horsemen/>

ALTSCHULER, Daniel. Hijos de las estrellas. Nuestro origen, evolución y futuro. Madrid: Cambridge University press, 2001, p. 248 p.

AYALA M, Álvaro A. Ciudadanía universal: hacia la construcción de una ciudadanía de la emancipación. En: revista VIA IURIS. Julio-diciembre, 2013. Vol. 0, no. 0; p. 157-177.

BARRERA MORALES, Marco Fidel. Holística, comunicación y cosmovisión. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002. 296 p.

BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2005, p. 48.

----- . Modernidad líquida. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2003. 232 p.

BECK, Ulrich, La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad España: Paidós Ibérica. 1998. 304 p.

BERGSON, Henri. La evolución creadora. Buenos Aires, 2007. 366 p.

BOFF Leonardo. El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra. España: Trotta, 2002. 164 p.

BÖHME, Gernot y BÖHME, Hartmut. Fuego, Agua, Tierra, Aire. Un historia cultural de los elementos. Barcelona: Herder, 1998, 406 p.

BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Eve. El nuevo espíritu del capitalismo. Madrid: Akal, 2002. 717 p.

BRAUSTEIN, Néstor. El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista. México: Siglo XXI, 2012. 194 p.

BREU, Ramón, Ambros, Alba Uso didáctico del documental. (2011). Publicado 6 de julio, 2011 [En línea] [citado el 20 de mayo de 2015] Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/21090/1/Documental%20como%20estrategia%20educativa%20%20Breu%20y%20Ambros.pdf>

BROSWIMMER, Franz J. Ecocidio breve historia de la extinción en masa de las especies, Pamplona: Laetoli, 2002 318 p.

BULA, Germán. Spinoza y el pensamiento ecológico. En: Revista Logos. Enero – junio, 2007. Nº 11. [en línea] [Citado el 13 de febrero del 2014] Disponible en: <<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/lo/article/viewFile/1552/1428>>

CADENA, Orlando. El seminario Alemán. 2011. p 8 [En línea] [Publicado Mayo 19, 2011] [citado el 18 de mayo de 2013] Disponible en: <www.slideshare.net/Gustavo11111/el-seminario-aleman>

CALLICOT Baird J. En busca de una ética ambiental En: KWIATKOWSKA Teresa, ISSA Jorge. Comps. Los caminos de la ética ambiental. Una antología de textos contemporáneos. México: Plaza y Valdez, 2006 p 154

CAMPS, Victoria. Creer en la Educación: la asignatura pendiente. Barcelona: Península, 2008. 220 p.

CAPRA, Fritjof. La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Editorial Anagrama, 1998. 359 p.

CARIDE, J.A. Y MEIRA, P.A. Educación ambiental y desarrollo humano. Barcelona: Ariel 2001. 269 p.

CIFRAS BIODIVERSIDAD EN COLOMBIA. [En línea] s.d [Citado el 10 de diciembre del 2014] Disponible en: <http://www.sibcolombia.net/web/sib/cifras>.

CLÉRICI, Carolina. Reflexiones sobre la bitácora en el aula. [En línea] En: Odiseo Revista Electrónica de pedagogía. Año 9, número 18, enero-junio de 2012. [citado el 6 de mayo del 2015] Disponible en <http://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2012/04/reflexiones-sobre-bitacora-en-aula#sthash.ep2zFWQ6.dpuf>

COLEGIO LACORDAIRE. Manual de Convivencia. p. 59.

COLOMBIA APRENDE. Día mundial de la Biodiversidad. [En línea] s.d [Citado el 10 de diciembre del 2014] Disponible en:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-232314.html>

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1549 de 2012 [En línea] s.d [Citado el 10 de diciembre del 2014] Disponible en:

http://www.sic.gov.co/recursos_user/documentos/normatividad/Leyes/2012/Ley_1549_2012.pdf

----- . Ley 84 de 1989. [en línea] [citado el 10 de febrero de 2015] Disponible en:<
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=8242>>

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. 2004. p 38 [En línea] s.d [citado el 4 de febrero de 2015] Disponible en: <[http:// www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co)>

----- . Lineamientos curriculares en educación ética y valores humanos [en línea] [citado el 10 de febrero de 2015] Disponible en:
< http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_9.pdf> p 26

----- . Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales. p. 40, 2002. [En línea] s.d [citado el 4 de febrero del 2015] Disponible en
<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>

------. Política nacional de biodiversidad [en línea] s.d [citado el 10 de diciembre del 2014] Disponible en: https://www.minambiente.gov.co/images/BosquesBiodiversidadyServiciosEcosistemas/pdf/Politica-Nacional-de-Biodiversidad/politica_nacional-biodiversidad.pdf

COMO ANALIZAR UN CUENTO, 2011 [En línea] s.d [citado el 20 de marzo de 2015] Disponible en <https://docs.google.com/presentation/d/1w7xj3l1zjvHr6z8PvvKPDW4Ur6hyCI536AlGChqQfk4/embed?slide=id.i0>

COMO ANALIZAR UNA FOTOGRAFÍA [En línea] s.d [citado el 20 de marzo del 2015] Disponible en <http://www.quedetodo.com/hobbies-y-ciencia/fotografia-como-hobby/como-analizar-una-fotografia>

CONDE, Marisa. Excursiones virtuales [En línea] s.d [citado el 10 de mayo de 2013] Disponible en <<http://docentesinnovadores.net/Contenidos/Ver/796>>

CORIA A, Genaro. PAREDES R, Pedro. La selección artificial. En: La Ciencia y el Hombre. Septiembre-diciembre, 2009. Vol. 22, no. 3; p. 3-11.

CRONON, William. The Trouble with Wilderness: Or, Getting Back to the Wrong Nature. [En línea] [Consultado el 3 de marzo del 2015] disponible en: <http://www.williamcronon.net/writing/Cronon_Trouble_with_Wilderness_1995.pdf>

CUYAL V, Zoila. El niño busca el sujeto en la estructura. Cali: Impresora Las Colinas, 2002. 122 p.

DE CABO, Carlos. M. Dialéctica del sujeto, dialéctica de la Constitución. Madrid: Trotta, 2010. 150 p.

DICCIONARIO REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [En línea] s.d [citado el 5 de mayo de 2013] Disponible en www.rae.es

DUBOS, Rene. Un dios interior. El hombre del futuro como parte de un mundo natural. Barcelona: Salvat Editorial, 1986. 251 p.

DUQUE GONZÁLEZ Luisa Fernanda. “El papel de las Multinacionales Tecnológicas en la explotación ilegal del coltán, frente a la vulneración de Derechos Humanos en la República Democrática del Congo durante el periodo 2003 – 2009” trabajo de grado internacionalista. Bogotá D.C: Universidad Colegio

Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Facultad de Relaciones Internacionales, 2012. p. 24. [En línea] [Consultado el 4 de marzo de 2015] Disponible en: <<http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/3011/1020715004-2012.pdf.txt?sequence=5>>

EDUALTER. Guía para analizar noticias. [En línea] s.d [Citado el 20 de marzo del 2015] Disponible en <http://www.edualter.org/material/actualitat/immigracioiescola/castella/guion.htm>

ESCOBAR, Arturo. El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea. Bogotá: CEREC-ICAN, 1999. 418p.

ÉTICA DE LA TIERRA [en línea] s.d [Citado el 8 de febrero de 2014] Disponible en: <<http://www.eticauniversal.net/2009/05/presentacion-del-proyecto.html>>

EL ESPECTADOR. Colombia no está preparada para la locomotora minera. [En línea] Cali, 2014. Publicado mayo 6 de 2013. [citado abril 11 de 2014] Disponible en: <<http://www.elspectador.com/noticias/medio-ambiente/colombia-no-esta-preparada-locomotora-minera-articulo-420422>>

EL TIEMPO. COM. Colombia se desplomó como país ecológico. [En línea]. Publicado 12 de febrero 2014 [Citado el 10 de diciembre del 2014] Disponible en: <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13486755>>

------. Corridos de toros y peleas de gallos son constitucionales, conceptúa el Procurador Alejandro Ordóñez. Publicado 1 de julio de 2009 [En línea] [Citado el 28 de enero del 2015] Disponible en: <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5566908>>

FINKEL, Michael. El hombre murciélago. En: De alto riesgo. National Geographic. Julio, 2013. vol. 33, no. 1, p. 6-7.

FOUCAULT Michael. Hermenéutica del sujeto. España: Ediciones de la Piqueta, 1994. 539 p.

------. El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquet, 1992. 76 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Brasil: Paz e Terra, 2004. [en línea] [citado el 10 de febrero de 2015] Disponible en: <http://www.bsasjoven.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>

-----, Pedagogía del oprimido. 2 ed. México: Siglo XXI, 2005. 246 p.

GADOTTI, Moacir. Pedagogía de la tierra. México: siglo XXI, 192 p.

GALEANO, Eduardo: Poema. Utopía. Cita del director de cine AGUIRRE, Fernando. [en línea] Cali, abril de 2015. S.d [citado julio 13 de 2012] Disponible <https://www.youtube.com/watch?v=GaRpIBj5xho>

GARCÍA Díaz, J. Eduardo. Educación ambiental, Constructivismo y Complejidad. Una propuesta integradora. España: Diada, 2004. 219 p.

GARCIA, J.E. Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares. Sevilla: Diada, 1998. 224 p.

GARCÍA, Vicente. Diccionario etimológico español e hispánico. Madrid: Editorial Saeta, 1954. 1069 p.

GARCIANDÍA IMAZ, José Antonio. Pensar sistémico. Una introducción al pensamiento sistémico. Bogotá D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005. 337 p.

GARZÓN DÍAZ, Fabio A. Del antropocentrismo al biocentrismo. Un nuevo paradigma biótico. (En): Bioética. Julio, 2002. vol. 0, no. 3; p. 10-19. *Ibíd.*, p. 10.

GIRALDO, Omar Felipe. Utopías en la era de la supervivencia: una interpretación del buen vivir, México: Ítaca, 2014. 226 p.[en línea] [consultado el 12 de marzo de 2015] disponible en: <
http://www.cides.edu.bo/webcides/images/pdf/UNAM_Utopias_en_la_era_de_la_supervivencia_1.pdf >

GOFFMAN, Erving. Descentrar el sujeto. En: Revista Internacional de Sociología. Mayo, 2012. Vol. 70, no. 2; p. 311-326.

GOLDBLATT, David. Social theory and the environment, Westview Press, Boulder, 1996. 247 p

HABERMAS, Jürgen. Acción comunicativa y razón sin transcendencia. Barcelona: Ediciones Paidós, 2008. 90 p.

HABILIDADES DOCENTES. Exposición [en línea] s.d [citado el 20 de marzo de 2015] Disponible en: <<http://hadoc.azc.uam.mx/tecnicas/exposicion.htm>>

HADOT, Pierre. Ejercicios espirituales y filosofía antigua. Madrid: Ediciones Siruela, 2006. 383 p.

HECHT, Eugene. Física en perspectiva. New York: Iberoamericana, 1987. 634 p.
HEILBRONER, R. L., Naturaleza y lógica del capitalismo. México: Siglo XXI, 1989.190p

JONAS Hans. El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. España: Herder, 1995. 398 p.

JOSEPH, P. Zeitgeistmovie [En línea]. s.d [citado el abril 5 de 2014] Disponible en: <<http://www.zeitgeistmovie.com/index.html>>

KANT, Immanuel. Metafísica de las costumbres. España: Alianza Editorial, 2002. 374 p.

KWIATKOWSKA Teresa, ISSA Jorge. Comps. Los caminos de la ética ambiental. Una antología de textos contemporáneos. México: Plaza y Valdez, 2006. 321 p.

LEEF, Enrique. (Coordinador) La complejidad ambiental. México: Siglo XXI, 2003. 314 p.

LÉVI-BRUHL. Op. Cit., p. 57. OSEJO. Luis Eduardo. La complejidad y la concepción unitaria de la ciencia. En: Politeía. 2002. No. 28; p. 117-125.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Mito y significado. Madrid: Alianza Editorial, 1999. 110 p.

LOVELOCK, J.E. Gaia, una nueva visión de la vida sobre la tierra. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A., 1986. 184 p.

LUCRECIO, Tito. De rerum natura. De la naturaleza de las cosas. Madrid: El Acanalado, 2012. 415 p. (I-1021 a 1034, II-1058 a 1063).

LUHMANN, Niklas. El amor como pasión. La codificación de la intimidad. Barcelona: Península, 1985, p. 103.

MARCUSE, Herbert. El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Barcelona: Editorial Ariel, 1999. 289 p.

MARTI, Guillermo. 2012. Como mirar un cuadro [En línea] s.d [citado el 20 de marzo del 2015] Disponible en <http://laemociondelarte.blogspot.com/2012/04/como-mirar-un-cuadro.html>

MATURANA, Humberto. Emociones y lenguaje en educación y política. España: Dolmen, 2001. 117 p.

MEDINA, Marta S. El sujeto ante la ley: la declinación de lo simbólico en el sujeto, consecuencias. En: Revista Mal-Estar e Subjetividade. Septiembre, 2007. Vol. 7 no. 2; p. 259-268.

MÉLICH, Joan-Carles. Antropología simbólica y acción educativa. Barcelona: Ediciones Paidós, 1998. 190 p.

MESA, José Alberto. La educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, 2005. 200 p.

MIRAMÓN VILCHIS, Marco Antonio. Michel Foucault y Paul Ricoeur: Dos enfoques del discurso. En: La Colmena. Abril-junio, 2013. No 78, p.53. [En línea] [Consultado el 2 de agosto del 2014] Disponible en: www.uaemex.mx/plin/colmena/.../8_Michel_Foucault_Paul_Ricoeur.pdf

MORA, Eduardo. Una ética ambiental igualitarista y compasiva. En: RIECHMANN Jorge. Ética Ecológica, propuestas para una reorientación. Uruguay: Nordan-Comunidad, 2004 p. 53

MORÍN, Edgar. Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa editorial, 2006. 140 p.

----- . El paradigma perdido, España: Editorial Kairós, 1993. 266 p.

------. Introducción al pensamiento complejo.p14. s.d [en línea] [citado el 31 de abril de 2015] disponible en:

< <http://www.edgarmorin.org/images/publicaciones/edgar-morin-introduccion-al-pensamiento-complejo.pdf>>

------. La Vía. Para el futuro de la humanidad. 297 p. MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Colombia: Ministerio de educación, 2000. 88 p.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Más allá del bien y del mal. España: Ediciones Orbis, 1983. 287 p.

NOGUERA DE ECHEVERRI, Ana María, El reencantamiento del mundo. Colombia: Universidad Nacional de Colombia/ Manizales, 2004. 206 p.

NOUZEILLES, G. (2002), "Introducción", en G. Nouzeilles (comp.) La naturaleza en disputa. Retóricas del cuerpo y el paisaje en América latina, Buenos Aires, Paidós. 240 p.

OSSES, Sonia y JARAMILLO, Sandra. Metacognición: Un camino para aprender a aprender. Ensayo. Temuco: Universidad de la Frontera. Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Educación, 2008, p. 187-197.

PEÑA, José C. El origen del hombre. Para saber quiénes somos y de dónde venimos. Buenos Aires: Editorial Sb, 2010. 317 p.

PÉREZ, J. Competitividad y desarrollo social. Retos y perspectivas. Cali: Universidad del Valle, 1995. 528 p.

PÉREZ DE SÁNCHEZ Ana Griselda y RODRÍGUEZ PIZZINATO, Liliana Angélica La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geo enseñanza, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2006, p. 229-234, Universidad de los Andes [En Línea] [Citado el 14 de marzo de 2015] Disponible en<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36012425008>>

PÉREZ TAPIA, José A. Filosofía y crítica de la cultura. Madrid: Trotta, 2000. 310 p.

PIATTELLI, Massimo. Las ganas de estudiar: cómo conseguirlas y disfrutar con ellas. Barcelona: Crítica, 2004.

PIMIENTA, JULIO. Metodología constructivista, guía para la planeación docente. México: Pearson Educación. 2005. 164 p.

PRADA, Manuel A. La conquista de ser sujeto: vocación ontológica, conciencia crítica y proyecto. En: Pedagogía y Saberes. Primer semestre, 2009. Vol. 0 no. 30; p. 9-18.

PROGRAMA MUNDIAL DE ALIMENTOS. Datos del hambre [En línea] s.d [Citado el abril 5 de 2014] Disponible en: <<http://es.wfp.org/hambre/datos-del-hambre>>.

PUTIN, Vladimir. Cita de Presidente. Al alertar sobre los peligros y deseos de una tercera guerra mundial. RT NOTICIAS. Entrevista con el presidente PUTIN, Vladimir [en línea] Cali, 2014. S.d [citado marzo 4 de 2014] <https://www.youtube.com/watch?t=54&v=qRYiuD0xYfY>

RODRÍGUEZ, Alfonso. ¿Qué es filosofía? La filosofía como arte de los encuentros. Santiago de Cali: Fundación Filosofía y Ciudad, 2001, p. 11-12.

ROJAS QUICENO, Guillermo. Índice de felicidad y buen vivir, España: Instituto Internacional del Saber, 2013. 224 p.

ROMANO, Vicente. La intoxicación lingüística, el uso perverso de la lengua. España: El Viejo Topo, 2007. 204 p.

RUIZ SILVA, Alexander. Pedagogía en valores: hacia una filosofía moral y política de la educación. Colombia: Plaza & Janés, 2000. 231 p.

SÁNCHEZ F, Mónica J. La filosofía del sujeto y la sociología del conocimiento en las teorías de Jürgen Habermas y Niklas Luhmann. En: Confines. Enero-mayo, 2007. Vol. 3, no. 5; p. 87-98.

SANTOS, Milton, La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción. España: Ariel, 2000. 348 p.

SARAMAGO, José. La balsa de piedra. Madrid: Punto de lectura, 2007. 396 p.

SARTRE, Jean Paul. El existencialismo es un humanismo. Buenos Aires: Pequeños Grandes Ensayos, 1975. 124p.

SAVATER, Fernando. Diccionario filosófico. Santafé de Bogotá: Planeta, 1995. 457 p.

SCHAEFER, Richard. Sociología. Duodécima edición Madrid: McGraw-Hill, 2012. 562 p.

SEGOVIA, Bricio. Los científicos consideran que la época actual merece otro nombre. [online] Cali, 2014. Publicado octubre 14 de 2014 [citado 23 de octubre de 2014]<http://actualidad.rt.com/ciencias/view/143492-cientificos-nuevo-nombre-nuestra-epoca-antropoceno>.

SELBY, David. Educación global: Hacia una irreductible perspectiva global en la escuela. En: Revista Aula de innovación educativa, ISSN 1131-995X, N° 51, 1996, p 25-30 [En línea]. [Citado el 6 de Septiembre del 2014] Disponible En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167480> p. 6.

SEMANA. Más problemas se vienen para la Drumond. 18 de enero 2014 [en línea] [consultado el 10 de diciembre de 2014] Disponible en:< <http://www.semana.com/nacion/articulo/drummond-investigada-por-la-contraloria/371164-3>>

SOBREVILLA, David. Filosofía de la cultura. Madrid: Trotta, 1998. 280 p.

TÉCNICAS DIDÁCTICAS. FORO. [En Línea] s.d [Citado el 20 de marzo de 2015] Disponible en <<http://hadoc.azc.uam.mx/tecnicas/forogru.htm>>

TORRES, Begoña. Autonomía funcional de la voz [en línea] Cali, 2014. S.d [citado diciembre 3 de 2014] Disponible en <http://www.medicinadelcant.com/cast/1.pdf>

TORRES VICTORIA, Liliana P. El papel del sujeto en la construcción del desarrollo. En: Prospectiva. Octubre, 2003. Vol. 0, no. 8; p. 157-167.

------. Del sujeto discursivo al sujeto de la acción. En: Prospectiva. Octubre, 2009. Vol. 0, no. 14; p. 101-116.

TUAN, Y. Cosmos y hogar. Un punto de vista cosmopolita. Barcelona: Editorial Melusina, 2005. 236 p.

------.Topofilia. Madrid: Melusina, 2007. 260 p.

UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS PUEBLA. Mesa Redonda. s.d [En línea] [citado el 20 de marzo de 2015] Disponible en:

<<http://www.udlap.mx/intranetWeb/centrodeescritura/files/notascompletas/mesaRedonda.pdf>

UNIVERSIDAD DE CORDOBA. Guía para realizar un debate. [En línea] [citado el 20 de Marzo de 2015] s.d Disponible en:

http://limavirtual.unicordoba.edu.co/recursos_globales/guias_estudiante/Debate.pdf

URIBE, Castro, Hernando. Ambiente y conflicto en Colombia, 11 de julio 2014 [En Línea] [consultado el 10 de diciembre del 2014] Disponible en <http://hernandouribecastro.blogspot.com/2014/07/ambiente-y-conflicto.html>

VARGAS GUILLÉN, Germán, et al. Formación y subjetividad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Impresión Arte y Fotolito, Arfo, 2007, 203 p.

VÁSQUEZ R, Adolfo. Nietzsche: La ficción del sujeto y las seducciones de la gramática. En: A parte reí. Enero, 2007. Vol. 0, no. 47; p. 1-7.

VIDART, D. Filosofía ambiental, el ambiente como sistema. Bogotá: Editorial Nueva América, 1997. 663 p.

----- . Filosofía ambiental: epistemología, praxiología, didáctica. Bogotá: Nueva América, 1986. 549 p.

VILLALOBOS, V. MARÍA, E. Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto. Cali: Colección Ciencias Sociales, 2014. 319 p.

WALLERSTEIN, Immanuel. Análisis de sistemas-mundo, una introducción. México: siglo XXI, 2005. 85 p. [En línea] [Consultado el 10 de noviembre de 2014] disponible en: <http://geopolitica.iiec.unam.mx/sites/geopolitica.iiec.unam.mx/files/analisis_de_sistemas_wallerstein_0.pdf>.22.

----- . Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo. Madrid: Ediciones Akal, 2004. 480 p.

WERNER Klaus y WEISS Hans. El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. 2003. 220 p. [en

línea] [consultado el 4 de marzo de 2015] 220 p. Disponible en:
<<https://focalizalaatencion.files.wordpress.com/2011/06/libnegro.pdf>>

ZUBIRÍA SAMPER, J. Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. ¿Qué son modelos pedagógicos? Bogotá: Magisterio, 2006. 250 p.

ZULETA, Estanislao. Elogio de la dificultad y otros ensayos. Medellín: Lealon, 2005. 125 p.