



GAIA: ÚTERO DE EXPERIENCIAS QUE POTENCIAN AL  
BIOSUJETO EN, POR Y PARA EL DESARROLLO/LA VIDA

JUAN CARLOS PÉREZ PIEDRAHITA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
JUNIO 2010

Little Stream. Obra de Van Gogh en [www.vangoghgallery.com](http://www.vangoghgallery.com)



***GAIA: ÚTERO DE EXPERIENCIAS QUE POTENCIAN AL BIOSUJETO EN, POR Y PARA EL  
DESARROLLO/LA VIDA***

**JUAN CARLOS PÉREZ PIEDRAHITA**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Junio 2011**

## **DEDICATORIA**

**A mi hija Sophia:**

**Principio/fin de sentido y significado en mi vida.**

## **AGRADECIMIENTOS**

A los duendes, hadas y espíritus de la GAIA.

A los ángeles y coros espirituales habitantes del cosmos.

A los seres terrenales de fuego, aire, tierra y agua.

A ti – Avatar – sujeto/objeto de amor de este espíritu que busca aprender a ser humano.

A ti lector desprevenido lleno del amor y desamor para leer, leerme y leerte en estas líneas; hologramas de mis miedos y esperanzas humanas.

A Marsh, el sentido de mi sinsentido.

## CONTENIDO

<b>RESUMEN</b>	8
<b>ABSTRACT</b>	10
<b>EL IMPRESIONISMO: A MANERA DE MÉTODO</b>	12
<b>VANGOGH: INSPIRACIÓN PARA DETERMINAR EL ESCENARIO, EL PARADIGMA Y LA PREGUNTA</b>	18
<b>AL INICIO ERAMOS UNO Y DECIDIMOS JUGAR A SEPARARNOS DESDE LA DUALIDAD PARA ENCONTRARNOS EN EL ESCENARIO DE LA VIDA LLAMADO GAIA</b>	36
<b>ESTAMOS EN EL UTERO PARA EXPERIMENTAR Y EXPERIMENTARNOS COMO SUJETOS EDUCABLES, SUJETOS CÍVICOS Y SUJETOS POLÍTICOS</b>	76
<b>LA EDUCACIÓN CON SIGNIFICADO Y SENTIDO: SOMOS , HABITAMOS Y CONSTRUIMOS CUERPO, ESPACIO Y DESARROLLO/VIDA</b>	89
<b>LA VISION HACIA DALI: MOVIMIENTO AMOROSO A MANERA DE CIERRE/APERTURA</b>	104
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	118
<b>CIBERGRAFÍA</b>	123

## LISTA DE GRÁFICAS E IMÁGENES

<b>Little Stream</b>	Portada
<b>Gráfica 1: Panel de ruta, camino o método</b>	15
<b>Noche Estrellada de Vincent Van Gogh</b>	21
<b>Gráfica 2: Ejes que soportan la pregunta</b>	23
<b>Viñedos Rojos de Vincent Van Gogh</b>	23
<b>Noche Estrellada sobre el Ródano de Vincent Van Gogh</b>	36
<b>Gráfica 3: Holograma de dualidades para el sentido y el significado</b>	37
<b>Botas de Vincent Van Gogh</b>	42
<b>Gráfica 4: Holodinámica del Ser</b>	47
<b>Gráfica 5: Metáfora del Infinito</b>	48
<b>Girasoles de Vincent Van Gogh</b>	48
<b>Gráfica 6: Expresiones del Ser</b>	51
<b>Los Comedores de papa de Vincent Van Gogh</b>	64
<b>Campo de Trigo con Cuervos de Vincent Van Gogh</b>	76
<b>Gráfica 7: Holograma del Sujeto</b>	79
<b>Campo de Trigo bajo un Cielo Tormentoso de Vincent Van Gogh</b>	79
<b>Paisaje con Pareja a Pie a Media Luna de Vincent Van Gogh</b>	89

<b>Gráfica 8: Holograma de la Educación con Sentido y Significado</b>	92
<b>Niño Geopolítico de Salvador Dalí</b>	117

## RESUMEN

La presente obra de conocimiento, de arte, de vida, es la construcción-deconstrucción de sensaciones, emociones, intuiciones y pensamientos vividos con un antes y un durante el tiempo que representa la experiencia denominada Maestría en Educación en la Universidad Católica de Manizales; la cual sirvió como lienzo – cuerpo - territorio para hacer emerger condiciones en complejidad, para colorear poéticamente el cielo de posibilidades que den respuestas a los intereses del autor expresados en la pregunta ¿qué condiciones de conocimiento y organización compleja dinamizan a la Gaia como territorio de experiencias que potencian al biosujeto en, por y para el desarrollo/ la vida?

Esta obra de conocimiento se concibe como una experiencia impresionista, a través de la obra de Vincent Van Gogh, en actitud de apertura frente a la vida en la Gaia – Planeta Tierra - como escenario en, por y para el desarrollo de lo humano en tanto biosujeto. Un sujeto, un desarrollo, un territorio que han sido delimitados por la dualidad y preconcebidos para ser potenciados, en la misma, de acuerdo con los intereses del contexto. Un sujeto que ha sido escindido del espacio de la vida para que signifique su existencia desde los límites y le dé sentido desde sus temores. Un sujeto que ha sido coloreado por la sociedad y la cultura – con la colaboración de la educación como agente socializador - de tal manera que represente sus malestares, sus tótems y sus tabús. Un sujeto para vivir aislado del otro y de lo otro.

Ante dicha paleta descolorida y desalentadora, se plantea un biosujeto, en el plano de la Gaia, que es co-creador de su auto-eco-organización, que juega a dividirse en la dualidad para reencontrarse en alteridad sincrónica y diacrónica en un espacio



denominado Gaia; que es tanto su antes como su después, su antecedente como su consecuente, su pasado, su presente y su futuro: su territorio en/por/para cambio-evolución-desarrollo. Un desarrollo dado por la interacción e interrelación con el otro. Un biosujeto que se articula con los elementos condicionantes y condicionados de la vida en la Gaia en apertura contenida y conteniente de las sensaciones, emociones, intuiciones y pensamientos que le implica el vivir. Un biosujeto educable desde la complejidad de sus dimensiones corporal, comunicativa, cognitiva, emocional y espiritual que se potencia desde lo ético, para lo político y desde lo estético, para lo ciudadano. Un sujeto educable que es sujeto/objeto – agente/consecuente de desarrollo en un espacio-tiempo, gracias a la movilidad de la energía que potencia la educación.

Con base en el sujeto pincelado se espera que el biosujeto sea potenciado por una educación en donde la pedagogía y el currículo signifiquen desde el movimiento y den sentido desde el amor, para experimentar en la Gaia como útero – territorio que se habita en la medida que se actúa, se desarrolla en la medida en que se desarrolle y se conoce desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

## ABSTRACT

This knowledge of work, of art and of life is the construction-deconstruction of feelings, emotions, intuitions and thoughts lived with a before and during the time that represents the experience called Master of Education in the Catholic University of Manizales, which served as a canvas - body - to pop territory in complex conditions poetic coloring the sky of possibilities that respond to the author's interests expressed in the question of what conditions knowledge and complex organization like Gaia energize the territory of experiences that enhance the biosujeto in, and development / life?

The work of knowledge is conceived as an impressionistic experience through the work of Vincent Van Gogh in an attitude of openness to life on Gaia as a backdrop in / by / for the development of the human as well as biosubject. A subject, a development, a territory that have been defined by duality and preconceived to be boosted in the same in accordance with the interests of context. A subject that has been excised from the living space to mean their existence from the borders and to make sense from their fears. A subject that has been colored by the society and culture - with the collaboration of education as a socializing agent - in a way that represents their pains, their totems and taboos. A subject who is living apart from the others and in isolation from the other.

Faded to the color palette and daunting, it poses a biosubject, in terms of Gaia, which is co-creator of his self-eco-organization, which plays in the duality divided to reunited in synchronic and diachronic otherness in an area called Gaia, which is both its earlier and its later, his record as its consequent, its past, present and future: its territory in / by / for change-evolution-development. The development had given by the interaction and interrelation with the others. A biosubject that articulates with

the constraints and conditional elements of life on Gaia on opening and containing contained the feelings, emotions, intuitions and thoughts that involves live. A biosubject educable from the complexity of their body size, communicative, cognitive, emotional and spiritual power from the ethical is to politically and aesthetically for the citizen. A fellow educator who is the subject / object - agent / development resulting in a space-time thanks to the mobility of the energy that power education.

Based on the subject brushed biosubject is expected to be powered by an education in which curriculum, pedagogy and the mean from the movement and make sense out of love for Gaia as experience in the uterus - is inhabited territory to the extent that acts, takes place in so far as to develop and has been known for interdisciplinarity and transdisciplinarity.

## **EL IMPRESIONISMO: A MANERA DE MÉTODO**

Un poco más de dos docenas de meses se han deshojado desde el día en que, por primera vez, se pensó en la posibilidad de aproximarse al escenario educativo denominado Universidad Católica de Manizales para encontrar el significado de una emoción que emergía con la fuerza de los elementos externos constitutivos de la vida: el agua, el aire, el fuego y la tierra. Era imperioso compartir al menos un espacio que posibilitara la intersección de dos territorios que se jalonaban como placas tectónicas para integrarse en una unidad de vida, a la que para darle sentido, se denominó Gaia.

Inicialmente, se convidó a Sebastián<sup>1</sup> – aspirante a Mago – para que desde el Tarot abordara los elementos de significado que ocupaban al autor de la presente obra para darle sentido a la experiencia de vivir como un acto educativo. Intento que se abortó – no como acción que finaliza la vida si no como aplazamiento de sueños más sensoriales que cognitivos – para dar paso a un trasegar en maestría con el dolor de saberse escindido por un parto de un hijo ajeno que jamás sabrá quién fue su padre/madre; con la depresión posparto que genera la pérdida de finalidad y cuasualidad de haberse descubierto en alteridad y ser ignorado por la misma. Y es en este escenario, el hontanar dado por los diferentes seminarios del primer año, desde donde se posibilita el fluir y emerger de sensaciones, sentimientos, intuiciones y pensamientos complejos relacionados con el trieje educación (sujeto educable) – sociedad (sujeto político) - cultura (sujeto de desarrollo/cívico).

---

<sup>1</sup> Nombre del personaje principal de un libro que se comenzó a escribir en el inicio de la Maestría como medio para expresar la obra de conocimiento.

La movilización de dicha tríada desde la sensación-emoción-intuición-pensamiento, para la mezcla de los colores fundantes de esta obra, se vio soportada en el Impresionismo pictórico como método<sup>2</sup>; el cual nació como una evolución del realismo y de la escuela paisajística francesa de finales del siglo XIX. El Impresionismo se acuna en una transformación social dada por la aparición de la burguesía y del positivismo.

La burguesía, a criterio de Hetebrüge (1994), como nuevo fenómeno social, trajo sus propios usos y costumbres; afectando al territorio, concretamente al campo y a la ciudad como nichos del territorio corporal. El campo o vida rural – vida en la Gaia<sup>3</sup> - deja de ser lugar de trabajo para convertirse en lugar de ocio: las excursiones campestres, el culto al descanso y a los cuerpos ligeros envueltos en linos y algodones pasteles. Es el mundo retratado por Monet y Renoir: la exaltación de la vida ética bajo el sol. La ciudad, por el contrario, se convierte en nuevo espacio para la reciente clase social pues aparecen los paseantes ociosos que se lucen y asisten a conciertos en los parques y los jardines de París con trajes luminosos y lustrosos. También cobra relevancia la noche y sus habitantes, los locales nocturnos, el paseo, las cantantes de cabaret, el ballet, los cafés y sus tertulias. Es un mundo fascinante, del cual Degas y Toulouse-Lautrec extraen sus temas: la vida en la muerte del día. La vida en la estética.

El positivismo, por su parte, (Hetebrügge, 1994) acarrea una concepción de objetividad de la percepción, de un criterio científico que resta valor a todo lo que no sea clasificable según las leyes del color y de la óptica. Según esto, cualquier objeto natural, visible, afectado por la luz y el color, es susceptible de ser representado artísticamente. El método impresionista se

---

<sup>2</sup> Método es una palabra que proviene del término griego *methodos* (camino o vía) y se refiere al método utilizado para llegar a un fin. Es el camino que conduce a un lugar. Diccionario de la Real Academia de la Lengua.

<sup>3</sup> Interpretación del autor de la presente obra de conocimiento.

vuelca pues en la expresión de la vida en su causalidad (significado) con un nuevo léxico de pincelada descompuesta en colores primarios que han de recomponerse en la retina del espectador de acuerdo con una finalidad (sentido).

Este método basado en la descomposición de colores y trazos (descriptivo) desde la impresión que genera el color de la vida en los órganos de los sentidos (interpretación), fue el concebido para emprender el viaje en la búsqueda de la integración de los intereses personales del autor de la presente obra a los de la institución frente al campo de conocimiento Educación y Desarrollo Local, representado en la gráfica<sup>4</sup> de la página siguiente.

El abordaje de los elementos de sentido (Gaia territorio por, en y para la vida global; La vida por, en y para el desarrollo; Biosujeto por, en y para la vida; La educación con sentido y significado) y significado (los autores consultados, las disciplinas de soporte y los paradigmas orientadores) representados en la gráfica, permitieron la aproximación a la vida/al desarrollo/a GAIA como territorio educativo desde cuatro momentos principales (que son la secuencia de presentación de la esta obra): primero, el establecimiento del escenario, el paradigma y la pregunta; segundo, tomar conciencia de la dualidad para asumir la integridad desde la concepción de la vida y el sujeto; tercero, experimentar y experimentarse como sujeto educable-político-cívico y, finalmente, asumir la educación con sentido y significado para la vida/el desarrollo. Momentos que fueron acompañados por diferentes cotertuliantes, quienes hicieron desvanecer la máscara del Theo<sup>5</sup> elegido por este aprendiz de Van Gogh.

---

<sup>4</sup> Las imágenes insertas en la gráfica corresponde a Noche Estrellada, Botas y Comedores de papas de Van Gogh En: [www.vangoghgallery.com](http://www.vangoghgallery.com) . El Angel Inocuo. Fotografía bajada de la página [www.elcirculocarmesi.com](http://www.elcirculocarmesi.com)

<sup>5</sup> Theo, hermano de Van Gogh; quien en cierta medida fuera su mecenas.



Gráfica 1: Panel de ruta, camino o método

Van Gogh fue el comensal por excelencia, para la elaboración de esta obra. Al hacer una revisión de los diferentes biógrafos<sup>6</sup> de Van Gogh, se puede concluir que el maestro entendía la pintura como un medio, instrumento y hasta agente para modificar la sociedad; era el vehículo para su salvación personal. La pintura era la manera como expresaba la eterna angustia de sentirse separado de sí, del otro, de los otros, de lo otro... del todo. Dicha angustia la vivenció en su dificultad para establecer relaciones con los demás, para tener una estabilidad económica, para mantener una relación amorosa e incluso para ser reconocido en su trabajo. Van Gogh se enfrenta desde una óptica muy personal a una vida que para él resulta frustrante, al punto de arribar al suicidio como mecanismo de acabar con el orden de su caos. Muerte que abrió las puertas al expresionismo - después de consolidar el método impresionista- y a la luz de otra mirada a los paisajes y escenarios en donde se desarrolla lo vivo.

En su búsqueda por la verdad impregnó sus obras de un gran detalle expresivo nutriendo la apariencia de los paisajes-escenarios de su realidad mostrada (significado) con la expresión de su contenido (sentido). Realizó un arte híbrido entre el colorido impresionista, la pincelada neoimpresionista y la técnica japonesa, y lo dotó desde la melancolía de la felicidad perdida. De esta amalgama surgió su particular lenguaje que le sirvió para comunicarse y dar forma a sus sentimientos “a las cosas que llenan mi cabeza y mi corazón y que tengo que expresar en pinturas y en dibujos” (Van Gogh, 2009. p 124). Llegando al final de su carrera, alcanza un colorido en sus obras que pone de manifiesto sus sentimientos. Así fue como estableció un código de colores que representaban sus emociones con respecto a la realidad, de la siguiente manera: el color amarillo representaba el optimismo y el amor, mientras que el rojo y el verde las terribles pasiones humanas que le agobiaban desde su formación confesional.

Desde el silencio de sus colores orientó, alentó, soportó y facilitó la elaboración de esta obra “pintura” que se ofrece al lector. Cada componente de la misma fue un inspirarse en sus lienzos para, una vez inundado de su visión, de-construir discursos,

---

<sup>6</sup>Los biógrafos consultados fueron Fayad Jamís, W.H Auden y Luis Armando Soto Boutin en Vincent Van Gogh, Vida y Obra.



perspectivas, escenarios y posturas en colores primarios que una vez separados se juntaron en una danza amorosa de pinceles dactilares que desde un fondo multicolor permitieron la emergencia de las condiciones de sentido y significado que posibilitaran entender a Gaia como útero de experiencias que potencian al biosujeto para, en y por la vida.

Se está en el cierre/apertura de este camino (método) para servir de nicho comprensivo al biocudadano de Dalí. No el del pintor sub-realista, si no el del soñador amado del pasado. Se precisa, entonces, ilustrar este trasegar con unas palabras que le escribió Van Gogh a Theo, pocos días antes de cambiar de camino, de pasar a otra esfera de experiencia; palabras que expresan la intención del autor de esta obra frente a la misma: “Pues bien, la verdad es que sólo podemos hacer que sean nuestros cuadros los que hablen” (Van Gogh, 2009, pag. 374).

**VAN GOGH:**  
**INSPIRACIÓN PARA DETERMINAR EL ESCENARIO, EL PARADIGMA Y LA PREGUNTA**

Siento triste la tristeza

De hecho está más profunda que el alma.

Territorio del cosmos en donde el que se piensa concentra la energía en materia.

Ethos en donde inició el juego de encontrarnos y desencontrarnos en el orden caótico de la existencia.

Hoy está eterna la tristeza

Es historia e historicidad; sincronía y diacronía; principio y fin; verbo y sustantivo; espacio y tiempo

Territorio del 'nunca jamás'.

En el ahora somos dos; número par mas no Uno

Dualidad arriba/abajo, adentro/afuera, masculino/femenino, sexualidad/espiritualidad, razonar/sentir.

En el pasado fuimos triste agonía de no hallarnos

Actores de la vida (autoorganizadora de la experiencia) que interpretamos nuestros roles – más asignados por el juego que por la  
 esencia –

Hoy la tristeza tiene tu nombre y encarna el mío

En lo profundo somos Dalí y Van Gogh

Pasión, fuerza, emoción  
Subrealismo/impresionismo  
Imagen/color  
Sujeto/naturaleza  
Antropología/ecología  
Gala-Lorca/Simplemente soledad de vos  
Parirse/potenciarse.  
Biocidadano del Ethos/ Gaia para el Biosujeto

La tristeza se tiñe de dolor  
Desgarre en tu parirte como biocidadano/ en mi potenciarme como biosujeto  
Nuevamente separados por el ansia de jugar a encontrarnos  
En el útero de la vida: GAIA - territorio para la recreación del juego/escenario para la puesta en escena/cuerpo para la  
interacción e interrelación.

La tristeza se perfuma de esperanza  
Confianza en que se aprenderá a jugar desde Ser el que se Es

La tristeza se experimenta en el amor  
Educando (se) para hallarse a sí misma en alteridad con múltiples realidades.

(Juan Carlos Pérez Piedrahita)

Las pinturas de Van Gogh permiten sentir las luchas y tensiones de un sujeto en un contexto viabilizado por una comunidad que responde a un sistema socioeconómico-cultural-antropológico en pos de hallar un paraíso para lo humano; un edén perdido que contiene el patrón de desarrollo de lo humano a lo divino, saliendo de la oscuridad hacia la luz. Obras que hacen protagonista a la naturaleza de la vida en conexión-interacción-deconstrucción-integración desde una visión de vida dualista con la siempre presente esperanza humanizante de ser nuevamente uno.

Entre las pinturas que le dan sentido<sup>7</sup> y significado a este aparte de la presente obra de conocimiento se tiene la Noche Estrellada, de la cual Van Gogh en la carta 593 del 2 de Junio expresa: *"Esta mañana he visto la campiña desde mi ventana durante largo tiempo, antes de la salida del sol; no había más que la estrella matutina, que parecía muy grande. Daubigny y Rousseau han hecho esto también, expresando todo lo que ello tiene de intimidad, todo lo que tiene de paz y majestad, pero al mismo tiempo añadiendo un sentimiento de soledad e infelicidad"*.(Van Gogh, 2009, p. 352)

---

<sup>7</sup> Sentido: Para efectos de esta obra, con base en la postura de la ecosofía, se entiende como sentido todo aquello que posibilita vislumbrar una finalidad, un para qué de la experiencia denominada vida y todo lo que ella implica. Mientras que por significado se posibilita la emergencia de asuntos que orientan hacia el encuentro de las causas o razones de las diferentes experiencias relacionadas con la vida: el por qué. (Crottogini, 1996). Los términos sentido y significado se usan constantemente durante el texto como elementos calificativos que invitan al lector a aproximarse a la finalidad o a la causa que se desea descomponer de los asuntos tratados; lo cual no implica que sean categorías determinantes de la obra de conocimiento.

El cuadro – a la izquierda <sup>8</sup> se divide claramente en dos partes, el cielo estrellado y el pueblo, presidido por la larga aguja que forma la torre de la iglesia. Por su parte el gran ciprés que hay en primer plano rompe esta división, elevándose ondulante hasta arriba del todo de la obra. Incluso las montañas serpentean y parecen unirse con el cielo. El equilibrio es oculto, no se refiere a puntos explícitos, sino que controla atracciones con un sentido dinámico entre los diferentes elementos plásticos. La línea del horizonte está baja, dando el protagonismo al cielo. La presencia imponente de los cipreses como dos llamaradas oscuras a la izquierda no alcanza a quedar equilibrada por la de la luna, a la derecha. Esta asimetría hace que la obra sea una composición dinámica que genera la sensación de ser uno desde los otros/ser unidad en diversidad/todo en las partes/luz por la oscuridad/territorio en el sujeto cuerpo-espacio-cosmos.



Este cuadro invita a dejar fluir las resonancias y emergencias de las emociones, racionalizaciones e intuiciones que han sido abordadas durante el trasegar por la Maestría en Educación a la luz de la naturaleza y contenido de las significaciones de sentido y de cómo la educación las recoge para producir los individuos y la sociedad que estamos haciendo y no otra.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Noche Estrellada de Vincent VanGogh. En: [www.vangoghgallery.com](http://www.vangoghgallery.com). La interpretación se hace con base en la postura de Hetebrügge, 2009.

<sup>9</sup>Se plantea como afirmación una pregunta radical presentada en el seminario Contextualización en Educación y Desarrollo Local, de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Docente Acompañante Mg Bibiana Magaly Mejía E. Marzo 5 a7 de 2010.

Van Gogh dirige los sentidos, no sólo el visual sino el olfativo, gustativo, auditivo y táctil a elementos potentes del cuadro. Invita a percibir en toda su dimensión las sensaciones – quizá de duda, inseguridad y temor - que genera asumir el desarrollo como agente contenedor (sentido) y objeto contenido (significado) en movimiento ondulante del cielo. ¿Quién se mueve, el desarrollo o quien posibilita el desarrollo? ¿A quién se mueve, al desarrollo o al beneficiario del desarrollo? ¿Con qué se potencia el desarrollo con el “cielo” o con la “tierra”? Y finalmente ¿Qué ocurre si no se mueve?

Convida a escuchar el aullido de un lobo cualquiera detrás del ciprés cuando percibe el olor de los sentimientos asociados con la entropía negativa<sup>10</sup> que tiene una perspectiva del desarrollo desde posturas excluyentes. Seduce para asumir posturas abiertas frente a un desarrollo incluyente desde la kinestesia que activa el vivir<sup>11</sup>.

Asumiendo las diferentes sensaciones que despierta la obra de Van Gogh – impresión de vida/muerte, orden/caos, luces/sombras- para el establecimiento del escenario (visión acerca del desarrollo local) desde un paradigma (significaciones de sentido complejo) para la formulación de una pregunta inserta en el desarrollo en un territorio glocal<sup>12</sup> en la educación como potenciadora de individuos y sociedad- en, por y para la vida como physis; se procede a establecer el relato introductorio de la presente obra de conocimiento en, por y para la vida, con base en la exposición del diagrama presentado en la página siguiente.

---

<sup>10</sup>Término incluido por el autor de la presente obra, para contener los sentimientos planteados en el texto frente al mal, en todo lo que implica el autos organizador de la vida cuando esta tiende hacia la muerte procedente del interior tal y como la plantea Trinchet citado por Morín: “la máquina viviente segrega por sí misma su propia muerte... que se intoxica sin cesar... produce sin cesar su propia descomposición.” (Morin, 2006)

<sup>11</sup>Concepto retomado por el autor de la presente obra desde el principio de Bichat “la vida es el conjunto de las funciones que resisten a la muerte” (Morin, 2006)

<sup>12</sup> Glocal es la fusión de global y local, pues ambos escenarios se contienen y se determinan mutuamente.



13

Gráfica 2: Ejes que soportan la pregunta.

Aunque el desarrollo local es frecuentemente citado como una opción dentro del contexto más amplio de la política regional el concepto sigue siendo vago, dando lugar a diferentes interpretaciones. Para lo cual es importante iniciar este recorrido partiendo del concepto de desarrollo.

<sup>13</sup> La pintura del fondo de la gráfica es Viñedos Rojos de Vincent VanGogh. En: [www.vangoghgallery.edu.co](http://www.vangoghgallery.edu.co)

Al efectuar una revisión de la manera cómo ha evolucionado el concepto desarrollo en los últimos años, se hace evidente el abandono del puerto seguro de su sinonimia con el concepto de crecimiento. Distanciamiento que tarde o temprano se debía dar, puesto que el concepto crecimiento apunta a connotaciones medibles, cuantificables y reduccionistas; mientras que el concepto de desarrollo incluye y es incluido por perspectivas incluso más espirituales. Es cada vez más frecuente encontrarse con interpretaciones del desarrollo en contextos más amplios que el de la economía, la psicología o la biología. Se ha venido gestando un constructivismo desde lo subjetivo, lo valorativo, lo intangible, lo holístico, lo sistémico, lo cultural; es decir, la complejidad que permite asumir una idea de desarrollo autoorganizador del – para – en y con el sujeto y el territorio. Parafraseando a Boisier:

Hoy el desarrollo es entendido como el logro de un contexto, medio, momentum, situación, entorno o como quiera llamarse, que facilite la potenciación del ser humano para transformarse en persona humana, en su doble dimensión, biológica y espiritual, capaz, en esta última condición, de conocer y amar. Esto significa reubicar el concepto de desarrollo en un marco constructivista, subjetivo e intersubjetivo, valorativo o axiológico, y, por cierto, endógeno, o sea, directamente dependiente de la autoconfianza colectiva en la capacidad para ‘inventar’ recursos, movilizar los ya existentes y actuar en forma cooperativa y solidaria, desde el propio territorio... (Boisier, 2003, p. 4).

Conceptualización que deja entrever la resignificación del desarrollo como la utopía social por excelencia y la ubicación de su sentido en cuanto a la búsqueda del paraíso perdido; es decir, abordar el término desarrollo implica preguntarse por las condiciones necesarias para la realización del potencial de la personalidad humana: del individuo/sujeto, del biosujeto.



Postura que se puede refrendar con la propuesta emitida - a raíz del surgimiento del Neoliberalismo - de uno de los comensales en este ágape, Manfred Maxneef; quien desde su *Desarrollo a Escala Humana* plantea que éste se da gracias a la interacción de dos grandes variables: las necesidades ontológicas (como elementos motivadores del desarrollo del individuo en un contexto determinado) y las axiológicas (tensiones del individuo que le impulsan a ser, a estar, a hacer y a tener):

Tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la Sociedad Civil con el Estado. (Maxneef, 1997p. 67).

Concepto que permite avanzar en la subjetivización del desarrollo, en la categorización de los recursos no convencionales y en la sinergia como motor del mismo. Desde dicha postura se concibe al desarrollo con una significación desde lo ontológico y un sentido desde lo axiológico; es decir desde lo complejo - profundamente axiológico, multidimensional, constructivista, implicado e implicante- para ser entendido desde lo holístico y sistémico y para retomar autores como Habermans, Prigogyne, Maturana, Morin, Amartya Sen y Capra entre otros.

En este espacio de deconstrucción-construcción se entenderá el desarrollo como aquel proceso de potenciación del mundo de la vida representado en el individuo-sujeto y sus diferentes construcciones –como producto de sus interacciones e interrelaciones-materializadas en lo social, cultural, económico y político. Concepto que implica el abordaje y profundización de posturas epistémico-gnoseológicas articuladas con los campos de desarrollo local, pedagogía y democracia dadas por la Maestría; las cuales apuntan a posibilitar la emergencia de:

- Las condiciones de organización compleja (o finalidad) que permiten al biosujeto<sup>14</sup> encontrarse en el escenario de la vida llamado Gaia en donde somos, habitamos y construimos territorio: Cuerpo, espacio y desarrollo/vida
- Las condiciones de conocimiento (causas/explicaciones) que permiten al biosujeto estar en el útero llamado Gaia para experimentar y experimentarse como sujeto educable.
- Las condiciones de conocimiento (causas/explicaciones) que permiten al biosujeto estar en el útero llamado Gaia para experimentar y experimentarse como sujeto cívico y sujeto político.

A la luz del concepto de desarrollo planteado y los ejes enunciados, surge la necesidad de abordar para esta obra el concepto de desarrollo local.

Por definición se trata de un concepto sustantivo – contenido más que contenedor- que llama la atención sobre una forma o tipología de desarrollo. Ciertamente, lo local hace sentido desde contextos que lo limiten. Frente a esto Di Pietro plantea que “lo local es un concepto relativo a un espacio más amplio. No puede analizarse lo local sin hacer referencia al espacio más abarcador en el cual se inserta (municipio, departamento, provincia, región, nación). Actualmente se juega con la contraposición ‘local/global’ mostrando las paradojas y relaciones entre ambos términos”. (Pietro, 1999, p. 34).

Por su parte Calafati, 1998, (citado por Cuervo, 1998, p. 15) afirma que:

---

<sup>14</sup>El biosujeto se aborda “en acoso de su reorganización (ruptura-nacimiento), que transita desde lo sincrónico y lo diacrónico en tiempos históricos (pasado-presente-futuro) de cambio-evolución constante que permite nuevas con-formaciones desde el sentir humano; en otras palabras, como actor político poseedor y productor de sentido, de propósitos e intencionalidades; es un sujeto que en tiempos presentes, se configura desde el rechazo y a un mismo tiempo, desde la instrumentalidad y de la identidad a partir del reconocimiento del otro” Hernández & Gómez (2009, p. 87).

La introducción del concepto de 'sistema local' en la discusión sobre desarrollo (nacional) hace aparecer, en torno a la idea de 'sistema', dos cuestiones muy básicas: primeramente, un sistema cuyas unidades fundamentales son seres humanos debe tener un mecanismo de control, es decir, su naturaleza debe ser homeostática (debe tener un 'cerebro'); en segundo lugar, puesto que un sistema local es un 'sistema abierto', se hace necesario entender sus procesos en términos de un determinado patrón de interacción entre el 'sistema' y su 'entorno'.

El desarrollo local es, entonces, en primera instancia la expresión de una lógica de regulación horizontal de orden/organización centro/periferia. En segundo lugar ha surgido como respuesta a una crisis macroeconómica y en tercer lugar a la instalación de un nuevo modelo económico y de configuración social desde la globalización para dar respuesta a la dialéctica global/local. "El desarrollo local no es pensable si no se inscribe en la racionalidad globalizante de los mercados, pero tampoco es viable si no se plantea sus raíces en las diferencias identitarias que lo harán un proceso habitado por el ser humano". Arocena, (1999 citado en Bosier, p. 4).

Finalmente, en esta sucinta conceptualización del desarrollo local es necesario retomar a Vázquez-Baquero para identificar la dimensión económica-sociocultural-político-administrativa; inherente al mismo. La dimensión económica contempla los aspectos relacionados con los empresarios que deben usar su capacidad para organizar los factores productivos locales para ser competitivos en los mercados; la sociocultural, en la que los valores y las instituciones socializantes y formativas sirven de base al proceso de desarrollo y, por último, la dimensión político-administrativa en la que se desarrolla el territorio. (Vázquez-Baquero, 1997)

Considerando los aportes de los autores referenciados en lo que respecta a desarrollo local es importante hacer emergente, mediante bucles de realimentación al concepto general de desarrollo, una aproximación a la proposición que se utilizará para efectos de esta obra. Se asumirá el desarrollo local como aquella política territorial<sup>15</sup> que pretende potenciar el espacio incluido en el territorio desde sus componentes culturales, sociales, económicos en un tiempo (historicidad) mediante la potenciación del sujeto habitante del territorio gracias a los oficios de las instituciones socializantes<sup>16</sup>.

Es en este preciso instante en donde es necesario asumir la kinestecia (sensopercepción espacial) para percibir el espacio en donde se da el desarrollo: el territorio. Las ciencias sociales incluyen el concepto de territorio relacionado con lo humano como el espacio de dominación, propiedad y/o pertenencia, de los individuos o las colectividades; como espacio sometido a unas relaciones de poder específicas y unos límites. (Gimenez, 2003). Así pues, hablar de territorio es entrar a explorar el poder sobre el espacio, es indagar sobre los límites que lo delimitan y lo diferencian de otros espacios. Proposición que permite identificar los tres componentes primordiales de todo territorio: la apropiación de un espacio, el poder y la frontera; es decir la corporalidad en todos sus ámbitos y dimensiones.

El paradigma denominado pensamiento complejo, desde la visión de Maldonado (2009) ha traído consigo la reconceptualización del territorio como campo relacional, multivariado y complexus<sup>17</sup>, otorgándole al mismo un sentido

---

<sup>15</sup> Según Hildebrand (citado en Gimenez, 2003, p.5), la política territorial es el conjunto de directrices políticas, planes, programas y proyectos con repercusiones en el territorio, encaminadas a la coordinación de los usos y funciones que coexisten en un determinado territorio para el logro del bienestar general y del incremento de la calidad de vida de las personas.

<sup>16</sup> Como se abordará en un momento posterior, las instituciones socializantes del sujeto han sido el Estado, la religión, la familia, la escuela – y en la actualidad – los medios de comunicación e información.

<sup>17</sup> Complexus que significa "que abarca", participio del verbo "complector" que significa yo abarco, abrazo. Desde un punto de vista etimológico la palabra complejidad es de origen latino, proviene de complectere", cuya raíz "plectere" significa trenzar, enlazar. Remite al trabajo de la construcción de cestas que consiste en trozar un círculo uniendo el principio con el final de las ramitas. La complejidad, es a primera vista un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente unidos, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de

ontológico. El territorio no es simplemente lo que se ve; va mucho más allá del paisaje conformado por ríos, valles, asentamientos humanos, cultivos, urbanismos. Incluye el espacio habitado por la memoria y la experiencia de los ciudadanos que lo habitan. Es historia e historicidad; espacio construido por el tiempo, producto del tiempo de la naturaleza y del tiempo de los seres humanos y las civilizaciones; es decir, el territorio es producto de la relación que todos los días se entretiene en el mundo de la vida:

sujeto    en relación con    consigo mismo    en relación con    con el otro    en relación con    con la naturaleza

Al postular al territorio como espacio y tiempo que fluyen y permanecen, es decir que cambia – se desarrolla; se puede afirmar que el territorio incluye y se incluye en cada uno de los individuos-sujetos<sup>18</sup>, que también son producto del espacio y del tiempo materializado en el pequeño territorio denominado cuerpo. Visto así, el territorio es una relación entre vida natural y vida humana, entre pasado y futuro; entre historia e historicidad; tal y como lo afirma Dubos:

Cierto que hay leyes incuestionablemente universales que se aplican a toda forma de materia y de vida, pero hay también fuerzas que hacen que cada persona y cada lugar sean la expresión única de dichas leyes. Para mí, expresión ‘un dios interior’ simboliza el conjunto de las fuerzas capaces de crear mundos privados a partir de la materia universal del Cosmos, permitiendo que la vida se exprese como interacción e interrelación del espacio y el

---

eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que, la complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre. (Maldonado, 2009, p. 12)

<sup>18</sup>Se retoma acá el concepto de sujeto desarrollado por Morín, en su texto *La Noción de Sujeto* (1994), desde la tríada individuo-sociedad-especie; el cual se ampliará en su debido momento.

tiempo. Estamos considerando que el territorio es un fractal del universo y que 'El Universo' es unión. La unión de los propósitos individuales y universales. (Dubos, 1996, p. 132)

En el territorio se cumple también aquella ley fundamental de la ecología, de que cada cosa está relacionada con todas las demás, propiedad que caracteriza a los sistemas abiertos y complejos y al territorio como uno de ellos. Para Einstein citado por Capra, el espacio no existe por sí mismo, sino a medida que se establecen relaciones, es decir, es un campo relacional, mutable, cambiante. Como está configurado por relaciones, cuando ellas cambian, se transforman el territorio y sus posibilidades de representación. (Capra, 2009). El territorio incluye y es incluido por el desarrollo. Por la vida.

Desde la perspectiva anterior, cuando se asume el territorio desde una postura de auto-geno-feno-organización, se espera que sea un territorio que posibilite el juego de la vida: el juego de la experiencia en un útero denominado GAIA<sup>19</sup> que es tanto local como global, sí mismo como alteridad, vida como muerte; sobrevivencia como posibilidad de dar o ayudar a vivir. Espacio para ganarse la vida; tal y como lo plantea Morín:

El ser viviente – el individuo-sujeto- no sólo es una encrucijada de todas las finalidades complementarias / concurrentes / antagónicas / inciertas del vivir, es para sí mismo su fin y su no fin. Jugador/juguete, juega para sí, para los demás, y para no se sabe qué, no se sabe a quién, en el seno de un gran juego cósmico que precede a todo jugador, en la escena local de su *oikos*, y podemos ver que vivir la propia vida, vivir la vida, dar vida supone ganarse la vida sin tregua. (Morin, 2006, p. 471).

---

<sup>19</sup>Un vientre cósmico y procreador que emergió del vacío primitivo llamado caos, se creía que Gaia existía antes que cualquier otra forma de vida. A ella se le atribuía también la creación de la vida misma. (Crottoggini,1996, p. 45)

Juego que se da desde el deseo, la pasión y la intensidad por descubrir el significado y el sentido del mismo. Significado (causalidad) que se organiza desde la complejidad y sentido (finalidad) que se articula desde la simplicidad. Como es arriba es abajo/ como es adentro es afuera / todo es Uno y mayor al Uno. Territorio que incluye al desarrollo y el desarrollo que incluye al territorio, ambos implicados e implicantes entre sí mismos y con el individuo-sujeto.

El individuo-sujeto pertenece entonces al cosmos / la vida, al juego de vivir para vivir, pero cuando en el juego se incorpora el ingrediente de la cultura, este lo sobrepasa y lo desarraiga (Morin, 2006, p. 472). El juego cambia la dinámica y se entra en el teatro de las representaciones en donde es preciso someterse a jornadas de entrenamiento, procesos de formación y mecanismos de socialización para adquirir el significado de quién se es o se debe ser de acuerdo con el nicho sociocultural/ el territorio/ la política de desarrollo, a cambio de la pérdida del sentido de ser quién se es/el jugador que experimenta en la GAIA.

Considerando el párrafo anterior emerge resonante otra categoría, de la presente obra, que está relacionada con la educación como experiencia cultural que por un lado potencializa el individuo-sujeto a fin de hacerlo apto y resonante a la política de desarrollo; y por el otro viabiliza el desarrollo local. Es pertinente abordar este punto implicando la política de desarrollo del modelo actual.

Desde una perspectiva de lógica decimal-lineal, hasta el inicio de la década de los ochentas, del siglo pasado, el esfuerzo de los países denominados tercer mundistas (gracias al inicio de los procesos de desarrollo local en los cuarentas) giraban en torno a un eje dado por la necesidad de alcanzar los lineamientos propuestos por la modernidad; esfuerzos que empezaron hacer resonancia y bucles de realimentación a incertidumbres y dudas frente a las posibilidades reales de entrar a un proceso de desarrollo pleno, que pudiera hacer una diferencia tangencial en el intento de un proyecto de desarrollo social, institucional y por ende humano.

Entre los muchos aspectos dados, uno de los que más contribuyó a los tropiezos y tensiones frente a las diferentes tendencias marcadas por la modernidad y las necesidades emergentes del desarrollo lo constituyó la idea de una transformación económica que dejó lentamente de lado los agentes de socialización imperantes (política, religión, familia, educación) como actores de transformación y condicionantes para una nueva lógica del desarrollo. En este sentido, se podría decir que las políticas de desarrollo hicieron énfasis en las distintas posibilidades del hacer como una forma para sumarse a las nuevas tendencias del desarrollo y no resultar, de esta manera, ajenos a los procesos de construcción y transformación económica. Afortunada o desafortunadamente, tales esfuerzos enfrentaron a la sociedad a tensiones para las que aún no se encontraba preparada y que sin duda contribuyeron a la crisis posterior y a la necesidad de hacerse la pregunta por la educación como un agente socializador ya no de transformación social sino como herramienta para enfrentar los múltiples y rápidos cambios de las estructuras socioculturales hacia la cultura de la competitividad, y, como diría Godoy, “y no morir en el intento”<sup>20</sup>.

En la década de los ochentas, ante el panorama inevitable de la globalización, la educación pasó de ser un instrumento para la civilidad y la normalización del sujeto a convertirse en el eje de construcción de posibilidades para una sociedad más acorde a las realidades por las que atravesaba la cultura global. En dicha medida, la educación empezó a configurarse como uno de los principales focos para la reflexión a fin de dar la respuesta ‘correcta’ a las necesidades económicas y sociales del país; sin embargo los modelos educativos de dichas transformaciones fueron abonando el terreno para el afianzamiento de la tecnocracia educativa en la que los procesos de enseñanza buscaban darle más relevancia a la capacitación de sujetos productivos que a la necesidad de formar sujetos reflexivos y sensibles a los requerimientos de una realidad social cambiante e incierta. La respuesta se volcó en crear y mantener la creencia según la cual la educación constituye uno de los principales instrumentos para mejorar los niveles de prosperidad material que constituye, a su vez, el motor para una mayor movilidad social.

---

<sup>20</sup> Parte del título de un libro de Godoy llevado al cine, por Ana Belén en 1991, denominado “Como se r mujer y no morir en el intento”



Esta concepción de la educación a lo largo de la última década, trajo consigo un modelo educativo fundamentado en las competencias laborales y preparación del individuo para ser productivo en una sociedad globalizada desde el capital y, por ende, anclada en el saber hacer que satisface las necesidades de producción y competitividad. Una educación alejada de la globalización que implica desafíos culturales y sociales que liberen, que generen caos/vida. Es así, como lo que se pretendió como respuesta en términos educativos para solventar los vacíos de una sociedad fracturada por los cambios estructurales y las tensiones emergentes de los ideales de la modernidad, se convirtió en la técnica para hacer efectivos los retos planteados en los planes de educación.

De lo anteriormente expuesto se puede afirmar que “nos encontramos frente a un escenario configurado por un capitalismo globalizado, con características de control y poder diferentes a aquellas a las cuales en nuestro continente surge la educación” (Mejía, 2006, p. 24). Por lo cual se puede concluir que el modelo educativo parece no seguir la tendencia que se necesita para hacer frente a las nuevas relaciones de proceso y construcción social; es decir, si bien el modelo apunta a una potenciación del desarrollo de las posibilidades básicas de la sociedad en general, presta poca atención a la reflexión sobre los nuevos imaginarios sociales y democráticos que han ido emergiendo como producto de el tránsito de lo público a lo privado, el paso de un paradigma antropocéntrico a un paradigma biocéntrico y el rompimiento del dualismo sujeto/objeto.

Imaginarios en los que surgen diferentes saberes, temores y deseos como lecturas de acción frente a una realidad de cambios cada vez más visibles, rápidos y complejos. Una educación que empieza a perder sentido en tanto pretenda sostener una visión tecnocéntrica de saberes específicos orientados hacia la acción y no en la formación para la comprensión de los cambios de la realidad. Una educación para insertarse en la cultura y no para transformarla, transmutarla y sobrepasarla.

La cultura entendida como la creación simbólica humana para expresar su visión del mundo y los valores compartidos por una comunidad; se permite determinar el cruce de la cultura de la comunidad, la cultura científica y tecnológica, la cultura infantil y juvenil, la cultura escolar y la cultura de otros pueblos, facilitando la creación y resignificación de la concepción del mundo y de los valores que permitan el intercambio entre estas culturas y el desarrollo cultural personal, local, regional y nacional. (Pérez, 2009, p.11) Cultura que posibilite en la GAIA muchos territorios (cuerpos, espacios, tiempos/historicidades) para asumir la diversidad como elemento autoorganizador de la vida y no como agente excluyente que fortalece planes de desarrollo incluyentes para hacer evidente la exclusión.

La cultura, desde el enfoque de la complejidad, está articulada a la vida, la psiquis, lo social y la política; sin embargo, como sistema complejo lo diferencia la producción simbólica y la constitución de unas visiones del mundo y de unos valores compartidos por una comunidad. Por ello, la cultura se complejiza. No es la cultura colombiana, son las culturas colombianas las que forman el patrimonio de la identidad nacional. Tampoco es la cultura globalizada, son las culturas de la humanidad en el planeta. Y es desde esta perspectiva que tanto el territorio como el desarrollo se implican mutuamente desde lo glocal; es decir la particularidad local desde una generalidad global. El reconocimiento de lo subjetivo a partir de la intersubjetividad.

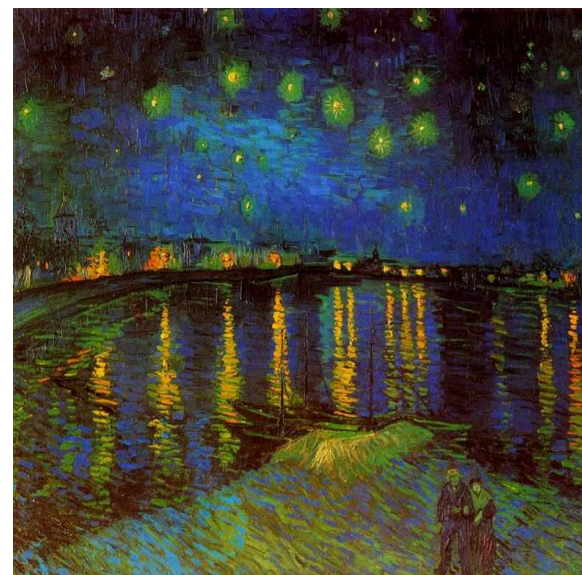
Así pues, inspirándose en la Noche Estrellada de Vincent Van Gogh – construida desde la realidad impresionista de la luz que permite ver lo no visible, sentir lo no sentido, graficar lo no pintado- se hará una revisión de los diferentes elementos/herramientas que posibilitan la creación de esta pintura denominada obra de conocimiento, para dar respuesta a la pregunta ¿qué condiciones de conocimiento y organización compleja dinamizan a la Gaia como territorio de experiencias que potencian al biosujeto en, por y para el desarrollo/ la vida? Pregunta que se ancla y ancla, incluye y se incluye en la obra Daliliana desarrollada por Hernández y Gómez denominada El biocudadano como sujeto etho-político para la configuración de territorio y geoidentidad. (Hernandez Gillante & Gomez Lina, 2009 )

Se confía en la emergencia de respuestas/preguntas plurales en complexus educación/cultura/desarrollo; articuladas, contrastantes, complementarias, sistémicas y holistas como el sujeto mismo. Respuestas/preguntas que más allá de explicar un objeto ajeno, toquen la sensibilidad personal de ser sujeto; posturas que posibiliten en cada lector encontrar sentido y significado a la sentencia hoy vigente, valorable y viva de Theilard De Chardin “No somos seres humanos aprendiendo a ser espirituales si no seres espirituales aprendiendo a ser humanos”. (De Chardin, 1994, p. 65)

Se da paso, entonces, a otro momento de esta obra, en el cual se abordará la dualidad de la vida, de la experiencia en la Gaia.

**AL INCIO ERAMOS UNO Y DECIDIMOS JUGAR A SEPARARNOS DESDE LA DUALIDAD  
PARA ENCONTRARNOS EN EL ESCENARIO DE LA VIDA LLAMADO GAIA**

Aferrado al útero de la mentira  
del ser y no ser de la imagen cocreada de sujeto  
en cuanto a atado y a individuo  
resistes liberarte de la placenta  
públicamente privada de tu mismidad  
íntimamente socializada en la civilidad  
corporalmente fundida en el territorio.  
Pero como cualquier hembra mamífera  
vas a parirte,  
en un lecho de rosas o nardos o pavimento;  
en medio del silencio y la soledad  
vas a parirte,  
uno de estos días  
cuando tu ego te deje a oscuras  
con el rojo de la duda en tus ojos  
el vacío de los afectos en tus brazos  
el desgarre del dolor en tus intestinos.  
Vas a parirte  
mientras el sol esté naciendo y el espíritu lo esté oteando  
en medio de un cielo carmesí,  
y te verás teñido de sangre,  
rosas y nardos y pavimentos teñidos de sangre,  
labios apretados, presión febril  
vas a parirte,  
con sangre teñida de alter por un yo que no te deja salir..... a la vida.  
Como la hembra Gaia  
vas a parirte,  
sujeto de lágrimas y renunciás al corte de un cordón  
vas a parirte,  
colores se funden en un negro espacio

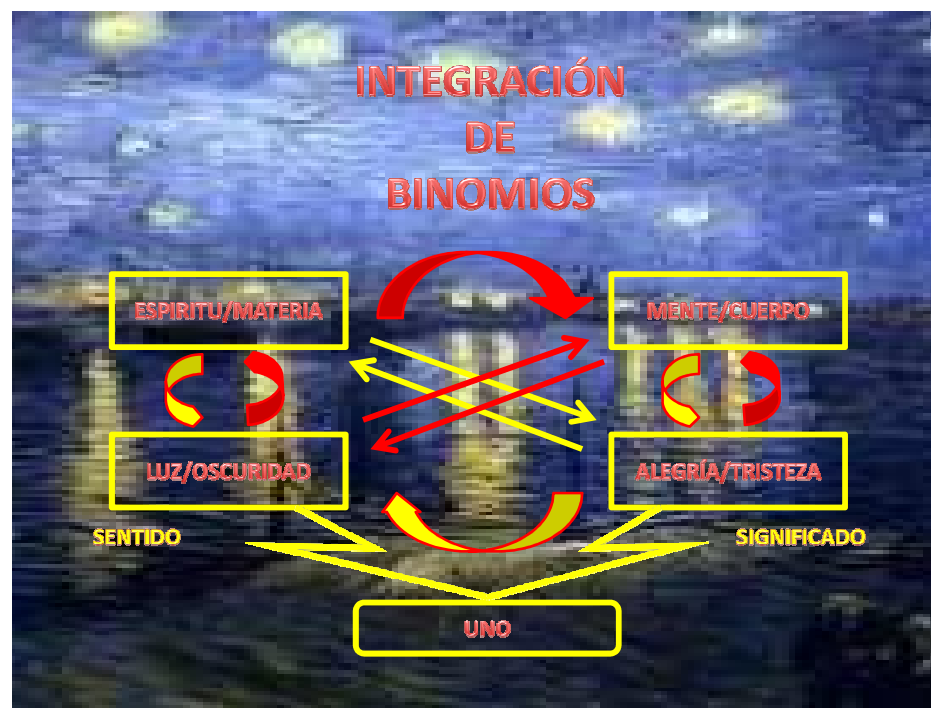


Noche Estrellada sobre el Ródano

blanco radiante afuera en el candil  
ha nacido el biosujeto,  
vida con sentido y sin mi sentido  
vas a parirte

PEREZ, Juan. En: Hernández y Gómez  
Imagen En: [www.vangoghgallery.com](http://www.vangoghgallery.com).

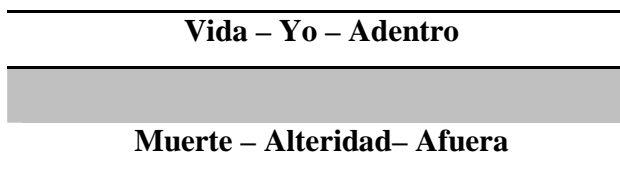
La expresión de vida dada tanto por la pintura de Van Gogh como por el escrito de Pérez que se presentaron en la página anterior, es la provocación precisa para abordar este momento de la obra. En el lienzo Noche Estrellada sobre el Ródano, Van Gogh, desde la mirada de Hetebürgger (2009) plasma su agónico sentir frente a los binomios arriba/abajo – espíritu/materia – mente/cuerpo – luz/oscuridad; pares de dualidad/separación que se reúnen en ejes de división bipolar de cielo/río tales como:



Gráfica 3: Holograma de dualidades para el sentido y el significado

Emociones de sentido y significado que plasma en su carta 543 del 28 de septiembre de 1888, a Theo cuando le expresa “... en este nuevo lienzo de 30 [...] Dios es un faro intermitente; y en este caso, ahora pasamos en verdad por su eclipse [...] quisiera que así pudiéramos marchar sin extraviarnos en la soledad o en la nada [...] quisiera volver a esa seguridad que te vuelve feliz, alegre y vivaz” (Van Gogh, 2009, p-p. 283-284). Cuadro que expresa la dualidad del ser humano/de la vida. Expresión de la ausencia de algo que se sabe está ahí ‘en el reflejo de las luces sobre el río’. En la tristeza de saberse parte de algo que no se sabe que es/ en la alegría de sentirse que se es TODO.

Por su parte, en el escrito que acompaña la imagen, al inicio de este apartado, resuenan las diadas vida/muerte – yo/alteridad – adentro/afuera (elementos que se desarrollan en el presente momentum) conformando los tri-ejes que permiten soportar el concepto de biosujeto; es decir, un sujeto en, por y para la vida/el desarrollo.



Un sujeto que se siente de-sujetado y sujetado, se piensa escindido y contenido y se articula en y con un cuerpo como primer escenario de territorio particular que se ubica en el territorio glocal.

Ambas figuras – pintura y poema – son el aperitivo para asumir el desarrollo como un asunto de vida desde las perspectivas de la fenomenología, del holismo como complexus y de la física cuántica; es abordarlo como el ‘Uno que se divide para generar acción con la intensión de ser nuevamente Uno’. Esgrimen los elementos esenciales para descubrir las condiciones de organización compleja (sentido) que permiten al biosujeto encontrarse (significado) en el escenario de la vida llamado Gaia.

Ahora bien, ¿qué es la vida?

Parafraseando a Horacio Bernardo, en su texto *El Hombre Perdido*, es posible abordarla desde dos posiciones, ya sea buscando una respuesta concreta o encontrando un medio para no hallarla. Una vía concreta para dar respuesta a esta pregunta es adoptar una postura convencionalista explorando en las diferentes concepciones de vida que han emergido desde las diferentes ciencias tales como la filosofía, la biología, la teología y la química entre otras, tratando de hallar elementos comunes. Ahora una posición facilista para tratar de negar la posibilidad de una respuesta concreta en dicha pregunta, consistente en adoptar una postura kuhneana; es decir, plantear que el concepto de vida depende del paradigma desde el cual se aborde el tema. (Bernardo, 2008).

Una pregunta de este tipo, invita a encontrar una serie infinita de elementos característicos que la expliquen y definan; es el caso de la respuesta brindada por Aristóteles o que se halla en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Aristóteles define la vida como “aquello por lo cual un ser se nutre, crece y perece por sí mismo” (citado en Störig, 1995, p. 136), definición en la cual la vida se plantea como un ‘aquello’ para lo cual no hay explicación. Por su parte, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define la vida como “fuerza o actividad interna, sustancial mediante la que obra el ser que la posee”; conceptualización que no se aleja de las dificultades que ofrece la definición aristotélica por falta de claridad tanto en el concepto de ‘fuerza’ como en el de ‘sustancial’. Considerando estas dos definiciones se puede afirmar que el término vida es un término inexplicable que ha sido explicado de manera mecanicista y organicista.

Desde la perspectiva mecanicista se puede reducir la vida a un conjunto de procesos físicos y químicos subordinando lo orgánico a lo inorgánico, llegando a la conclusión que el ser vivo no es más que un generador de respuestas ante una serie de

estímulos dados por el ambiente. Por su lado, la visión organicista, plantea que la vida es el conjunto de los elementos constitutivos de un organismo más un 'valor agregado' que se da por la relación entre esos elementos; o sea, el todo constituyendo un 'algo más' que la sumatoria de las partes. Visión de la cual emerge un 'más' que no se puede explicar, es eso que se denomina en las diferentes fuentes literarias como interrelación, alma, complejidad.

Como se ha ido esbozando hasta el momento, para efectos de esta obra de conocimiento, de nada servirá partir de definiciones de la vida pues como lo plantea Horacio Bernardo "en cuanto definimos [la vida] con términos explicables, anulamos la inexplicabilidad [que] está dentro de su propia constitución" (Bernardo, 2008. p. 9).

¿Qué hacer, entonces, para resolver dicha paradoja?

Seguir la ruta de sentido y significado que permita abandonar la diferenciación entre ser y ser vivo, entre individuo y colectivo, entre sujeto y Gaia; la dualidad quietud/movimiento, vacío/completud y partes/todo. Ruta que se dibuja en el lienzo de esta obra con las sombras de la fenomenología de Teilhard de Chardin, las luces del holismo y las pinceladas de la complejidad desde la hipótesis Gaia.



## **SUPERAR LA DUALIDAD VIDA/MUERTE: FENOMENOLOGÍA DE TEILHARD DE CHARDIN**

Sin embargo, cuando el “nacimiento”  
se convierte en nuestra metáfora fundamental,  
el universo cambia.  
(Starhawk)

En este aparte es invitado obligado Teilhard de Chardin (1881-1955), desde el análisis que le hace a su obra Julio Meinvielle (2005). De Chardin afirma: “Creo que la Vida, el Universo es una Evolución. Creo que la Evolución va hacia el Espíritu. Creo que el Espíritu se eleva a lo Personal. Creo que lo personal supremo es el Cristo Universal” (citado por Meinvielle. 2005, pag. 3). Aseveración que, según Meinvielle (2005), permite inferir que De Chardin asume seriamente y con carácter sistémico a la vida como elemento de evolución y de desarrollo; que el fenómeno espacio/tiempo se despliega evolutivamente en un proceso de cosmogénesis, biogénesis, noogénesis y cristogénesis; es decir, de lo micro a lo macro y en sentido ascendente de la vida (en la Gaia) hacia la muerte (en la Gaia) – vida (fuera de la Gaia).

Antes de proseguir es importante introducir el cuadro A pair of shoes: Botas<sup>21</sup> de VanGogh, el cual , según Hetebrügge (2009) elabora en el tiempo en el que decide abandonar su pretensión de redimir(se) desde lo religioso y busca encontrarle una finalidad a la vida desde el arte, abandonando un camino para seguir el otro; muriendo a un presente para asumir un nuevo momento, una nueva etapa. El cuadro Botas, con sus pinceladas ocre, plasma la tensión dada entre la ‘iluminación espiritual’ asociada con la muerte y las ‘sombras del existir’ relacionadas con la vida. Hacen imagen la dicotomía vida/muerte que se pretende develar gracias a la descomposición que de dicho entramado logró De Chardin, en su obra el Fenómeno Humano.

---

<sup>21</sup> Imagen tomada de [www.vangoghgallery.com](http://www.vangoghgallery.com)



“Sin embargo, cuando el “nacimiento” se convierte en nuestra metáfora fundamental, el universo cambia.” (Starhawk)

A pair of shoes: Botas

La vida/evolución para De Chardin – de manera consecuente a como lo plasmara Van Gogh en su obra Botas - es una evolución/desarrollo dirigida hacia estados más elevados de conciencia y espiritualidad debido a la tensión que genera la búsqueda de un sentido o finalidad: la vida/muerte/vida. La vida –para De Chardin, de acuerdo con el análisis de la obra hecha por Meinvielle (2005), se concibe como una energía que interna en la materia dirige y da sentido a la evolución/desarrollo universal haciendo emerger a toda expresión de materia hacia el mundo de la biosfera<sup>22</sup>, de la noosfera<sup>23</sup> y de Cristosfera<sup>24</sup>. Por

<sup>22</sup> La biosfera, a la luz de lo planteado por De Chardin (1978), se concibe como el sistema material formado por los seres vivos propios de la GAIA. En el contexto de la presente obra se habla de biosfera para referirse al espacio dentro del cual se expresa y desarrolla la vida.

<sup>23</sup> El término noosfera, de acuerdo con la definición de la Real Academia Española, aceptada desde 1984, se concibe como el tercer nivel o tercera capa envolvente (piel pensante) de las otras dos: la geosfera y la biosfera. Vladimir Ivanovich Vernadsky fue quien inicialmente elaboró el concepto de noosfera como la tercera fase de la emergencia de la vida en la tierra después de la geosfera (materia inanimada) y la biosfera (vida biológica). Entendía la noosfera como la cognición humana. Más tarde Teilhard de Chardin explica la noosfera como el espacio virtual en el que se da el nacimiento de la psiquis como el lugar en donde ocurren los fenómenos del pensamiento y de la inteligencia. (Tomado del Diccionario de la Real Academia de la Lengua)

consiguiente, la materia en su proceso evolutivo debe buscar mayor nivel de conciencia en la medida que complejiza sus estructuras. Así, entonces, con el ser humano que reflexiona, que sabe que muere, se arriba a la etapa de la noosfera como una etapa de convergencia. “Es la era de lo colectivo, de la planetización. Una colectividad armonizada de conciencia, equivalente a una especie de súper-conciencia. La Tierra no sólo cubriéndose de granas de pensamientos por miríadas, sino envolviéndose de una envoltura pensante, hasta no formar funcionalmente sino sólo un vasto grano de pensamiento, de escala sideral”. (De Chardin citado en Meinvielle, 2005. pag 4)

Considerando lo anteriormente expuesto, lo humano, la humanización, se puede asumir como un punto en donde todo converge, en donde todo se expresa, en donde se articula el UNO; escenario en donde se redefine la vida desde el ser y el ser vivo en su relación con el pensamiento y la muerte Lugar que permite pincelar la vida como una sucesión temporal, de superación gradual de las distintas etapas, ámbitos y esferas; en donde el desarrollo adquiere un sentido dinámico. Es decir, la vida desde la cosmogénesis adquiere un sentido y un significado cuando la vida aparece sobre la tierra y evoluciona la biogénesis cuando el pensamiento irrumpe en el mundo. La vida como convergencia de tiempo y espacio es una creación de realidades (por el ser vivo que se piensa) cada vez más nuevas y mayores que le dan sentido y significado a las etapas precedentes: cosmogénesis, biogénesis, noogénesis o antropogénesis. Es entonces el hombre/sujeto-individuo en quien la vida como evolución se ha hecho consciente, y es a este estado de conciencia que le es propio encontrar un sentido y un significado/centro. Pero he ahí el problema, el sujeto/individuo percibe por experiencia existencial y de pensamiento su propia finitud y la del mundo mismo. El hombre experimenta y explica la vida sólo desde la entropía: la muerte.

---

<sup>24</sup>La Cristosfera hace referencia a la evolución de la humanidad hacia el Cristo o punto Omega de Teilhard De Chardin. Concepto que incluye y es incluido en la visión de muerte para la vida de Teilhard; la cual se abordará más adelante.

La muerte, palabra – estado – proceso – finalidad, que está inserta en todas las culturas y se aborda desde diferentes rituales y posturas. Desde lo ontológico o el desarrollo humano, la muerte se presenta como un fenómeno en el que es necesario recuperar el yo, la propia personalidad, salir de la ontogénesis hacia la trascendencia, el sentido. Parafraseando a De Chardin “De manera aparente el Hombre se corrompe exactamente igual como lo hace un animal. Y, no obstante, aquí y allá hallamos una función inversa del fenómeno. Por medio de la muerte, en el animal, lo radial se reabsorbe en lo tangencial. En el Hombre, por el contrario, escapa y se libra de él. Es decir, la evasión fuera de la Entropía por el giro hacia Omega” (De Chardin, 1978, p. 65).

Desde dimensión cósmica de la muerte, De Chardin la describe como “una Noogénesis que asciende irreversiblemente hacia Omega a través del ciclo estrechamente limitado de una Geogénesis [...]. Es así como se introduce, de una manera natural, y tiende a adquirir su figura dentro de nuestras perspectivas, el acontecimiento fantástico e inevitable hacia el cual, cada día que pasa, nos va acercando más y más: el fin de toda Vida sobre nuestro Globo - la muerte al Planeta -, la fase última del Fenómeno Humano”(De Chardin. p 69). Es decir, desde la postura cósmica, la muerte se entiende como otra percepción y por ende el surgimiento de otros pensamientos frente a la vida en el planeta: a Gaia. La muerte cósmica no es la desaparición del sujeto es el cambio de percepción frente a la experiencia de vida en Gaia. Es un paso más allá del cual la curva evolutiva de la complejidad sale de la experiencia en términos del espacio y del tiempo; la muerte es la fase de crecimiento, de metamorfosis, de evolución, de desarrollo; es el soporte de la vida.

Así, pues, desde la perspectiva fenomenológica teilhardiana, se entiende la muerte como acceso a una nueva forma de existir; como la fenomenología de la creación y creaciones del ser humano/sujeto-individuo. La muerte no es, entonces, algo opuesto a la vida ni la vida a la muerte; por el contrario están incluidas y se incluyen. La muerte es un acontecimiento más de la aventura humana llamada vida; es una experiencia de vida. Es el juego de dividirse para entrar en acción; lo cual De Chardin plantea de la siguiente manera:

Entre los hombres, en donde se hace reflexiva, la vida se descubre como exigiendo ser irreversible para su propio funcionamiento. Si, en efecto, nos diéramos cuenta de que el Universo animado va hacia una muerte total, ipso facto morirá en el fondo de nosotros mismos el gusto por la acción; es decir, que la vida se destruiría automáticamente al tomar conciencia de sí misma. Y esto parece más bien absurdo. (De Chardin, 1978, p. 44)

Como se ha podido apreciar, la vida/evolución es un hecho más que una definición; ahí está, con una dirección determinada en historia y en historicidad; con realizaciones, logros, maduraciones que le dan tanto sentido (finalidad) como significado (causalidad). La vida como lo real, creado y cocreado se define a sí misma en la medida en que el sujeto/individuo transita hacia su propio sentido; la vida en tanto que es vida y muerte; es decir, experiencia.

### **TRANSFORMAR LA DUALIDAD ADENTRO-YO/AFUERA-ALTERIDAD: LO HOLÍSTICO (COMPLEXUS)**

A los hombres les gusta contemplar el mundo con los  
ojos de Dios y comprender los secretos del más allá  
mediante el pensamiento humano. Esto es fruto de la ignorancia  
Khalil Gibran (1982)

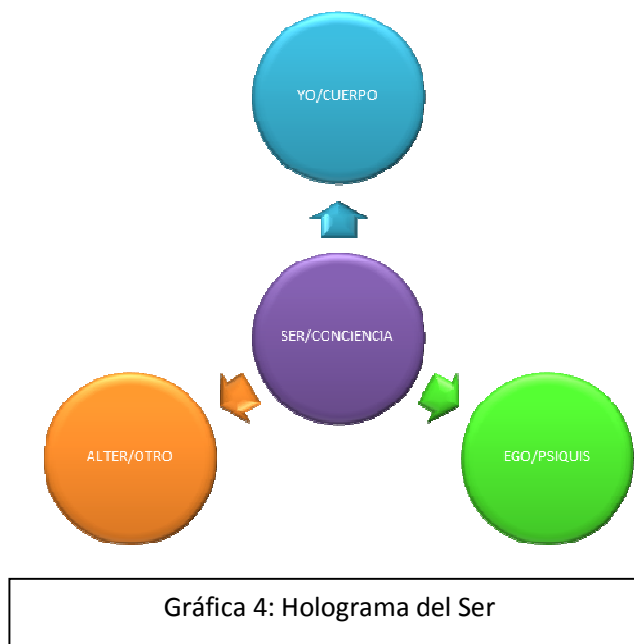
Tengo.... una terrible necesidad..... ¿diré la palabra?.... de religión.  
Entonces salgo por la noche y pinto las estrellas.  
(Vincent Van Gogh, 2009)

Desde hace unos veinte años se ha venido introduciendo de manera subrepticia una palabra en el lenguaje español, se trata de la palabra holística. Holística procede del griego *holos* que significa ‘todo’, ‘íntegro’; es un adjetivo que se refiere al conjunto, al

todo en sus relaciones con las partes, la interrelación de todos los seres en el mundo, al encuentro del yo con el otro y con lo otro.

Monique Thoeing (1973 en Weil 1988) define a la perspectiva holística como “el paradigma que considera cada elemento de un campo como un evento que refleja el contenido de todas las dimensiones del campo (metáfora del holograma). Es una visión en la cual ‘el todo’ y cada una de sus sinergias están estrechamente ligados, en interacciones constantes y paradójicas” ( p. 34). La perspectiva holística, entonces, implica un espacio sin ninguna frontera generadora de dualidad ni creadora de conflictos. La visión holística es, en cierto sentido, una visión utópica: una visión sin lugar. Es por esto que el abordaje holístico consiste en tener en cuenta tanto al sujeto como a todo aquello que lo sobrepasa (la alteridad): tiende a sobrepasar la aparente oposición entre lo personal (el yo) y lo transpersonal (lo otro); entre la materia (cuerpo) y el espíritu (alter); entre el ser (conciente) y el Ser (conciencia).

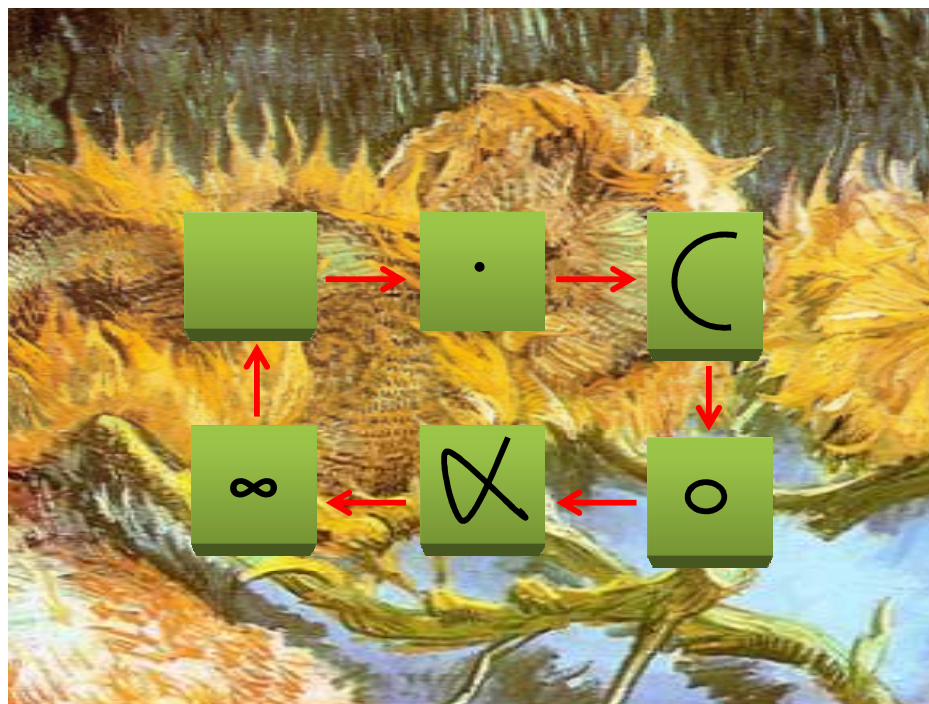
El abordaje holístico del sujeto desde la perspectiva del Ser, invita a sobreponerse a la contradicción y a la discontinuidad; es decir, se da la continuidad entre el ser, la existencia y la experiencia. Existencia y experiencia que permiten conformar el holograma del Ser: el yo, el ego, el alter. Elementos que se ilustran en la página siguiente, para ser abordados desde la metáfora del infinito.



Es pertinente preguntarse: ¿Qué se entiende por Ser, por yo, por ego y por alter?

Para dar respuesta a dicho interrogante, se iniciará con la participación de Pierre Weil (1988)<sup>25</sup> el abordaje del ser mediante el uso de la metáfora del símbolo infinito ( $\infty$ )<sup>26</sup> que se estructura como producto de seis fases atemporales; a saber:

<sup>25</sup> Pierre Weil nació en Estrasburgo, ciudad europea en donde cursó sus estudios de psicología con Abraham Moles. Trabajó con Piaget en Ginebra y se trasladó a París para hacer el doctorado en psicología. A través de todos los métodos prácticos experimentados en Francia y en Esalen (USA), ha recibido la influencia de Jacob-Lévi Moreno, creador del Psicodrama. Contribuyó a la constitución de la ITA (International Transpersonal Association). Tras su jubilación, volvió a Francia a un centro tibetano de la Dordoña donde hizo el retiro de tres años, tres meses y tres días bajo la dirección de Tulku Péma. Con el apoyo de la UNESCO, fundó en Basilea la *Fundação cidade de la Paz*. Ha organizado talleres por todo el mundo sobre 'El arte de vivir en paz'.



Gráfica 5: Metáfora del Infinito

En la fase 1 – El espacio como potencial del todo, el espacio que parece vacío posee una única característica, la de Ser; es una representación holológica<sup>27</sup> del ‘abierto’ que lo compone todo y que además contiene el potencial de todo. Es lo que se

<sup>26</sup> El fondo de la gráfica 5, está dado por el cuadro Girasoles de Van Gogh, tomado de [www.vangoghgallery.com](http://www.vangoghgallery.com). Dicho cuadro sirve de metáfora para dar el sentido que el desarrollo del ser es dinámico como los girasoles; fluye de acuerdo a la fuente de sol/energía/vida.

<sup>27</sup> Holológica: hace referencia a la aceptación del todo sin tener en cuenta las partes. El todo como un absoluto vacío.



denomina en la tradición cabalística judaica el *Ein Sof*<sup>28</sup> y en el cristianismo 'en el principio era la oscuridad' o 'la nada' de Heidegger<sup>29</sup>. Espacio en donde emerge el punto como programa del todo (fase 2); fase de un estadio incondicionado en el cual se realizará la estructura potencial del Ser como existencia. Se trata de una autoestructuración, una constante autogénesis de un carácter holopoiético<sup>30</sup> que desemboca en una gestalt formal compuesta por tres subsistemas inseparables del holosistema; los cuales contienen y producen la información necesaria para la existencia del Ser en la experiencia.

El primer subsistema o sistema holoaxiológico garantiza el continuum del espacio abierto y su significación de Ser como incluido e incluyente del espacio. Un segundo subsistema, o sistema holoescénico, permite la construcción del escenario donde se desarrollará el drama (la experiencia del ser). Escenario (confluencia del espacio/tiempo) en que la existencia es posible gracias al fluir de la energía en diferentes formas de materia. Finalmente, el tercer subsistema, o sistema holodramático, por el cual el Ser – abierto y radiante – después de haber descrito su propio itinerario de viaje (experiencia), establece su propia escena y produce información necesaria para la expresión de su propio drama. Drama que inicia en la tercera fase: la formación de la dualidad: la aparición del yo y del ego en contraposición al alter.

---

<sup>28</sup> El término *Ein Sof* es ocasionalmente utilizado en Cábala para referirse a la esencia misma de Dios. Sin embargo, cuando se usa en forma más precisa, *Ein Sof* se refiere a la luz infinita de Dios antes del comienzo del proceso creativo. *Ein Sof* = 207 = *Or* ("luz"). Si *Ein Sof*, literalmente "sin fin", se refiriera a la esencia de Dios, sería más apropiado el nombre *Ein Tejilá*, es decir "sin comienzo" (ya que "sin fin" implica que existe algo que lo precede, un "comienzo", pero evidentemente no existe nada que preceda a Dios). Sin embargo, la luz infinita que emana de la esencia misma de Dios, tiene un principio (la esencia de Dios), pero no un fin.

<sup>29</sup> Heidegger sugiere pensar el problema de 'la nada' desde un paradigma diferente; él no se pregunta por qué se afirma que hay una nada sino por qué no la hay. En realidad, lo que pretende observar Heidegger es que la negación de un ente no es sino aquello mismo que hace posible la negación. Entonces, la nada es el 'elemento' sobre el cual se sostiene la existencia, y lo que lleva a descubrir el temple de existencial de la angustia de encontrar el sentido de la vida. (Heidegger, 1994)

<sup>30</sup> El prefijo holos se emplea para hacer énfasis en el todo o totalidad como precepto incuído e incluyente en la poiesis (holopoiético), en la axiología (holoaxiológico), en la escena (holoescénico), en el drama (holodrama) y en la programación (holoprogramación). (Weil, 1988)

La dualidad es el plano de la experiencia existencial propiamente dicha en donde los seres perciben los fenómenos o en donde los sujetos perciben a los objetos. El holodrama se desarrolla como parte de un holoprograma mediante la vivencia de la dualidad entre los seres. En este caso se está hablando de un juego, *lilah*<sup>31</sup> en sánscrito, de una especie de espejismo, película o ilusión óptica; con la posibilidad de dejarse confundir por la ilusión y creerse que lo que se percibe es la única realidad; un yo separado/independiente/excluyente de lo otro. El sujeto que desee salir de dicho juego deberá percibir completamente la naturaleza relativa e interdependiente del sujeto y del objeto en tanto son fenómenos o emancipaciones del que los piensa y los siente: el Ser. De la misma manera debe abrirse a experimentar el amor y la compasión como el sentimiento que supera la dualidad para ser holoespacio; para saberse en el otro: ser alteridad.

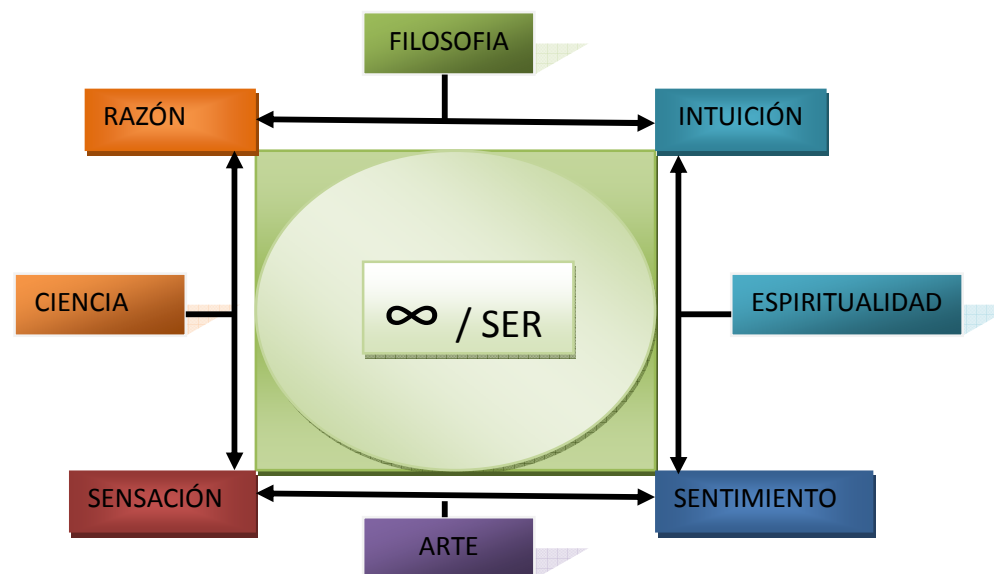
La holoprogramación en la fase cuatro prevé el retorno del estado conciente/dualista del ser al estado conciencia/totalidad del Ser; es el retorno al punto y al espacio para dar la posibilidad de una nueva manifestación, fase cinco; para seguir el ciclo de manera permanente, fase seis: el movimiento infinito.

Como se ha hecho relevante hasta el momento, lo holístico es el lugar de encuentro entre todo lo que la fantasía de la separatividad dividió de manera artificial. En el plano individual, la fragmentación del ser se dio desde cuatro funciones: la

---

<sup>31</sup> El Lilah, juego milenario de la tradición hindú, es además el tratado propio de aquella cultura que al igual que el Libro de Toth (Tarot) entre los europeos y el I Ching en el Lejano Oriente, sirve para describir los momentos y estados a través de los cuales migra el Ser en el proceso de cada existencia. Siendo un libro sapiencial por excelencia, la obra es también un mapa de setenta y dos cuadrantes o casilleros en cada uno de los cuales el consultante puede anclarse, avanzar, verse rápidamente estimulado a progresar o caer de la condición alcanzada. La estructura del mapa de juego tiene que ver significativamente con los chakras y los planos de la realidad (planos de conciencia) y avanza desde el nacimiento y las emociones básicas hasta los niveles mentales y sociales de la existencia. Es también un esfuerzo por explicar la complejidad de la constitución interna del sujeto. (Miller, 1991, p-p: 24-27)

sensación, el sentimiento, la razón y la intuición (simbolizadas por las cuatro partes de la esfinge o el yo, según C.G Jung). División que se proyecta en el plano epistemológico formando cuatro distinciones principales que estructuran el conocimiento (como manifestación de pensamiento) o sea el ego; las cuales son el arte, la religión, la ciencia y la filosofía.



Gráfica 6: Expresiones del Ser

En el diagrama anterior, se hace relevante cómo el ser, como expresión de lo infinito, se expresa desde cuatro funciones fundamentales de experiencia del yo que la dan sentido a su existencia: la sensación (producto de su corporalidad neurológica y bioquímica), el sentimiento (energía que matiza el proceso de humanización hacia la noosfera ya sea como expresión de amor o de temor), la intuición (fuerza que propulsa al holodrama) y la razón (libreto que le permite fortalecer o desvanecer la dualidad).

Ahora bien, estas funciones fluyen en una danza hologramática en donde pares puestos y predispuestos abren las posibilidades para la creación, desarrollo y mantenimiento del ego como expresión del pensamiento cifrado en distintos tipos de conocimiento; así pues la paleta de colores aportadas por la sensación y el sentimiento dan posibilidad a la emergencia del arte; las gráficas legibles e inteligibles desarrolladas por la sensación y la razón producen la ciencia; la fusión de la intuición gaseosa y la razón terrenal paren la filosofía; y finalmente el beso acuoso del sentimiento con la intuición hace bullir la espiritualidad.

Para abordar con mayor profundidad los elementos de sentido y significado en la dualidad yo/alter, se invita a Carl Rogers (1902 – 1987) para que desde la visión psicológica introduzca al lector en la urdimbre del yo y el ego como expresiones de individuación y colectividad. Rogers, plantea la existencia en el universo de una “propensión permanente hacia un orden creciente y una compleja capacidad de interrelación” (Rogers, 1987, p. 71), que recibiría el nombre de sintropía<sup>32</sup> o tendencia mórfica. Su enfoque está apoyado en la confianza básica que cifra en los seres humanos y en todos los organismos denominados vivos por la existencia en ellos de una tendencia actualizadora, - expresión de la sintropía- por la cual el organismo avanzaría hacia “su propia realización, su autorregulación y la independencia del control externo”; (Ibid, p.65) esta tendencia “es selectiva y direccional, es decir, constructiva”(Ibid, p.66) y explicaría “toda la gama de conductas y de desarrollos humanos”. (Frick, 1973, p. 170)

---

<sup>32</sup> Mientras que la ley de entropía es la propensión que tiene todo sistema organizado a perder su equilibrio y desordenarse; la sintropía es la facultad del sistema a tomar energía del ambiente para recuperar su estabilidad. Cuando este proceso decae o llega a su fin viene la muerte de ese sistema u organismo. Este concepto puede ser equiparado con el concepto de noción de mal de Teilhard de Chardin “Tres zonas principales en la ordenación y, por consiguiente, en el grado de Conciencia, de los elementos del Mundo. Pero también tres zonas, por consiguiente, en la in-ordenación o en la desorganización posibles de los mismos elementos, es decir, en la individualización y en la agravación del Mal cósmico: zona de la Desagregación puramente material, zona del Sufrimiento, zona de la Culpa” (DE CHARDIN, 1978 p. 195); o de Negantropía de Edgar Morín,: "Recordemos que en todo sistema organizacional se producen procesos entrópicos generadores de desorden en el cual se generan procesos neguentrónicos productores de interacciones y de orden..., orden que, nacido del desorden, lo produce, etc. La relación entrópica->neguentrópica->entrópica->neguentrópica-> , no se concibe como un círculo vicioso, sino como 'circuito productivo', generador de emergencias..., en el que la incertidumbre no puede no estar presente. Es el tetrólogo desorden/interacciones/orden/organización". (MORÍN, 2006 p. 154).

La tendencia a la actualización surge a pesar de las condiciones adversas, pero se expresa de mejor forma en la medida de que el organismo y el ambiente estén en armonía con lo cual “el organismo se enriquece y satisface sus potenciales” (DiCarpio, 1989, p. 324); en los seres humanos, destaca entre estos el potencial del desarrollo del yo/ego, como “deseo de establecer nuestra identidad o de conservar nuestro amor propio.” (Ibid, p.324). Lo relevante es que la realización del yo es una de las principales fuentes de motivación, junto a las necesidades del organismo y las condiciones del ambiente; el desarrollo del yo cada vez impone más sus requerimientos de motivación, lo que contribuye al bienestar de la persona. Las personas que logran manifestar de manera adecuada la tendencia actualizadora “desarrollan una mayor autocomprensión, una mayor confianza en sí mismos y una mayor habilidad para elegir su conducta. Aprenden de un modo más significativo y disponen de mayor libertad para ser y llegar a ser” (Rogers, 1987, p.77).

El centro de la teoría de la personalidad de Rogers se basa en el desarrollo del concepto del sí mismo, definido como “las tendencias, el sentimiento emocional y las ideas que el individuo reconoce, interpreta y valora como propios” (Frick, 1973, p-p.167-168). Este concepto del sí mismo, según Rogers, siempre busca alcanzar la unidad y la totalidad; por tanto una de las necesidades primarias del organismo sería el alcanzar el estado de congruencia, entendido este como la adecuación entre experiencia y percepción. Se desemboca así en una visión holística de lo real en la cual – como en el teatro griego – emerge la máscara (personalidad) como elemento esencial del holodrama en el cual el ‘Ser el que se Es’ juega a esconderse el ser consigo mismo. La desventaja del juego es que las máscaras existen para ser retiradas, de tal manera que el ser humano/el sujeto/el biosujeto no descubra aquello que estaba cubierto: su Ser síntesis de yo y alteridad.

Desde una visión antroposicológica, la máscara es el signo por excelencia de la personalidad; en efecto se sabe que persona, en latín procede del argot teatral y significa ‘la máscara por la cual pasa el sonido de la voz del actor’. Saber lo que ella oculta

consiste por tanto en el descubrimiento del actor que habla detrás de ella. Ahora, surge la pregunta, ¿qué queda una vez se retira la máscara?

Para poder trascender este escollo es importante hacer un recorrido, de la mano de Frick en su texto *Psicología Humanista*, por las exposiciones más relevantes que los pintores de la psicología occidental han realizado durante el siglo pasado y que siguen perpetuando sus seguidores en lienzos nuevos – envejecidos por la mirada arcaica desde donde se pintan.

Desde la corriente biofísica (Frick, 1973) se considera al yo como el producto de la interacción del factor hereditario con el ambiente; en donde el componente biológico implica cierta predisposición de la personalidad, se considera el sustrato responsable del “actuar humano” y se localiza fundamentalmente en el sistema nervioso. Postura que posibilitó la clasificación del sujeto de acuerdo con tres posibilidades de biotipos; a saber: El ectomorfo que se caracteriza por ser introvertido, hipersensible, reservado, desconfiado y nervioso. El mesomorfo por su parte es activo, independiente, autoritario, agresivo, competitivo y emprendedor. Y finalmente el endomorfo que es extrovertido, sociable, afectuoso y de reacciones lentas.

Esta perspectiva abrió las posibilidades para el surgimiento de la corriente intrapsíquica, cuyo padre es Sigmund Freud (1856 – 1939), quien fundamentado en la medicina y la neurología dio surgimiento a una teoría metapsicológica según la cual existe un complejo síquico conformado por la lucha entre dos pulsiones: el placer (el id) y la muerte (el superego) que dan nacimiento al ego como entidad administradora de esos dos polos. Freud, mediante sus trabajos y textos, demuestra que ese ego está formado íntegramente por la introspección o internalización del sistema de valores y de modos de comportamiento propios del consenso sicosocial dominante. Sólo la libido y ciertos mecanismos de defensa del Id serían hereditarios. De ahí que exprese que el niño es un “perverso polimorfo” pues aún no ha desarrollado el superyo que le haga fricción dialéctica al ello para el surgimiento del yo.

Carl Gustav Jung (1875 – 1961) asume que la libido no puede confinarse al ámbito puramente sexual; se trata de una energía de amplio espectro que tiene su origen en un inconsciente colectivo (conformado por los otros y lo otro) que manifiesta o actualiza su potencial arquetípico en forma de símbolos transculturales y, por tanto, no introyectados. Para Jung, el origen de la evolución del yo como psiquis no se centra en la madre (figura criterio de Freud) si no en la gran madre que es la naturaleza (que para efectos de esta obra denominamos GAIA). Para Jung (autor que se convalidará con mayor permanencia en próximos párrafos de esta obra) el proceso de individuación que consiste en el regreso a la indivisibilidad, permite el regreso a la verdadera naturaleza: el TODO. (Frick, 1973)

Frick (1973) plantea que Alfred Adler (1870-1937) creó su propio sistema, conocido como Psicología Individual. Con este título no se refería a lo opuesto a colectivo o social, quiso más bien señalar la preeminencia que tiene en su psicología la realidad única e individual presente en cada persona. Algunas principales discrepancias entre Freud y Adler se centran en que mientras Freud ofrece explicaciones causalistas, Adler prefiere un enfoque finalista o teleológico (de "telos", en griego "fin"), pues subraya la importancia de las metas o fines de las personas en su forma de organizar su presente. Además Adler destaca la fuerza del yo individual sobre lo instintivo mientras que para Freud el yo es más frágil por la presión del ello. Consecuente con lo anterior, Adler plantea que el carácter es el estilo de vida peculiar a cada individuo y que, en esa medida, lo singulariza. Se forma en los primeros 4 o 5 años de vida como consecuencia de las relaciones del niño con sus padres y hermanos. Los patrones o estilos de comportamiento y pensamiento que entonces se forman se trasladarán después con más o menos fidelidad a la vida adulta. De ahí que el plan de vida es el objetivo de la vida de la persona, cuyas raíces se hunden en el inconsciente. El plan de vida unifica la experiencia del sujeto e influye decisivamente en el carácter.

Por su parte la corriente behaviorista o comportamental enfatiza en la posibilidad de estudiar 'objetivamente' a la persona humana por medio de sus aspectos y manifestaciones externas como consecuencia del aprendizaje obtenido durante toda la existencia. Desde esta postura, sus precursores Iván Pavlov (1849 – 1936) y Frederick Skinner (1904 – 1990), erigieron todo el andamiaje que permitiera explicar, construir, deconstruir e intervenir el comportamiento humano desde el condicionamiento operante y el respondiente; perspectiva que da el mayor énfasis a la parte ambiental.

Finalmente, se arriba a las corrientes sociocultural y transpersonal de Jacob Lévi Moreno (1889 – 1974) y de Carl Gustav Jung (1875 – 1961) respectivamente, como posibilidades que permiten desde una perspectiva holística entender lo que hay detrás de la máscara; es decir, transformar la dualidad yo/alteridad.

Para Moreno, creador del sicodrama y de la sicometría, existe un factor S, denominado espontaneidad que le permite al ser humano ser el que es. Plantea que dicho factor se encuentra bloqueado por aquello que se denomina 'sustratos culturales', que son los consensos vinculados con los diferentes papeles o roles sicodramáticos – ligados a las emociones y a los roles -. Considera que al desbloquear la espontaneidad se despierta la divinidad en el hombre, que permanece oculta y reprimida. El mayor aporte de Moreno para el abordaje del ser humano consiste en que estableció la dimensión espiritual o cósmica como elemento constitutivo del sujeto. Moreno insiste en que el hombre posee un cuarto papel integrante e integrador: el hombre no es sólo un ser somático, o un ser psíquico, o socioeconómico, si no ante todo un ser cósmico. "Moreno integra la corriente fenomenológica y existencial porque hace vivir en el aquí y en el ahora, el encuentro existencial con aquello que es el Ser de Heidegger, que es la esencia del encuentro entre el Tú y el Yo de Martín Buber". (Frick, 1973, p. 98).

La corriente transpersonal tiene su padre en Jung; la idea esencial consiste en que aquello que se denomina el yo no es un



factor alejado del llamado mundo exterior, sino que es el *self*.<sup>33</sup> El cual está ligado a un sí mismo universal o que forma parte de él. La teoría de Jung divide la psique en tres partes. La primera es el Yo, el cual se identifica con la mente consciente. Relacionado cercanamente se encuentra el inconsciente personal, que incluye cualquier cosa que no esté presente en la consciencia, pero que no está exenta de estarlo. El inconsciente personal sería como lo que las personas entienden por inconsciente en tanto incluye ambas memorias, las que se pueden atraer rápidamente a nuestra consciencia y aquellos recuerdos que han sido reprimidos por cualquier razón. La diferencia estriba en que no contiene a los instintos, como Freud incluía.

Después de describir el inconsciente personal, Jung añade una parte al psiquismo que hará que su teoría destaque de las demás: el inconsciente colectivo. Podría llamarse sencillamente la 'herencia psíquica' de la humanidad. Es el reservorio de la experiencia humana como especie; un tipo de conocimiento con el que todos nacen y comparten, y del cual nunca se es plenamente consciente de ello. A partir de él, se establece una influencia sobre todas las experiencias y comportamientos, especialmente los emocionales; pero solo se le conoce indirectamente, viendo estas influencias. Ejemplos que ilustran con más amplitud la influencia del inconsciente colectivo son las experiencias creativas compartidas por los artistas y músicos del mundo en todos los tiempos, o las experiencias espirituales de la mística de todas las religiones o los paralelos de los sueños, fantasías, mitologías, cuentos de hadas y la literatura.

Jung, en su libro *El Hombre y sus Símbolos*, planteó que los contenidos del inconsciente colectivo son los llamados arquetipos, también denominados dominantes, imagos, imágenes primordiales o mitológicas y otros nombres. El arquetipo

---

<sup>33</sup> El arquetipo más importante es el de *self*. El *self* es la unidad última de la personalidad y está simbolizado por el círculo, la cruz y las figuras mandalas que Jung halló en las pinturas. Un mandala es un dibujo que se usa en meditación y se utiliza para desplazar el foco de atención hacia el centro de la imagen. Puede ser un trazo tan simple como una figura geométrica o tan complicada como un vitral o un fractal. La personificación que mejor representa el *self* es Cristo y Buda; dos personas, por cierto, que representan según muchos, el logro de la perfección. Pero Jung creía que la perfección de la personalidad solamente se alcanza con la muerte. (Frick,1973)

carece de forma en sí mismo, pero actúa como un 'principio organizador' sobre las cosas que se ven o se hacen. Funciona de la misma manera que los instintos en la teoría freudiana. El arquetipo es como un agujero negro en el espacio. Sólo se sabe que está ahí por cómo atrae materia y luz hacia sí mismo. Entre los arquetipos más relevantes, se tienen:

- **El arquetipo materno:** La especie humana ha evolucionado en un ambiente que ha incluido una madre o un sustituto de ella. Está claro que los seres humanos están 'construidos' de forma que refleja el ambiente evolutivo. Se viene a este mundo predispuesto para desear una madre, se la busca, se la reconoce y se lidia con ella. Así, el arquetipo de madre es una habilidad propia constituida evolutivamente y dirigida a reconocer una cierta relación, la de la 'maternalidad'. Jung establece esto como algo abstracto, y todos los seres humanos proyectan el arquetipo a la generalidad del mundo y a personas particulares, usualmente las propias madres. Incluso cuando un arquetipo no encuentra una persona real disponible, se tiende a personificarlo; esto es, se le convierte en un personaje mitológico 'de cuentos de hadas', por ejemplo. Este arquetipo está simbolizado por la madre primordial o 'madre tierra' de la mitología; por Eva y María en las tradiciones occidentales y por símbolos menos personalizados como la iglesia, la nación, un bosque o el océano.
- **Maná:** Es llamativo que en sociedades primitivas, los símbolos fálicos usualmente no se refieran en absoluto al sexo. Simbolizan el poder espiritual. Estos símbolos se exhiben cuando es necesario implorar a los espíritus para lograr un mejor cosecha del maíz o aumentar la pesca o para ayudar a alguien. La relación entre el pene y la fuerza, entre el semen y la semilla, entre la fertilidad y la fertilización son parte de la mayoría de las culturas.
- **La sombra:** Está conformado por el sexo y los instintos. Deriva de un pasado pre-humano y animal, cuando las preocupaciones humanas se limitaban a sobrevivir y a la reproducción y cuando el individuo humano no era consciente de sí como sujeto. Este arquetipo sería el lado oscuro del Yo. Esto supone que la sombra es amoral, ni buena ni mala,

como en los animales. Un animal es capaz de cuidar calurosamente de su prole, al tiempo que puede ser un asesino implacable para obtener comida. Pero él no escoge ninguno de ellos. Simplemente hace lo que hace. Es 'inocente', pero desde la perspectiva humana, el mundo animal parece brutal, inhumano; por lo que la sombra se vuelve algo relacionado con un 'barbecho' de aquellas partes de los seres humanos que no se quieren admitir. Los símbolos de la sombra incluyen la serpiente (como en el Jardín del Edén), el dragón, los monstruos y demonios. Usualmente guarda la entrada a una cueva o a una piscina de agua, que representarían el inconsciente colectivo.

- **La persona:** La persona representa nuestra imagen pública. La palabra, obviamente, está relacionada con el término persona y personalidad y proviene del latín que significa máscara, tal y como se ha venido planteando en este momentum de la obra. Por tanto, la persona es la máscara que se pone antes de salir al mundo externo. Aunque se inicia siendo un arquetipo, con el tiempo se va asumiendo de tal manera que llega a ser la parte del sujeto más distante del inconsciente colectivo. En su mejor presentación, constituye la buena impresión que todos quieren brindar al satisfacer los roles que la sociedad exige; pero, en su peor cara, se puede llegar a creer que realmente se es lo que se pretende ser.
- **Anima y animus:** Una parte de la persona es el papel masculino o femenino que debe interpretar. Para la mayoría de los teóricos, este papel está determinado por el género físico; pero, al igual que Freud, Adler y otros, Jung pensaba que en realidad todos los seres humanos son bisexuales por naturaleza. Cuando se inicia la vida como fetos, se poseen órganos sexuales indiferenciados y es sólo gradualmente, bajo la influencia hormonal, cuando se da la diferenciación de machos y hembras. De la misma manera, cuando se empieza la vida social como infantes, no se es masculino o femenino en el sentido social. Casi de inmediato (tan pronto como se dé una vestimenta determinada), se da el desarrollo bajo la influencia social, la cual gradualmente convierte a dicho sujeto en hombre o en mujer. En todas las culturas, las expectativas que recaen sobre los hombres y las mujeres difieren y están basadas casi en su totalidad sobre los diferentes

papeles en la reproducción y en otros detalles que son casi exclusivamente tradicionales. En la sociedad actual, todavía se retienen remanentes de estas expectativas tradicionales. Pero Jung creía que estas expectativas significaban que sólo se ha desarrollado la mitad del potencial humano. El ánima es el aspecto femenino presente en el inconsciente colectivo de los hombres y el animus es el aspecto masculino presente en el inconsciente colectivo de la mujer. Unidos se les conoce como syzygy. El ánima puede estar representada (personificada) como una joven chica, muy espontánea e intuitiva, o como una bruja, o como la madre tierra. Usualmente se asocia con una emocionalidad profunda y con la fuerza de la vida misma. El animus puede personificarse como un viejo sabio, un guerrero o usualmente como un grupo de hombres, y tiende a ser lógico, muchas veces racionalista e incluso argumentativo. El ánima y el animus son los arquetipos a través de los cuales se da la comunicación con el inconsciente colectivo en general y es importante llegar a contactar con él.

- **El héroe:** Está representado por la personalidad mana y es el luchador de los dragones malvados. Básicamente, representa al Yo y casi siempre está envuelto en batallas contra la sombra, en forma de dragones y otros monstruos. No obstante, el héroe es tonto. Es, después de todo, un ignorante de las formas del inconsciente colectivo. Luke Skywalker, de La Guerra de las Galaxias, sería el ejemplo perfecto.
- **El hermafrodita:** Tanto hombre como mujer, es una de las ideas más importantes de la teoría junguiana y representa la unión de los opuestos. En algunos cuadros religiosos, Jesucristo está representado más bien como un hombre afeminado. Así mismo, en China, el carácter de Kuan Yin es de hecho un santo masculino (el bodhisattva Avalokiteshwara), pero está pintado de una forma tan femenina que usualmente se le considera más como la diosa de la compasión.

Con el escenario puesto, desde las diferentes perspectivas, si se examina lo que hay de común en los diversos trabajos y corrientes que se esbozaron, se puede hacer manifiesto que cuando se intenta definir el yo o la personalidad, uno y otro se escapan; se ven fragmentados por quien los describe en categorías duales. Hecho que fue percibido por Morin cuando afirmaba:

Freud, con el id y el superego, Rank con el duplo, Jung, con el animus y el ánima, realizaron las primeras grandes revoluciones de la psicología moderna al descubrir una dualidad antagónica y antitética en el principio constitutivo del yo. Por cierto, la psicología clásica de los moralistas ya se basaba en la oposición entre el 'corazón' y el 'espíritu', entre las 'pasiones' y la 'razón', pero el teatro del yo permanecía cerrado. Sólo en el siglo XIX la literatura destapa el yo. El romanticismo hace surgir el alter ego permanente y fantástico, el otro yo, el doble. Dostoievski descubre los 'demonios' que hacen de nosotros personas casi posesas. La novela comienza a explorar la multipersonalidad de sus personajes. Como Proust, Joyce, Faulkner, el yo puesto entre paréntesis, como epifenómeno se disuelve o desaparece. Se descubre entonces, una movidísima meteorología interna y, luego, la confusión, el caos. Morín, E. *La vie du sujet*. (Citado por Weil, 1988, p. 54)

Desde otra perspectiva, al intentar precisar lo que los diferentes autores tratados descubrieron detrás de la máscara de la persona, las diversas conclusiones se pueden clasificar en: factores orgánicos hereditarios; una energía ya sea individual o universal; una entidad con diferentes nombres tales como yo universal, yo cósmico, inconsciente colectivo, Ser, esencia, supra conciencia; una vacuidad no vacía o el Ein Sof. Hay un acuerdo general al afirmar que la realidad que se vive en el estado de conciencia vigilante no es el real; se vive en un estado de ilusión alimentada por una dualidad fundamental: el yo fragmentado como constituyente de la conciencia. Hay un consenso en el momento de afirmar el carácter fragmentario e ilusorio de aquello que se denomina yo o ego, que es lo que está detrás y configura la máscara.

Ahora bien, ¿cómo se transforma dicha dualidad?

Con la presencia de la alteridad (el otro y lo otro) como agente que permite retirar la máscara y así dejar el Ser al descubierto. La alteridad como agente/sujeto del sujeto que se desujeta y se encuentra en la energía o la vacuidad plena o inclusive en el Ein Sof. La acción en alteridad que permita la disolución del yo y su identificación con el cuerpo; la vivencia de la desaparición de la distinción entre el yo y el mundo exterior (entre lo que está adentro y lo que está afuera); la certeza de la realidad de la experiencia que es mucho más real que la vivencia de lo cotidiano; el descubrimiento de la relatividad del tiempo; lo paradójico del mundo de la vida (el vacío no es vacío, el todo está en toda parte, las cosas existen y al mismo tiempo no existen); superar la conceptualización y aventurarse a la vivencia del espacio abierto (como es arriba es abajo): entrar en GAIA.

### **TRANSMUTAR LA DUALIDAD ARRIBA/ABAJO: LA HIPÓTESIS GAIA**

Joven: ¿Por qué dice que el Universo es un dragón verde?

Thomas: Porque me gusta contar cuentos. Además, me parece una buena manera de empezar a hablar de la nueva visión del cosmos.

Joven: ¿Pero por qué decir que es un dragón verde cuando no lo es?

Thomas: Por varios motivos. Digo que el Universo es un dragón verde para recordarnos que nunca podremos expresar a través de las palabras lo que es el Universo.

Joven: ¿Por qué?

Thomas: Porque el Universo es una singularidad. Para expresarnos no podemos dejar de hacer comparaciones. Podemos decir que tal casa es blanca, no marrón (...) Pero sólo hay un Universo. No podemos comparar el universo con nada. No podemos encerrarlo en palabras.

Digo que el Universo es un dragón verde, porque no quiero caer en la tentación de pensar que podemos controlarlo (...) Quiero que tengamos presente esta relación cuando nos enfrentamos al Todo. Además, y éste es otro motivo para llamarlo dragón verde, a través de las investigaciones científicas hemos hecho descubrimientos que modifican toda nuestra imagen del Universo. El descubrimiento de Copérnico de que la Tierra gira alrededor del sol es mínimo en comparación con la revolución actual del

pensamiento. Reconozco que comparar el Universo con un dragón verde es una locura, pero ojalá refleje el asombro que siento ante lo que hoy en día sabemos del Universo. En realidad, la imagen del dragón es imperfecta, porque los dragones verdes son demasiado comunes y, por eso mismo, no reflejan en absoluto todo el alcance de lo que hemos comprendido. Así de limitado es el lenguaje....

(El Universo es un dragón verde, Un relato cósmico de la creación, Brian Swimme, Sello Azul 1997)

Sabemos al menos una cosa. La Tierra no pertenece al hombre; el hombre pertenece a la Tierra. Sabemos esto. Todas las cosas están ligadas como la sangre que une a una familia. Todas las cosas están entrelazadas. Todo lo que le suceda a la tierra le sucederá a los hijos de la Tierra. El hombre no es quién tejió la trama de la vida; es sólo un hilo en ella. Todo lo que le hace a la trama se lo hace a él mismo. *Jefe Indio Seattle*<sup>34</sup>

Dichos relatos introductorios sirven de paleta colorida entre azules, rojos, morados, amarillos, naranjas, ocres y todo tipo de colores relacionados con el universo para abordar a GAIA. Gaia se entiende en relación con su todo, el universo; y tal como expresa Fritjof Capra: “El universo simplemente es. Está completamente autocontenido, sin frontera ni borde, no tiene comienzo ni fin. El Universo simplemente es. ¿Dónde ocurrió el Big Bang? El Big Bang no ocurrió en espacio alguno. El espacio llegó a existir con el Big Bang. ¿Qué pasó antes del Big Bang? La respuesta es: no hubo un antes” (Capra, 1992, p. 43). Elementos que se reflejan en el pequeño universo de la sociedad que se plasma en el cuadro Los comedores de Papa, de Vincent Van Gogh<sup>35</sup>; en el cual el espacio-tiempo es una situación optimizada por el pintor: en el primer plano, las personas, con una expresión distorsionada y exagerada de sufrimiento -reflejo de un antes. En segundo plano, está la mesa cuadrada y pequeña, con poca comida, como un espejo de la escasez de recursos- un ahora- y la lámpara de aceite, que ilumina a las personas resaltándolas; la cual representa la esperanza- un mañana.

<sup>34</sup> Tomado del texto Culturas de Sabiduría de Anne Wilson Schaef. 365 reflexiones inspiradas por los pueblos tradicionales del mundo.

<sup>35</sup> Imagen tomada de [www.vangoghgallery.com](http://www.vangoghgallery.com)



Los Comedores de Papa

Los físicos durante el siglo pasado (s.XX), sintieron tambalear los fundamentos de su visión de mundo cuando la debieron confrontar con la mecánica cuántica (o teoría atómica) y la teoría de la relatividad. Así lo expresó Einstein (1972 en March, 2004, p. 12), respecto de la teoría atómica: “Todos mis intentos de adaptar el fundamento teórico de la física a este (nuevo tipo de) conocimiento fracasaron completamente. Era como si la tierra hubiese sido quitada de debajo de mis pies, sin ningún cimiento firme a la vista, sobre el cual poder construir”. Los descubrimientos de la Física Moderna necesitaron revolucionar conceptos como: espacio, tiempo, materia, objeto, causa y efecto. La visión mecánica y clásica del mundo tuvieron que ser abandonadas a principios del recientemente acabado siglo cuando la teoría cuántica y la teoría de la relatividad – las dos teorías básicas de la Física Moderna- obligaron a adoptar una visión mucho más sutil, integrada, holística y orgánica de la naturaleza.



Es así que al hablar de Gaia, se está haciendo referencia a Gea<sup>36</sup>; vocablos utilizados para nominar a la Diosa Tierra - Diosa de la Vida; aquella ubicada en un espacio/no espacio denominado universo, cosmos. El nombre de Gaia fue utilizado por James Lovelock (1919 -) para designar la hipótesis según la cual, la resultante de todos los procesos individuales de los organismos vivos, es un organismo mayor, que los contiene y abarca, y cuyas atribuciones, funciones y metabolismo, son más que la suma de las partes que lo componen.

Con base en los estudios adelantados, Lovelock define a Gaia como:

Una entidad compleja que afecta a la biósfera de la Tierra, de las ballenas a los virus y de los robles a las algas, la atmósfera, los océanos y el suelo, con la totalidad, constituyendo un feedback (retroalimentación) o sistema cibernético que busca un entorno físico y químico que sea óptimo para la vida en este planeta. El mantenimiento de condiciones relativamente constantes por medio del control activo puede describirse de modo conveniente con el término de homeostasis<sup>37</sup>. (Lovelock, 1985, p. 34)

El concepto de que la tierra no sólo posee vida, sino que está viva, que es un ser vivo, puede ser cotejado aplicando los mismos parámetros que Humberto Maturana, en su libro “El Árbol del Conocimiento”, propone para definir un organismo

---

<sup>36</sup> Gea: en griego antiguo Γαῖη *Gaîê*, ‘suelo’ o ‘tierra’; es la diosa primordial que personifica la Tierra en la mitología griega. Es una deidad primordial en el antiguo panteón, considerada la Tierra Madre. La Teogonía de Hesíodo cuenta como tras el Caos surgió Gea – la de amplio pecho- la eterna fundación de los dioses del Olimpo. De su propio ser trajo a Urano, el cielo estrellado, su igual, para cubrirla a ella y a las colinas. Y también a Ponto, la infructuosa profundidad del mar.

<sup>37</sup>Homeostasis: (propiedad de los seres vivos, los ecosistemas y la biósfera de mantener constantes ciertos procesos internos a pesar de variaciones externas.

autopoiético; él dice que los seres vivos “se caracterizan porque -literalmente- se producen continuamente a sí mismos” (Maturana, 1990, p. 24). A ese proceso de autoproducción, de auto organización, le denominan organización auto poiética. Por tanto Gaia es una entidad en permanente proceso de auto regulación y auto organización. No hay separación entre la membrana atmosférica y el citoplasma de la flora y faunas terrestres y marinas, ambas constituyen partes del mismo proceso: la vida planetaria. “La Tierra está viva, la Tierra es un Organismo, reconozco que un poco provocativamente, porque pienso que mis colegas necesitan un poquito de provocación: llevan demasiado tiempo sentados en sus sillas”<sup>38</sup>.

En su obra más reciente “The ages of Gaia”, Lovelock señala una serie de hechos que desacreditan la noción de la biología tradicional sobre la vida. Plantea que en ninguna parte de la superficie de la Tierra hay una distinción clara entre la materia viva y la no viva. Hay meramente una jerarquía de intensidad que va del entorno material de las rocas y la atmósfera, a las células vivas. “Si el Big-Bang genético ocurrió hace unos 15 mil millones de años, Gaia tiene al menos una cuarta parte de la edad del tiempo mismo” (Lovelock, 1985, p. 23). Estas ideas no son tan nuevas como parecen. Aparte del hecho de que la mayoría de las antiguas culturas del planeta, sostenían la visión del planeta como algo vivo, ya otros científicos -mucho antes de Lovelock- habían sugerido que la Tierra era algo más que una acumulación de elementos químicos, y que la vida era más que la suma de todos los organismos que la poblaban.

Paradójicamente, el padre la Hipótesis Gaia no llegó a afirmar que su hija intelectual poseyera conciencia. Por el contrario, James Lovelock se guardó mucho de atribuir a Gaia algún tipo de individualidad - dada por la interacción con la alteridad -, que pudiese ser interpretada por la comunidad científica como la afirmación de que ella, no es sólo una especie de súper organismo que controla los procesos metabólicos globales, sino que además piensa.

---

<sup>38</sup> Comentario emitido por Lovelock en la conferencia de Camelford realizada en 1987. Afirmación escuchada en el video What the bleep do we know.

Sin duda, asumir una posición de esta naturaleza, hubiese relegado la hipótesis al cuarto oscuro de la ciencia, sin apelación posible. Lovelock estaba consciente de ello, e hizo lo posible por resguardar su hipótesis de esta interpretación. No obstante, en varias ocasiones ha reconocido que ha tenido la tentación de considerar a Gaia más allá de sus aspectos de control planetario cibernético. En ello, no se encuentra solo, y no ha sido el primero. A comienzos del Siglo VI antes de Cristo, apareció en Grecia Tales de Mileto (aC 630 – 547 aC), el primero de los filósofos presocráticos. Como teórico, pensaba que determinados elementos aparentemente inanimados -la magnetita, por ejemplo-, podían estar vivos, doctrina conocida como hillozoísmo, la creencia de que el mundo y la vida se penetran mutuamente, que muchas partes del mundo que aparecen inanimadas son en realidad animadas (Arout, 2007). Una generación después, Anaxímenes (aC 585 – aC524) sostenía que el aire funcionaba a modo de respiración del mundo, y Anaxágoras (aC 500 – aC 428) llegó a sostener que una mente omnipotente controlaba toda la materia, animada e inanimada, aún cuando no estaba en toda ella.

Hipócrates (aC 460 – aC 370), por su parte, sostenía una visión holística de la vida al considerar que hay una corriente común, una respiración común, todas las cosas se encuentran en simpatía. Finalmente, Pitágoras (aC 582 – aC 507) y su escuela de Crotona llegaron a sostener que la Tierra es un ser íntegro, vivo e inteligente; idea que también sostuvo Johannes Kepler (1571 – 1630), (Arout, 2007).

Según el físico Paul Devereux, la aparición del conocimiento, como un fenómeno del universo, en un determinado lugar y en un determinado tiempo concreto, no es ningún suceso casual, sino fundamental:

"Yo, personalmente, creo que la coincidencia entre seres racionales -capaces del pensar matemáticamente- y la estructura matemática de su mundo es tan improbable que tiene que ser única. La relación descrita entre matemáticas y mundo natural nos proporciona una cadena de pruebas en favor de que la inteligencia no ha

surgido casualmente en el universo, sino que es una propiedad fundamental de éste. (Devereux, 1991, en March, 2004 p. 67)

Al respecto, es importante retomar a Gregory Bateson (1904-1980) con su concepto de mente. Para Bateson (1976 en March, 2004, p. 45) la mente es un fenómeno de sistemas, característico de los organismos vivientes, las sociedades y los ecosistemas. “La mente es una consecuencia necesaria e inevitable de una determinada complejidad, que tiene su origen mucho antes de que los organismos desarrollen un sistema nervioso superior o un cerebro”.

Desde la perspectiva sistémica, entonces, la vida no es una sustancia o fuerza, ni la mente una entidad que interactúa con la materia. Tanto la vida como la mente son manifestaciones del mismo proceso de auto organización. La mente es la dinámica de auto organización y el cerebro o -para el caso- la célula, es la estructura biológica mediante la cual esa dinámica se realiza. En la naturaleza, las mentes individuales están enclavadas en mentes mayores: los sistemas sociales y ecológicos, y ellos se integran al sistema mental planetario.

Teilhard de Chardin, autor invitado en un apartado anterior, postuló una teoría similar en su libro "El Grupo Zoológico Humano". Señaló que el hombre es el cerebro de la mente planetaria a la que llamó Noosfera. Sostenía una visión particular de la evolución, que puso en aprietos a la ciencia ortodoxa de su época. Él veía el desarrollo del universo material como un fenómeno externo acompañado de un equivalente interno, un dentro de las cosas. Los seres humanos, pueden verse exteriormente como organismos biológicos, pero también saben que dentro de cada uno actuaba la conciencia. Al respecto, Teilhard escribió:

La aparente restricción del fenómeno de la conciencia a las formas de vida superiores ha servido a la ciencia, desde hace mucho tiempo, de excusa para eliminarlo de sus modelos del universo. Una excepción rara, una función aberrante, un epifenómeno... el pensamiento se clasificaba bajo algunos de estos epígrafes con el fin de desembarazarse de él... la conciencia, para integrarse en un sistema mundial, hace necesario que se considere la existencia de un nuevo aspecto o dimensión en la esencia del universo. Es imposible negar que en lo más hondo de nosotros mismos, aparece un "interior" en el corazón de los seres... esto basta para garantizar que, en un grado u otro, este "interior" se imponga como existente en todas partes de la naturaleza desde todo el tiempo. Dado que la esencia del universo tiene un aspecto interno en algún punto de sí mismo, hay, necesariamente un aspecto doble en su estructura, es decir, en todas las regiones del espacio y el tiempo... coextensivo con su Fuera, hay un dentro en las cosas. (De Chardin, 1968, en March,2004, p. 123)

De Chardin consideraba que todo en la naturaleza está básicamente vivo, o, como mínimo, pre-vivo. Estaba seguro de que el cosmos en general estaba fundamentalmente vivo. Postuló que a organismos más complejos correspondían niveles superiores de conciencia, hasta llegar a los seres humanos, donde el desarrollo de la conciencia alcanzaba un punto crucial; pues se volvía auto reflexiva, capaz de percibirse a sí misma. La vida se volvía hacia su propio interior por medio del ser humano como agente. Podía observar su propio desarrollo, su propia historia. Podía preguntar dónde iba. Se establece una relación de contenido y contenedor.

Desde la perspectiva de esta obra y considerando lo pintado hasta el momento, la posición chardeliana se encuentra nutrida por la noción de mente desde la perspectiva batesoniana, y la teoría del inconsciente colectivo, de Carl Gustav Jung.

Bateson plantea que la mente es consubstancial a la vida, por extensión, al universo. Sólo hay una diferencia de grado en el modo en que ésta se manifiesta, pero se encuentra plenamente presente desde el propio Big-Bang. Este gran biólogo, que consideraba los muchos campos que investigó (la antropología, la epistemología, la psiquiatría, la cibernética, etc.) como ramas de la biología, dedicó la mayor parte de su vida por descubrir principios comunes de organización en el universo, o como él decía, encontrar “la pauta que conecta”. Su pensamiento abrió la puerta a la comprensión de la naturaleza de la mente como fenómeno sistémico y se convirtió en uno de los primeros intentos exitosos de la ciencia por superar la división cartesiana entre mente y cuerpo. Bateson desarrolló el concepto de que siempre ‘hay mentes dentro de las mentes’. Un ser humano es una mente, pero al momento que saca agua de un lago es parte de una mente mayor. El bosque que lo rodea es una mente aún mayor y así sucesivamente. En esta serie de niveles, el tema es la homeostasis de la unidad mayor. Así, el sujeto o el organismo debe ser visto como una mente integrante, y no como una unidad independiente. Para Bateson, no hay un ‘sí mismo’ que está sacando agua, más bien se está realizando una relación de información en un circuito sistémico: Una Mente. (Bateson en March, 2004).

Bateson sostiene que la vida se da en una telaraña universal y esta comunidad universal está regida por las leyes del caos y la entropía y su creatividad se empina por sobre la entropía y el caos generando orden y/o complejidad. Esta cosmo-comunidad supera los estrechos márgenes de una comunidad de estilo occidental porque el utilitarismo da paso a la ley de la naturaleza. Las luchas de protección de los ecosistemas dadas por todo el universo no son por la filantropía sino porque en ellas se juega el drama de la sobrevivencia o autopoiesis del cosmos entero. El cual es el propio drama humano.

Lo que se sacrifica con la elevación de la conciencia humana sobre el proceso natural no es sólo la idea de la inteligencia de la naturaleza, sino que la propia experiencia de estar inmerso en un todo mayor. Una profunda y continua relación con todas las otras formas de existencia es un aspecto antiguo de la conciencia humana. Uno se la encuentra en los niños y niñas que gozan con las plantas y animales. Y mantenemos este conocimiento

vivo en los mitos y cuentos que contamos a nuestros hijos acerca del mundo natural. Pero el niño se convierte en adulto. La cultura lo educa a imaginar su propia inteligencia como única y aislada en el universo. El conocer ya no es más erótico, no es más relacional, sino que viene con un sentido de escape de la confusión de la existencia material. A través de un creciente proceso de separación del cuerpo, de las emociones, de la experiencia directa, la naturaleza se convierte en una extraña. (.....) La interdependencia del pensamiento humano y del medio ambiente es un tópico vasto que no ha sido explorado en ninguna parte con la misma pasión que la afirmación de independencia.” (Bateson en March, 2004, p. 54)

Jung, por su parte, prepara el lienzo para por primera vez acercarse a la posibilidad de que Gaia efectivamente posea un tipo o especie de conciencia. Jung propuso que la unión del intelecto con la mente intuitiva es capaz de desvelar los patrones de la realidad. Introdujo esta visión en un contexto aún más amplio, el inconsciente colectivo: una dimensión simbólica universal, especie de memoria genética o almacén de conocimientos común a toda la especie. Como se coloreó en párrafos anteriores, el inconsciente colectivo es esa parte de la psique que conserva y transmite la común herencia psicológica de la humanidad. La fuerza de la visión jungueana aplicada a Gaia como espacio de experiencias, permite afirmar que -en sentido amplio-, la posibilidad de que un tipo de mente planetaria se desarrolle paralelamente a la evolución de las especies es, al menos, sostenible.

Partiendo de la afirmación de que el inconsciente colectivo actúa a manera de memoria genética, es posible sostener que cada especie -desde las primeras bacterias anaerobias en el mar primordial, hasta el propio ser humano-, atesora la experiencia de la suma total de sus individuos en una estructura mental (no física), que trasciende a quienes la originan, en el caso humano, proyectándose a través de símbolos arquetípicos. (Jung, 1986, p-p. 65-68)

Consecuente con lo anterior, asumir el enfoque sistémico-gaiano implica una profunda transformación en el modo de comprender las cosas. Remite a un mundo en que no hay sucesos independientes, en que cada parte afecta al todo y en que el todo resulta mayor que la suma de sus partes. En un análisis superficial, estos principios parecerían encontrarse acordes con las tendencias homegeneizantes, globalizantes y unificadoras que el sistema parece proponer. Perspectiva desde la cual la visión Gaia se encuentra de acuerdo y proporciona una base teórica a posturas del tipo aldea global, desarrollo ambientalmente sustentable e internacionalización global política y económica. (Miller, 1991) En sentido estricto, Gaia supone una completa revolución de la comprensión del poder, del control y del destino de la vida humana en el contexto mayor de la vida planetaria.

Desde la perspectiva gaiana, como espacio para transmutar la dualidad arriba/abajo, hay una profunda indivisibilidad entre la evolución de las especies y la evolución del entorno, como Lovelock sostiene: “Gaia existe gracias a las adaptaciones de sus especies, y éstas se adaptan siguiendo las fluctuaciones adaptativas gaianas, que son mayores que la suma de las adaptaciones de las especies que la forman” (Lovelocke, 1988, p. 42).

Gaia se desarrolla sobre los postulados circulares derivados de la actual comprensión de los sistemas cibernéticos. En ellos, causa y efecto resultan ser etiquetas colgadas a instantes definidos subjetivamente, de un único proceso; lo cual implica que no se puede comprender el proceso de la vida a través del método cartesiano, reduccionista, ya que las partes no explican el todo, y cualquier sistema teórico que se desarrolle sobre esta noción es limitado y parcial. Ante una ideología dominante que sostiene una hegemonía cultural unipolar globalizante, Gaia sostiene la policulturalidad como base de la evolución biosocial. Esta policulturalidad no dice relación con una especie de heterogeneidad amorfa. Gaia nace y se desarrolla, a partir de la posibilidad estructural de la diferencia y el caos como base de la evolución.



La totalidad gaiana como espacio de transmutación de dualidades es una estructura ricamente articulada, que posee una historia y una lógica propias. En ella, cada sistema cultural posee su propia articulación, su propia diferencia, su propia y característica historia y lógica. De este modo la gran entidad llamada Gaia podrá mirarse y mirar al universo para entender que no está solo, que no es el único, y que la historia de su especie humana es sólo una más entre millares, en un universo infinito, cada vez más vivo y cada vez más consciente.

Con el lienzo cubierto por los colores elegidos gracias al uso de los pinceles descritos, como se puede entender, desde la postura Moriniana a Gaia como nicho, con sentido (finalidad) y significado (causalidad), de vida para experimentarla y experimentarse?

Para dar una posible respuesta a la pregunta anterior es relevante plantear que para Morin, “vivir es el conjunto de las cualidades fundamentales propias de la existencia de los seres auto-geno-feno-ego-eco-re-organizadores; todo ser viviente [...] dispone de las cualidades fundamentales de la vida. [...] Nacer, existir y morir adquieren su sentido pleno y fuerte en los altos desarrollos de la vida”. (Morin, 2006b, p. 456) Definición que contiene los elementos que desean emerger para hacer figura en el lienzo los significados y sentidos que se están buscando.

Desde el sentido se puede afirmar que para el ser humano es imposible entender su paso por Gaia, sin una finalidad; pero dicha finalidad que produce la vida tanto en el sujeto como en Gaia no está predeterminada ni se desarrolla con una intencionalidad de hacer emerger al ser viviente, de hecho nace, emerge y se construye con él: “ La finalidad no ha hecho emerger al ser viviente de la physis: ha emergido con él”. (Ibid, p. 465) Es así como el sentido de la vida está dado por los múltiples actores del sistema auto-eco-organizador desde la “finalidad compleja hacia el vivir, sobrevivir y dar vida” (Ibid, p. 466).

La vida se experimenta para ser vivida; la vida es un todo que se piensa a sí misma como meta-experiencia de vivirse en un todo y juega a dividirse desde la incertidumbre que brindan la muerte, el otro y lo otro como contenedores y contenidos de un sí mismo que cuando se experimenta se vuelve egocéntrico para recrearse saliendo del cascarón de su mismidad. Elemento que invita a hablar no de finalidad sino de finalidades o sentidos de vida y las orienta hacia escenarios “complementarios, concurrentes y antagonistas y se convierten mutuamente en fines/medios las unas para con las otras” (Ibid, p. 468); las cuales en suma son simplemente distintas formas de vida. La vida de hecho se complejiza desde múltiples posibilidades de expresión en evolución; las cuales el sujeto humano ha polarizado en arriba/abajo, adentro/afuera, vida/muerte, yo/alteridad jugando a perderse en los sentidos de vivir: “Vivir para vivir es capaz de diversificarse y complejizarse hasta el infinito a través de las múltiples evoluciones de la vida. El sentido de la vida puede cambiar así aun cuando permanezca inscrito en la vida” (Ibid, p. 471).

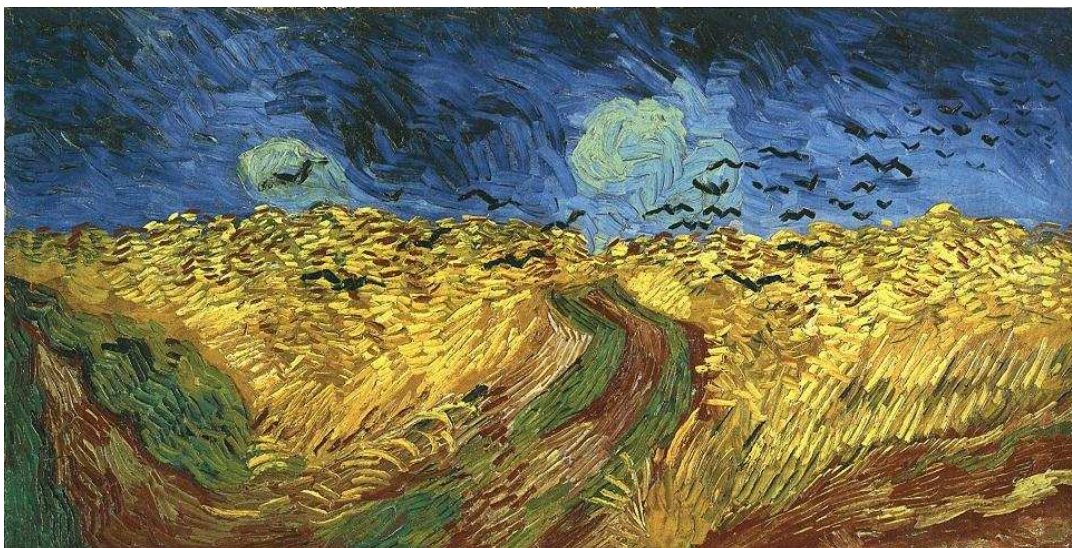
En lo que respecta a los significados, la existencia implica sumergirse en un universo aleatorio de múltiples posibilidades, diversos escenarios de juego/dramatización/escenificación realizados por un individuo sujeto que es actor de múltiples roles ajustados de acuerdo con lo que siente y piensa de lo que experimenta: “es contener la incertidumbre en uno mismo, es intentar cometer los menos errores posibles” (Ibid, p. 464). La vida es un juego que se experimenta y se experiencia en bucles retroactivos sujeto-entorno que se significa desde la muerte y la alteridad: “Las condiciones de la vida son las condiciones de la muerte [...] toda vida está en la articulación de la muerte [...] el vivir es solitario y solidario”. (Ibid, p-p. 459,460)

El significado de la vida está dado desde el error en alteridad, entendido no como falla en la acción si no como motor de la experiencia. Error movilizado desde la sexualidad como fuerza inherente y expresiva de la vida, desde el inconciente colectivo como historicidad/atemporal del sujeto-individuo-grupo, desde el temor a la muerte como el elemento totémico que la significa

en el día a día: en las ilusiones de la racionalidad irracionalmente racionalizada.”El error forma parte de todas las aventuras de la vida. Está agazapado detrás de todos los alea de la existencia” (Ibid, p. 464). El error es la experiencia de la vida que el individuo sujeto experimenta en la GAIA. Gaia como vida, que en términos de Morin se puede entender como el “crisol de desórdenes innumerables e incesantes que ella experimenta y produce” (Ibid, p. 427).

Es en este marco organizador de sentidos y significados del ‘autos’ en donde se debe concebir al individuo sujeto como un todo “es un Todo, una galaxia de miles de millones de inter-retroacciones atómicas y moleculares, un montón de subsistemas y cada parcela de su existencia es fruto de una formidable movilización auto-geno-feno-eco-re-organizadora” (Ibid, p. 323); que se potencia en la experiencia desde lo educable, lo político y lo ciudadano. Pinceladas que se teñirán de colores, luces y sombras en el siguiente apartado.

## ESTAMOS EN EL UTERO PARA EXPERIMENTAR Y EXPERIMENTARNOS COMO SUJETOS EDUCABLES, SUJETOS CÍVICOS Y SUJETOS POLÍTICOS



Mientras camino por el valle de la sombra de la  
muerte  
miro lo que ha sido mi vida y veo que no queda  
mucho  
porque hago mucho ruido y me echo a reír tanto, que  
incluso mi madre piensa que estoy loco...

Poder y dinero, dinero y poder  
minuto tras minuto, hora tras hora  
todo el mundo corre, pero la mitad no están viendo  
Dicen que tengo que aprender, pero nadie está aquí  
para enseñarme  
si no me pueden entender, como pueden alcanzarme  
creo que no pueden, creo que no lo harán  
Coolio<sup>40</sup>

Campo de Trigo con Cuervos. 1890

<sup>39</sup> Campo de Trigo con Cuervos. Obra de Vincent Van Gogh pintada en Julio de 1890. Tomada de: [www.vangoghgallery.com](http://www.vangoghgallery.com)

<sup>40</sup> Este es el fragmento traducido de una canción denominada Gansters Paradise, escrita por Coolio quien es un rapero norteamericano nacido en 1963. Esta canción fue el tema musical de una película denominada Dangerous Mind "Mentes Peligrosas" que versa sobre los retos de una maestra para entender sus sujetos educables y potenciar en ellos al sujeto cívico y al sujeto político.

Se inscribe esta parte de la obra en el lienzo de Vincent Van Gogh – Campo de Trigo con Cuervos - a manera de útero, para ubicar al sujeto que se experimenta en la vida – de una vida, para algunos, deshumanizada y generadora de indefensión tal y como se evidencia en las letras de la canción de Coolio.

Campo de Trigo con Cuervos se destaca como uno de los cuadros más poderosos y más ferozmente debatido, pues las muchas interpretaciones de esta obra son probablemente más variadas que cualquier otro en la obra de Van Gogh. Algunos la ven como la `nota suicida´ que el artista pone en el lienzo sobre el caballete; mientras que otros ahondan más allá de una visión superficial – materialista - y favorecen un enfoque más positivo, y la clasifican como la ruta de la trascendencia. Claro que algunos críticos más extremos emiten su visión más allá del lienzo y las pinceladas con el fin de traducir las imágenes en un lenguaje completamente nuevo: el de lo subliminal. Desde esta última perspectiva – la simbólica - merece la pena abordar de manera sucinta los elementos básicos de la pintura: los caminos, el cielo y los cuervos; entendidos - en el marco de esta obra de conocimiento - como el componente de sentido del útero en donde se experimenta la vida.

Los caminos se ubican en tres posiciones: dos en cada esquina en primer plano y un tercero en el centro de finalización en el horizonte. Los caminos del primer plano a la izquierda y la derecha van en contra de la lógica tradicional; pues parece que vienen de la nada y llevan a ninguna parte; mientras que el tercero tiene principio y fin. Estas tres vías son la manera - que por excelencia - se ha impuesto en la forma de entender a la Gaia como escenario de la vida. Son las que soportan las preguntas de sentido frente a la existencia: ¿El camino lleva a alguna parte? ¿Es importante buscar nuevos horizontes? ¿O, en realidad, todo termina en un callejón sin salida ineludible, denominado muerte?

El cielo, por su parte, representa la parte vital y positiva de la naturaleza; aquella que varía, cambia, transforma, transmuta,

ordena y genera caos. Es el sendero de lo desconocido, el principio-fin-principio, el nicho de preguntas de sentido, de visiones de trascendencia.

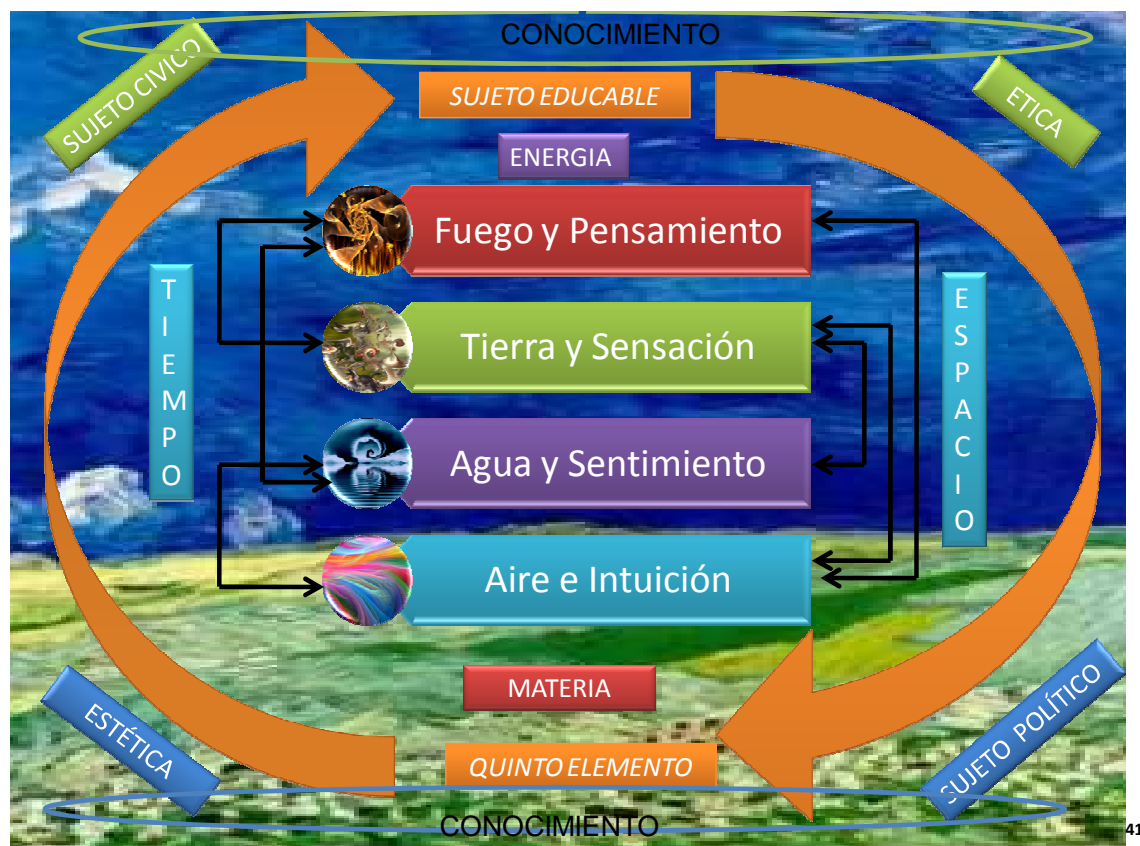
Finalmente, entre el camino y el cielo se ubican los cuervos, quienes constituyen tal vez la imagen más poderosa del cuadro, pues representan al biosujeto, al sujeto que está volando hacia... ¿quizás al encuentro de sí mismo? ¿del ser el que se es?

Es en este punto en donde surge la canción de Coolio, como elemento de significado. Es el referente para preguntarse por ese sujeto educable que puede actuar como agente de su transformación y desarrollo en sujeto político y cívico a partir de la manera como se experimenta en los diferentes contextos de la Gaia. Es el aperitivo para resignificar a ese sujeto que se cambia y cambia, que se ajusta y ajusta, que se recrea y crea. Es decir, que se experimenta.

Ahora bien, al hacer integración de la inspiración de sentido propuesta por Van Gogh con el ritmo de significado que proporciona Coolio, surge un entramado de relaciones entre los elementos propios de la tierra, el cielo, lo antropológico y social que paren el presente lienzo en esta obra, como elemento provocador para el abordaje de las condiciones de conocimiento que permitan entender al biosujeto como un sujeto educable, político y cívico que se experimenta en alteridad.

Aproximarse a una mirada que facilite la comprensión del sujeto como ser educable, político y cívico requiere desde la perspectiva del impresionismo pictórico descomponer los colores de las percepciones fragmentadas que se tienen del mismo para abarcarlo y comprenderlo en su complejidad. Soportar el lienzo de la educación en la comprensión del sujeto como una totalidad, implica tener una nueva visión del individuo que piensa, el individuo que siente, el individuo que intuye y el individuo que se emociona (como agentes generadores de conocimiento); que se ubica en este territorio, en el tiempo y en el espacio, denominado Gaia para experimentar desde su aprender, en un ambiente constituido por elementos esenciales que se combinan

en complejidad: agua, aire, tierra y fuego. Los cuales se potencian gracias al quinto elemento: la educación como un acto amoroso. Elementos que se esbozan en la gráfica que está a continuación:



Gráfica: Holograma del Sujeto

<sup>41</sup> El fondo de la gráfica es la obra de Van Gogh, Campo de Trigo bajo un cielo tormentoso. Tomada de: [www.vangoghgallery.com](http://www.vangoghgallery.com)

En la tradición de la cultura occidental la complejidad del individuo se ha tratado de simplificar con el establecimiento de dicotomías que parecen antinómicas, pero que en últimas deben ser considerados – siguiendo el esfuerzo que hizo Van Gogh durante toda su vida y obra pictórica - complementarios o solidarios: lo humano/lo técnico; lo inteligible/lo sensible; la producción/la recepción; la formación/la instrucción; la formación/la información; la verdad/la opinión; lo dado/lo construido; lo mediato/lo inmediato; lo racional/lo intuitivo; lo real/lo imaginario; el entendimiento/la sensibilidad; lo cerebral/lo visceral. Es preciso reconocer que para llegar a la plena comprensión del sujeto en su realidad (significado) y para acceder a la trascendencia (sentido) habrá que transitar, necesariamente, por caminos complejos: el de la razón, el de la emoción, el de la sensación y el de la intuición; las cuales se complementan y se transmutan.

Fred Alan Wolf<sup>42</sup>(1934-) en su libro `La nueva alquimia de la vida` plantea que el ser humano es un creador, un visionario, un soñador de sus futuras posibilidades de existir, de experimentarse como algo nuevo o modificado; de ser sujeto en la vida - biosujeto. Pero, ¿cómo se da dicha experimentación onírica? Según el principio de la física cuántica de la complementariedad, en el cual la materia y la energía acaban siendo complementos necesarios en el espacio y en el tiempo, el modelo básico del proceso fundamental sigue siendo ´como es arriba es abajo, como es adentro es afuera´; es decir, el sueño (la Gaia) es el lugar en el que se aprende a ser consciente y a separar un “afuera” de un “adentro”; un “arriba de un abajo”. El sueño es un laboratorio de autocreación en la que el individuo se define así mismo en su carácter de sujeto. “Se trata de un proceso de autorreferenciación que parece absolutamente necesario para que ocurra cualquier tipo de conciencia. Por lo tanto, soñamos con despertarnos a la experiencia de la vida del nacimiento continuo”. (Wolf, 2008, p. 50) Y es a partir del nacimiento – llegar a la Gaia - que el individuo se comienza a manifestar y a experimentar en sensaciones, sentimientos, intuiciones y pensamientos en relación con el otro, con lo otro: en alteridad. Elementos que le permiten vivenciar el límite que divide al mundo interior del mundo exterior.

---

<sup>42</sup> Es un físico teórico y escritor sobre los temas de relacionados con la física cuántica, la conciencia y su relación con la evolución del ser humano.



Cuando el ser humano se da cuenta que ambos mundos existen gracias a sí mismo y a la alteridad es cuando es capaz de “explotar la creatividad y de tener vidas creativas”. (Ibid, p. 55)

La vida en Gaia es transformación, es un movimiento de la ola alquímica de los cuatro elementos principales que conforman el mundo exterior al sujeto (fuego, aire, tierra y agua) que inciden en los elementos del mundo interior al sujeto (pensamiento, intuición, sensación y sentimiento).

El fuego se experimenta como la combinación de las sensaciones caliente y seco en el tiempo y en el espacio. Sólo se da gracias a la combinación de estas dos variables; las cuales hacen que el fuego se perciba como luz o como calor. Así mismo es el pensamiento como producto del tiempo y el espacio algo intangible que sólo se logra percibir gracias a sus producciones temporales-espaciales. El elemento tierra, por su parte, se relaciona con la materia concreta, con aquello que está expresado en dimensiones, que puede pesarse, medirse, trasladarse: sentirse. Esta tierra es justamente lo concreto que asume forma de planeta, de estrellas, de cuerpo, de contenido. Despierta la sensación de seco y de frío. La experiencia interior de las sensaciones se proyecta como procesos que aparecen en el cuerpo asociados con la energía y el espacio. El agua simbólicamente es la vida que recorre la materia; es una forma de energía que baña a la misma; es esa fuerza que hace que la materia pueda entrar en acción y que no sea simplemente materia inerte; es aquello que permite el movimiento, que haya vida. El agua es vitalidad; es el sentimiento en, por y de la Tierra/la Gaia. Así como el agua se experimenta como una combinación de las sensaciones de frío y húmedo, los sentimientos se proyectan como la experiencia que tiene el sujeto del movimiento y de la energía. Al experimentar el aire como una combinación de las sensaciones de cálido y húmedo, la intuición se proyecta como una cualidad tanto interior (cálido) como exterior (húmedo). Las intuiciones se ordenan de acuerdo con las expectativas dadas por el tiempo y el movimiento. (Wolf, 2008)

Estos elementos externos (pinceladas descompuestas desde el impresionismo de Van Gogh) permiten abordar al sujeto como fuego, tierra, agua y aire. Fuego en tanto pensamiento, tierra en tanto sensación, agua como sentimiento y aire como intuición. Es la metáfora que permite dilucidar como el macrocosmos (arriba/afuera) imprime el microcosmos (abajo/adentro) y viceversa; dándole exactamente su misma consistencia, su misma configuración y sus mismas características; y permite que el sujeto pueda estar relacionado con el otro y lo otro; pueda intentar llegar a sus misterios y, es más, se sienta atraído por esos misterios: porque en la naturaleza del hombre está la naturaleza de la Vida.

Wolf (2008) expone que de la misma manera que los cuatro elementos exteriores se transforman cambiando una cualidad subjetiva por su complemento, los elementos interiores al sujeto se transforman intercambiando sus cualidades objetivas experienciales complementarias exteriores, permitiendo que la sensación se transforme en sentimiento y éste en una intuición que da paso a un pensamiento que puede reiniciar el ciclo transformándose en una sensación; y así sucesivamente. En otras palabras, el ser humano se comienza a configurar como sujeto en la medida que percibe sensorialmente a la Gaia, para emocionarse, intuir y pensar.

Considerando la visión de sujeto anteriormente descompuesta, es preciso tomar los colores primarios para desgarrar el lienzo de esta parte de la obra con pinceladas simples que posibiliten la potenciación del sujeto educable en un sujeto político y cívico. De la mano de la técnica y el sentir de Van Gogh es relevante, en este momento, convidar a Armando Zambrano, Paul Ricoeur, Edgar Morin, Hannah Arendt, Alain Touraine y Hugo Zemelman, para que desde una sucinta descripción de su postura frente a este asunto, poder asumir este reto pictórico.

Zambrano (2001), arma su paleta del sujeto en torno a unos conceptos centrales: la imagen ó la mirada, el gesto y el otro. Al hacer una revisión de diferentes acepciones del constructo sujeto concluye que éste es tanto hombre/mujer; gente/personas;

yo/conciencia; cuerpo/representación del cuerpo. Es decir, que el sujeto no es sólo una sola entidad, es más que una unidad representada en una única imagen ya sea el yo, el cuerpo, la persona, la gente. El sujeto es una entidad compleja, que tiene múltiples imágenes<sup>43</sup>.

Al hablar de imagen se hace asociación directa con la percepción visual; es decir, el mirar. La mirada está llena de sujeto; pero como se percibe antisonante en español, entonces se dice 'llena de subjetividad'. (Zambrano, 2001) En una mirada se dice todo; lo que significa que la mirada sustituye al individuo, la mirada se expresa por el individuo. La mirada es en sí misma un sujeto, porque tiene una totalidad como lenguaje, cuerpo, sentimiento y deseo.

Igual que la mirada es el gesto. El gesto es una representación del cuerpo, pero que no es completa, no es una totalidad. El gesto es un fragmento del cuerpo, del ser, una parte del individuo. El valor que han adquirido las partes del cuerpo se debe, entre otras cosas, a la importancia del fragmento. Se está atravesando una época en la que el fragmento es tan o más importante que la totalidad. De allí que el gesto sea, como fragmento, un cuerpo y que la mirada sea la representación del sujeto. El gesto es, pues, un sujeto. Como expresa Zambrano, "si el sonido y el fonema son las mínimas unidades del lenguaje que tienen sentido, el gesto es la mínima unidad del cuerpo con sentido total. Incluso, el gesto es la mínima unidad del cuerpo y del lenguaje con sentido". (Ibid, p. 57)

---

<sup>43</sup> Una imagen es la que cada individuo alcanza a representarse al verse de cuerpo entero; y otras imágenes son aquellas que emergen al no poder representarse a sí mismos por ejemplo, cuando se dice o se hace lo que no se es. Cuando alguien expresa «no soy» eso quiere decir que no hay sujeto, pues no hay experiencia o existencia. Esa no experiencia/existencia, también es un sujeto. El sujeto se experimenta en el no ser, en la negación positiva de ser alguien o, simplemente, de ser.

El gesto es pues algo mínimo, un detalle, un fragmento de la vida, y del saber, que se expresa como si fuera todo lo que se es en una palabra. Expresión que reconoce, que dice “soy porque tú quisiste que yo fuera, porque tú me tuviste en cuenta, porque yo existía cuando tú enseñabas y escribías. Tú, en fin, estabas en relación conmigo. Yo era para ti otro”. (Ibid, p. 64)

Es así como el concepto del otro envuelve los demás conceptos. El otro es la mirada, el gesto y el sujeto. El otro puede ser una parte del cuerpo o del lenguaje. El otro es alteridad. Aspecto que Zambrano amplía con base en las consideraciones que hace su maestro Philippe Meirieu<sup>44</sup> en cuanto al sujeto educable y la educación; para afirmar que el entendimiento del sujeto educable implica, antes que una teoría, asumir una historia en alteridad, una historia personal del sujeto educable en relación estudiante/educador: “ todo sujeto es educable y en tanto esto es, el pedagogo debe hacer todo lo que esté a su alcance para que el otro tenga éxito en su empresa educativa”; (Ibid, p. 35) es decir, que se es en la medida que se asuma responsabilidad frente al otro.

En sintonía cromática con lo anteriormente pincelado, se retoma a Ricoeur (1913-2005), en el análisis que de su texto “El discurso de la acción”, realizan Vásquez & Henao (2009). Ricoeur, considera que el sujeto se construye en la medida en que experimenta el mundo, cambiándose y transformándolo; descartando así la separación y dualidad entre sujeto y mundo (adentro/afuera). En otras palabras, ya no es la relación que se entabla entre el sujeto frente a un objeto, sino del humano con el mundo y esto gracias al lenguaje. El lenguaje, entonces es lo que permite crear sentidos compartidos. Cualidad que hace que su

---

<sup>44</sup> Philippe Meirieu (1949,-) es un investigador francés, pedagogo, escritor y político. Entre sus obras más relevantes se tiene: Itinerarios de pedagogía de grupo: aprender en grupo (1984); La escuela, modo de funcionamiento: de los métodos activos a la pedagogía diferenciada (1985); Diferenciar la pedagogía: ¿por qué?¿Cómo? (1987); Diferenciar la pedagogía en francés y en matemáticas en el colegio (1987); Aprender... sí, pero ¿cómo? (1987); Diferenciar la pedagogía: de los objetivos a la ayuda individualizada (1989); Enseñar, escenario para una nueva profesión (1989). La opción de educar: ética y pedagogía (1991); Emilio vuelve pronto... se han vuelto locos (1992); La pedagogía entre el decir y el hacer (1995); Frankenstein pedagogo (1996); El anverso del tablero (1997); Niños y hombres: literatura y pedagogía (1999). (Zambrano, 2009)

eficacia comunicativa se establece en el uso, de manera social; en medio de la praxis social. Ricoeur realiza el abordaje del sujeto, desde un análisis lingüístico, como agente que se desprende de la acción, pero también evidencia que es el portador de un sentido (una intención), en cuyo caso se convierte en responsable del cambio que causa y de las consecuencias mediatas y lejanas de su accionar (Vásquez & Henao.2009). Es decir, el sujeto es quien juega y determina el juego de su existencia. Es causa y efecto, acción y reacción de lo que siente, piensa, dice y hace. El mundo no es algo ajeno al sujeto, para Ricoeur, ambos son contenidos y contenedores; son causa y efecto, son UNO.

Desde las pinturas en complejidad de Edgar Morin (1921,-) en su texto *La noción de Sujeto*, se dibuja a éste como un sistema múltiple y complejo (biológico/psíquico-individual/colectivo-emocional/cognitivo-pensante/lingüístico, etc), un sistema auto-organizador sujetado - en interdependencia con el mundo exterior. Por ello cada sujeto tiene su mundo que ve, siente, interacciona e interactúa. Es así como se logra una especie de afectación mutua y permanente entre sujeto y entorno, produciendo sinergias, de tal forma que el sujeto crea mundos reales, simbólicos e imaginarios. (Morin, 1994).

Para Morin, el sujeto humano se configura dentro de una red de relaciones que son al mismo tiempo físicas, biológicas, ecológicas, económicas, políticas, culturales, lingüísticas y de visión del mundo (ética y estética). Es un sistema abierto, termodinámico, complejo y en constante producción y transformación de sí mismo. El sujeto humano necesita reconstituirse en alteridad; es decir, lo que piensa y hace es el resultado de sus interrelaciones e interacciones mediadas por el lenguaje. Por lo tanto lo que emerge es un concepto de sujeto educable, político y cívico capaz de articularse en el cosmos, la vida, la sociedad, la cultura, el lenguaje, el conocimiento y la pedagogía desde las posibilidades de experimentar (se).

Desde las pinceladas de Hannah Arendt (1993), el sujeto se aborda a partir de la manera como se va configurando sobre las condiciones que le impone el vivir y las que él mismo va tejiendo a partir de tres actividades fundamentales: la labor, el trabajo y la acción. La labor, la concibe como las actividades que realiza el ser humano desde su condición biológica, para satisfacer las

necesidades básicas que garanticen su existencia. El trabajo, por su parte, hace referencia a las actividades que realiza el sujeto para transformar al mundo natural con el fin de facilitar su habitar; y por último – y no por ello la menos importante, si no por el contrario la más relevante - la acción es aquella que emerge en lo público, en la praxis social; la cual, para Arendt, constituye la característica diferenciadora de lo humano. De acuerdo con el análisis realizado por Vásquez & Henao, de la obra de Arendt, esa capacidad de acción de los seres humanos los sitúa ante la indeterminación, esto es, “el sujeto es capaz de cualquier acción por tanto se puede esperar de él hasta lo infinitamente improbable”. (Vásquez & Henao.2009, p. 8) Así, entonces, cuando el ser humano se pone en acción abandona su mundo privado y se revela en lo público, aparece ante los demás, hace posible ‘el espacio de aparición’, en donde inicia la construcción de la trama de relaciones con otros seres actuantes, que desde su accionar reaccionan frente a su acción. (Vásquez & Henao. 2009)

Es importante visualizar como emergen dos elementos fundamentales, discurso y acción; los cuales encierran dos realidades de un sujeto educable que involucran a un sujeto ético y político gracias al lenguaje; es decir la palabra que activa, la palabra actuante, la palabra del diálogo que permita construir nuevos sentidos de tal manera que den las posibilidades de hacer cosas nuevas. Se trata de actualizar la palabra que va dirigida al otro y llenarla de sentido para sostener un diálogo abierto en alteridad.

En este momento de aproximación al sujeto político y cívico, se convida a Touraine (1925 -) desde la aproximación realizada por Vásquez & Henao. Touraine considera que dicho sujeto encuentra obstáculos para el discurso y la acción en la sociedad moderna; obstáculos que emergen tanto de la vida social como de los agentes socializadores (la escuela, la familia, el estado, el mercado/los medios). “Se ha pasado de un modelo de sociedad que prescribía la conducta humana a partir de la prohibición y la ley a un modelo de sociedad que lanza a su suerte los individuos descargando sobre ellos toda responsabilidad junto con sus consecuencias”. (Vásquez & Henao. 2009, p.8). El sujeto político debe entenderse, entonces, como la búsqueda permanente del individuo por constituirse en protagonista de su propia historia teniendo su contexto como referencia para construir en una primera instancia su identidad desde la identificación y asunción de roles para luego cuestionarlos desde un distanciamiento que

le permita consolidarse como diferente desde las semejanzas, como único entre multitudes, como yo en alteridad: “y lo que motiva esa búsqueda es el sufrimiento producido por el desgarramiento que produce la pérdida de identidad e individuación.” (Ibid, p. 8). El sujeto político se debe concebir como un ser que pincela su lienzo durante toda su existencia, articulando luces y sombras desde el adentro (yo) y el afuera (alteridad).

La anterior afirmación de Touraine hace emerger la necesidad de hacer figura en este taller pictórico a Hugo Zemelman, quien trabaja la noción de sujeto político desde la construcción del sujeto histórico. “Un sujeto histórico es aquel que es capaz de valorar las circunstancias que lo rodean en su condición histórica, en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad”. (Zemelman, 2005, p. 10) La toma de conciencia de estar en el mundo y con el mundo implica reconocer la capacidad movilizadora, de cambio y el protagonismo del sujeto educable ante el curso de los acontecimientos, asumiendo una actitud de asombro que desde las sensaciones moviliza emociones, intuiciones y pensamientos; es decir generación de la conciencia de necesidad de lo otro, del otro, del mundo: de la Gaia. Ser sujeto exige poner al descubierto las condiciones, los discursos, los territorios, las posiciones que constriñen/liberan el pensamiento y limitan/potencializan las acciones. Este reconocimiento como sujeto y su emergencia, se concreta en el vínculo entre la percepción que se tiene del sentido de sí mismo y el significado del momento histórico que le ha tocado vivir, pues esto dibuja las diferentes posibilidades con sus fortalezas y debilidades.

“ Ser hombre es serlo todos los días, para todos los días, estar recién llegado, pero no como metáfora sino como manifestación de esfuerzo de que podemos y queremos dar a nuestra existencia un significado histórico: estar siendo desde lo inagotable de la relación con los otros, para los otros y desde los otros, de manera que el pensamiento permanezca abierto a las posibilidades de nuevas rearticulaciones entre voluntad y tendencia, así como a las posibilidades de diversas voluntades según la naturaleza de los espacios para emerger como sujeto.” (Zemelman, 2001, p. 12)

Considerando lo hasta aquí expuesto – descripción de posturas y miradas frente al mismo cuadro - se puede afirmar que hacerse sujeto cívico - político implica un reconocimiento de sí mismo en alteridad; un trascurrir desde lo corporal, emocional, cognitivo, comunicativo y espiritual la experiencia de vida desde marcos éticos y estéticos que exijan romper los acomodamientos adaptativos mediante la fracturación de la inercia que brinda la estabilidad. Hacerse sujeto político y cívico requiere la capacidad de experimentar las posibilidades de desarrollo en, por y para el territorio emprendiendo transformaciones en el mundo de la vida cotidiana, donde se construye el diario vivir en relación con. Como expresa Zambrano es un ir hacia la solicitud por el otro. Ahora bien, ¿cómo se logra dicha experiencia transformadora?

Ante dicha pregunta, se hace potente la presencia de la educación como el quinto elemento: El amor. Pues como lo plantea Zambrano (2001), en el texto que se ha abordado al inicio de este lienzo, la pedagogía, la enseñanza y la educabilidad del otro es un asunto de afectos y de amores. La educación como acto amoroso es un actuar en solicitud y no reciprocidad entre dos. Es un desnudarse y despojarse por y para el otro.

Solicitud y no reciprocidad son los dos afectos que forman la intersubjetividad. A decir de Zambrano “la preocupación por el Otro, en tanto dicha preocupación permite ir hacia el Otro, que ya es una forma de volver a sí mismo. Esto último es la función misma del pedagogo, ir hacia el Otro bajo la forma de la solicitud, para venir a través de la no reciprocidad a la mirada del uno, que ya es el sí mismo” (Zambrano, 2001, p. 83). La educación no es más que el camino por donde experimentan y se experimentan el uno y el otro; es el viaje al encuentro de ser el que se es gracias al encuentro del otro, en un mar de posibilidades, dejándose llevar por el impulso de la solicitud y la no reciprocidad. La pedagogía, entonces, es aquello que se experimenta y ocurre en ese mundo de la otredad: en la Gaia.



**LA EDUCACIÓN CON SIGNIFICADO Y SENTIDO: SOMOS, HABITAMOS Y CONSTRUIMOS  
CUERPO, ESPACIO Y DESARROLLO/VIDA**



Paisaje con Pareja a Pie y  
Media Luna

*El arte es el hombre agregado a la naturaleza. Vincent Van Gogh<sup>45</sup>*

---

<sup>45</sup> Paisaje con Pareja a Pie y Media Luna. Pintura de Van Gogh de la época de Saint-Rémy. 1890. Museo de Sao Paulo. Brasil. Tomado de [vangoghgallery.com](http://vangoghgallery.com)

*El desafío actual de la humanidad es la creación de una civilización basada en una concepción de una unidad múltiple y en una dinámica social global/local/global*

*Raul Motta<sup>46</sup>*

Nuevamente de la mano de Van Gogh, concretamente en su estadía en Saint-Remí antes de partir para Auvers-Sur-Oise, se hace figura esta pintura; en la cual emergen elementos itinerantes de sentido y significado desde una postura de complejidad. En primer lugar se tiene al ciprés, denominado también el árbol de la vida; símbolo de lo incorruptible, lo persistente, la inmortalidad, la resurrección pero al mismo tiempo el duelo. El ciprés como escenario/territorio en donde se logra el sentido de la educación. Educación con un para qué; un telos (finalidad) que desde una postura amorosa posibilite la integración de las dualidades: por un lado la fuerza que emerge de la tierra como energía femenina que fluye desde las raíces penetrando el tronco y tocando con su aliento cada rama y hoja del ciprés hasta llegar a la cima del mismo; y por el otro la potencia del cosmos como energía masculina que transmuta desde el aire entrando por cada hojilla del ciprés para inundar cada rama arrasando con el tronco para desembocar en la tierra gracias a los tentáculos del ciprés que la abrazan y arañan.

---

<sup>46</sup> En: Educar en la era planetaria (Morin, Ciurana & Motta, 2002)

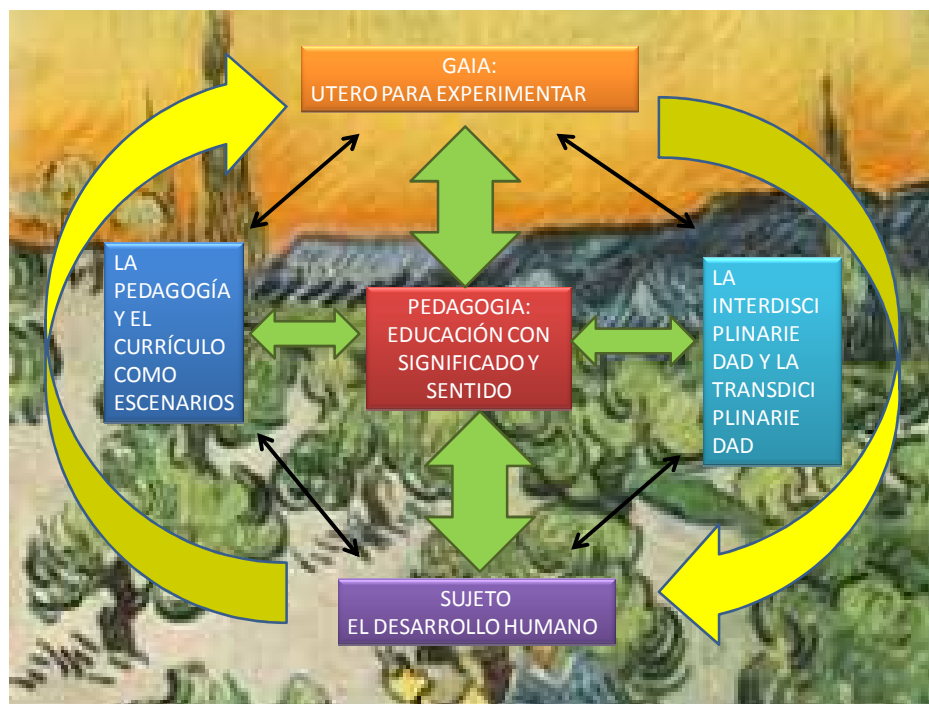
En segundo lugar, la media luna, significado por excelencia de lo oculto. Aquello que no se devela completamente, incógnitas/preguntas, *el edúcere*: sacar, llevar, extraer desde dentro hacia fuera, es decir, hacer emerger las potencialidades ya existentes en el sujeto educable, extraer algo que de una u otra forma ya está dentro de él - su ser. Luego entre los cipreses y la media luna se esboza el horizonte, el camino, la ruta, el sendero de humanización, *el educare*: la nutrición y el acompañamiento para que el sujeto educable manifieste al sujeto político y al sujeto cívico. Es así como entre la luna y el horizonte se conforma la formación.

Finalmente, Van Gogh en esta pintura nos hace relevante la figura humana en su expresión femenina como territorio corporal; significado de la experiencia en la tierra, en la Gaia. El rescate de la madre/el útero, la Gaia como espacio contenido y contenedor de la vida. Escenario en/por y para el desarrollo. Y es en este ámbito en donde la pintura de Van Gogh se enriquece con la frase retomada de Raul Motta para imbricar de sentido y significado a la educación: una educación que forme para el desarrollo en el territorio de la vida/Gaia

Es pertinente en este momento poner en escena el lienzo, los óleos y pinceles que desde el impresionismo, danzarán embrujados por las notas compuestas por Léo Delibes en su ópera Lakmé<sup>47</sup>, para dar forma al siguiente holograma:

---

<sup>47</sup> Delibes (1836 – 1891) compositor romántico francés, quien compuso varias óperas, la última de la cuales – Lakmé – narra el amor imposible de un oficial británico y la hija de un sacerdote de Brahma, en la India del siglo XIX. Para efectos de esta obra se recomienda escuchar El Dueto de las Flores, que es un dúo para sopranos de coloratura.



Gráfica 8: Holograma de una educación con sentido y significado

El holograma anterior muestra los horizontes de sentido del presente momento. En la parte superior aparece la Gaia como útero para experimentar la existencia, en posición complementaria a la categoría sujeto que se presenta en el plano inferior. Dos elementos abordados en el momento anterior y que contienen y son contenidos por una postura que asuma la educación con sentido (finalidad), desde una pedagogía y un currículo como escenarios; y con significado (causalidad) desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

El texto la Educación en la Era Planetaria de Morin Ciurana & Motta (2002) conlleva a una reflexión y revisión profunda de lo que realmente debería ser el lienzo para realizar la pintura de este momento, en donde ya el hombre en tanto sujeto/desujeto deconstruye sus antiguas concepciones y da paso al pensamiento complejo.

Morin, Ciurana & Motta (2002) clarifican que lo complejo no significa complicación; que la complejidad va más allá, situándose en un punto donde converge el todo con las partes y viceversa; es decir, donde la generalización o la individualidad no son dos entes mutuamente excluyentes. Descubrir y asimilar el pensamiento complejo es la clave para quebrar la concepción de un mundo atomizado, dicotómico y de un conocimiento parcelado y especializado, que cada vez enceguece más a los seres y convierte a los problemas en nudos; por pensar que su intervención unidimensional es la única manera de resolución.

Es en este marco, en donde la educación debe asumir el reto de educar en y para el desarrollo, valiéndose del método complejo como estrategia. De acuerdo a Morin et al (2002), el método se convierte en el camino, se centra en la experiencia necesaria en/por/para el desarrollo.

Consecuentes con el pensamiento de Morín, para favorecer un desarrollo humano en la Gaia, es fundamental pensar sistemáticamente de manera abierta, crítica y en reflexión constructora; pensar de manera multidimensional frente al pensar unidimensional; pensar según un principio dialógico que permita situar en un mismo espacio procesos a la vez complementarios y antagonistas; pensar según un principio de unidad en la diversidad y de diversidad en la unidad (*unitas multiplex*); pensar distinguiendo y uniendo allí donde solo se aísla y se separa; pensar de forma compleja allí donde gobierna la disyunción y la reducción.

Por consiguiente, el reto de abrir la mente hacia una 'era planetaria' es la semilla que se debe sembrar en los sujetos educables, donde la experiencia en la Gaia, sea ese soporte fértil para que las raíces de lo humano vuelvan a ser la base de la vida; es el propósito del desarrollo humano crear la vida en una Tierra-Patria; es la invitación a concebir la educación desde unos escenarios pedagógico-curriculares tanto interdisciplinarios como transdisciplinarios.

Según Chacón (Citado por Amador, 2004, p.68) el campo de la pedagogía y el currículo emerge por la vía “ethocrítica y cultural” [a fin de construirse en relación dialógica entre sus integrantes y co-participantes: se ocupa del sujeto en tanto que educable con el propósito de] “conjugar mediaciones estético-sensibles, organizadoras-eco-sistémica-ecosófica”: es decir, de experimentar la vida.

Este campo se construye/deconstruye/articula desde los paisajes pintados gracias a lo “sociológico en tanto que participantes interactuantes en el crecimiento del campo[...]; dramático en tanto compromete tragedia escritural y la dramaturgia del actuante [...]; epistémico en la construcción de conocimiento enlazado a los tiempos de hoy [...] generador gnoseológico que abriga el discurso, los personajes y las perspectivas que imprimen diferencia, singularidad y brillo a sus migraciones”. (Amador, 2004, pp. 96-97)

Epistemológicamente la pedagogía y el currículo como campo de conocimiento deben transmutar el enciclopedismo desde racionalidades abiertas, críticas y complejas que faciliten nuevas miradas de sentido y significado para nuevos avatares en nuevos espacios y territorios. Perspectiva que lleva a que la pedagogía y el currículo se pregunten por la vida en/para y desde un sujeto educable/biosujeto/biocidadano.

Acorde con lo anterior, emergen resonancias gnoseológicas frente a la historicidad de creación, recreación y trasegar de la pedagogía y el currículo en cuanto a pensamientos sincrónicos/diacrónicos con significados culturales frente al ser humano, la sociedad, la cultura, la educación, la ciencia y la tecnología. Pensamientos que se enlazan con la formación humana: la conquista del sujeto. Un sujeto soberano de su educación que se hace en interrelaciones de sentido con el otro y lo otro/alteridad y ecología

(praxis) para potenciar los diferentes significados (teoría). Un sujeto que se piensa, se sea, se sienta en territorio/desarrollo/democracia.

En este orden de ideas es posible expresar que se requiere tanto de una transformación subjetiva como de una transmutación educativa. Pero ¿qué implicaciones tiene dicha afirmación?

Sumergiéndose en la mirada que se sostiene del paisaje abordado, para dar condiciones de sentido (finalidad) y significado (causalidad) a la pedagogía y al currículo como campos-escenarios es necesario acercarse a una respuesta de la existencia de la vida desde la “subjetividad-poiesis-estética-hermenéutica-eseñabilidad-educabilidad”. (Amador, 2004, p.99) Postura que invita a un alejamiento normativo de lo colectivamente percibido para acercarse a las multivoces en arco iris de lo que es el ser humano como expresión y cocreador de la vida.

Estos tiempos, los anteriores y los venideros hacen necesario una asunción de la pedagogía y el currículo desde la fenomenología para generar, desujetar, sentir-se y edificar-se en humanidad; es decir, que se hace necesario transmutar la educación como herramienta que perpetúa la incompletud (desamor), el temor a la vida (miedo a asumir la incertidumbre del caos) y la aceptación de la muerte (lo adaptable) por una emergencia de una pedagogía y un currículo que se ocupen de la transformación de lo espiritual en humano como experiencia auto-eco-organizadora: “...experimenta el cielo, las estrellas, el atardecer, el amanecer, las flores abriéndose, los pájaros cantando”. (Osho, 2009, p. 21). Se debe educar para vencer los temores a ser sujeto, educar para asumir quien se es un gran contexto sociocultural: la gaia.

La relación entre educación, cultura, escuela y sociedad ha sido ampliamente reconocida y abordada a través de la historia del pensamiento educativo. Históricamente la educación ha sido, por un lado, reflejo de la cultura (economía, política, ideología y

estructuras básicas de la sociedad) dentro de la cual se sitúa; y por el otro, agente para instalar, desarrollar y vigorizar una cultura determinada. Así pues, la educación es causa y efecto establecedor de bucles recursivos con la cultura.

Ahora bien, si se parte de la base que las culturas se inscriben dentro de grandes paradigmas, se puede afirmar que gran parte de la resistencia a asumir una educación desde la complejidad se debe a las concepciones arraigadas en los maestros y en los formadores de formadores sobre la vida, la naturaleza humana, la organización social y el desarrollo. (Steiner, G. 2007) Concepciones que se soportan en una visión del mundo sobre la cual ha crecido y se ha soportado la educación.

Desde finales de siglo (XX) se está enfrentando (mas no asumiendo<sup>48</sup>) un ‘cambio de época y una época de cambio’ en la cual es preciso cambiarse de lentes; pues los lentes de la época en declinación revelan un paisaje fuera de foco, lo que exige una visión de mundo diferente<sup>49</sup>. Es necesario comprender que la realidad es lo que la percepción – desde los diferentes instrumentos de conocimiento – permite interiorizar como visión de mundo. Dicha visión es la que moldea los modelos mentales “a través de los cuales observamos, sistematizamos, interpretamos y aportamos significado a nuestra propia experiencia en el mundo”.(Desouza, 1999, p. 67). Antes de explorar la visión de mundo diferente, es preciso tratar de manera sucinta las visiones de mundo que han soportado las pedagogías y currículos vigentes en el sistema educativo actual; la visión mecánica y la económica.

---

<sup>48</sup>Es preciso entender el asumir como aquel proceso de interiorización que implica cambios estructurales tanto en el ser como en el pensar y en el actuar. El asumir va más allá del parecer o actuar de acuerdo con un libreto dado por la moda o las políticas vigentes. El asumir es comprometerse, no sólo ‘ponerse la camiseta si no sudarla’.

<sup>49</sup>Visión de mundo es el elemento cultural de referencia más potente de que dispone un grupo social, una comunidad o una sociedad, para interpretar su pasado, comprender el presente y construir su futuro. (Cabrera, 2003)



Para la visión mecánica del mundo, el paradigma emergente está comprometido con los valores, intereses y compromisos asociados a lo pragmático. La educación se transforma en una educación para la alienación de los ciudadanos que son ‘adiestrados’ para funcionar como recursos humanos. En dicha visión prima la razón instrumental sin espacio para la emoción ni para la dimensión ecológica y social. Rafael Yus, al respecto plantea:

Desde la perspectiva mecanicista, el mundo es una máquina en donde el entorno existe de manera objetiva y por lo tanto se puede conocer, describir, predecir y controlar. El conocimiento puede ser producido, transferido, transmitido y absorbido. El desarrollo resulta del aumento de la eficiencia productiva. La realidad a investigar es objetiva e independiente de nuestra percepción. Lo más importante es conocer las leyes de la naturaleza y los mecanismos inmutables que rigen el funcionamiento de la realidad. La ciencia se especifica en disciplinas propias, autónomas e independientes.”(Yus, 2001, p. 167)

Por su parte, en la visión económica del mundo, emerge un paradigma comprometido con los valores, intereses y compromisos asociados con el mercado. Desde este paradigma la educación tiene como finalidad la domesticación de los ciudadanos que son entrenados y capacitados para actuar de acuerdo con los diferentes roles económicos ya sea de proveedores, productores, vendedores, competidores, inversionistas, consumidores, entre otros. Son exclusivamente capital humano o ‘capital intelectual’ que deben privilegiar las transacciones comerciales sobre las relaciones sociales. La alteridad se fundamenta en el mercado y no en las interacciones emocionales. Frente a esta visión Yus considera que:

El mundo es un mercado global en el cual el conocimiento puede ser producido, proveído y comercializado. La educación es un sistema de reproducción de la lógica del mercado para contribuir a la mayor competitividad de la economía y a un desarrollo tecnológico de mejor calidad. Los indicadores del mercado global son los nuevos factores

para determinar el desarrollo y progreso de las naciones. El mercado dicta la naturaleza, rumbo y prioridades del desarrollo científico-tecnológico. La interdisciplinariedad se entiende desde la yuxtaposición de disciplinas que permitan entender e intervenir el mercado. (Ibid. 168)

Al revisar las visiones anteriores se puede visibilizar la emergencia de tres aspectos en común que se trenzan en un hilo conductor del mantenimiento de la visión desde una misma montura: La desarticulación de la educación entre su ser y su deber ser. La visión provincial del mundo. La perpetuación de la fragmentación. Como plantea Raúl Motta:

La mayoría de los problemas que están condicionando la calidad de vida, las posibilidades de supervivencia de la especie humana, y los cambios de identidad cultural y social, tienen una escala global; mientras que las políticas educativas, las formas gerenciales y organizacionales y las estrategias de desarrollo social, enfrentan a estos problemas no sólo desde un espacio **fragmentado y aislado**<sup>50</sup> como el local, sino a través de actitudes y aptitudes originadas en otra dimensión y escala de la experiencia humana. (Motta, 2010, p. 13)

Por otro lado, la escuela sigue manteniendo la forma tradicional de la enseñanza disciplinar. Sus prácticas se desarrollan dentro de una lógica que supone horarios determinados e intensidades dedicadas a áreas de conocimiento delimitados denominadas áreas disciplinares. Aspecto que forma el conocimiento de la realidad de manera fragmentada y con escasa o nula contextualización. Que mejor ejemplo que los estándares y lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional; los cuales establecen una vinculación ‘interdisciplinar y transversal’ entre las diferentes áreas desde un escenario no viable que sólo ejemplifica y potencia la relaciones de poder y control ejercidas a través del currículo. Dicha inviabilidad, entre otras, obedece a

---

<sup>50</sup>Negrilla dada por el autor de la presente obra para hacer énfasis en el punto que se desea ilustrar.

la falta de ‘competencias’ en los docentes para integrar y mostrar la realidad desde su complejidad. Los formadores hacen de la escuela un espacio que perpetúa la inercia de un conocimiento totalizante y circunscrito al aprendizaje de disciplinas aisladas carentes de sentido y significado para los estudiantes. Como diría Morín (citado por Motta, 2010, p. 9) “el saber impartido fragmentariamente no brinda ningún interés y no es fuente de sentido para los adolescentes en general... los grandes interrogantes que agitan y motivan a los adolescentes en particular y a las personas en general son: ¿De dónde venimos? ¿Qué y quiénes somos? ¿Hacia dónde vamos? ¿Qué hay en el más allá?”.

Interrogantes que buscan sentido (finalidad) y significado (causalidad) no de la particularidad si no de las interrelaciones y las interacciones. Preguntas acerca de la vida representada en el Cosmos, en la Gaia, en el Adán y en la Eva. En la vida/muerte; en el caos/orden; en el sentido/ en el sin sentido. Cuestionamientos que exigen superar la visión de mundo fragmentado para abordarlo desde la integralidad: la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Postura que sirve de aperitivo para plantear la nueva visión de mundo.

La visión sistémica de mundo apunta a una contextualización de la vida; en donde la educación tiene como objeto la transformación de individuos en biosujetos y bioc Ciudadanos; pensadores autónomos capaces de imaginar, sentir y de crear más allá de su percepción local. Habitan un territorio global con el derecho a tener derechos y con la responsabilidad de asumir deberes en pos de lo colectivo, de lo social desde la alteridad. La educación apunta a una pedagogía y currículo que evidencien la solidaridad, la esperanza, la sostenibilidad, la interacción, la contradicción, la desigualdad, la vida, la muerte, el caos, el cuidado, la incertidumbre, el compromiso, la paz, la ética, el cuerpo, la razón y la emoción. Una pedagogía que evidencie la dimensiones de sujeto y del territorio no como elementos aislados si no integrados en continuidad mediante redes de interacción.

Dicha visión plantea la necesidad de un modelo que ofrezca “una variedad de formas de expresión como las imágenes fijas y las animadas, sonido, simulación interactiva, sistemas de expertos, ideografías dinámicas, realidades virtuales: la cosmopédie” (Motta, 2010, p. 12). Así pues, la educación debe ‘metacognocerse’<sup>51</sup> en sus métodos y fines<sup>52</sup> a la luz de la noosfera<sup>53</sup>, de los esfuerzos inter y transdisciplinarios. Según Morín, (2002 en Motta, 2010) la noosfera está dada por una demografía de seres espirituales, materialmente enraizados, que requiere de una ecología de las ideas; pues las ideas conforman los paisajes, territorios, reacciones y actos del sujeto.

Al retomar los aspectos enunciados en los dos párrafos anteriores, está emergiendo la tercera visión en el paradigma complejo; en la cual se establece que existen diferentes niveles de realidad y que toda realidad es un sistema que está íntimamente relacionado con su contexto. El paradigma de la complejidad es inclusivo al asumir la incertidumbre de no poder conocerlo todo, es incompleto porque nunca se acaba, es articulador al integrar diferentes campos del conocimiento, integra al sujeto y al objeto, es interdisciplinario al utilizar la totalidad de las potencias humanas y es dialógico al relacionar términos contrarios. El pensamiento complejo plantea la heterogeneidad, la interacción, el azar y se rige por siete principios para su pensamiento vinculante tal y como los sintetiza su propio autor (Morin, 1999, pp. 98-101):

El principio sistémico organizativo, que une al conocimiento de las partes con el conocimiento del todo; el principio hologramático de las organizaciones complejas en la cual la parte está en el todo, pero también el todo está inscrito en cada parte; el principio del bucle retroactivo o retroalimentación que plantea que la causa

---

<sup>51</sup>Entiéndase el metacognocerse como el conocimiento producto de la reflexión sobre la manera como se conoce, se aprehende. (Steiner, 2007)

<sup>52</sup>Motta, en el texto referenciado, plantea que dicha reflexión debe apuntar a la hermenéutica, la epistemología y la historia de las ciencias; la transmisión, comunicación, procesos de transferencia y articulación local/global de los conocimientos y estructuras arquetípicas.

<sup>53</sup>Noosfera “es el mundo constituido por las cosas del espíritu, productos culturales, lenguajes, nociones, teorías y conocimientos científicos. Este mundo, producto espiritual de la actividad social e inteligente, adquiere una existencia propia, cuya interacción, economía y erótica es clave para la educación” Teilard de Chardin citado por (MOTTA, 2010, pág. 17)

actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa; el principio del bucle recursivo, los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que los produce; el principio de autonomía/dependencia (autoecoorganización), los seres vivos [...] gastan energía en mantener su autonomía. Como necesitan encontrar la energía, la información en su medio ambiente, su autonomía es inseparable de esta dependencia; el principio dialógico, la dialógica entra el orden, el desorden y la organización, a través de innumerables interretroacciones, está en constante acción [...] El pensamiento debe asumir dialógicamente dos términos que tienden a excluirse entre sí; y el principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento, todo conocimiento es una reconstrucción/traducción que hace una mente/cerebro en una cultura y tiempo determinado.

Así, la educación desde una visión de pensamiento complejo, regida por estos principios se corresponde con una visión compleja de la realidad que requiere un abordaje interdisciplinar y transdisciplinar en lo actitudinal y en lo metodológico.

La interdisciplinariedad como práctica educativa para un mundo complejo puede interpretarse desde varios aspectos, pero en rigor, concierne a la transferencia metodológica de una disciplina a la otra. Según Zabala (2004) pueden apreciarse tres grados de interdisciplinariedad, a saber: un grado de aplicación, un grado epistemológico y un grado de concepción de nuevas disciplinas. Pero existen otras posturas menos rigurosas que emergen la interdisciplinariedad como un diálogo, una relación recíproca, una interpretación entre disciplinas en torno a un mismo objeto, situación o fenómeno. “Esta se produce cuando hay interacción y coordinación entre representantes de diversas disciplinas para buscar la construcción de cierto lenguaje y puntos de vista comunes entre discursos y perspectivas disciplinares previamente independientes y distantes”. (Polizuk, 2009, p. 5).

La transdisciplinariedad, para (Morin, 1999), pretende superar la fragmentación del conocimiento utilizando esquemas de y para el conocimiento que puedan atravesar las diferentes disciplinas y generar una unidad nueva, teniendo en cuenta la acción simultánea de los diversos niveles de la realidad. El prefijo *trans* concierne a lo que simultáneamente es entre las disciplinas, a través de las distintas disciplinas y más allá de toda disciplina<sup>54</sup>; es decir, el interés de la transdisciplinariedad se centra en la dinámica que emerge y se potencia por la acción simultánea de la existencia y percepción de los diferentes niveles de realidad; la aparición de nuevas lógicas y la emergencia de la complejidad.

Para Nicolescu (en Motta, 2010, pp. 5-6) la transdisciplinariedad busca la comprensión del mundo presente desde lo multidimensional del conocimiento y desde una actitud en apertura “es una perspectiva que propone considerar una realidad multidimensional estructurada en múltiples niveles, que sustituya la visión de una realidad unidimensional del pensamiento clásico [...] Es una actitud que implica un cambio espiritual equivalente a una conversión del alma”.

Perspectiva desde la cual se asume la transdisciplinariedad como método educativo para la aproximación a las realidades desde la sensación, la percepción, la elaboración, la articulación, la reorganización, la construcción y la transmisión del conocimiento; y como actitud del individuo formador/formado que le posibilite aceptación de lo no conocido, no controlado, no previsto, no ordenado, lo diferente. Una posición abierta frente a la vida, al dolor que genera no saber(se), la tristeza que se experimenta sentir(se) dividido y el amor acogedor de potenciar(se) en-para y con la unidad. “... resignificando el valor de lo humano y de su presencia en el universo, a partir de la nueva correspondencia entre el universo interior de las personas y su exterior: su mundo y el devenir planetario de la humanidad” (Motta, 2010. p. 19).

---

<sup>54</sup>Carta a la Transdisciplinariedad. 1994. En <http://www.amauta-internacional.com/transdisc.html>

Considerando lo anteriormente expuesto, se puede concluir entonces que se requiere de una educación con sentido y significado desde la humanización/el amor, como el quinto elemento integrador del fuego, la tierra, el agua y el aire (elementos constitutivos del sujeto en cuanto ser vivo); lo cual se debe hacer evidente como el bucle retroactivo del hexágono pedagógico.

Cuando se plantea que la educación debe surgir como el quinto elemento integrador, se está haciendo referencia a que debe ser la estrategia articuladora de la vida humana como experiencia en el espacio denominado territorio; territorio que inicia en el propio cuerpo como dimensión corporal que estimula y es estimulada por las dimensiones cognitiva, comunicativa y emocional. Luego en lo urbano como sujeto cívico que se estructura y estructura desde una dimensión ética, para finalmente – a manera de cierre/apertura – emerger el sujeto político en relación de alteridad con lo bio, el territorio denominado GAIA, gracias a la potenciación de las dimensiones estética y espiritual. Es desde el anterior contexto que la educación, tal y como nos la presenta Hannan Arendt, (1993), es un acto de amor. Aspecto que se dibujará en el próximo lienzo de esta obra combinando las luces de muerte de Van Gogh para aproximarse a las formas deformes de vida de Dalí.

## **LA VISION HACIA DALI: MOVIMIENTO AMOROSO A MANERA DE CIERRE/APERTURA**

Este momento de la obra no se inspira en un cuadro pictórico de Van Gogh, por el contrario hace emergente el significado y sentido de su existencia – de su experimentar en, por y para la Gaia –, de su desarrollo y el de su contexto, plasmados en la letra de una canción que le compusieran a finales del siglo pasado, denominada Vincent; la cual dice:

Estrellada, estrellada noche,  
Pinta tu paleta azul y gris  
Escrutando un día de verano  
con ojos que conocen la oscuridad que hay en mi alma.

Sombras en las colinas,  
Esbozo de los árboles y los narcisos,  
Plasmas el helado viento con los colores del nevado suelo de lino.

Estrellada, estrellada noche,  
Llameantes flores que brillan y se iluminan  
Nubes en espiral con un haz violeta se reflejan en los claros ojos azulados de Vincent.

Colores cambiando de matiz,  
Campos matutinos de granos dorados,  
Rostros ensombrecidos por el sol, arrugados de dolor,  
Son suavizados por la amorosa mano del artista.



Aunque no podían amarte, tú los amabas sinceramente.  
Y cuando no quedó esperanza en esa estrellada, estrellada noche,  
Te quitaste la vida, tal como los amantes suelen hacerlo;  
Pero pude haberte dicho, Vincent, que este mundo nunca fue hecho para alguien tan hermoso como tú.

Estrellada, estrellada noche,  
Cuadros colgados en pasillos vacíos,  
Cabezas sin cuerpo en muros sin nombres,  
Con ojos que miran el mundo y no pueden olvidar.

Como el extraño que has conocido,  
El harapiento hombre en harapientas ropas,  
La espina de plata de la sangrienta rosa  
Yace aplastada y rota en la pulcra nieve.

Y ahora creo que sé lo que trataste de decirme,  
Cómo sufriste por tu cordura,  
Cómo trataste de liberarlos.

No te oyeron ni lo hacen ahora,  
Tal vez nunca lo hagan.

Don Mclean

Letras que evocan los elementos pilares de su obra, de la presente obra, para comprender las condiciones de conocimiento y organización compleja que dinamizan a la Gaia como territorio de experiencias que potencian al biosujeto en, por y para el desarrollo/la vida. Grafías que encierran el significado (condiciones de conocimiento) y el sentido (organización compleja)

descompuestas en su paleta de colores primarios – simples - para luego en una danza de pinceles y espátulas plasmar en el lienzo de la experiencia la complejidad de la existencia. Artista que logró identificar el código de la vida como expresión de una fuerza en un territorio que fue su lienzo: el cuerpo, el campo, la ciudad... y después el mundo. Sujeto desujetado, pintor de la pasión de la existencia, que mereció el título de loco por sentir, emocionarse, intuir y pensar el desarrollo de la vida desde dos elementos básicos, pero ante los ojos del materialismo reduccionista ilógicos, que armonizan el caos de la experiencia autoecoorganizadora: el movimiento como significado y el amor como sentido.

Como lo ha planteado el filósofo griego Heráclito (535ac-484ac): “Todo está en movimiento... todo lo que es contrario se concilia y de las cosas más diferentes nace la más bella armonía y todo se engendra por vía del contraste” (En Vega, 2009, p.100). El movimiento es inevitable y necesario, todo está en cambio permanente (en todos los planos y órdenes de la vida). Como el sol, la luna, los planetas, los cometas, las mareas, la sangre en cada cuerpo animal, la sabia en los vegetales; la GAIA toda anda, circula, se modifica cíclicamente, pasa y vuelve a pasar. Pero este inalterable movimiento de la vida no es siempre igual y el mismo: en algún sentido es el fatal retorno de la entropía negativa y en otro es expresión de la evolución; el desarrollo que se despliega buscando formas superadoras de experimentar la vida.

El biosujeto ha comprendido el lenguaje del movimiento de la vida/la gaia. Vibra con las leyes de evolución y cambio que marcan su desarrollo y el del territorio/la gaia. Es consciente de que la forma de transformación está regida por fuerzas implicantes e implicadoras y que el equilibrio – como estado transitorio - es posible a partir de la posibilidad de darse cuenta que se forma parte en el movimiento experiencial de la vida. Igualmente es importante recalcar que este biosujeto se está acercando a las claves de la totalidad y la unidad (superación de la dualidad arriba y abajo, adentro y afuera, yo y no yo, vida y muerte); entiende el desarrollo como el regreso al UNO a partir del reconocimiento del yo en el otro y lo otro. Desarrollo que sólo es posible gracias a la mediación de la educación.

La educación como agente de socialización y culturización, desde una perspectiva tradicional, ha apuntado al desarrollo de la individualidad que pueda responder a ciertas dinámicas o realidades sociales; pretensión – que en la actualidad – cae ante la desintegración de la subjetividad vista como proyecto único; es decir, “hay un cambio en la interacción subjetiva que antes se producía y daba sentido a la relación subjetiva y otorgaba todo el sentido a las relaciones personales” (Mejía, 2006p. 177). Cambio fundamentado en múltiples causas que van desde la reorganización de las lógicas familiares, sociales y de relación interpersonal hasta una educación instrumental en términos del hacer. Educación en la cual se redujo el ideal del sujeto social a un modelo racionalizado, homogéneo e incapaz de brindar opciones para comprender el complejo entramado en el que se han convertido las relaciones y acciones sociales.

Estas nuevas lógicas de organización constituyen el espacio de reflexión para poder comprender por qué es necesario pensar en una nueva versión de las estructuras educativas destinadas a la elaboración de una biografía con sentido y significado en- desde y para un territorio y un desarrollo/la vida.

En la actualidad sociedad, cultura y educación emergen como formas indiferenciadas y entretrejidas en una red continua y cada vez más compleja que exige una enseñanza que posibilite la deconstrucción como medio para dar cuenta de la realidad. La deconstrucción de horizontes preestablecidos por los planes de desarrollo para dar paso a la construcción de modelos educativos desde el deseo, la pasión, la intensidad, la sexualidad; es decir la vida como desarrollo.

Una pedagogía que se estructure desde la pregunta por el deseo; es decir: ¿Qué desea el ser humano, el hombre, el biosujeto? ¿Qué tipo de territorio/sociedad deseamos desde la intersubjetividad, la ciudadanía? Y para ese tipo de sociedad ¿qué tipo de

seres humanos hay que potenciar? Y por ende ¿Cómo debe ser el formador o facilitador de ese proceso de potenciación en el sujeto?

Y es en este escenario de los deseos en donde es preciso clarificar el qué para poder dimensionar el cómo, y no un cómo tecnocrático sino por el contrario que trascienda la simple enunciación de un enfoque educativo. Se está hablando de gestar una metapedagogía que posibilite la construcción de una sociedad justa, diversa y nicho para la realización del biosujeto desde su relación con el otro. Que asuma una cultura polivalente, compleja e incluyente. Que potencie un sujeto en relación con el otro y con la vida; que le posibilite ser biocidadano<sup>55</sup>. Que construya ciencia desde la preservación de la vida y supere la entropía negativa mediante tecnología sostenible. Una metapedagogía que brinde un sentido de humanización ecosófico.

Lo anterior exige, entonces, dirigir la mirada hacia un sujeto de formación y un sujeto para la formación desde una perspectiva holista (complexus), consciente de su historia, de su biografía, de su relato existencial y por ende pedagógico. Perspectiva que exige favorecer el desarrollo de un sujeto multidimensional; es decir, corporal, emocional, comunicativo, cognitivo, ético, estético y espiritual con habilidades para leer (se), experimentar (se) y transformar (se) el entorno.

Se debe propender por la formación de un sujeto desujetado de los condicionamientos personales, sociales y culturales. Un sujeto del juego y para el juego de la vida. Este sujeto complejo debe contener y superar el ciudadano libre de la escuela nueva, el hombre racional o moderno en la escuela Pestalozziana, el hombre católico en la pedagogía católica, el hombre laico e industrial en la pedagogía activa, el hombre obediente en la escuela conductista, el hombre productivo en la escuela sistémico funcional de la renovación curricular, el hombre competente de la pedagogía cognitiva, hasta el hombre holístico e integral de la

---

<sup>55</sup>Biocidadano: “sujeto potencial, potenciado y potenciador que se vincula consigo mismo –desde sus sentidos y significantes-, con su mundo, con los otros y lo otro en co-habitancia y en el morar.” Hernández & Gómez (2009. p.116 )

pedagogía holística. Se debe favorecer el desarrollo de un sujeto que se distinga por ser el artífice de su propia subjetividad desde la intersubjetividad.

La formación de este sujeto significa crear ambientes propicios para que sean constructores de su proyecto de vida como una ética (sentido) de sí mismos y una estética (significado) de relación con los demás. La ética de sí mismos se refiere a la posibilidad de comprender que cuando se encuentra en la relación de conocimiento con lo que representa el mundo de la vida, la relación es sujeto de conocimiento/ objetos de enseñanza; pero cuando se trata de conocerse así mismo, la relación es con el individuo-sujeto. La relación de conocimiento todavía avanza un poco más, desde una concepción de la complejidad, hasta plantear que la relación es entre teoría / objetos de enseñanza, es decir, se pasa de una epistemología de primer orden a una de segundo orden. Luhmann, (1996, en Pérez, 2009. p. 32)

El proceso primordial del ser humano es la ruptura con lo inmediato y natural, ruptura que le es propia del opuesto que lo define: el ser espiritual y racional, por lo que no hay una coincidencia entre ser y deber ser en el hombre, el hombre no es por naturaleza lo que debe ser, es por eso justamente que necesita de formación, porque su esencia es trascender su singularidad. La persona no formada es “aquella que no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determina su particularidad con consideración y medida”. (Gadamer, 2001 en Pérez, 2009, p. 34).

Estar formado significa tener sensibilidad frente al devenir de sí mismo, frente a la realidad, como proceso siempre inacabado desde una alteridad. Es también sensibilidad frente al inacabamiento de toda comprensión (sensibilidad histórica). De alguna manera, la formación integral es al decir de Edgar Morín, una continua lucha por la lucidez:

La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el pleno empleo de la inteligencia general. Este empleo necesita el libre ejercicio de la curiosidad, la facultad más expandida y más viva de la infancia y de la adolescencia, y la cual desaparece a menudo por acción de la instrucción, cuando de lo que se trata por el contrario, es de estimularla o si está dormida, de despertarla. (Morin, 1999b, p. 12).

La formación integral, entonces, frente a los retos que ofrece el desarrollo local debe apuntar a favorecer un sujeto para el discernimiento moral, el convivir y comprender, el emitir un juicio ético y estético, expresarse y conocer lo que es el conocer. Se trataría de “introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que lo exponen al riesgo del error o la ilusión”. (Morin, 1999b, p. 14). Dentro de la práctica del formar, enseñar, reflexionar, es valioso tener en cuenta la enseñanza de la condición humana, la identidad terrenal, el saber afrontar la incertidumbre, la comprensión y la ética del género humano para una la construcción de una sociedad con más equidad. Parafraseando a Hannan Arendt (2000 en Palacio, 2009), “se necesita una pedagogía cifrada en la reflexión sobre la vida, la natalidad. Una educación como relato de formación, de vida, de ética y para la hospitalidad, para un desarrollo con sentido; es decir para el amor”.(p. 13)

Pero, ¿qué es el amor?

La palabra: “a–mor”, proviene del latín, y significa a “sin” y mor o moris “muerte”<sup>56</sup>. El amor, para Crottogini, R (1996) se concibe como una fuerza unitiva, fuerza que desarrolla y despliega sacando la mejor parte de aquello que toca, fuerza que colabora incansablemente con la evolución y desarrollo de todas las cosas.

Desde la antroposofía y de la mano de Crottogini en su texto *La Tierra como Escuela*, la finalidad o sentido del amor es generar encuentros, provocar uniones, construir lazos y realidades nuevas. En el marco de esta obra, el amor es la fuerza que desafía al biosujeto a ser el que es; a desnudarse (desnudar, en el sentido de “desanudar”, o sea quitar los nudos, desarmar tensiones, disolver conflictos). Devela misterios en el biosujeto, pues su misma naturaleza lo lleva a quitarse los velos gracias al encuentro en alteridad, pues favorece el encuentro, el intercambio, la interacción mutua; es un estado que hace posible el cuidado y construcción de la vida; promueve el encuentro y la síntesis de historias de vida, el diálogo de identidades y el enriquecimiento mutuo de ambas; es respetuoso de los tiempos y los espacios porque respeta el despliegue de la libertad de la vida; crea la sensación de estabilidad, serenidad, ternura; busca en encuentro con el otro real (con virtudes y defectos) y no el ideal inexistente; necesita de proyectos comunes, pactos y acuerdos continuos, sacrificios egoicos. El amor conecta con el desafío del desarrollo como una totalidad en la Gaia.

Esta fuerza de sentido, según Crottogini (1996) ha sido minimizada por el racionalismo y la tecnocracia, con la colaboración de los agentes socializadores, gracias a tres emociones antagónicas: el odio (fuerza en oposición que tiende a generar desencuentros, tiende a provocar divisiones, a destruir lazos y plantear rivalidades y enfrentamientos); la indiferencia (que no es una fuerza en oposición, sino que es la suspensión de toda fuerza. No hay interés alguno por nada, ni nadie; es la negación de la alteridad) y el miedo (fuerza que detiene, repliega, lleva al aislamiento, provoca ensimismamiento sobre las realidades que son

---

<sup>56</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua

consideradas seguras, conduce a la alienación y al aferramiento a algo, alguien, seguridades externas: la negación del caos, del cambio, del desarrollo).

Como producto de las fuerzas antagónicas al amor, el sujeto trata desesperadamente de construir edificios, de encerrarse en ciudades, en preceptos, en dogmas; de encerrarse en sí mismo de tal manera que esté resguardado de experimentar la vida: el caos del amor. La responsabilidad de la propia existencia y la existencia del otro y lo otro. En palabras de Goethe (Citado por Vega, 2009, p.113):

He llegado a la conclusión aterradora de que yo soy el elemento decisivo de mi vida. Yo poseo el poder tremendo para hacer mi vida miserable o alegre. Para con otros y para conmigo mismo yo puedo ser una herramienta de tortura o un instrumento de inspiración. Es mi respuesta la que decide si una crisis se escala o no. Son mis acciones que deciden si yo me ennoblezco o me degrado y si humanizan o deshumanizan a los demás. Soy el poder de mi vida.

Así como la vida-el desarrollo-la gaia es movimiento y amor, esta obra hace cierre-amoroso/apertura-acción desde Van Gogh hacia Dalí; desde el biosujeto al biocidadano; mediante la intervención de Federico García Lorca<sup>57</sup>:

Una rosa en el alto jardín que tu desees.  
Una rueda en la pura sintaxis del acero.  
Desnuda la montaña de niebla impresionista.  
Los grises oteando sus balaustradas últimas.

---

<sup>57</sup> Esta es una Oda que le compuso Federico García Lorca a Salvador Dalí cuando estaba emergiendo la dictadura en España.



Los pintores modernos, en sus blancos estudios,  
cortan la flor aséptica de la raíz cuadrada.

En las aguas del Sena un iceberg de mármol  
enfría las ventanas y disipa las yedras.  
El hombre pisa fuerte las calles enlosadas.  
Los cristales esquivan la magia del reflejo.  
El Gobierno ha cerrado las tiendas de perfume.  
La máquina eterniza sus compases binarios.

Una ausencia de bosques, biombos y entrecejos  
yerra por los tejados de las casas antiguas.  
El aire pulimenta su prisma sobre el mar  
y el horizonte sube como un gran acueducto.  
Marineros que ignoran el vino y la penumbra  
decapitan sirenas en los mares de plomo.  
La Noche, negra estatua de la prudencia, tiene  
el espejo redondo de la luna en su mano.  
Un deseo de formas y límites nos gana.  
Viene el hombre que mira con el metro amarillo.  
Venus es una blanca naturaleza muerta  
y los coleccionistas de mariposas huyen.

Cadaqués, en el fiel del agua y la colina,  
eleva escalinatas y oculta caracolas.  
Las flautas de madera pacifican el aire.  
Un viejo dios silvestre da frutas a los niños.  
Sus pescadores duermen, sin ensueño, en la arena.  
En alta mar les sirve de brújula una rosa.

El horizonte virgen de pañuelos heridos  
junta los grandes vidrios del pez y de la luna.

Una dura corona de blancos bergantines  
ciñe frentes amargas y cabellos de arena.  
Las sirenas convencen, pero no sugestionan,  
y salen si mostramos un vaso de agua dulce.

¡Oh Salvador Dalí, de voz aceitunada!  
No elogio tu imperfecto pincel adolescente  
ni tu color que ronda la color de tu tiempo,  
pero alabo tus ansias de eterno limitado.  
Alma higiénica, vives sobre mármoles nuevos.  
Huyes la oscura selva de formas increíbles.

Tu fantasía llega donde llegan tus manos,  
y gozas el soneto del mar en tu ventana.  
El mundo tiene sordas penumbras y desorden,  
en los primeros términos que el humano frecuenta.  
Pero ya las estrellas ocultando paisajes,  
señalan el esquema perfecto de sus órbitas.

La corriente del tiempo se remansa y ordena  
en las formas numéricas de un siglo y otro siglo.  
Y la Muerte vencida se refugia temblando  
en el círculo estrecho del minuto presente.  
Al coger tu paleta, con un tiro en un ala,  
pides la luz que anima la copa del olivo.

Ancha luz de Minerva, constructora de andamios,  
donde no cabe el sueño ni su flora inexacta.  
Pides la luz antigua que se queda en la frente,  
sin bajar a la boca ni al corazón del hombre.  
Luz que temen las vides entrañables de Baco  
y la fuerza sin orden que lleva el agua curva.

Haces bien en poner banderines de aviso,  
 en el límite oscuro que relumbra de noche.  
 Como pintor no quieres que te ablande la forma  
 el algodón cambiante de una nube imprevista.  
 El pez en la pecera y el pájaro en la jaula.  
 No quieres inventarlos en el mar o en el viento.

Estilizas o copias después de haber mirado  
 con honestas pupilas sus cuerpecillos ágiles.  
 Amas una materia definida y exacta  
 donde el hongo no pueda poner su campamento.  
 Amas la arquitectura que construye en lo ausente  
 y admites la bandera como una simple broma.

Dice el compás de acero su corto verso elástico.  
 Desconocidas islas desmienten ya la esfera.  
 Dice la línea recta su vertical esfuerzo  
 y los sabios cristales cantan sus geometrías.  
 Pero también la rosa del jardín donde vives.  
 ¡Siempre la rosa, siempre, norte y sur de nosotros!

Tranquila y concentrada como una estatua ciega,  
 ignorante de esfuerzos soterrados que causa.  
 Rosa pura que limpia de artificios y croquis  
 y nos abre las alas tenues de la sonrisa.  
 (Mariposa clavada que medita su vuelo.)  
 Rosa del equilibrio sin dolores buscados.  
 ¡Siempre la rosa!

¡Oh Salvador Dalí de voz aceitunada!  
 Digo lo que me dicen tu persona y tus cuadros.  
 No alabo tu imperfecto pincel adolescente,  
 pero canto la firme dirección de tus flechas.

Canto tu bello esfuerzo de luces catalanas,  
tu amor a lo que tiene explicación posible.

Canto tu corazón astronómico y tierno,  
de baraja francesa y sin ninguna herida.  
Canto el ansia de estatua que persigues sin tregua  
el miedo a la emoción que te aguarda en la calle.

Canto la sirenita de la mar que te canta  
montada en bicicleta de corales y conchas.  
Pero ante todo canto un común pensamiento  
que nos une en las horas oscuras y doradas.

No es el Arte la luz que nos ciega los ojos.  
Es primero el amor, la amistad o la esgrima.  
Es primero que el cuadro que paciente dibujas  
el seno de Teresa, la de cutis insomne,  
el apretado bucle de Matilde la ingrata,  
nuestra amistad pintada como un juego de oca.

Huellas dactilográficas de sangre sobre el oro  
rayen el corazón de Cataluña eterna.  
Estrellas como puños sin halcón te relumbren,  
mientras que tu pintura y tu vida florecen.  
No mires la clepsidra con alas membranosas,  
ni la dura guadaña de las alegorías.  
Viste y desnuda siempre tu pincel en el aire,  
frente a la mar poblada con barcos y marinos.

Grafemas que expresan en toda su dimensión el sentido y significado de la siguiente pintura de Dalí<sup>58</sup> que soporta la obra de conocimiento - antecedente y consecuente de esta -: El biocudadano como sujeto etho-político para la configuración de territorio y geoidentidad.

El Niño Geopolítico mirando el nacimiento del nuevo hombre de Salvador Dalí



---

<sup>58</sup> Pintura tomada de: [www.artehistoria.com.jcy/es](http://www.artehistoria.com.jcy/es)

## BIBLIOGRAFÍA

AMADOR, L.H. et al. (2004). Educación, Cultura y Sociedad. Lecturas abiertas, críticas y complejas. Universidad Católica de Manizales.

ARENDT, H. (1993). La Condición Humana. Madrid: Alianza.

ARENDT, H. (6,7 y 8 de Noviembre de 2000). Educación y Natalidad. Seminario Sujetos de Conocimiento y Formación. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad Católica de Manizales.

BERNARDO, H. (2008). El hombre perdido. Colombia. Planeta.

BOHM, D. (1988). Wholeness and the implicate order. Cambridge: Routledge & Kegan Paul Ltd.

BOISIER, S. (2003). Y si el Desarrollo fuese una Fuerza Sistémica? CLAD Reforma y Democracia, 25-32.

CABRERA, M. (2003). Una Educación Holística, para otro mundo posible. Centro Ecuménico Antonio Valdivieso. Managua: Centro Ecuménico Antonio Valdivieso.

CAPRA, F. (1998). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama.

CAPRA, F. (2009). La Trama de la Vida. Barcelona: Anagrama.

CASTRO S, E. (2002). “Las reformas Educativas y las nuevas tendencias del cambio curricular: El caso América Latina. En: Revista Itinerantes RUDECOLOMBIA

CROTTOGINI, R. (1996). La Tierra como Escuela. Buenos Aires: Antroposófica.

- CUERVO, L. (1998). Desarrollo Económico Local: Leyendas y Realidades. Territorios. Revista de Estudios Regionales y Urbanos, 13-17.
- DE CHARDIN, T. (1974). El Fenómeno Humano. Madrid: Tauros
- DE CHARDIN, T. (1978). La activación de la energía. Madrid: Tauros.
- DESOUZA, S. J. (1999). El Cambio de Época, el Modo Emergente de Generación de Conocimiento y los Papeles Cambiantes de la Investigación y Extensión en la Academia del Siglo XXI. Conferencia Interamericana de Educación Agrícola Superior y Rural (pág. 24). Panamá: IICA.
- DiCAPRIO, N. (1989). Teorías de la Personalidad. Mexico: Mc Graw-Hill.
- DUBOS, R. (1996). Mirage of health: utopias, progress and biological change. New York: Harper A Brothers.
- ECHENIQUE, J. (2005). El Tarot de Marsella. Madrid: Libsa.
- FLÓREZ O, R. (1994). Hacia Una Pedagogía Del Conocimiento. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- FRICK, W. (1973). Psicología Humanística. Buenos Aires: Guadalupe.
- GIMENEZ, G. (2003). Territorio, Cultura e Identidades: La región socio-cultural. Revista de la Universidad Autónoma de Mexico, 12-23.
- GUENTHER, H. (1984). Matriz del Misterio. Buenos Aires: Kyros.
- HEIDEGGER, M. (1994) "Conferencias y artículos", Barcelona: Oidós.
- HERNANDEZ, G. & GOMEZ, L. (Noviembre de 2009). El biocudadano como sujeto etho-político para la configuración de territorio y geoidentidad. Tesis de Maestría. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- HETEBRÜGGE, J. (2009). Vincent Van Gogh. Barcelona: Parragon

- JUNG, C. G. (1986). El hombre y sus símbolos. Madrid: Aguilar.
- JUNG, C. G. (1986). El hombre y sus símbolos. Madrid: Aguilar.
- KHALIL, G. (1982). El Loco. Bogotá: Norma
- LOVELOCK, J. (1985). Gaia, A new look at life on Earth. Oxford: Oxford University Press.
- MALDONADO, C. (5 de 09 de 2009). Ciencias de la Complejidad. Seminario Campos Intelectuales del Pensamiento. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- MARCH, J. (2004). A Behavioral Theory of the Firm. London: Prentice-Hall
- MATURANA, H. V. (1990). El Árbol del Conocimiento. Las Bases Biológicas del Conocimiento Humano. Madrid: Debate.
- MAXNEEF, M. (1997). Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro. Medellín. CEPUR
- MEJIA, M. R. (2006). Educacion(es) en la(s) Globalizacion(es). Bogota: Desde Abajo.
- MILLER, R. (1991). Como es Arriba es Abajo. Buenos Aires: Planeta.
- MORIN, E. (1994). La noción de sujeto. En: Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (1999). La cabeza bien puesta. Repensar el pensamiento. Buenos Aires: Visión.
- MORIN, E. (1999). Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro. Paris: UNESCO.
- MORIN, E (2006). El Método. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Cátedra Teorema
- MORIN, E. (2006b). El Método 2. La vida de la vida. Madrid: Cátedra Teorema.



- MORIN, E. CIURANA, E y MOTTA, R. (2002) .Educar en la Era Planetaria. Barcelona. Gedisa.
- MOTTA, R. (2010). Complejidad, Educación y Transdisciplinariedad. Seminario Contextualización Pedagogía y Currículo. Maestría en Educación. Universidad Católica de Manizales, 21.
- PALACIO, B. J. (2009). Seminario Sujetos de Conocimiento y Formación. Módulo Maestría en Educación (pág. 23). Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- PEREZ P, J. C. (16 de Diciembre de 2009). Modelo Pedagógico. Proyecto Educativo Institucional Fundación Autónoma de las Américas. Medellín, Antioquia, Colombia: Circulación Privada.
- PIETRO, D. (1999). El Desarrollo Local. Estado de la Cuestión. Buenos Aires: FLACSO.
- RICOEUR, P. (1981). El discurso de la acción. Madrid: Cátedra.
- ROGER, C. R. (1987). El Camino del Ser. Barcelona: Kayros.
- STEINER, G. (2007). Lecciones de los Maestros. Bogotá: Tezontle
- STÖRIG, H. (1995). Historia Universal de la Filosofía. Madrid. Tecnos
- TOURAINÉ, A. (2000). ¿Podemos vivir Juntos? El destino del hombre en la aldea global. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- VAN GOGH, V. (2009). Cartas a Theo. Bogotá: Norma 2ª. ed.
- VÁZQUEZ-BAQUERO. (1997). Crecimiento Endógeno o Desarrollo Endógeno. Cuadernos del Claeh, 78-79.
- WEIL, P. (1988). El Hombre sin Fronteras. Barcelona: Kyros.
- WOLF, F. A. (2008) La Nueva Alquimia de la Vida. Barcelona: Oceano Ambar.

YUS, R. R. (2001). Educación Integral. Una Educación Holística para el Siglo XXI. Bilbao: Desclee.

ZAMBRANO, A. (2001). La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Santiago de Cali: Fundación para la Filosofía en Colombia.

ZEMELMAN, H. (2005). Voluntad de Conocer: El Sujeto y su Pensamiento en el Paradigma Crítico. Madrid: El Hombre Antrophos

## CIBERGRAFÍA

DALÍ, S. El niño Geopolítico mirando el nacimiento del nuevo hombre. Recuperado el 28 de Marzo de 2010, de Arte Historia: [www.artehistoria.jcyl.es/artesp/obras/9578.htm](http://www.artehistoria.jcyl.es/artesp/obras/9578.htm)

OÑORO, Martínez Roberto. (2008) Las Reformas de la Educación Superior y las implicaciones en la formación de educadores. Universidad de Cartagena. Recuperado en Enero 2010 de: [www.ucartagena.edu.co..](http://www.ucartagena.edu.co..)

MEINVIELLE, J. (2005) La Cosmovisión de Teilhard De Chardin. Mendoza. En Diálogo 40. Recuperado en Enero 2010 de [www.juliomeinvielle.org](http://www.juliomeinvielle.org).

POLISZUK, J. (2009). Interdisciplinariedad en Educación. Recuperado el 28 de Marzo de 2010, de UNTREF: [www.untref.cl/poliszuk](http://www.untref.cl/poliszuk)

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Diccionario. Recuperado en Enero 2010 de [www.rae.es](http://www.rae.es)

VÁSQUEZ, T & HENAO, A. (2005) Del sujeto transcendentalizado al sujeto de la acción. En: Mi Ratón. No. 9 Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado en Febrero de 2011, de [www.utp.edu.co/educacion/raton/](http://www.utp.edu.co/educacion/raton/)

VEGA, H. (2009). Totem. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, de [www.latierracomoesuela.com](http://www.latierracomoesuela.com).

VINCENT VAN GOGH GALLERY: En: <http://www.vangoghgallery.com/> ó <http://www.vggallery.com/>

ZABALA. (2004). Interdisciplinariedad y Educación Matemática. Recuperado el 28 de Marzo de 2010, de [www.saber.ula.ve/saber/Edocs](http://www.saber.ula.ve/saber/Edocs)

ZAMBRANO, A. (2009). La Pedagogía en Philippe Meirieu: Tres momentos y educabilidad. En: Ideas y Personajes de la Educación Latinoamericana y Universal. Recuperado el 16 de Abril de 2011, de [www.mierieu.com](http://www.mierieu.com)