

Decisio

57

MAYO
AGOSTO
2022

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS



**Lo irreal posible en la educación:
los giros para el cambio de época**



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Colabore con *Decisio*

Decisio es una publicación dedicada a la difusión de saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de las personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados por los autores de manera que se facilite la transferencia del saber a la esfera del hacer.

Los saberes de los que *Decisio* da constancia provienen tanto de la investigación educativa como de la experiencia acumulada por proyectos de desarrollo. La revista debe jugar el papel de puente entre la investigación y la praxis, y por lo tanto incidir de manera participativa y enriquecedora en la necesidad que tienen de comunicación, de educación y de desarrollo tanto los prácticos como el resto de los participantes en proyectos de investigación y desarrollo.

Decisio publica números temáticos y números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a los educadores prácticos y a los agentes de decisión a profundizar y problematizar sobre un tema, recomendando lecturas adicionales a las que se tenga fácil acceso. También aparecen diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los artículos regulares deben tener entre 2 mil 500 y 3 mil palabras. Se evitarán las notas a pie de página y las referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable (tres o cuatro) de las lecturas de fácil acceso que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, de ser posible en español, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y las que avalen lo que se afirme en el trabajo respectivo. Se privilegiarán textos de libre acceso en Internet o que puedan ser conseguidos a través del autor del artículo.



Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la Introducción y en la discusión de los Resultados son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o, en su caso, decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate. *Decisio* desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

La revista *Decisio* cuenta con licencia Creative Commons-atribución no comercial, por lo cual los autores acceden a que sus textos puedan ser compartidos y adaptados para fines no comerciales, citando la fuente.



Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Lo irreal posible en la educación: los giros para el cambio de época

Editores invitados: Javier Reyes Ruiz y Elba Aurora Castro Rosales

- | | | | |
|----|---|----|--|
| 2 | Nota editorial | 59 | Testimonios |
| 3 | Presentación | | Cómo aprendí a ver el bosque |
| 5 | La incorporación de la ética ambiental a la educación
<i>Rosa María Romero Cuevas México</i> | | Encuentro con el Nixticuil como otro distinto
<i>Olivia Guadalupe Penilla Núñez México</i> |
| 11 | La educación y la renovada vitalidad literaria
<i>Elba Aurora Castro Rosales y Javier Reyes Ruiz México</i> | | Un museo de Historia Natural nacido desde la ciudad
<i>Eduardo Santana Castellón México</i> |
| 19 | La educación y la resignificación femenina de la vida
<i>Mariana Reyes México</i> | 73 | Abstracts |
| 25 | La apertura a la pluralidad cultural
<i>Raquel Aparicio Cid México</i> | 76 | Semblanzas |
| 31 | Lazos educativos para entender la animalidad
<i>Javier Reyes Ruiz y Elba Aurora Castro Rosales México</i> | 78 | Reseñas |
| 38 | El tránsito de la ceguera a la otredad vegetal
<i>Silvia del Carmen Saucedo Heredia - Canela México</i> | | |
| 46 | El reto educativo frente a la espiritualidad
<i>Blanca Estela Gutiérrez Barba y Luis Mauricio Rodríguez Salazar México</i> | | |
| 52 | Aportes para repensar al ser humano y la educación
<i>Vilmar Alves Pereira Brasil</i> | | |

Decisio

MAYO - AGOSTO 2022

NÚMERO 57

Directora General del CREFAL

MERCEDES GABRIELA VÁZQUEZ OLIVERA

Editor fundador

JUAN MANUEL GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ †

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Editores invitados

JAVIER REYES RUIZ Y ELBA AURORA CASTRO ROSALES

Diseño original

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de portada e interiores

HAYDEÉ GISELA SALMONES CASTAÑEDA

Diseño de la versión digital

ARIADNA IVÓN CHÁVEZ CALDERÓN

EMMANUEL TAPIA BEDOLLA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN C.P. 61609

TEL.: (52) 434 34 2 81 55

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: www.crefal.org/decisio

comunicacion@crefal.org

La Universidad de Guadalajara, a través de la Maestría en Educación Ambiental, aportó parte del costo de impresión de este número para su distribución en el III Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad, Guadalajara (México), 17-19 de octubre de 2022.



www.crefal.org

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, número 57, mayo - agosto 2022. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo: en trámite. ISSN: 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 700 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.

Impreso en México

Nota editorial

Una mirada a nuestro alrededor, el más cercano y el más lejano, nos obliga a reconocer que es indispensable que la humanidad cambie la manera como ha pensado y hecho las cosas hasta ahora. Ni la economía, ni la política, ni la sociedad y la cultura actualmente dominantes pueden seguir orientadas por la lógica de explotación y ganancia que ha traído consigo la insultante desigualdad que afecta a la inmensa mayoría de los seres humanos; y también es obvio que el planeta no puede sostener más la relación depredadora que los humanos (muchos, pero no todos) hemos establecido con el medio natural del que somos parte y nos alberga.

Hacer conciencia de la necesidad de cambiar es un paso indispensable, sin embargo, los problemas que nos aquejan como humanidad son tan complejos que muchas personas, especialmente jóvenes, se sienten abrumados o desesperanzados y de lo que menos quieren oír hablar es de crisis climática, injusticia y desigualdad. Ante ello, los docentes de todos los niveles enfrentan el gran reto de plantear actividades que generen diálogo y reflexión hacia el reconocimiento del otro, de lo otro; crear conciencia no sólo del drama y la crisis actual, sino también de lo que podemos hacer para contribuir al cambio.

No cabe duda de que la educación cumple un papel central en la reflexión de cómo hemos llegado hasta acá y qué podemos hacer para propiciar patrones de consumo sostenibles, así como reconocimiento, sensibilidad y solidaridad frente a la existencia de otros seres humanos y no humanos.

Los diez textos que presentamos en este número de *Decisio* tienen la finalidad de inquietar y propiciar la reflexión acerca de estos temas, y proponer algunas pistas para trabajarlos en situaciones educativas formales y no formales. Esperamos que sirva de inspiración y como material de reflexión para educadores interesados en trabajar lo complejo y lo profundo del mundo en el que vivimos, y de conectarlo con el día a día de sus educandos.

Presentación

La desafiante época que vivimos nos enfrenta a retos a escala planetaria, los cuales afectan no sólo a las sociedades humanas, sino a todas las formas de vida. Frente a ello, emergen alternativas al proyecto civilizatorio dominante que implican girar o remover las formas convencionales de entender la vida, la sociedad, la naturaleza y el conocimiento, entre otros elementos; en todas ellas existe un ineludible y fuerte componente educativo. Es por eso que resulta relevante que tales giros sean conocidos y adaptados a sus contextos por los educadores de América Latina y, así, puedan contribuir a generar sus propias salidas a la policrisis actual.

Para muchos pensadores y activistas contemporáneos, estos giros proponen construir alternativas o salidas mientras se rompe con los planteamientos “universales” de la realidad antropocentrista, fragmentada (simplificadora), pragmática (utilitarista-eficientista), en la que el racionalismo científico ha primado para explicar al mundo y relacionarnos con él. Los giros que serán abordados en el presente número de *Decisio*, de irse concretando permitirían poner en diálogo al conocimiento hasta ahora producido con formulaciones de mayor apertura y comprensión; de ahí que requieren de una renovación del pensamiento y con ello proponer otros principios de coexistencia que hagan visibles las múltiples y complejas conexiones de la vida.

En este sentido, por ejemplo, las culturas latinoamericanas están llenas de tradiciones que nos acercan a percibir integralmente la trama de la vida y su profundidad. Sin embargo, estas posibilidades de co-habitar hoy son interpretadas como imposibles en la sociedad actual. Por eso se requiere de la fuerza de la educación para girar; es decir, para buscar los cambios que permitan pensar en un mundo distinto, dislocando las estructuras caducas de esta época y dando paso a una nueva cultura capaz de reconocer la espiritualidad, la afectividad, la sensibilidad, la intuición, la emotividad y la reflexión. La pedagogía resultante exigirá el ejercicio de valores para lograr un conocimiento situado, pertinente, abierto a su enriquecimiento con el mundo interno de las personas y en el diálogo colectivo.

Corriendo un fuerte riesgo de simplificación, compartimos aquí parte de la esencia de los giros que se abordan en este número de *Decisio*.

Giro ético. De una sociedad en la que domina una ética centrada sólo en el humano, construida casi a espaldas de la naturaleza, es necesario cambiar el rumbo hacia una ética que tenga como eje y preocupación central ampliar el repertorio de valores que permitan comprender a la vida en su conjunto.

Giro espiritual. De una noción de la espiritualidad basada en la inmaterialidad de la mente y del espíritu, se plantea un giro que implique superar la dicotomía cuerpo/alma y se avance hacia el reconocimiento de la integración entre la materia y el espíritu, lo cual conllevaría a la sacralización (en el sentido de brindar el mayor respeto) a la naturaleza, incluyendo en ella al humano.

Giro ecofeminista. Cada vez más se desmonta, desde la teoría y el activismo social, el dominio milenario del patriarcado y, en consecuencia, se van empujando vigorosamente opciones que hacen girar hacia una sociedad con equidad de género, en la que las mujeres tengan el rol central que se les ha negado y, a partir de esta nueva condición, la sociedad proponga una relación distinta con la naturaleza.

Giro literario. Ante una cultura pragmática, superficial y depredadora, resulta indispensable el resurgimiento de la literatura como una pieza clave para el impulso de la reflexión, la subjetividad y la imaginación creativa; revitalización que tendría que ser impulsada principalmente desde la escuela. Sin embargo, también la creación literaria requiere darle mayor centralidad a la valoración de la naturaleza en un momento en que no puede posponerse la profunda reflexión sobre ella y, en consecuencia, su conservación.

Giro en la relación con plantas y animales. La cultura hegemónica ha extendido la convicción de la superioridad humana sobre las demás especies; resultados de ello han sido, por un lado, lo que hoy se denomina la ceguera vegetal (desconocimiento y desvaloración hacia las plantas) y, por otro, la cosificación y mercantilización de los animales no humanos. Ante ello, y por la profunda crisis ambiental que hoy enfrentamos, resulta urgente girar hacia el reconocimiento del alto valor que la biodiversidad aporta a la trama de la vida y, en consecuencia, ensanchar la noción del *otro*, incluyendo a la flora y la fauna.

Giro etnobiológico. Frente a un pensamiento eurocéntrico, se propone aceptar que existen múltiples visiones construidas desde el espacio que se habita. Ello exige reconocer, y no permitir que se extingan, culturas locales que poseen un repertorio de valores, de formas de organización social y productiva, de un profundo conocimiento de la naturaleza que contrastan con el citado pensamiento, de ahí que un diálogo abierto contribuirá a la construcción de perspectivas más integrales, las cuales, sin perder la pluralidad, permitan comprender más profundamente el sentido de la vida.

Giro ontológico. El ser humano de las sociedades contemporáneas, especialmente las occidentales, está descentrado de sí mismo, con posturas individualistas, distante de los otros y de las demás manifestaciones de la vida, de ahí que sea urgente ensanchar su ser y estar en el mundo en el contexto de la complejidad e integralidad de la vida.

Existen ejemplos de que se están haciendo esfuerzos por avanzar en la concreción de estos giros. En este número mostramos dos: uno ligado a una práctica social en un bosque urbano y otro en la concepción y diseño de un museo de ciencias ambientales.

Por último, si a la vida, en su conjunto, se le ha puesto en peligro, como se puede apreciar en los textos del presente número de *Decisio*, salta en la mesa de la construcción social un caudal de reflexiones que impulsan giros, expresiones de resistencia y emancipación, para pensar en armar al mundo de manera distinta, con más y mejores piezas de las que se tienen hoy.



Fotografía: Lorena Martínez

La incorporación de la ética ambiental a la educación

Rosa María Romero Cuevas

Instituto McLaren de Pedagogía Crítica | Ensenada, México
 Universidad Tierra Fértil para el Buen Vivir | Cuernavaca, México
 rosamariarc@gmail.com

Introducción

Todos los grupos humanos construyen valores y formas de convivencia que, aunque no estén sistematizados en códigos o no hayan sido escritos, conforman la ética de ese colectivo. En este sentido, la ética crea un marco normativo que orienta las acciones de las personas, así como establece los valores que deben ser respetados y considerados por todos los integrantes de una comunidad o un grupo social.

En efecto, cada época, cada pueblo y cada cultura tiene un sistema de valores, normas y costum-

bres que le permite convivir y mantener la cohesión comunitaria; ese sistema de entendimiento es la ética que prevalece y permite estimular o reprobar la conducta de sus miembros. Algunos valores son heredados desde tiempos antiguos; otros son contruidos a través de los cambios y transformaciones culturales.

La ética nos sirve para aprender a reconocer lo que es valioso por sí mismo, para estrechar el vínculo con todos aquellos que son dignos de respeto y compasión. Sin embargo, actualmente con

mucha frecuencia, escuchamos la expresión: “hay una pérdida de valores entre los niños y los jóvenes”, referida a valores humanistas como el respeto, la solidaridad, la cooperación, la verdad y la responsabilidad, entre otros, heredados del movimiento humanista de la Modernidad. Esa “pérdida de valores” es una de las manifestaciones de la crisis de la civilización occidental; una crisis de muchos procesos que se interrelacionan y que en conjunto ponen en riesgo la vida humana y de muchas especies en el planeta.

Crisis ambiental, crisis de civilización

Presenciamos en la actualidad la pérdida de los valores heredados por el humanismo de la revolución francesa y el triunfo de los priorizados por el capitalismo, los cuales se han consolidado y giran alrededor del triunfo personal y la ganancia económica.

La actual civilización industrial-capitalista-extractivista está movida por la acumulación de los que tienen el poder económico y político; depreda a la naturaleza y a los seres humanos para cumplir el objetivo de producir riqueza material y atesorarla, poniendo en riesgo el sustento integral de la vida.

El egoísmo, la envidia, la competencia, la falta de solidaridad, la prevalencia del individuo por encima de la comunidad, la indiferencia frente al sufrimiento y la violencia, son los valores que predominan. Estos valores estimulan el consumo, la dominación de unos sobre otros, la pérdida del sentido de comunidad y la idea de la supremacía de los humanos sobre la naturaleza, adicionado a la creencia de que el planeta está a nuestro servicio.

Esta forma de convivencia provoca la depredación de los ecosistemas y, con ello, la degradación de la vida comunitaria, el deterioro de las relaciones interpersonales y la concepción que cada uno tiene de sí mismo.

La crisis de la civilización occidental está poniendo en riesgo la conservación y reproducción de la especie humana y la garantía de salud de los ecosistemas y del propio planeta. Es una crisis pro-

funda, de un proyecto civilizatorio, que nos lleva a intentar repensar el mundo de otras formas, a la necesidad de preguntarnos de maneras distintas, a la urgencia de construir nuevas categorías.

La propuesta que aquí retomamos es partir de la concepción de la diversidad del pensamiento, considerar diferentes visiones culturales, otros tipos de involucramiento con el mundo de la naturaleza, de los seres humanos, a pesar de que algunas de ellas hayan sido descalificadas por las formas de pensar dominantes.

Nos encontramos ante la necesidad —ante la urgencia— de construir un discurso ético que transforme la cultura para garantizar y mejorar la calidad de vida en el planeta. Definitivamente esta época aporta demasiados ejemplos de las consecuencias de la ética individualista y egoísta en las conductas de muchas personas que tienen responsabilidades políticas y sociales.

¿Cómo sería una ética centrada en la vida?

La palabra “Ética” proviene del griego *ethos*, que significa “modo de ser” o “carácter” en cuanto forma de vida adquirida por los individuos. Pero el modo de ser de una persona es valorado o rechazado por la comunidad en la que esa persona se desenvuelve.

En otras palabras: la ética es el sistema de normas, valores y costumbres que rige la convivencia con los otros seres humanos y con lo otro, es decir, las relaciones entre la humanidad y la naturaleza, de las comunidades humanas entre sí y de la persona consigo misma.

Nuestra cultura ha vivido guiada por el antropocentrismo: el ser humano, y más específicamente el hombre (varón), ha sido la medida de todas las cosas y por esa razón se ha simplificado al extremo la compleja gama de desigualdades sociales y humanas, las distintas formas de exclusión y estigmatización que sufren múltiples grupos de seres humanos en toda la historia conocida. El antropocentrismo simplifica también la racionalidad económica do-

minante al sostener que el conjunto de la especie, o al menos todos los que pertenecemos a la cultura occidental, tenemos los mismos privilegios, cuando es obvio que sólo unos cuantos han gozado del uso de la energía disponible para fines que van más allá de la sobrevivencia.

Recordemos que la ética orienta el hacer humano. Una ética en la que prevalece el individuo por encima de la comunidad tiene grandes costos en sufrimiento; las formas actuales de convivencia están fuertemente influidas por el lucro individual, el consumo personal y la competencia. Podemos decir que nuestra ética está centrada en las cosas, en los objetos de consumo como forma de medir la calidad de vida, en la lógica de dominio de unos pocos sobre la mayoría y de los seres humanos sobre todos los procesos de la naturaleza.

En el mundo moderno la felicidad, entendida como bienestar, se mide por la posibilidad de conseguir el máximo posible de objetos del mundo de la moda, que aparentemente proporcionan una vida placentera, aunque ese placer sea tan efímero como la moda misma. Sin embargo, la felicidad no consiste en consumir indefinidamente; es necesario cambiar las recompensas sociales para dejar de propiciar el consumismo y preguntarnos qué carácter debería forjarse en quien quiera hacer de su forma de consumo una oportunidad para llevar adelante una vida feliz.

Para lograr esto, es necesaria la formación del carácter: la voluntad de ser, en lugar de parecer, así como el pensamiento crítico. El pensamiento crítico permite tomar conciencia de que el ser consumista no es natural, sino que está creado artificialmente, y que con el consumismo se pierde una gran cantidad de oportunidades de gozo duradero.

La voluntad de ser, por encima de parecer, permite discernir entre el exceso y el defecto, ya que, en el extremo opuesto, el desprecio de los bienes materiales olvida que éstos también dan oportunidades de crecimiento. Así pues, con el ejercicio de dichas virtudes el sujeto podrá encaminar su consumo hacia la felicidad propia y de los demás.

Si bien podemos estar de acuerdo con lo anterior, hay que considerar ahora que no se puede fundar una ética sobre un supuesto que no se traduzca en prácticas sociales concretas; por ello, es necesario dimensionar al ser humano nuevamente para construir una cultura centrada en la vida. Esto implica revisar las formas en que los humanos nos relacionamos con nosotros mismos, es decir, repensar los espacios que la sociedad abre para el reconocimiento integral de la persona, la forma en que nos relacionamos con los otros seres humanos, lo que valoramos de ellos y la forma en que valoramos a la naturaleza.

Así, una ética por la vida depende de por lo menos cinco tipos de procesos:

1. La convivencia que construimos.
2. El estilo de vida (de lo necesario o de lo suntuoso).
3. Los hábitos y costumbres (de cooperación o de competencia).
4. Los valores y principios que promovemos: el respeto, el amor (o los que nos sitúan por encima de los otros).
5. La construcción de lazos comunitarios (o el individualismo).

Si esto es así, la práctica de la ética cotidiana estará vinculada a las circunstancias y ambientes particulares que promovemos y construimos, así como a las distintas posibilidades de reflexionar la vida. Por tanto, la ética por y para la vida tendría que reconocer la necesidad de diversificar las responsabilidades de la presente generación; construir un mundo diverso, cuya riqueza se caracterice por la diferencia en un sentido profundo.

Educar en una ética por la vida

Nacemos como seres vulnerables y dependientes; basta ver a un recién nacido para entender esto. Por eso, el cuidado y la compasión por los otros es lo que nos permite desarrollarnos en plenitud junto a las

personas que amamos y valoramos, y esto se extiende a la necesidad de cuidar y conservar el mundo en el que vivimos; aunque esto parece obvio, nos cuesta trabajo reconocer que tenemos la capacidad de extender el cuidado más allá de la línea de los hijos y del parentesco.

Si lo que perseguimos es garantizar la conservación de la humanidad, necesitamos una reflexión profunda sobre el cuidado que los seres humanos debemos tener con cada uno de nosotros y con los demás, sin dejar de lado el rasgo fundamental que a veces tendemos a olvidar: lo vulnerables que somos, biológica y psíquicamente; la fragilidad de nuestra existencia y la fragilidad de la vida, que nos constituye en interdependientes.

Como seres comunitarios, necesitamos irremediablemente de los otros para poder sobrevivir; cuidar de los que nos rodean es una obligación moral que demuestra cuán interdependientes somos. Este hecho destroza el individualismo egoísta que nos han inculcado y lo convierte en una falacia.

Queda clara, entonces, la necesidad de la cooperación que debe existir entre los seres humanos como garantía de continuidad de la humanidad, involucrando también a aquellos que no parecieran tener nada que ofrecer a cambio, de la misma manera que a ninguna madre se le ocurriría llevar la contabilidad de los cuidados prestados a su bebé. La cooperación destaca como uno de los principios básicos del funcionamiento de la vida de la especie.

La racionalidad económica que gobierna el mundo actual nos ha acostumbrado a creer que es natural convertir todo servicio, toda interacción, todas las cosas, en objetos mercantiles. En contra de esta idea, sostenemos que es preciso ayudar a otros y evitar la tentación de creer que ser libre es hacer lo que me apetece, disfrutar de un terreno que yo cultivo en el que no entran los demás, cuando lo cierto es que este hacer sin responsabilidad, sin mirar a quien se deja fuera, no es libertad. En este orden de ideas, es preciso que todos tengamos la posibilidad y capacidad de participar en todos los procesos de la vida.

Así pues, es necesario educar en la autonomía, en la posibilidad de pensar cómo devolver a todos los seres humanos su innata capacidad de construir el discernimiento sobre su destino. Tener la posibilidad de pensar, de hacer, de saber, de construir conocimiento; de sentir y de soñar para permitir una auténtica construcción del sentido y significado de lo humano, entendido como la posibilidad de trazar múltiples caminos para satisfacer las necesidades de conservar y reproducir la vida en el planeta; para conocer el mundo y transformarlo de acuerdo con los ciclos de la naturaleza.

Para educar en este sentido no basta con enunciar los “valores ambientales”. Ni la moralidad constituida por buenas intenciones ni un “recetario” de buenas costumbres ambientales resolverán los problemas de comprensión del mundo que la problemática ambiental plantea. Pensar y reconstruir el conocimiento es una exigencia fundamental para abordar la crisis de civilización.

Algunos aspectos esenciales para transformar nuestro tiempo son: el correcto ejercicio de la libertad, la aceptación de la responsabilidad, la necesidad de la convivencia entre humanos para poder llevar una vida plena, el saludable deseo de disfrutar de la vida y de los placeres que ésta nos ofrece, la ineludible relación entre ética y política y la obligada reflexión acerca de cuestiones como la conservación del planeta. Debemos aprender a ser conscientes de la relevancia que tienen en nuestra vida las consecuencias derivadas de nuestras decisiones diarias.

El cambio cultural que necesitamos no puede simplificarse. Si nos interesan las otras especies, si requerimos una ética por la vida, es porque junto con todos los procesos naturales conformamos la fina trama de la vida que aporta las condiciones ecosistémicas para nuestra propia sobrevivencia.

Valorar la diversidad biológica y la diversidad cultural como ética de la vida tiene sentido porque el empobrecimiento de la información genética, tanto como el empobrecimiento de las prácticas culturales, puede llevar a la extinción.



Fotografía: Andrea Citlalli Marichal González

La solidaridad, el amor, la democracia, la tolerancia y el respeto no son conceptos vacíos; están dirigidos a la preservación y valoración de lo necesario para una vida con sentido. Como dice Adela Cortina “si no tomamos nota de lo cara que sale la falta de ética, en dinero y en dolor, el coste de la inmoralidad seguirá siendo imparable. Y, aunque suene a tópico [o punto de referencia], seguirán pagándolo sobre todo los más débiles” (Cortina, 2013, p. 17).

La escuela puede ser semillero de una ética por la vida

Transformar la educación es imperativo para transformar la escuela. La actual práctica educativa ha provocado una ruptura en la conciencia del ser humano respecto de las relaciones que existen entre las formas del desarrollo social, la vida cotidiana y la naturaleza; de ahí que afirmemos que hay una ausencia de formación ética.

Como se dijo, los procesos ambientales son muy complejos, ya que involucran todo tipo de desigualdades sociales. En primer lugar, configuran geogra-

fías que proporcionan un acceso diferenciado a los bienes naturales; esta relación del ser humano con la naturaleza se da en una permanente situación de riesgo colectivo en “busca del bienestar”, que en la situación actual es sólo para unos cuantos, de ahí la importancia de comprender a la realidad como totalidad.

Comprender la compleja relación del ser humano con la naturaleza en sus diferentes niveles y múltiples formas involucra procesos de evaluación y previsión críticas respecto de la cultura, así como la formulación de nuevas prácticas educativas.

Para ello no es posible mantener el esquema de aprendizaje seriado, orientado a la acumulación y a la repetición, sino que será necesario explorar la posibilidad que da la reflexión colectiva, la crítica de lo dicho y aceptado por la sociedad, la apertura a propuestas de solución a través de la participación en la investigación y la representación; trabajar con los conflictos, aprender nuevos lenguajes e interiorizar los contenidos teóricos, así como desarrollar habilidades que requieren una integración de orden psicológico.

Esto nos llevaría a una práctica pedagógica comprensiva y contextualizada, en grupos articulados en torno a una tarea común.

¿Qué hacer en el aula?

Transformar el ambiente del aula es una tarea central, en el sentido de eliminar la competencia y experimentar la cooperación mediante trabajos colectivos que admitan reflexiones diversas y el reconocimiento del pensamiento, de la bondad, de la responsabilidad.

Es indispensable que el docente reconozca la capacidad de los niños de preguntar y hacer reflexiones propias. Despertar en ellos el interés por su mundo, por construir sus respuestas y, a través de ese proceso, lograr que comprendan la complejidad de relaciones que se establecen entre la vida personal, la cultura, la comunidad, la historia y la naturaleza. Todo ello significa construir las bases de una ética de la vida.

Por ejemplo, el docente puede plantear, con ayuda de los estudiantes, un problema complejo (identificar causas y consecuencias múltiples en el planeta, en su comunidad y en ellos) de problemas que vive el mundo (como el consumismo, el subconsumo frente al sobreconsumo, la discriminación étnica y la migración, entre otros) y solicitar que en grupo expresen qué valores están en juego, proponer soluciones a esos problemas y reflexionar acerca de la viabilidad de éstas.

La ética es el sostén de los sistemas de convivencia y se interioriza dependiendo del contexto en el que nos desenvolvemos. El profesor puede propiciar la discusión de los problemas que enfrentan los estudiantes en su vida cotidiana al escuchar los problemas y cómo los vive cada uno, a fin de construir empatía y expresarla por medio de preguntas como: ¿sabías que tu compañero enfrenta un problema

así?, ¿qué reflexiones sobre ti y sobre el mundo derivas de este problema?, ¿qué harías tú en su lugar y por qué?, ¿cómo te hizo sentir y pensar lo que escuchaste? A partir de ello los estudiantes construyen un código de ética que pueden y deben asumir, es decir, para ser felices en la escuela, para facilitar el diálogo y la escucha, y para generar relaciones de responsabilidad y de justicia, entre otros referentes de ética. El código se pone a la vista del grupo.

Para finalizar, sostenemos que la ética nos conduce a realizar un sueño, el de una sociedad sin dominación en la que todos podamos mirarnos a los ojos sin tener que bajar la vista para conseguir lo que es nuestro derecho; y en la que se favorezca la construcción de tres escenarios deseables: i) en la vida cotidiana (personal y familiarmente); ii) en la vida comunitaria y, iii) en la humanidad en el planeta.

Lecturas sugeridas

- BENÍTEZ, LAUREANO (2009), *Actividades y recursos para educar en valores: encuestas, dilemas morales, cuentos, imágenes, películas y canciones*, México, PPC Editorial.
- CORTINA, ADELA (2013), *¿Para qué sirve realmente la ética?*, Barcelona, Ediciones Culturales Paidós.
- FROMM, ERICK (2015), *El corazón del hombre*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PASTOR, DAVID (2021), *Ética para desconfiados*, México, Planeta.
- SAVATER, FERNANDO (2011), *Ética para Amador*, Barcelona, Ariel.



Fotografía: Lorena Martínez

La educación y la renovada vitalidad literaria

Elba Aurora Castro Rosales y Javier Reyes Ruiz

Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de Guadalajara | Guadalajara, México
 elba.castro@academicos.udg.mx
 reyesruiz7@hotmail.com

Introducción

Algunos autores contemporáneos han denominado a la época actual como la era de la poesía, como una manera de expresar la contraposición a una época en la que ha primado la razón objetiva, científica, tecnológica y pragmática por sobre todas las maneras de hacer conocimiento, y que, además, ha trastocado el equilibrio planetario y humano. Emergen ahora movimientos de rebeldía que apuestan por la riqueza de la reflexión, del mundo subjetivo (intra e intersubjetivo) en el que crece la ética, la interpreta-

ción emotiva, la comprensión del *otro distinto semejante* y el *otro radical*, la humildad y la empatía, tanto como la indignación.

Es por ello que en estas líneas proponemos un giro para hacer renacer a la literatura en la educación, en el entendido de que se requiere activarla en procesos educativos en los que ha sido soterrada y, entonces, hacerla emerger con todos sus planteamientos críticos y otros valores que nos despierta esta época desafiante. Lo que se busca es destronar al ser humano de su autorreino en la cima del pro-

ceso evolutivo, para mancomunarnos con otras manifestaciones de la vida y para volver a las preguntas íntimas del crecimiento humano.

De acuerdo con lo anterior, el giro literario se plantea en dos sentidos: i) uno en el que se manifiesta su poder de autorreflexión para preguntarnos por la época en la que vivimos, para hacer crecer la subjetividad frente al pragmatismo y la razón; y ii) el que surge de la mirada crítica a la literatura para que ésta refleje, además, los valores de la naturaleza en la narrativa, la poesía y el ensayo. Este artículo explora estos dos sentidos, y propone un análisis sobre el giro que la sociedad debe impulsar desde la propia escuela o la educación.

La fuerza de la literatura en el mundo actual

Somos seres de historias. Nos gusta conocerlas, comentarlas, incluso esconderlas para reinventarlas. Las mejores historias son las menos predecibles, y las que desafían los valores de la sociedad, es decir, las que resultan subversivas contra lo que predominantemente se piensa o se cree. Al experimentarlas con la intensidad de la literatura, las historias pueden sacudirnos las convicciones, hacernos partícipes en los conflictos e insertarnos en una comunidad que nos parecía lejana. La poesía, por ejemplo, se nos muestra como una síntesis de la experiencia de vida que, por menor que parezca, latiguea nuestras emociones al mismo tiempo que expande nuestros pensamientos; la experiencia de las palabras nos renueva y, por lo tanto, el mundo aparece diferente ante nuestros ojos.

Pese a la riqueza que ofrece la literatura, no es frecuente en nuestro país, México, que la gente busque tener a la mano un libro valioso para leerlo cada día. Hace tiempo que nuestra sociedad optó por privilegiar una educación tecnológica, objetiva y científica que, se pensaba, daría los elementos para lograr una vida mejor. Esa idea se instauró a partir de la “modernidad”, es decir, desde el momento en el que las sociedades occidentales se industrializaron

y urbanizaron, y se difundió el poder de la ciencia y la tecnología para comercializarlas.

La época en la que la naturaleza, tanto como el mismo ser humano, era ente sagrado y temido en sus límites, dice Niall Binns, giró hacia un pensamiento contrario, al servicio del capitalismo. El estudio del mundo y de la vida buscó las regularidades matemáticas y su funcionamiento mecánico. Para generalizar el conocimiento del mundo y vivir en sociedad, aceptando estas generalizaciones, se desestimó el crecimiento de la subjetividad, ese mundo interno del que aprendemos a ser, a gozar, a compadecernos, a indignarnos... es decir, a sentir y a reflexionar. Entonces, poco a poco la educación humanística prácticamente desapareció de la escuela y de las demás instituciones de la sociedad.

Ahora, en medio de una población infeliz, que sólo establece relaciones superficiales con uno mismo, con los demás y con el mundo, surge un llamado para dar un giro en otro sentido y provocar que la “normalidad” se quiebre. Con ello se busca provocar reflexiones para reconstruirnos, cambiar nuestra forma de ser y de co-habitar nuestras localidades, en pos de mejorar también las relaciones con la vida.

El giro referido es una propuesta que parte de la filosofía para destacar la riqueza del universo interior que poseemos y que ha sido rechazado. Lo que se busca es ensanchar nuestra capacidad de comprensión y de “contingencia”, es decir, la conciencia de “estar” a partir de una red de vida que nos sostiene y que nosotros también mantenemos viva. Para ello han surgido los llamados giros “ontológico” “subjetivista” y “fenomenológico” entre otros.

A continuación trataremos de explicar cómo la literatura nos ayuda a dar un impulso a estos giros, mediante seis movimientos. Los primeros cuatro los dedicaremos a ver el potencial de la literatura; en el quinto, exploraremos una corriente literaria, la “ecocrítica”, para mostrar cómo el arte de las letras también nos ha desligado del mundo concreto, despojándonos de referencias palpables de nuestro territorio, privilegiando más a las ideas que a la experiencia sensible de la vida pegada a la tierra que

habitamos. Y en el sexto movimiento haremos referencia a la raíz de la ausencia de la literatura en el espacio escolar y social como camino cotidiano para provocarnos la imaginación y la inteligencia sintiente y pensante.

Primer movimiento: el crecimiento de la subjetividad

El giro mencionado en el apartado anterior parte de revelar el fin de una época audaz, en la que al intentar explicar al mundo y a nosotros mismos, primordialmente por medio de la razón y de la objetividad científica, le dimos la espalda a nuestra subjetividad. Hemos despreciado y desatendido esa dimensión interna que suscita reflexiones, pensamientos, sentimientos y sensaciones en nuestra experiencia personal y colectiva, siempre inacabados, dirigidos a discernir sobre nuestros actos personales y en convivencia.

La carencia de la subjetividad nos pesa en la actualidad porque, en primer lugar, confirmamos que el conocimiento científico no es el único, ni ha sido suficiente para dar alternativas a la crisis humano-ambiental que vivimos; y, en segundo, porque constatamos que nadie aspira a ser objeto, por ejemplo, de la economía o la medicina; y, en tercer lugar, porque a pesar de que hemos rebasado los límites de la naturaleza (donde se incluye a muchas comunidades humanas) para satisfacer nuestras necesidades, seguimos viviendo insatisfechos e infelices en nuestra vida cotidiana.

La literatura, como todas las artes, al contar con la cualidad de incomodarnos, de hacernos gozar, de despertarnos empatía, de reflejar las carencias derivadas de nuestra condición humana, es capaz de sacudir los valores de la razón y de la objetividad. Así, el giro hacia la subjetividad comienza a dibujarse cuando a partir de leer un cuento, una novela, una poesía, un ensayo, experimentamos la incertidumbre, lo extraño, lo imposible, lo contradictorio como ejercicio de interpretación personal... Expuestos a esto como lectores, se despiertan en nuestro

cuerpo otras formas de conocimiento como el instinto, la intuición, lo innato, lo emotivo, la curiosidad y, desde luego, también la razón. Es así como la literatura nos pone en diálogo con nuestro fuero interno; con la sociedad, que es nuestro destino colectivo; y con una diversidad de "otros" que antes desconocíamos o cuya presencia ni siquiera habíamos advertido.

La lectura, entonces, empuja el crecimiento de la subjetividad y, al hacerlo, destrona a la razón como el mando único de la comprensión humana y del mundo. Así, nos hacemos capaces de conocernos, de revelarnos el alma por los sentimientos que nos suscita la vida, como afirma José Gorostiza. Desde este sitio somos capaces de empatizar y de comprender a los otros; como también somos capaces de percibir lo que está por venir, de anticiparnos a lo que nos puede afectar a la colectividad humana y no humana. Despertamos la sensibilidad del diálogo interno y con los otros. Nuestro repertorio de valores se amplía, y adquirimos más elementos para reconstruirnos en el colectivo que formamos.

Todos los géneros literarios nos mueven al enriquecimiento de la subjetividad. El número 53 de *Decisio*, dedicado al tema "literatura y educación", tiene muchos ejemplos de obras aplicadas al aprendizaje de nuestra humanidad. Recomendamos leerlo para ahondar en lo que aquí se expone.

Segundo movimiento: la interpretación fecunda

Dice el poeta Gorostiza que la poesía (y nosotros añadiremos que la literatura) "al penetrar en la palabra, la descompone, la abre como un capullo, a todos los matices de la significación". Esta multiplicación de sentido que provoca en cada lector es la magia que de suyo tiene la literatura, de ahí que la riqueza de la lectura sea también la riqueza de la subjetividad de cada persona. Cada persona cuenta con un horizonte distinto de interpretación e imaginación; cada quien dialoga con un texto con una idea distinta; nos dice algo diferente de lo que vivi-



Fotografía: Lorena Martínez

mos, de lo que conocemos o no y de lo que deseamos o nos repugna.

Parece un misterio que el autor de la obra ya no sea el autor de nuestra lectura. A partir de la lectura la obra se enriquece con nuestra capacidad para comprender e interpretar un texto. Por eso, cuando un lector domina la lectura que está haciendo goza de percibir lo inadvertido y de hacer hablar al texto, como advierten Nayla y Jesús Turrubiates Merino. De ahí que, nuevamente, Gorostiza diga que la poesía (o la literatura) no se hace sólo con la palabra, sus sonidos y sus significados, sino con la luz que cada quien revela.

Por lo anterior, en el arte de las letras la creación es tan importante en quien escribe como en quien lee. Al escribir y al leer ya no somos los mismos, ética, política y creativamente; sin embargo, debemos señalar que actualmente nuestra capacidad de comprender la lectura está condenada a disminuir al desaparecer la literatura y las humanidades de la práctica escolar. Para muchos autores, esta ausencia está asociada a la incapacidad actual para imaginar soluciones, pues éstas provienen del ejercicio

cotidiano de reflexionar, de pensar creativamente. La poesía siempre será el género más fecundo para hacer estos ejercicios.

Tercer movimiento: la potencia de la ficción

En clásicos de la ficción como *Frankenstein* (Mary Shelley), *Un mundo feliz* (Aldous Huxley) y *Yo robot* (Issac Asimov), entre muchos más, la literatura nos ha advertido que los instrumentos no bastan para revertir el desastre humano-ambiental, como tampoco ahora lo hacen los drones que siembran árboles o los coches con techos que captan energía solar. Más bien constatamos que se alimenta la idea del mundo como algo ajeno a nuestra responsabilidad y la idea de una naturaleza que se rinde a nuestros pies. Estas obras nos hablan de una tecnología que es reflejo de la sociedad objetivista, científicista, originada en la modernidad, que no ha permitido el cultivo de las reflexiones que nos permitirían crear tecnologías para responder a los principales problemas que enfrenta el mayor porcentaje de la socie-

dad. Pero también nos enseñan que nunca es tarde para advertir que la tecnología en una sociedad pragmática genera otros daños. De ahí que las lecturas de ficción reflejen, en todo momento, el tipo de sociedad que vivimos y nos acerquen a comprender quiénes somos y qué no queremos ser.

En este sentido, como señala la investigadora María Elena Zataráin, es significativo saber que los jóvenes, especialmente los adolescentes, despiertan su interés en la lectura a través de la ficción; además, sostiene, este género literario ayuda a despertar la empatía y la comprensión del mundo en esta edad.

Cuarto movimiento: el camino de imaginación

En su cuento *El Aleph*, Jorge Luis Borges sugiere esta advertencia: es peor no ver el prodigio que no advertir el peligro o la destrucción. La cita textual dice: “Las bravatas de Carlos transparentaban el íntimo temor de que yo no viera el prodigio”. Nos habla de una incapacidad que da temor: la atrofia de la imaginación por la razón. Dice: “Sentí un confuso malestar, que traté de atribuir a la rigidez [...]. Cerré los ojos, los abrí. Entonces, vi el Aleph”.

¿Qué se ve con la imaginación literaria? Continuando con el Aleph, Borges dice: “[...] vi las sombras oblicuas de unos helechos en el suelo de un invernáculo, vi tigres, émbolos, [...] un astrolabio persa, [...] vi la circulación de mi oscura sangre, vi el engranaje del amor [...], vi mi cara y mis vísceras, vi tu cara [...]”. La sensibilidad del escritor es capaz de despertarnos un encuentro con lo orgánico, dialogar con nuestras entrañas y desde dentro revelar lo imposible: mirar el ensamble que formamos en los pulsos de la vida, ver cómo luce la vida en funcionamiento, no sólo en el tiempo presente, sino en el proceso de la evolución y, por lo tanto, en vínculo con todas las especies posibles.

A partir de la lectura de este fragmento de Borges podemos ser otros y sentir la vida desde ahí. ¿Cómo pudo ver eso tan profundo?, ¿es sólo imaginación? Si los escritores no cultivaran este arte con

hondas lecturas de la ciencia, de la cultura; si no fuera suyo el hábito de preguntar, de sospechar, de indagar, de reflexionar; si no fuera por la pausa, sus escritos literarios podrían hundirse en la sensiblería. Para plantear los misterios de la vida, la imaginación literaria requiere disciplina, una observación detallada, reflexión y silencio, ejercicios contraculturales en nuestro tiempo cotidiano, que son a los que el autor invita al lector.

¿A cuál destino nos lleva esa imaginación? En el Aleph, se lee: “[...] sentí vértigo y lloré, porque mis ojos no habían visto ese objeto secreto y conjetural cuyo nombre usurpan los hombres, pero que ningún hombre ha mirado: el inconcebible universo. Sentí infinita veneración, infinita lástima”. ¿Veneración y lástima? Este es el dardo de la reflexión literaria. Hay una propuesta que hace “senti-pensar” al lector. Una unidad doble que expande nuestras capacidades. De ahí que la literatura pueda dar paso a la ética, conjugada con otros conocimientos.

Quinto movimiento: la ecocrítica

Hasta ahora hemos visto cómo la literatura nos ayuda a dar el giro subjetivista tan necesario para mejorar nuestra condición humana, y por tanto mejorar la forma de co-habitar en la vida en red. Sin embargo, recientemente ha surgido una corriente de la crítica literaria llamada ecocrítica, en la que se vierten algunas reflexiones sobre lo poco que el desastre ambiental ha impactado en la literatura. La ecocrítica apela al poder que tiene este arte para rebelarse a los valores impuestos por la modernidad, y, en contraste, cómo se han generado creaciones literarias alejadas de referentes concretos de la realidad. Para esta corriente, la literatura ha hecho de las ideas su veta para la creación, y ha desdeñado los referentes concretos de la realidad, en este caso, natural.

La ecocrítica, dice Niall Binns, señala que “la visión ecológica del mundo rompe dramáticamente con la idea moderna del ser humano como individuo autónomo y centro del universo”, y, por lo tanto,

la literatura puede auxiliar al ser humano a investigar y reconstruir su relación con la vida, al situarse en su localidad. A reconocer que “ser siempre es estar”. En ese sentido, la ecocrítica sostiene que debe obrar un giro en el que la poesía, por ejemplo, integre la tensión entre el ser, cuya veta es la idea abstracta y da paso a la generación de símbolos genéricos y “previsibles”; y el estar, que demanda la época actual. Por lo que el poeta debe dar paso a expresiones que comuniquen un conocimiento situado, con referentes concretos, aludiendo a la riqueza de lugares, de animales, de plantas, de paisajes que ya cuentan con una historia sensible y emotiva en las historias de los pueblos. Así la poesía abonará con más fuerza a las conexiones que los lectores hagan con el pliegue planetario que les tocó vivir.

Desde la visión de la ecocrítica habrá que esperar a que madure la cultura ambientalista para que nos otorgue autores que introduzcan a la naturaleza en el centro de sus creaciones, para conocerla y apropiarla en los símbolos y los afectos más entrañables.

Sexto movimiento: el desinterés literario en los jóvenes

¿Cómo se les presenta a los jóvenes mexicanos de secundaria la literatura en la escuela, de manera que termina en el desinterés y la animadversión por el arte literario? Munguía responde que con una serie de vicios que fomentan los programas tecnocratizados y la práctica docente: textos fragmentados; memorización de las corrientes literarias, sin vivenciarlas con lecturas o con otras artes; prevalencia de textos contemporáneos y ausencia de reflexión y lectura de obras anteriores, entre otros.

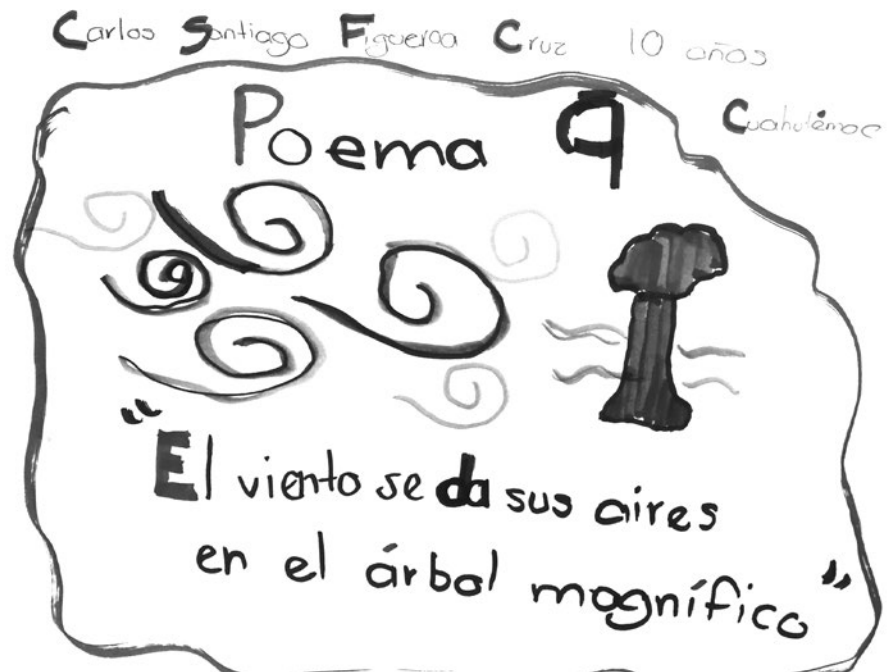
¿Son los profesores responsables de la falta de lecturas literarias? Los docentes no son los únicos, como hemos dicho, pero son muy importantes para acercar, motivar y orientar a los estudiantes en todo tipo de aspiración, y ésta es una muy importante, no sin gozo. Pero, ¿cómo dar lo que no se tiene? Las ge-

neraciones actuales de estudiantes normalistas egresados después del 2012 carecen de una formación para el goce y el interés en la lectura que no sea por la vía funcional, señalan los hermanos Turrubiates, ya citados. Muchos docentes en formación muestran falta de apreciación, reflexión y profundización en los textos literarios, y también de interés. En los programas escolares se ha reducido a la literatura a una competencia de comunicación, carente del deseo de leer por el gozo, que bien se traduciría en el placer de aprender, dice la investigadora María Elena Zataráin, de la vida, de otras vidas, de la propia.

Entonces ¿cómo se responde en la escuela al impulso de los jóvenes por mirar al mundo con curiosidad, con criticidad y con el impulso genuino de cambiarlo? Los testimonios de docentes nos dicen que los adolescentes están hartos de que se les hable de la crisis ambiental; que de tanto escucharla la han internalizado sin sorprenderse. María Elena Zataráin dice que todos los géneros literarios vividos en la lectura pueden ayudar a superar los vicios del contexto que enfrentan los jóvenes, como la desconcentración, la incompreensión al leer y la desconexión con el mundo.

Habrà que virar en la escuela. El giro consistirá en constatar que la tarea de la literatura, como la de todas las artes, es vivenciar personal y colectivamente su potencia e interpretar la riqueza que nos propone para vivir construyendo la esperanza. Los docentes, igual que los estudiantes, deberán aprender a leer dando un giro.

En conclusión, al hacer contacto con la crisis ambiental, la literatura contiene un alma triple: i) educativa y pedagógica, que consiste en cambiar y aprender a cambiar senti-pensando hacia lo inédito, enriqueciendo nuestra intrasubjetividad e intersubjetividad; ii) ambiental, necesaria para inscribir nuestros quehaceres en los hilos del paisaje local y global, para lo cual requerimos la vivencia del lugar y el diálogo con otros otros y, iii) estética, es decir, la capacidad autocreadora.



Fotografía: Lorena Martínez

¿Cómo dar el giro literario en la educación?

1. *Priorizar subjetivar*: Lo relevante en la literatura es arribar a la diferencia de apreciaciones sin temer disentir. El mundo que sigue dominado por la razón, alardea de conocer objetivamente. Ese proceso de conocimiento genera exitosas generalizaciones unánimes, pero ¿acaso no buscamos, como hace un enfermo, que haya un médico que al fin interprete distinto los datos para dar la última lucha? No es la predicción y la exactitud la que ahora buscamos, sino nuevas perspectivas y quien las enriquezca con reflexiones, o con debates; especialmente aquellas que nos hagan reconocer la incertidumbre, la contradicción, la prudencia y la riqueza que ofrecen para reestablecer la conexión con la vida. Tarea, por cierto, que no debe prescindir de la razón y sí fecundarla con una buena dosis de escucha abierta.
2. Las novelas y los cuentos presentan personajes con sus historias y sus transiciones que nos ayu-

dan a subjetivar. La poesía consiste en subjetivar. La riqueza de la poesía es tal que la emparenta con el conocimiento filosófico y con el conocimiento subjetivo, en una codificación estética que fecunda en el lector una riqueza interpretativa, en diálogo con el artista.

3. *Comprender el mundo, para vivir en él y con él*. ¿Cuántas historias caben en una realidad? La lectura aporta empatía para conocer las distintas maneras de sentir y de pensar que se pueden dar. Para que la empatía se despierte, dice Fernando Vázquez, se requiere realizar una lectura profunda que recupere la calidad de nuestro pensamiento y desarrollar nuevas vías en nuestra evolución cerebral; un reto en la era digital. Leer profundamente implica, entre otras cosas, entrar en las fantasías y pensamientos del otro presente en el texto. Esto requiere, además, de la "paciencia cognitiva", es decir, leer con detenimiento, que dé tiempo para que lleguen los recuerdos y se desarrollen las ideas que se nos proponen en la lectura. Un modo de lectura que

desafía la forma en la que se lee en medios electrónicos.

4. *Ver y construir la otredad.* En las obras literarias se trata no sólo de hacer referencia al mundo del lector, sino de conocer y comprender otros mundos, lo otro; y con ello poblar la realidad con más voces además de la única que de pronto estamos dispuestos a escuchar. O bien que esa empatía lo lleve a vivir (en el texto) una situación contraria a sus valores y sienta la inquietante contradicción, tan humana, a partir de la cual pueda ampliar sus marcos de debate y de comprensión hacia el otro. Con ello el estudiante “diezma su indolencia”, no sólo frente a la lectura, sino hacia la sociedad. Los bestiarios son una lectura recomendada.
5. *Ambientalizar, como poetizar, localizar. Territorializar.* La poesía abre un umbral para habitar el mundo animado, pletórico de vida. Desde ahí se puede palpar el “giro ontológico”, que exige la época para remover al “sujeto moderno” y sentir mejor nuestro cuerpo terrestre, terrícola, terrenal, inserto en la vida. Leer y escribir puede ser un acto para apropiarnos de la localidad y de sus peculiaridades, llamarlas por su nombre y, si no tienen nombre sitios o manantiales, revestirlos con los afectos y expresar los valores que la comunidad tiene o puede descubrir para abrazarlos. La experiencia de leer, de escribir, es vivir, sentir, comunicar, imaginar.

Lecturas sugeridas

- ACEVES, RAÚL Y LAURA SOLÓRZANO (2019), *En esta luz del poema*, México, La Zonámbula/Al gravitar rotando.
- CASTRO R., ELBA Y JAVIER REYES R. (coords.) (2019), *Poesía y Naturaleza, habitar la belleza y el dolor*; México, La Zonámbula.
- ESCOBAR, ARTURO (2016), “Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América”, videoconferencia dictada en el panel de la Cátedra Jorge Alonso, Guadalajara, en: <http://www.catedraalonso-ciesas.udg.mx/sites/default/files/escobarpanel2016.pdf>.
- LATOUR, BRUNO (2012), “Esperando a Gaia. Componer el mundo común mediante las artes y la naturaleza”, en: <https://trazosimetricos.com/esperando-a-gaia/>
- VÁSQUEZ, FERNANDO (2022), “Lectura profunda. Escribir y pensar”, en: <https://fernandovasquezrodriguez.com/2022/01/05/la-lectura-profunda/>
- XIRAU, RAMÓN (1993), *Poesía y conocimiento. Dos poetas y lo sagrado*, México, Colegio Nacional.
- ZAID, GABRIEL (1985), *La poesía en la práctica*, México, Fondo de Cultura Económica/Conaculta.

**Hemos fracasado
sobre los bancos de arena del racionalismo
demos un paso atrás y volvamos a tocar
la roca abrupta del misterio.**

Urs Bon Balthasar
Teólogo suizo (1905-1988)



Fotografía: TotumRevolutum, Pixabay.

La educación y la resignificación femenina de la vida

Mariana Reyes

Doctoranda en la Universidad Queen Mary de Londres
 marianarec@hotmail.com

Introducción

“En nuestras cosmovisiones, somos seres surgidos de la tierra, el agua y el maíz. El pueblo Lenca somos custodios ancestrales de los ríos, resguardados además por los espíritus que nos enseñan que dar la vida de múltiples formas, por la defensa de los ríos, es dar la vida para el bien de la humanidad y de este planeta”. Estas palabras fueron parte del discurso que dio Berta Cáceres, líder indígena hondureña, al recibir el Premio Ambiental Goldman en abril del 2015. Berta había dedicado gran parte de su vida a defender con valentía, junto al pueblo Lenca, sus

sagrados ríos y los recursos naturales de sus comunidades, exigiendo el derecho ancestral de permanecer en ellas.

Las múltiples amenazas que había venido recibiendo por su activismo se concretaron con su asesinato el 3 de marzo del 2016, 11 meses después de haber recibido el Premio Goldman. En 2021, un exmiembro del ejército hondureño y presidente de la compañía hidroeléctrica a la cual el pueblo Lenca se oponía, fue sentenciado como autor intelectual del crimen.

Como el discurso de Berta Cáceres demuestra, el respeto a los derechos de los pueblos originarios, la defensa del territorio y la resistencia ante el exterminio de la vida están estrechamente interconectados. Desde una lectura ecofeminista, luchas como la de Berta, y muchas otras mujeres indígenas de todo el mundo, pone de manifiesto que la crisis climática y ecológica que hoy vivimos ha dependido históricamente de la dominación, explotación y subordinación de las mujeres, los grupos indígenas y las formas de vida no humanas.

En otras palabras, voces vinculadas al ecofeminismo han venido señalando que el surgimiento y sostenimiento del sistema imperante, conocido como capitalismo neoliberal, no sería posible sin la lógica instrumental que valoriza y controla territorios y cuerpos en función de su capacidad de generar y acumular capital económico. Como ejemplo podemos pensar en el valor que corporaciones y países otorgan a tierras indígenas exclusivamente en relación con los recursos materiales que de ellas se pueden extraer, o en el trabajo precarizado realizado por mujeres y su carácter indispensable para el mantenimiento de los flujos del capital global. En resumen, las perspectivas ecofeministas han señalado que el sostenimiento del modelo occidental de desarrollo depende, en alto grado, de las labores productivas precarizadas (agrícolas, de manufactura o de provisión de servicios), así como de los trabajos de crianza y cuidado (generalmente no remunerados) realizados mayormente por las mujeres del Sur Global.

Considerando lo anterior, podemos afirmar que la corriente ecofeminista ha provisto de herramientas teóricas y prácticas para comprender la interdependencia entre las jerarquías de género y la reproducción de un régimen económico y político donde la naturaleza es reducida a su condición de mercancía. Así, desde diferentes frentes —la academia, el sector no gubernamental y el activismo político, por ejemplo—, el ecofeminismo ha señalado al orden patriarcal como uno de los cimientos más notorios en la explotación desmedida de los ecosistemas y

sus múltiples efectos negativos sobre el ambiente. Hoy, a casi medio siglo de la Declaración de Tbilisi sobre educación ambiental (proclamada en 1977), y frente a una degradación ecológica cada vez más acentuada, resulta necesario pensar y practicar una educación nutrida y en constante diálogo con el ecofeminismo, entendiéndolo como corriente académica, espacio de ruptura epistémica y catalizador de agencia organizativa.

Breve repaso del ecofeminismo

Generalmente se considera que el ecofeminismo comenzó a ganar impulso a partir de los años setenta. Fue durante esta época que varias mujeres, desde diversas perspectivas y contextos, comenzaron a abordar las intersecciones entre la ecología radical y el pensamiento feminista. Dichas consideraciones pusieron de manifiesto la necesidad de combatir las inequidades y jerarquías de género a través de prácticas que, en paralelo, pudiesen garantizar la protección del medio ambiente. A la luz de estas discusiones, los paralelismos e imbricaciones entre la opresión de las mujeres y la explotación del medio ambiente comenzaron a tomar forma. Fue así que el ecofeminismo se afianzó como práctica y discurso orientado a visibilizar y combatir la dominación del género masculino sobre el género femenino, así como las formas de exterminio sufridas por la naturaleza y el resto del mundo vivo.

Cabe destacar que, desde sus inicios, el ecofeminismo ha sufrido múltiples transformaciones y ramificaciones. Por ejemplo, se reconocen dos grandes líneas conceptuales: la esencialista y la progresista. La primera propone que las mujeres mantienen una relación particular con la naturaleza en virtud de su capacidad biológica de procreación, condición que les concede una mayor cercanía con la naturaleza y que las cualifica como más capacitadas para hablar en nombre de ella. Por su parte, la línea constructivista ha señalado que las estructuras socioeconómicas que se encuentran al centro de las relaciones de explotación laboral también son

culpables del acelerado deterioro ambiental a gran escala. De ahí que las mujeres sean más afines a comprender y abordar las fuerzas de explotación y despojo ejercidas sobre el mundo natural. En pocas palabras, mientras que la línea esencialista ha defendido la relación mujer-naturaleza con base en la biología reproductiva, la vertiente constructivista se ha concentrado en señalar a la dominación patriarcal como uno de los cimientos estructurales de las catástrofes climática y ambiental.

Así, como afirma la socióloga argentina Maristela Svampa, el ecofeminismo contemporáneo —al menos el prevaleciente en América Latina— se aproxima a la crisis ecológica entendiéndola como el resultado de formas de dominio expresadas en una lógica identitaria que justifica la devaluación y marginación de aquellos considerados diferentes: la mujer respecto del varón y lo natural respecto de lo humano. En este sentido, el ecofeminismo no esencialista continúa cuestionando la división sexual del trabajo (por ejemplo, el trabajo de reproducción social históricamente asignado a las mujeres) y destaca la identificación de la mujer con el territorio y la defensa de los ciclos vitales.

Como Svampa también apunta, al centro del ecofeminismo latinoamericano se encuentra una fuerte identificación con la tierra y sus ciclos vitales de reproducción, así como el cuestionamiento del mito del desarrollo. En esencia, este tipo de ecofeminismo busca la construcción de una relación diferente con la naturaleza, es decir, una vinculación, como ya lo señalaba Berta Cáceres en su discurso, que no reduzca al territorio como mero repositorio de recursos materiales, sino como espacio generador de vida.

Finalmente, el ecofeminismo, al igual que otras expresiones del feminismo, ha impulsado una crítica acérrima al patriarcado como sistema que coloca la mayor carga del trabajo precarizado y no remunerado sobre las mujeres y los cuerpos feminizados. Es justamente donde se encuentran la división sexual del trabajo, la inequidad racial y la exacerbación de la crisis planetaria que la teórica

decolonial Françoise Vergès ha descrito a la dupla capitalismo-patriarcado como un régimen asociado a la producción de desperdicio.

De acuerdo con ella, el hiper-consumismo —y la generación de residuos que éste conlleva— se encuentra en la base de la explotación laboral y el deterioro de la salud de las mujeres. Así, para la limpieza de los espacios funcionales al sistema capitalista (lugares de trabajo, de esparcimiento, y espacios urbanos en general), se recurre principalmente al trabajo manual de mujeres racializadas y/o migrantes. En las propias palabras de Vergès:

[...] cada día, en cada ciudad, miles de mujeres negras y racializadas ‘abren’ la ciudad. Ellas limpian los espacios que el patriarcado y el capitalismo neoliberal necesitan para funcionar. Esas mujeres son quienes desempeñan un trabajo peligroso, mal pagado y considerado no calificado; inhalan y utilizan productos químicos tóxicos y empujan o transportan cargas pesadas, siendo todo eso perjudicial para su salud.

Vergès entonces nos invita a reflexionar sobre la dupla patriarcado-capitalismo y sus impactos en la vida de las mujeres al preguntarnos categóricamente *¿quién limpia el mundo?*

Ecofeminismo y justicia ambiental

Como se menciona en párrafos anteriores, mucha de la literatura ecofeminista ha abordado el concepto de “materialización” o “encarnación” (*embodiment* en inglés) del acelerado proceso de deterioro ambiental que está ocurriendo a escala planetaria. Es decir, gran parte del pensamiento ecofeminista se ha concentrado en evidenciar cómo los cuerpos de las mujeres son particularmente vulnerables a la contaminación ambiental, y cómo, aun a pesar de esto, los niveles seguros para la presencia de sustancias químicas en el ambiente suelen ser determinados en relación a la tolerancia observada en cuerpos masculinos.



Fotografía: Gyan Shahane. <https://unsplash.com/es/fotos/cw62G51j4sq>

Ejemplos de este tipo de asimetrías abundan a lo largo de Latinoamérica, donde un sinnúmero de investigaciones ha evidenciado cómo los cuerpos de las mujeres son reiteradamente expuestos al uso excesivo de agroquímicos, pesticidas y otros tóxicos. Estas sustancias no afectan únicamente a mujeres en edad laboral, sino que muchas de ellas, una vez presentes en el organismo son transmitidas a los niños a través de la lactancia, extendiendo así sus efectos nocivos.

En este mismo sentido, teóricas y activistas ecofeministas de la región han hecho hincapié en las violencias de género desencadenadas y potenciadas con la expansión de la frontera extractiva hacia territorios rurales e indígenas. Un claro ejemplo es cómo niñas y mujeres de comunidades en el Amazonas son víctimas de trata y abuso por parte de trabajadores hombres de empresas mineras, petroleras o madereras. Desde esta perspectiva, el trabajo intelectual y político del ecofeminismo ha puesto un mayor énfasis en las formas en que los cuerpos de las mujeres son más vulnerables a la exposición de tóxicos y a los efectos de la explotación ecológica esen-

cialmente a través de dos vías: mediante los roles sociales que éstas cumplen y mediante su capacidad biológica reproductiva.

Cabe mencionar que, al tiempo que el ecofeminismo de las últimas décadas ha señalado al cuerpo como primera escala en la cual se manifiestan múltiples formas de injusticia, esta perspectiva también ha reconocido al cuerpo femenino como un espacio de resistencia y emancipación. Así, la movilización de las mujeres por recuperar la autonomía (y la salud) sobre sus cuerpos, comunidades y territorios ha sido esencialmente una lucha ecofeminista. Desde su análisis del modelo neoextractivista, Maristela Svampa ha hecho un recuento de casos emblemáticos del empoderamiento de mujeres ante el recrudescimiento de las prácticas extractivas en América Latina. Entre ellos destaca el caso de las Madres del Barrio Ituzaingó en Córdoba, Argentina, quienes fueron pioneras en denunciar los impactos del glifosato sobre la salud, lo que resultó en el primer juicio penal al respecto. Igualmente, destaca el caso de las mujeres mapuches organizadas contra la fracturación hidráulica (*o fracking*) en la región de Neuquén

en Chile, y el de las luchas feministas en resistencia contra la expansión de la frontera petrolera en Colombia.

Finalmente, si bien las formas de definir y abordar la injusticia ambiental son muy variadas, puede afirmarse que los estudios desarrollados en este campo han tendido a enfocarse en las inequidades de clase y etnicidad con relación al desarrollo de leyes, regulaciones y políticas ambientales. Así, aunque las discusiones intelectuales y las movilizaciones vinculadas a la justicia ambiental no necesariamente han implicado un análisis profundo de la inequidad de género, no cabe duda de que, en las últimas décadas, el reconocimiento del sistema patriarcal como productor de injusticia ambiental ha venido ganando peso.

Podemos entonces afirmar que el ecofeminismo y los movimientos de justicia ambiental tienen una serie de elementos en común, lo que ha fomentado su convergencia y diálogo productivo. En función de estas consideraciones, la siguiente y última sección presenta una serie de recomendaciones para la acción, específicamente en lo relativo al campo de la educación ambiental.

Recomendaciones para la acción

A lo largo de las últimas décadas, el ecofeminismo ha nombrado al patriarcado como un modelo de dominación que no sólo privilegia lo masculino por sobre lo femenino, sino que alimenta las relaciones de dominación que el ser humano mantiene con el medio ambiente y la naturaleza. Esencialmente, el ecofeminismo ha evitado soslayar las relaciones opresivas entre géneros (basadas en la matriz binaria hombre/mujer) para, por el contrario, traerlas al centro de las reflexiones y abordajes del cambio climático y el deterioro ambiental.

Asimismo, desde hace años los discursos y prácticas ecofeministas han argumentado que no puede haber justicia ambiental si no hay justicia de género. Partiendo de este principio, resulta importante con-



Fotografía: Andrea Citlalli Marichal González

siderar algunas de las propuestas que las exponentes de esta corriente de pensamiento y acción han ofrecido para transitar hacia sociedades donde la opresión y explotación de las mujeres y la naturaleza no se encuentren al centro de las relaciones sociales y ecológicas.

Enlisto tres recomendaciones concretas para una educación que, en diálogo con el ecofeminismo, ayuden a cuestionar (y contribuyan a dismantlar) el patriarcado como uno de los cimientos más recalcitrantes de la crisis socioecológica contemporánea.

1. *Adoptar prácticas pedagógicas que mantengan una apertura al diálogo con cosmovisiones y conocimientos no occidentales.* Este punto propone la escucha atenta de las demandas, propuestas y valores de organizaciones de mujeres indígenas y campesinas, movimientos socioambientales y

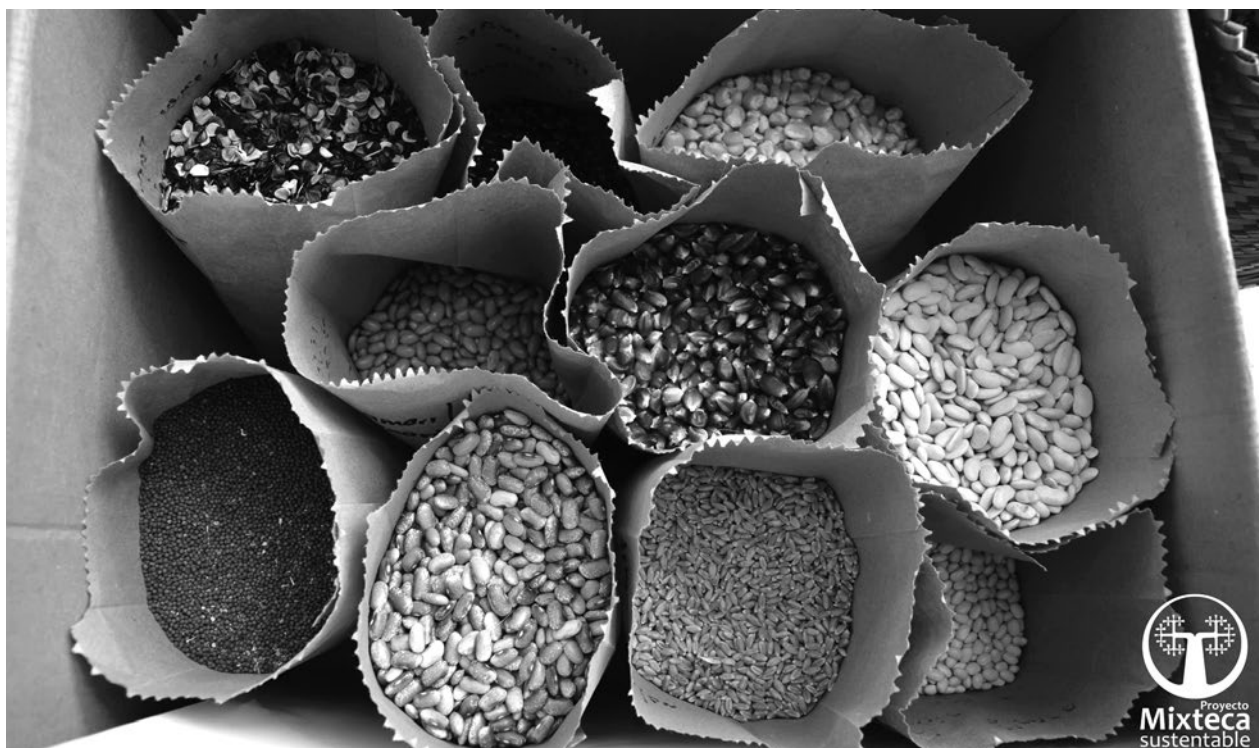
colectivos cuyo actuar ha venido construyendo una relación alternativa entre sociedades humanas y naturaleza, en las cuales el ser humano no es considerado un ente externo a esta última, sino parte intrínseca de ella. Así, se propone adoptar una práctica educativa que dialogue con lo que se ha venido llamando una visión relacional del mundo, donde entidades humanas, no humanas e inorgánicas son consideradas como interdependientes y mutuamente constituyentes.

2. *Privilegiar estrategias educativas que hagan énfasis en el rol de las mujeres dentro de las luchas socioambientales en Latinoamérica.* Es importante que al analizar los movimientos socioambientales del Sur Global se remarque el protagonismo femenino de mujeres indígenas, campesinas y afrodescendientes, así como de mujeres pobres de regiones urbanas y rurales, mujeres lesbianas y transgénero en la movilización por justicia social, ambiental y política. El dar mayor visibilidad a la organización colectiva de las mujeres pertenecientes a sectores históricamente marginalizados es una forma práctica de entender las interdependencias entre distintas formas de justicia: de género, racial, ambiental y social. Una educación que reconozca y valore estas luchas será una educación emancipadora y ecofeminista.
3. *Propiciar posturas reflexivas en torno a nuestras identidades raciales, étnicas y de género como educadores.* Siguiendo las ideas de la filósofa feminista Donna Haraway en relación a los saberes situados, resulta indispensable reconsiderar la práctica pedagógica desde nuestras propias trayectorias e identidades de género, raza y etnicidad. Se propone así una autorreflexión sobre el tipo de saber que producimos (y reproducimos) en relación con el cuerpo que habitamos. Este

tipo de ejercicio incluye plantearnos una serie de preguntas en torno al cuerpo desde el cual nos aproximamos al mundo. Cuestionamientos como los siguientes pueden ser de utilidad: ¿cuál es mi identidad de género y cómo ésta influye en mi relacionamiento con el mundo?, ¿de qué tipo de privilegios gozo en relación con mi género, sexualidad y etnicidad?, ¿es mi cuerpo racializado (como negro, indígena, migrante, hispano-latinx, etc.) y cómo esto influye en mi habitar en el mundo? Idealmente, este tipo de (auto)reflexiones nos puede ayudar a desarrollar prácticas pedagógicas que visibilicen los efectos negativos del patriarcado, permitiéndonos también contribuir a su disolución.

Lecturas sugeridas

- HARAWAY, DONNA (1991), *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Valencia, Cátedra.
- HARAWAY, DONNA (2015), *El patriarcado del osito Teddy. Taxidermia en el Jardín del Edén*, Buenos Aires, Sans Soleil Ediciones.
- MELLOR, MARY (2000), *Feminismo y ecología*, México, Siglo XXI.
- SVAMPA, MARISTELLA (2019), *Las fronteras del neo-extractivismo en América Latina: conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*, San José (Costa Rica), Editorial UCR.
- VERGES, FRANÇOISE (2021), *A Decolonial Feminism*, Londres, Pluto Press [*La versión en portugués de este libro fue recientemente publicada por la Editorial Ubu]



Fotografía proporcionada por la autora

La apertura a la pluralidad cultural

Raquel Aparicio Cid

Universidad Veracruzana | Xalapa, México
 aparicio.cid@gmail.com

El mundo es tantos mundos como posibilidades de conocimiento y de formas de relación con el medio ambiente existen en el planeta. De ello da cuenta la noción de *etnociencias*, es decir, las ciencias del medio local. Esta noción nos coloca en un espacio distinto al de la ciencia moderna, que es la que se conoce comúnmente, y se abre a otras comprensiones del mundo desde lo propio, desde el espacio que se habita. El prefijo *etno* resalta la relevancia de lo diverso, frente a una visión dominante que admite una sola manera *adecuada* de entender el mundo.

En este texto se describe el valor de los conocimientos locales para solucionar problemas ambientales en los territorios a partir de la historia de una

comunidad, lo que nos ayudará a mostrar de qué hablamos cuando nos referimos al giro etnobiológico. También se habla del debilitamiento de ciertos saberes propios de las culturas tradicionales y sus consecuencias en el medio.

En esta historia se verá cómo una población que ha padecido el deterioro de su entorno natural acudió a sus sistemas de conocimiento y de organización social para recuperar algunos elementos del ecosistema, lo que ejemplifica los alcances y las posibilidades del giro etnobiológico como alternativa de solución a las problemáticas ambientales del país.

La riqueza de la diversidad

El rescate de las diversidades no es un asunto menor. La colonización impuso formas de pensamiento y de apropiación de la naturaleza que distorsionaron las relaciones que las poblaciones originarias sostenían con sus territorios. De esto derivó una larga secuencia de deterioro ambiental y de cambio en los propósitos de vida de las sociedades que hoy nos coloca en un severo problema civilizatorio, sin herramientas para imaginar y operar una transición.

Reconocer lo anterior nos ha llevado a ampliar la mirada en busca de alternativas; la diversidad de formas de producir conocimiento puede ofrecer algunas. Considerando que conocer es una función de la relación de los seres vivos con la naturaleza, numerosas culturas tienden a desarrollarse en función de los contextos ambientales locales.

Estos acervos son resultado de una larga relación entre los grupos sociales y los territorios, que derivan en procesos y prácticas culturales identificados con la tierra, y que dan origen a la identidad biocultural y al conocimiento ambiental especializado en el país y en el mundo. En ellos prevalecen algunos elementos, por ejemplo, de sistemas ancestrales indígenas de agricultura sustentable que lograron subsistir hasta el periodo colonial.

Se trata de sistemas complejos, basados en una sofisticada comprensión y conocimiento ecológico, altamente eficientes y productivos, e inherentemente sustentables. Ejemplos de ellos aún se encuentran en varias regiones latinoamericanas alrededor del cultivo del maíz criollo, de la papa, la yuca, la milpa o la chacra, en general. El conocimiento agroecológico forma parte de diversas culturas tradicionales que les ha permitido mantener formas de alimentación adecuadas, en función de las capacidades del ecosistema.

El conocimiento ecológico de lo local es distinto al conocimiento escolarizado, pues es resultado de la relación de trabajo y también de adaptación a los territorios por parte de los grupos humanos. Por la forma en que se produce, este conocimiento es más

resultado de la interacción directa y cotidiana con el entorno que de un sistema de conocimientos previo, aunque los aprendizajes históricos también son relevantes.

Los sistemas de conocimientos tradicionales se vinculan con procesos sociales a través de los cuales se transmiten y reproducen tales acervos; esto es, con las prácticas pedagógicas comunitarias. Estas prácticas son vigentes, actuantes, y son esenciales en toda sociedad.

Estas reflexiones nos llevan a replantear la noción normalizada de “conocimiento” que categoriza a estos acervos desde una visión colonial que mina la significancia y la pertinencia de otros sistemas de conocimientos construidos de manera coevolutiva con los territorios. Por otra parte, debe descartarse cualquier ingenuidad o romanticismo al hablar de lo local, pues no todos los conocimientos son eficaces; algunos pueden generar una inadecuada adaptación de los grupos humanos en determinados ecosistemas o territorios, como se ha visto a lo largo de la historia.

Al pensar el giro etnobiológico se tiene en cuenta que el conocimiento no es una biblioteca petrificada de saberes estáticos, sino un organismo vivo que se nutre de los mensajes del entorno. Cuando este organismo, a través del acto de conocer (de relacionarse con el medio) interpreta correctamente los mensajes, tiene mayores posibilidades de alinear su comportamiento a éste y responder de la misma manera. Esta disposición coloca a las personas en un estadio de sustentabilidad, al comprender que el bienestar del grupo social depende del bienestar del entorno.

Barrera-Bassols (2003) explica que los conocimientos ambientales indígenas son sistemas integrales, acumulativos, dinámicos y abiertos, que se construyen sobre la experiencia de generaciones anteriores y se adaptan permanentemente a los cambios tecnológicos y socioeconómicos específicos, configurando una “epistemología local del mundo circundante”. La inteligencia de dichos sistemas se expresa en su adaptabilidad y actualización frente

a condiciones de incertidumbre y cambios en el entorno.

Los conocimientos de las poblaciones locales acerca de los territorios son insustituibles para el adecuado manejo y conservación de los recursos naturales. De igual modo, la capacidad de recuperarse ante situaciones adversas —tanto de las sociedades como de los ecosistemas—, depende en gran medida de la voluntad colectiva para incrementar las posibilidades de adaptación a los cambios ambientales a escala local o regional.

Por el contrario, ahí donde los conocimientos han sido erosionados o distanciados de las relaciones “directas” con el medio, y donde la organización social se ha debilitado, se produce una enajenación que separa, simbólicamente, a las personas de su entorno. Esta situación genera nuevas formas de relación no necesariamente eficaces para una sociedad y el entorno natural. La antropología ecológica y la etnoecología han tratado detalladamente este tema; sus aportaciones toman la mayor relevancia en la lectura de las relaciones socioambientales contemporáneas.

Veamos el caso de una región caracterizada a escala nacional por la erosión de sus suelos. A través del trabajo realizado durante casi medio siglo, los habitantes reorientaron sus prácticas y conocimientos hacia un manejo adecuado del territorio, en favor de las comunidades humanas, de animales y plantas, donde todos los seres vivos han recobrado condiciones adecuadas de co-evolución.

La Mixteca Alta oaxaqueña, ¿ave Fénix o zanate?

Todavía en la década de los noventa del siglo pasado no había un acuerdo entre los ingenieros forestales y los expertos acerca de los suelos del estado de Oaxaca. Los primeros daban por perdida la región Mixteca, históricamente despojada de sus riquezas naturales, empobrecida por una serie de políticas productivas y sistemas tecnológicos impuestos desde tiempos de la Colonia; además, con un enorme

caudal de desventajas sociales, económicas y culturales. Los segundos mantenían una convicción no sólo técnica, sino de carácter afectivo, que los llevaba a asegurar que era posible una recuperación ambiental, al menos parcial, dada la voluntad de los habitantes por implementar actividades para retener, recuperar y mejorar los suelos, de los cuales dependen para su subsistencia.

Para entonces se calculaba que prácticamente todos los suelos de la región tenían algún grado de erosión, la mayoría de regular a grave, debido a múltiples factores. Las prácticas tradicionales de agricultura y conservación de suelos de los tiempos prehispánicos (como el cultivo en laderas y el sistema lama-bordo) ya habían sido desplazadas por los efectos de la *revolución verde*, que había terminado por contaminar la escasa y delgada capa fértil de suelo disponible para los cultivos.

Años atrás, en los ochenta, algunos habitantes de la región habían tenido contacto con campesinos kakchiquel de Guatemala que les mostraron nuevas técnicas para frenar la erosión y recuperar los suelos, además de modificar las prácticas agrícolas. De forma gradual transitaron de un modelo convencional, basado en el uso de agroquímicos, a uno de agricultura orgánica. El cambio de las prácticas agrícolas se dio a través de un esquema formativo basado en el método *campesino a campesino*. En este proceso se hizo necesario el rescate de los conocimientos ancestrales de manejo del suelo, al igual que la apropiación de conocimientos técnicos y científicos no tradicionales que ayudaran a los pobladores a enfrentar la problemática ambiental y alimentaria. El giro etnobiológico inició en esos años y con el tiempo se ha expandido en decenas de poblaciones de la región de la Mixteca Alta.

En décadas recientes este caso ha llamado la atención de distintas agencias internacionales, organizaciones civiles y entidades gubernamentales del país. Han destinado recursos financieros y tecnológicos, así como capacitación para recrear, junto con los habitantes locales, un sistema de conocimientos ambientales y productivos que les ayude a



Fotografía proporcionada por la autora

enfrentar la problemática social y ambiental. Hasta la fecha, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), el Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF, por sus siglas en inglés), la Sociedad Alemana de Cooperación Internacional (GIZ), además de asociaciones civiles como el Proyecto Mixteca Sustentable, A.C. y fundaciones, entre otros, continúan desplegando proyectos de producción agroalimentaria sustentable, y de recuperación y conservación de ecosistemas que, a su vez, permitan mejorar los medios de vida de las comunidades.

El caso ejemplifica la importancia de la disposición y las voluntades para modificar hábitos, probar y apropiarse de otros conocimientos externos a las comunidades que, junto con las intuiciones y los conocimientos ambientales locales preexistentes, generaron un nuevo acervo cognitivo y práctico. Este ejemplo corrobora que los sistemas locales de conocimientos son dinámicos y abiertos, que se actualizan y se adaptan a los cambios, poniendo a prueba y enriqueciendo la *epistemología local* referida por Barrera-Bassols y que, en numerosos casos en el

país, ha de ser restaurada, al igual que los ecosistemas que le dan sustento.

La historia de la Mixteca Alta oaxaqueña muestra que los aprendizajes históricos integran referencias de experiencias tanto positivas como negativas, ya probadas, para decidir las acciones en el presente y para reorientar el devenir cultural cuando ello resulta vital para la continuidad biológica e histórica de las poblaciones. Los resultados son visibles en amplios espacios de la región; los expertos locales se han constituido en maestros para otras comunidades que requieren de procesos similares para la reconstrucción de sus sistemas de conocimiento ambiental y productivo, a la par de los ecosistemas.

Este lento y sostenido movimiento social de resistencia cultural ha implicado un enorme esfuerzo para sus pobladores durante cincuenta años, pero también la recuperación ecológica de un territorio que algunos ya habían declarado perdido. Por todo ello, puede considerarse como un proceso *real* de cambio social.

Se puede decir que los pueblos de esta región son más zanates que aves Fénix, por su persistencia,

como señala el título de este apartado. Se observa, pues, que el cambio social y la restauración ambiental no se dan por magia, aunque sí son mágicos.

Recomendaciones para la acción

Una de las premisas que ha guiado a esta conversación es, por una parte, que es posible favorecer cambios culturales para la creación (o auto-creación) de comunidades adaptativas y sustentables.

Encontramos que los conocimientos locales sobre el entorno, potenciados por las intuiciones, por los factores psico-afectivos comunitarios, la disposición y la ineludible *necesidad* de cambiar, son elementos de base para lograr transformaciones sociales a través del giro etnobiológico. Sin embargo, se debe considerar que no todo hay que hacerlo de nuevo, porque en la experiencia humana hay valiosas alternativas.

Pensar las realidades actuales como fragmentos de un mundo ha resultado pernicioso, pues todo está interconectado. Un campesino de Tilantongo considera que el trabajo que él hace en favor de su tierra no solamente favorece a su familia o a su comunidad, sino, de algún modo, beneficia a todo el planeta. En palabras profundas y simples, este señor aludió a una condición existencial en la que todos los seres, todos los elementos del planeta, están conectados entre sí, y se afectan mutuamente.

Se observa aquí la importancia del conocimiento local. Estos campesinos saben todavía leer el clima, aunque a veces también los sorprenda debido a las modificaciones antropogénicas a los sistemas climáticos globales. Conocen con precisión los tipos de suelo que hay en su territorio, las plantas silvestres. Observan el comportamiento de los insectos, las aves y otros animales con los que conviven en sus tierras. Eso les ayuda a hacer predicciones o a contar con informaciones importantes para su trabajo agrícola y de restauración, para su vida cotidiana.

En congruencia con el cambio constante de la realidad, la percepción y la comprensión acerca del

mundo natural no es estática o simple, sino polisémica, multidimensional y cambiante, al igual que los saberes tradicionales, que son indisociables del hacer. A diferencia del conocimiento dominante, el conocimiento local es holista, dado que está estrechamente vinculado con las necesidades prácticas de uso y manejo de los ecosistemas locales. El conocimiento local, podría decirse, es el mapa que ayuda a entender el mundo circundante a partir de la condición de relacionamiento humano-ambiente.

Las comunidades referidas son comunidades silenciosas, como tantas en el país, pero no por ello pasivas. Las disciplinas que se interesan por las cuestiones ambientales y sociales no dejan de mirar las posturas políticas implícitas, la agencia y las capacidades de organización colectiva como parte del potencial social para movilizarse en favor de sus causas. Así, al reconocimiento de los conocimientos locales debe añadirse la perspectiva de inter-transculturalidad y de decolonialidad en relación con la dimensión epistémica, la defensa de las formas de vivir y de resistir de las sociedades que integran tal diversidad biocultural. El paradigma biocultural es, de hecho, una herramienta política esencial para la protección de los territorios y de las formas de vida colectiva que coevolucionan con ellos.

Las disciplinas involucradas con la producción agroecológica, la etnoecología, la etnobiología, el activismo ecológico y la defensa de los territorios caminan en un mismo sentido: la sustentabilidad y la justicia social, así como la defensa de las formas locales de vida (esto es, la cultura). En este panorama se palpa la relevancia de los sistemas de conocimientos locales y sus pedagogías, que desafían la razón —supuestamente única— de la cultura dominante.

¿Cómo puede el docente aprovechar esta experiencia para reconocer las posibilidades del giro etnobiológico y ayudar a otros a hacerlo? Las recomendaciones parten de la valoración de los argumentos centrales de este artículo, seguidos de una línea de trabajo a desarrollar:

- La diversidad de formas de pensamiento y de vida no debilitan, sino fortalecen a las sociedades. Como docentes podemos proponer actividades de investigación que permitan a los estudiantes conocer y valorar las prácticas de distintas culturas, particularmente de sus regiones, entidades y del país, e incluso del extranjero, en círculos expansivos: formas de alimentación, religiones, cultivos o formas de producción, valores sociales. Que esta mirada permita salir de la propia cultura, tomando a ésta como un sostén desde el cual apreciar lo otro.
- La diversidad de ecosistemas y el conocimiento cultural existente en los distintos territorios enriquecen el acervo biocultural del mundo y representan un reservorio de alternativas para pensar soluciones a problemas propios. Podemos detonar trabajos de investigación etnográfica donde los estudiantes consulten a sus familiares mayores, a los expertos locales (campesinas, productores, pescadoras, cocineras, jornaleros, carpinteras) sobre, por ejemplo, afectaciones por fenómenos hidrometeorológicos o geológicos en la región, y las acciones implementadas por las comunidades para enfrentarlos o subsanar las consecuencias.
- El conocimiento de la vegetación y la fauna local, del territorio y sus elementos nos permite establecer relaciones directas con el entorno. Dependerá del docente y de los estudiantes el enfoque desde el cual se observen dichas relaciones, aunque es deseable que los jóvenes y los niños recuperen y fortalezcan su capacidad de sorpresa, su vínculo afectivo con la naturaleza, apoyados por la comprensión de las relaciones de interdependencia que los seres humanos tenemos hacia el ambiente: desde la captación del agua para consumo humano y del ecosistema, la importancia del hábitat para las especies animales; la posibilidad de establecer nuevas interacciones con

ciertas especies que han sido estigmatizadas, por ejemplo, con insectos, murciélagos y felinos. Existen diversas estrategias didácticas que facilitan este enfoque relacional con el ambiente.

Estos tres ejercicios están dirigidos a abrir perspectivas y ampliar las capacidades en los jóvenes y los niños para girar, moverse o transformar su forma de comprender el mundo, reconociendo la riqueza cultural y los conocimientos que cada cultura construye en sus relaciones con el ambiente. Esta riqueza proporciona oportunidades de aprendizaje para enfrentar las adversidades presentes y virar a la sustentabilidad mediante la acción social organizada y el fortalecimiento de la agencia colectiva en la defensa de sus formas de vida y la valoración de las otredades, tanto biodiversas como bioculturales, con las que coexistimos.

Referencia

BARRERA-BASSOLS, NARCISO (2003), *Symbolism, Knowledge and Management of Soil and Land Resources in Indigenous Communities: Ethnopedology at global, regional and local scales*, vol. I, Tesis doctoral, Ghent University, Enschede, The Netherlands, International Training Centre for Post-Graduate Soil Scientists.

Lectura recomendada

TOLEDO, VÍCTOR, NARCISO BARRERA-BASSOLS Y ECKART BOEGE (2019), *¿Qué es la biodiversidad cultural?*, México, UNAM/Red para el Patrimonio Biocultural (CONACYT), en: <https://patrimoniobiocultural.com/producto/que-es-la-diversidad-biocultural/>



Fotografía: Lorena Martínez

Lazos educativos para entender la animalidad

Javier Reyes Ruiz y Elba Aurora Castro Rosales

Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de Guadalajara | Guadalajara, México
 reyesruiz7@hotmail.com
 elba.castro@academicos.udg.mx

Introducción

El presente texto tiene el propósito de invitar a repensar la relación entre el animal humano y los animales no humanos. Se trata de un abordaje breve y sin la pretensión de siquiera dibujar la profundidad del debate que se ha venido dando, desde décadas atrás, en el naturalismo, el ambientalismo crítico y la filosofía denominada posthumanista. Nuestra invitación es a explorar un giro que no tiene plenamente definido el rumbo y que presenta complejas aristas de reflexión, pero cuya urgencia e importan-

cia no puede negarse en un mundo que exige cambios profundos, entre ellos, en la relación entre los humanos y los animales no humanos, que es un asunto nada marginal en el futuro de la vida en el planeta.

La relación entre los humanos y los animales no humanos (ANH)¹ se hunde en el tiempo (así lo evi-

¹ Bruno Latour emplea el término "no humano" ante la actual falta de uno mejor e insiste en que su incorporación a un pensamiento más integrador conlleva a resignificar "lo social", de manera que no se restrinja a lo humano. Esto, debido a que en la dinámica de la vida no existe una esfera en la que la humanidad no se vincule con otros seres vivos y con las denominadas

dencian las pinturas rupestres) y en ella se han amasado contradicciones profundas. Por un lado, para algunas culturas el resto de los animales ha sido motivo de admiración, romanticismo, agradecimiento, cariño, sublimación o veneración; para otras han sido objeto de encono, desvaloración, explotación, dominación, fobia o desconfianza. Desde luego, dependerá de la especie, pero en el actual balance, un importante porcentaje de los *animales salvajes* está en peligro de extinción porque se dobla sobre ellos la sombra de la persecución y el deterioro de sus hábitats: *los de producción*, sobre todo alimentaria y farmacéutica, sufren la cotidiana pesadilla por ser objeto de explotación, martirio y muerte; y *los domésticos* son objeto de afecto (hasta el surrealismo) o de abandono y agresión (hasta la infamia).

De una u otra manera, las tres categorías, aunque en distintos niveles, han sido una abundante mina viva para maquinar capital; dinero que se presenta como fruto vivo, pero que nace de raíces y tallos muertos. El proyecto civilizatorio urbano-agro-industrial, y su sofisticado aparato tecnocientífico, ha cosificado la vida de los animales no humanos y ha intensificado su usufructo con la intención primaria de seguir alimentando al mercado. Esto no significa que antes del capitalismo no se asumiera la superioridad humana y la dominación sobre el resto de los animales; sin embargo, con las enormes capacidades tecnológicas actuales esta situación se ha acentuado de tal manera que el sufrimiento y la muerte de los animales no humanos se fue convirtiendo en un asunto de enorme intensidad, a gran escala y en lucrativos negocios de muy diversa índole.

La obsesión por las diferencias

Los humanos, más allá de ciertas creaciones culturales (cine, literatura, leyendas, esculturas, música)

han impulsado, especialmente bajo la influencia del pensamiento predominante de Occidente, expresiones en las que, con cierta frecuencia, está presente una relativa idealización del resto de los animales, pero debajo de la alfombra se esconde la convicción de la superioridad humana y el consecuente derecho a administrar la vida de las demás especies.

Ninguna manifestación animal, por más impresionante o increíble que parezca, es considerada mejor que las creaciones humanas, porque domina la convicción de que la naturaleza es inferior a la cultura. Esta postura se encuentra anclada en la supremacía del humano (“la creación perfecta de Dios”), entendida como “especismo antropocéntrico” (este concepto es polémico por su clara referencia biologicista), el cual se sustenta en el principio de que la humanidad tiene el derecho de dominar al resto de los animales. De una u otra manera, el humano moderno siente que el planeta se puede doblar en cuatro para guardárselo en la bolsa, incluyendo a las otras formas de vida.

Hoy, en medio de la emergencia planetaria derivada del cambio climático, de la pérdida de biodiversidad y de la contaminación del agua, entre otros factores que implican ir subiendo los escalones que llevan a la muerte, el sueño humano de la eternidad se ha reducido a, si acaso, llegar al próximo siglo. En tal contexto salta una pregunta: ¿será el modo humano el más correcto para vivir?

Dar respuesta a tal cuestionamiento no es tan fácil cuando el humano, con su soberbia y su frágil identidad, se mira a sí mismo y se convence de que a su alrededor y a su espalda no hay nada que valga tanto la pena como él mismo. En consecuencia, al intentar encontrar su esencia, los humanos tomaron al resto de los animales como elemento contrapuesto para buscar un rostro propio y autodefinirse a partir de la diferencia, especialmente en el pensamiento occidental. Así, a los ANH se les ha entendido como *los radicalmente otros*.

Esta larga tendencia por marcar distinciones, en la que *esos otros* concentran las limitaciones y lo ne-

cosas; más bien, se da una intensa y variada relación entre todos los elementos que componen el mundo y en donde lo humano no es lo central.



Fotografía: Sayri Karp

gativo, ha llevado a muy distintas áreas del conocimiento, entre ellas la filosofía, a señalar que los ANH no tienen conciencia de sí mismos, ni de la vida ni de la muerte; carecen de alma o de espíritu que les permita percibir y buscar la trascendencia; son incapaces de comprender el significado del destino y de elaborar planes a futuro; no tienen capacidad de raciocinio, por lo tanto, de ideas y de pensamiento lógico-matemático; no construyen símbolos ni cultura; carecen de lenguajes o éstos son muy rudimentarios; no poseen organización social; no tienen la capacidad de reír y llorar; están privados de la complejidad de los sentimientos, y por lo mismo se les ha considerado como máquinas insensibles en cuyo repertorio frente al mundo no caben la tristeza, la nostalgia, el sufrimiento, la angustia, el gozo, el pesimismo... No conocen la empatía, el pudor y la vergüenza; son incapaces de morir (o de matar) por sus convicciones o creencias; no pueden configurar el mundo, sólo comportarse en él; no son dueños de sus actos; carecen de capacidad de juicio; no pueden asumir deberes y, por lo tanto, tener derechos. De esta manera, los animales, denominados despecti-

vamente *bestias*, han sido y son muy útiles para ver agigantada la autoimagen humana.

Tales limitaciones y defectos, nacidos de la aplicación de criterios que no valoran las características propias de los ANH, conduce a percibirlos como seres carentes, alejados y hasta prescindibles en la trama de la vida. En contraste, poco se ha pensado en diferencias que favorezcan a los animales no humanos. Por ejemplo, y sólo como eso: desprovistos de preocupación por la palabra; de culturas que repriman su naturaleza; de la aflicción y del aburrimiento existencial; de la esclavitud de la acumulación; indiferentes a la idea de ponerle orden al mundo; sin la necesidad de huir con distracciones de su propia sombra existencial; además, incapaces de autodestruirse en su lucha por la sobrevivencia y capaces de vivir sin mandamientos ni ideales que los sometan; de no abrazar una jerarquía universal que los haga sentirse superiores o inferiores. En resumen, los ANH cuentan con la plena libertad de ser ellos mismos. Por eso el gato duerme 16 horas, el lobo mata para alimentarse y el cóndor se suicida si se queda ciego. Sin permisos, sin penas ni códigos



Fotografía: Andrea Citlalli Marichal González

morales. Permiten que sea la vida la que se imponga y no ser ellos los que la intenten someter. De ahí, quizá, la defensa acérrima que hacen de su vida no sólo es mero instinto, sino convicción de que vivir vale la pena.

La negación de las similitudes y del aprendizaje

Cabe insistir en que, en un grado nada despreciable, los humanos se han autodefinido a partir de su comparación con los ANH, poniendo el acento en las diferencias y no en la complementariedad. Incluso, con frecuencia se enfatiza más el distanciamiento, al querer conocerlos y respetarlos, pero señalando con énfasis que no es posible *humanizarlos*, más como un principio para evitar cualquier indicio de aproximación a empatizar que como una verdad de Perogrullo.

El giro que se propone en la relación entre ambos implicaría, por un lado, no ceñirse a lo distinto, sino poner también en primer plano las características compartidas y, por otro lado, superar la cosificación

o la valoración utilitaria de los ANH. Lograrlo no será fácil, ni cultural ni económicamente, pero en medio de la profunda polycrisis urge una renovación profunda de lo que hoy vivimos.

En esta línea, aceptar que en el mundo existe un permanente flujo de muy distintas fuerzas que cotidianamente lo construyen, conllevaría a comprender y valorar los aportes indispensables que los animales no humanos brindan al sostenimiento de la vida y conduciría también a entenderlos como compañeros con los que compartimos la huella de lo viviente, y no como aditamentos extirpables. Ello permitiría reconocerles atributos que hasta ahora se han pensado exclusivamente humanos, como es el caso de la subjetividad (mirar al mundo desde su propia perspectiva), de la personalidad (plantarse frente a él con su propia individualidad), de la expresión de su interioridad a través de los ojos y del cuerpo, pues no son logocéntricos (no es el discurso lo que los relaciona con el mundo) como lo es el humano.

La sola idea de tratar de pensar en estas posibilidades de la vida animal nos posiciona en un sitio

muy distinto desde el cual hemos percibido tradicionalmente al abanico de especies de ANH. Es por ello que los campos científicos que estudian a los animales también requieren de este giro para ya no refrendar la “normalidad” en el trato a los animales, la cual se replica con cada generación.

Conceptos claves para el giro en la relación con los animales

No son nuevos, aunque sí marginales, los intentos por asumir que los animales no humanos ocupan un lugar en la naturaleza que no es inferior, ni mucho menos subordinado, al ser humano. Por fortuna, el actual esfuerzo por propiciar el giro aquí referido se ha venido alimentado por recientes descubrimientos de la ciencia, de tal manera que la frontera que marca las diferencias entre la humanidad y los ANH se está haciendo porosa. Lo que hoy sabemos de ellos nos obliga a pensar en nosotros como un espejo, de ahí que estos nuevos concimientos no pueden amarrarse a la indiferencia y menos al olvido.

Así, en la literatura sobre el tema se vienen proponiendo una serie de conceptos que contribuyen a repensar el vínculo referido. Sin el espacio para ahondar en ellos, además de que la Internet ofrece buen material al respecto, incluimos a continuación una muestra de tales conceptos ligados al pensamiento ambiental, aunque algunos de ellos se emplean también en las ciencias sociales y políticas.

Biofilia (Erich Fromm) pone énfasis en que no basta el amor a lo humano; se requiere el amor a la vida en su conjunto, a su fenómeno integral. Muy relacionado con esta idea está el *biocentrismo* (Arne Naess), que plantea que todo ser viviente tiene un valor intrínseco. Existe también la propuesta de la *Democracia de la Tierra* (Vandana Shiva), que enfatiza la necesidad de romper la dicotomía naturaleza/cultura al reconocer una interrelación indisoluble entre ambas, lo que propicia un vuelco en la manera de entender a los animales y a la vegetación. Por su parte, el *igualitarismo radical* implica reco-

nocer que todas las especies forman parte de la compleja trama de la vida. *Igualdad básica de valor o igualdad de la dignidad* (Lizbeth Sagols) hace referencia al derecho que tiene, en principio, todo organismo vivo a ser valorado y a seguir existiendo; con ello no se niegan, sería ingenuo hacerlo, las obvias diferencias que dan lugar a la diversidad: se trata, en cambio, de una igualdad que no permitiría relaciones de posesión y dominio. Otro concepto es el de *persona no humana*, figura ética y jurídica con la que se busca ampliar los derechos de algunas especies animales, dado el reconocimiento de sus capacidades cognitivas y emotivas. Si bien hay coincidencias entre todas estas propuestas, por ejemplo la preocupación por el sufrimiento animal, los planteamientos están lejos de ser idénticos, aunque más temprano que tarde terminan por abonar a la reflexión sobre la ética ambiental.

Bajo la luz de las ideas anteriores no se sostiene que humanos y ANH son absolutamente iguales, salvo ciertos radicalismos; más bien se enfatiza que lo que une y distingue a ambos es mucho más complejo de lo pensado hasta ahora. Es decir, no se asume la igualdad absoluta, ni aún en culturas originarias que colocan a los ANH no sólo en sintonía, sino en equidad en el derecho a vida. Pero el que dicha equidad no se asuma, no es justificación para que se esparza el polen de la desmesura que propicia el comportamiento colonialista, despótico, cruel o abusivo del humano hacia el resto de los animales.

La fascinación de azotarlos con el desprecio, la amenaza, la depredación, ha ido arrinconando a los animales en las cavernas del miedo y llenando viejas y nuevas páginas de alaridos atávicos. Eso no significa que ignoremos su evolución y su habitar en los contextos más silvestres y pretendamos una mayor cercanía física; por el contrario, esa intención reafirmaría un innegable afán de superioridad, y una falla de la cultura que no ha desarrollado el respeto y el conocimiento suficientes sobre la vida de los animales silvestres.

Resulta innegable la urgencia de llegar a mínimos acuerdos, pues de seguir debatiendo por déca-



Fotografía: Miguel Vásquez Bolaños

das si darle derechos a un simio conllevaría a dárselos a una vaca, y si se le da a ésta por qué no a un zorro o a una rata, quizá las decisiones llegarán muy tarde en función de la amenaza que sufre la vida en el planeta. Construir una filosofía integradora, como lo es la vida, y no jerarquizadora, como es la cultura dominante, es un camino que resulta indispensable recorrer a paso tan resuelto como presuroso.

La educación y los animales no humanos

La educación formal le ha dado continuidad al pensamiento esclerotizado hacia los animales que despliega sin pudor la cultura dominante. Su manera de abordarlos es superficial, atomizada, sin contexto y poco significativa. La ausencia de la reflexión sobre el sentido existencial de los ANH hace que su abor-

daje se remita al concepto ecológico (el ecosistema que habitan, las especies y sus características...), al dato curioso o a la anécdota simpática, en el mejor de los casos. El conocimiento científico situado, los sentimientos y el vínculo espiritual con los ANH resultan indispensables en el currículo para avanzar hacia la comprensión, el compromiso y el comportamiento que le dé prioridad a la vida.

Una función central de los procesos educativos es contribuir a pensar las tradiciones que es necesario romper y las que conviene mantener, sin dejarse llevar por la inercia, además de formar para la crítica constructiva. En el tema de la relación con los ANH, ello resulta imprescindible, sobre todo en el marco de una ética que explícitamente busque el desarrollo de las posibilidades del bien, tanto para la humanidad como para los animales no humanos, cuestión que no está en las prioridades de la formación escolar.

Es necesario, entonces, lanzar a la mesa, desde la educación, una especie de fe de erratas, un desnudamiento de las fracturas y fracasos en la relación con los animales, pero no para cargarle más pesos a la conciencia humana, sino para enriquecer los cimientos de otras realidades posibles.

Conclusión

Cuando el humano asuma a profundidad su propia animalidad, empujado por la extendida crisis ecológica, no podrá evadir su cercanía con aquellas especies a las que no sólo ha despreciado, sino agredido con los más variados métodos. Si bien la ciencia ha hecho de la naturaleza un objeto de conocimiento, un terreno de experimentación, incluyendo a los ANH, nacen oasis cada vez que, al romper el racionalismo a ultranza, algunos científicos y educadores se preguntan sobre el misterio que encierra lo que sueñan los animales, sobre los terrores en los que se desdoblán sus pesadillas, lo que sienten cuando la vida les abre las puertas, las maneras en que rompen la melancolía, cómo interpretan los susurros del viento y del agua, de qué manera interpretan el

tiempo... quizá en las respuestas están algunos trazos sustanciales del giro cultural que propicie construir el significado de la *humanimalidad*.

Recomendaciones para la acción

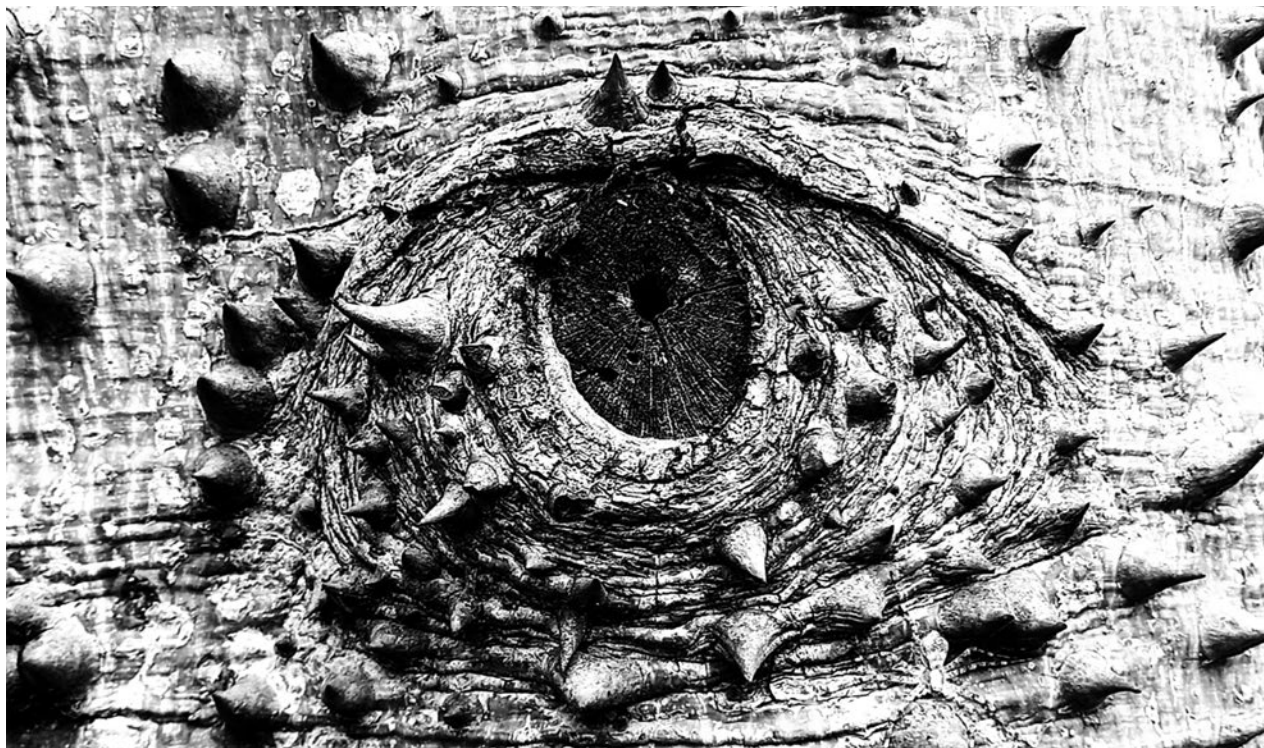
1. Lea con los estudiantes cuentos, leyendas, fábulas de animales o los bestiarios poéticos (como los que han escrito Juan José Arreola o José Emilio Pacheco, por citar algunos) y preparen una guía de preguntas que generen reflexiones sobre el concepto que tienen de ellos. A partir de estas respuestas podría darse una conclusión que favorezca la empatía hacia éstos.
2. Hacer una lista de los animales que conocen por generación. Esto es, primero el listado lo hacen los estudiantes. Luego agregan los que conocen los padres (sin repetir los que salieron en la primera lista), los padres les cuentan a los hijos cómo eran, dónde vivían y qué se decía de ellos. Después los alumnos preguntan a los abuelos y hacen el mismo procedimiento. Al final, escogen un animal, el que más haya llamado su atención, y lo investigan (sus características, donde habita, qué función tiene en un sitio, cómo se relaciona con los demás animales o plantas), lo dibujan y hacen una presentación del animal, señalando además aquel rasgo que a ellos les gustaría asumir de éste.
3. Hacer un recuento de acciones que los estudiantes hayan realizado para hacer sufrir o para matar a animales no humanos (incluyendo insectos) y hacer una reflexión ética al respecto, enfatizando el papel ecológico que juegan los animales y su derecho a la vida. No es una actividad fácil, por lo que hay que prepararla con antelación para poder argumentar a favor de la vida de los ANH.
4. Organizar la elaboración de historias o cuentos colectivos en los que el docente diga cómo em-

pieza o cómo termina el argumento y los estudiantes lo completen. Desde luego que el producto a elaborar tiene que motivar una reflexión que propicie una comprensión más integral sobre la importancia de los animales en la trama general de la vida.

5. Construir una tabla con dos columnas; en la izquierda se hace una lista de acciones que perjudican a los animales salvajes, domésticos y de producción y en la derecha un listado de aquello que puede hacerse para ayudar a respetar la vida de los animales no humanos.
6. Pedirles a los estudiantes que, como tarea, vean con detenimiento a los ojos a algún animal, preferentemente vivo o en alguna fotografía que encuentren en Internet, y que hagan el esfuerzo por interpretar el o los sentimientos que se reflejan en la mirada de éste.

Lecturas recomendadas

- ACEVES, RAÚL (2018), "Santo animalero, poemas en torno a los animales", *Letras para Volar*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, en: <http://letrasparavolar.org/libros/archivos/poesia/27.pdf>
- ARREOLA, JUAN JOSÉ (2015), *Bestiario*, México, Booket.
- DERRIDA, JACQUES (2008), *El animal que luego estoy si(gui)endo*, Madrid, Trotta.
- GONZÁLEZ VALERIO, MARÍA ANTONIA (coord.) (2021), *Encuentro de animales*, México, Akal/UNAM.
- PACHECO, JOSÉ EMILIO (2014), *Nuevo álbum de zoología*, Nueva Era. México.
- REGAN, TOM (2016), *En defensa de los derechos de los animales*, México, Fondo de Cultura Económica.



Fotografía: Sayri Karp

El tránsito de la ceguera a la otredad vegetal

Silvia del Carmen Saucedo Heredia – *Canela*

Doctoranda del posgrado en Artes y Diseño de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM (FAD-UNAM) | Cuernavaca, México
silshari@yahoo.com

Introducción

Fue en mis años de estudiante universitaria cuando se convirtió en un incómodo problema para mí el hecho de no ser capaz de reconocer y nombrar a la mayoría de las plantas y los árboles de la ciudad, a pesar de todos los años que llevaba activamente *yendo a la escuela*. Se reducían apenas a unos cuantos los organismos que sí conocía. Mucho menos era capaz de describir, más allá de lo obvio, la vegetación de los distintos ecosistemas que visitaba en mis escapadas de verano. La limitación me causaba indignación y cierta tristeza, pues intuía que era

importante saber sobre plantas y árboles, por lo que necesitaba adentrarme en el conocimiento del mundo vegetal.

Años más tarde aprendí que aquella carencia, esa incapacidad de simplemente saber ver o distinguir la vegetación en nuestro ambiente, tiene un nombre: *plant blindness* o *ceguera vegetal* (traducción propia), término acuñado por los botánicos y educadores Elisabeth Schussler y James Wandersee en 1998. De acuerdo con ellos, esta tendencia a no ver la vegetación tiene consecuencias desastrosas, pues alimenta la subestimación de la vegetación y la flora

que nos rodea, y repercute en nuestro desinterés por la conservación de las mismas.

Schussler y Wandersee —entre otros estudiosos— explican que hay razones cognitivas y culturales por las que nos resulta más fácil distinguir a los animales y los insectos, que a las plantas. Tendemos a categorizar a estas últimas en grupos con cierta homogeneidad, sencillamente porque las plantas se mueven muy poco, crecen muy cerca las unas de las otras y son de colores altamente similares. El sistema visual humano (como el de otras especies animales) procesa, filtra y agrupa esta información en grandes grupos de elementos que no representan una “amenaza”. Además, como primates, tendemos a tener más en cuenta a criaturas que son más similares a nosotros en comportamiento y en apariencia.

Tomar consciencia de esta ceguera fue la punta de un enorme iceberg que con los años he ido descubriendo. La magnitud del reto que tenemos frente a nosotros, como especie humana, es enorme: si la consideración de la otredad animal es un desafío, lograr una verdadera y profunda apreciación por los seres vegetales, por quienes son y por lo que nos ofrecen, constituye un reto mayor.

En el presente texto comparto algunos hechos puntuales que han sido claves en el proceso que he vivido y lo que para mí ha significado acercarme al mundo vegetal, por lo tanto, está impregnado de subjetividad. Igualmente, destaco algunas ideas y reflexiones en torno a la otredad vegetal, abrevando de distintas voces que continúan nutriendo mi labor como educadora ambiental e ilustradora botánica.

De semillas y plántulas

El tema de la *otredad* ha sido estudiado ampliamente desde áreas como la filosofía, la antropología y la sociología, entre otras, por lo que existe una miríada de concepciones del término dada esta diversidad de perspectivas desde las cuales ha sido abordado. Aquí, invito a comprender la otredad como el reconocimiento consciente de la diferencia, de aquello distinto a nosotros, pero que igualmente

nos constituye. Reconocer la otredad implica hacerlo sin reduccionismos ni estigmatizaciones; sin ánimos de alimentar cualquier sentimiento de separatividad o aislamiento, mucho menos de alienación o de inferioridad. Por el contrario, la invitación es a celebrar esa pluralidad. En este sentido, la *otredad vegetal* comprende la consideración del mundo vegetal en la amplitud de su diferencia, su sensibilidad y su inteligencia; reconocimiento que nos marca la pauta para recuperar lo que el estilo de pensamiento hegemónico nos ha extirpado: nuestro más profundo sentido de pertenencia al gran entramado de la vida.

El origen de gran parte de la vida en la Tierra es una suerte de arte alquímico en el que ciertos organismos —como la mayoría de los seres vegetales— son muy talentosos: la fotosíntesis. Esta capacidad de absorber y transformar la luz solar, captar el agua y los minerales del medio y filtrar el dióxido de carbono, para convertirlo todo ello en nutrientes y materia constitutiva, me parece realmente fascinante. Otras particularidades de los organismos vegetales que admiro, por mencionar sólo algunas, es su facultad de adaptación a situaciones por demás adversas para la vida, desafiando hasta a la misma fuerza de gravedad para subsistir: pueden vivir aferrados a las paredes de piedra de un acantilado, en el agua o en las grietas del concreto. Además, está la enorme diversidad de formas en las que crecen: desde diminutos musgos hasta árboles monumentales de más de cien metros de altura y de miles de años de edad. El sustento de la vida humana también se lo debemos, en gran medida, a las plantas: de acuerdo con científicos de la Universidad de Hamburgo, Alemania, las plantas constituyen 80 por ciento de nuestros alimentos y son responsables de 98 por ciento del oxígeno que respiramos.

Sin embargo, de acuerdo con CONABIO, siendo México un país que alberga una alta riqueza biológica (cuenta con alrededor de 70 por ciento de la mayor diversidad de especies de plantas y animales a escala mundial y al menos 5 mil especies endémicas de plantas) se estima que ha perdido al menos 50 por



Fotografía: Andrea Citlalli Marichal González

ciento de sus ecosistemas, principalmente a causa del desproporcionado abuso de actividades antrópicas como la ganadería, la agricultura y el desarrollo urbano a gran escala.

Para entender con mayor profundidad contradicciones como la anterior, hace algunos años me acerqué a una propuesta educativa que me ofreció la oportunidad de comprender la complejidad de la crisis medioambiental. En retrospectiva, el tiempo que dediqué a mis estudios de maestría en educación ambiental me recuerda al proceso que experimentan las semillas de algunas especies vegetales. Así como la planta o el árbol le aporta nutrientes a sus semillas para que se formen y crezcan, yo igualmente recibí de dicho posgrado un valioso y abundante flujo de fundamentos, aprendizajes y experiencias para forjarme sólidamente como educadora ambiental. Al egresar de la maestría, de la

misma manera en la que algunas semillas caen al suelo arrojadas con un rico tejido nutricional (endospermo) y entran en un paciente periodo de latencia, yo necesité también de un periodo de espera para, en el momento adecuado, hacer germinar mi trabajo.

Años más tarde, gracias a personas cercanas que confiaron en mí y que me alentaron, encontré el sitio y las condiciones idóneas para emerger como ilustradora del mundo vegetal y continuar con mi formación, ahora como ilustradora botánica. Actualmente me encuentro estudiando un doctorado en Artes y Diseño, en el que he hallado suelo fértil para hacer florecer un proyecto educativo ambiental de ilustración botánica. Asumiendo como condición indispensable el giro de la otredad vegetal, mi investigación se pregunta cómo la ilustración botánica puede propiciar la construcción de saberes ambientales, a partir de lo que Octavio Paz denominó la *experiencia de esa otredad* arbórea que habita el histórico parque Melchor Ocampo en Cuernavaca, Morelos.

Elementos para pensar la otredad vegetal

A continuación apuntaré algunas ideas, organizadas en tres ejes temáticos, que considero son significativas para la comprensión de la otredad vegetal, con miras a propiciar una valoración más justa y digna de ésta. Sin intentar agotarlos, me interesa señalar ciertos elementos que, como mencioné, he encontrado y adoptado en mi proceso de maduración como educadora e ilustradora; modestos haces de luces que van orientando mi rumbo.

El estilo de pensamiento

Un punto de partida ha sido la exploración de las premisas detrás de nuestra forma de nombrar a lo que llamamos *naturaleza*. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de naturaleza? ¿Dónde termina la naturaleza y comienza lo social o la cultura? Múltiples voces se han sumado al análisis crítico de las ideas predominantes occidentales, frente a los

tejidos de la vida no humana y los elementos geofísicos del planeta. Entender a la naturaleza alejada o separada de la cultura evidencia que somos herederos del estilo de pensamiento dicotómico y mecanicista que ha encontrado formas sofisticadas de legitimar y profundizar esa oposición naturaleza-cultura y —como afirma Boaventura De Sousa Santos— perpetuar la idea de la naturaleza como *exterioridad e inferioridad*.

La lógica de la segregación, de donde también surgió el paradigma científico moderno, es la lógica de la explotación sin límite que hoy sigue siendo dominante. Esta forma de vernos, pensarnos y relacionarnos con el mundo vegetal está, evidentemente, en crisis. Las condiciones medioambientales a las que hacemos frente globalmente son, siguiendo a la filósofa Ana Patricia Noguera, gritos de una Tierra sintiente (con la humanidad embebida en ella) adolorida, devastada, desgarrada.

Sobra decir que una de las más aberrantes y tiranizantes formas en las que hemos perpetuado la violencia en contra de la otredad vegetal es el sistema agrícola de producción basado en monocultivos y plantaciones. Prácticas a enorme escala que, de acuerdo con la profesora Donna Haraway, conforman el llamado *Plantacioceno*: una fuerza simplificadora y altamente disruptiva de los tiempos generacionales de complejos sistemas de vida que impone condiciones artificiales para la basta proliferación de pocas especies vegetales, mediante la eliminación y el reemplazo de muchas otras más. Se trata de un sistema de reorganización de la vida de las especies que depende, en gran medida, del trabajo humano forzado e intensivo.

A estas alturas del siglo XXI, lo que nos queda al mundo occidentalizado es optar por una saludable y profunda autocrítica, por el autocuestionamiento y la fértil reflexión que nos catapulte hacia nuevos procesos de *en-terramiento*; de regresar a la Tierra, como dice Bruno Latour. Urge la deconstrucción del paradigma dualista, que resulta por demás insuficiente e inoperante para afrontar la magnitud de los retos plantearios. Si la historia de la humanidad



Fotografía: Lorena Martínez

es el producto incesante de una diversidad de formas de relación humano-ambientales, requerimos escuchar con seriedad lo que nos ofrecen otras sociedades que comprenden cabalmente que las relaciones sociales no sólo se dan entre humanos, sino también con y entre otros animales, los seres vegetales y otras formas de vida.

Un elocuente ejemplo de otras formas de relación e intercambio, correspondiente a estéticas y paradigmas de pensamiento distintos a lo imperante, son las pautas éticas que la profesora Robin Wall Kimmerer (perteneciente a la tribu Potawatomi de Oklahoma, Estados Unidos) ha identificado como un elemento central de la sabiduría tradicional que necesitamos recuperar para la urgente sanación de nuestra relación con la otredad animal y vegetal. Se trata de las enseñanzas de *The Honorable Harvest* o la Cosecha Honorable (traducción propia)

que nos ofrecen las plantas. Por nuestra biología —apunta la Dra. Kimmerer— somos absolutamente dependientes de la vida de otros seres vivos. Nuestra existencia implica la muerte de otros, ineludiblemente; cuestión que conlleva una importante serie de responsabilidades. *The Honorable Harvest* es un protocolo ético que orienta las maneras de procurarnos lo necesario para nuestro sustento, guiados por un alto sentido de conexión, reciprocidad, gratitud y retribución entre humanos y otros seres vivos. Aunque este código no ha sido escrito en ningún lugar, la profesora propone la siguiente estructura:

1. *Nunca tomes lo primero que ves, tampoco lo último.* Ya sea una planta en una pradera, un hongo en un bosque o un pez en un río. Este lineamiento implica desarrollar un fuerte sentido de conservación y equilibrio.
2. *Pide permiso.* Al encuentro de ese otro animal o vegetal que buscamos, es necesario presentarnos y explicar por qué estamos ahí y qué es lo que necesitamos de ellos para, después, pedir permiso de tomarlos. Si bien en algunas sociedades hablar con las plantas es considerado un disparate, para la tribu Potawatomi se trata, simplemente, de buenos modales.
3. *Escucha la respuesta.* Porque se trata de aprender a entablar un diálogo con otras formas de vida. Se puede lograr siendo intuitivos, observando cautelosamente el lugar que habita ese ser vivo para saber si, después de nuestra colecta, seguirá teniendo suficiente para continuar viviendo. Si la respuesta es no, hay que acatarla; tomar sin permiso es lo mismo que robar.
4. *Toma sólo lo que necesites, una vez obtenido el permiso.* Esto resulta muy difícil de discernir en nuestra cultura materialista e hiperconsumista, pues confundimos profundamente la diferencia entre *necesitar* y *desear*.
5. *Minimiza el daño.* Toma lo necesario en una forma en la que beneficie a ese ser vivo, o bien, sin perjudicar a su especie, lo cual implica aprender a ser cautelosos y utilizar herramientas y

tecnología que permitan el menor deterioro posible.

6. *Usa todo lo que has tomado.* El desperdicio es una falta de respeto para lo que nos ofrecen esos seres vivos. La mejor manera de tener lo que necesitamos es no desperdiciando lo que ya tenemos.
7. *Sé agradecida/o por lo que has recibido.* La gratitud es un acto radical que nos recuerda que somos sólo una especie más en la gran *democracia de especies* y que la Tierra no nos pertenece.
8. *Comparte con otros seres vivos lo recibido.* Imitar la generosidad de la Tierra es un hábito que necesitamos cultivar para dar paso a una cultura de colaboración y resiliencia.
9. *Sé recíproca/o.* Para encontrar el balance necesario no podemos tomar sin dar algo a cambio de lo obtenido. Puede ser de manera simbólica (canciones, ceremonias, ritos) o material: esparcir semillas, limpiar el terreno, fertilizar para ayudar a la vegetación a proliferar y florecer.
10. *Toma solamente aquello que te es dado.* Si tomar sólo lo que necesitamos ya es difícil, tomar sólo lo que nos es dado resulta todavía más desafiante. ¿Cómo comprender la sutil pero vital diferencia entre aquello que necesitamos y lo que nos es dado?

Ante esta invitación, surgen otros cuestionamientos: ¿cómo sería nuestro mundo si pautas éticas como éstas estuviesen en la base de todo emprendimiento humano? ¿Qué tipo de ingredientes constituirían los alimentos puestos en nuestra mesa? ¿Cómo y con qué materiales confeccionaríamos nuestra vestimenta? ¿Cuáles serían los conocimientos que aprenderíamos en la escuela o en la universidad? ¿En qué consistiría estar sano y cómo trataríamos nuestras enfermedades? En síntesis, ¿qué significaría *habitar* esta Tierra?

Aportes para la educación

Una bella propuesta está en los trabajos del filósofo Baptiste Morizot y la historiadora del arte Estelle



Fotografía: Lorena Martínez

Zhong Mengual. Se trata de un ejercicio hasta cierto punto sencillo, pero contundente: ponernos en el punto de vista del otro ser vivo. Desde un enfoque educativo, intentar ver el mundo desde el punto de vista de un organismo vegetal, para sensibilizarnos a sus formas de ser, de estar, de interactuar, puede resultar muy develador. ¡Cuánto se enriquecerían las clases en las aulas y las charlas en casa si tratáramos de pensar como planta o sentir como árbol! Por lo menos nos acrecentaría la admiración por lo que hacen, cómo se comunican y las manera en las que viven.

Otros aportes importantes son los conocimientos surgidos de las ciencias (de aquellas que no buscan perpetuar la dominación del mundo vegetal y su uso como mero recurso natural) pues permiten difuminar, e incluso desmentir, ciertas ideas muy generalizadas en el pensamiento preponderante sobre los organismos vegetales. La labor de múltiples científicos e investigadores de todo el mundo demuestra que capacidades como recordar, aprender y comunicar están lejos de ser exclusivamente humanas. Así, premisas como las siguientes han

comenzado a desmontarse: “la vegetación no se mueve”, “los organismos vegetales son insensibles”, “las plantas no poseen inteligencia”.

Si bien los organismos vegetales son sésiles (no pueden desplazarse), han desarrollado estrategias adaptativas muy sofisticadas para sobrevivir depredaciones y difíciles condiciones medioambientales del lugar que habitan. El trabajo de Stefano Mancuso, entre otros, resulta fundamental para comprender que, precisamente, lo que nos ha impedido conocer a profundidad los organismos vegetales y, por ende, reconocerles como seres inteligentes, es el hecho de que son muy diferentes a los animales: son “seres divisibles, dotados de numerosos ‘centros de mando’ y con una estructura reticular no muy distinta a la de Internet”. Las plantas, a su modo, poseen los mismos cinco sentidos que tenemos los humanos, además de otros quince más que les permiten orientarse en el lugar que habitan, así como comunicarse e interactuar con otros organismos vegetales, insectos y animales. Esto, afirma Mancuso, las hace realmente diferentes: son extremadamente más sensibles que nosotros.

En uno de sus elocuentes ensayos, el filósofo Emanuele Coccia afirma que el intelecto es algo que existe fuera del cuerpo de cualquier individuo viviente porque el intelecto es una *relación*. El intelecto se da en las relaciones que establecen los cuerpos; en las asociaciones interespecie que se forjan entre dos o más seres vivientes. En este sentido, es evidente que en el mundo vegetal no sólo hay inteligencia, sino brillantez, por las múltiples estrategias que ha desarrollado la vegetación para *resolver problemas*, comprendiendo que la resolución de problemas es una cuestión relacional.

Evidentemente, urge acercar conocimientos como los de la neurobiología vegetal a los programas y sistemas educativos. De lo contrario, continuaremos perpetuando construcciones culturales, a todas luces anacrónicas, y que, sin embargo, siguen fuertemente arraigadas en las sociedades.

Arte y otredad vegetal

En una sociedad acostumbrada a desmontar hectáreas completas de bosques o selvas sin mayor miramiento, el arte en general, y la poesía en particular, nos pueden recordar, por principio, cómo *mirar*. Ya bien lo han dicho Carmen Villoro y Ana Patricia Noguera: si la poesía es una actitud ante el mundo, ¡cuánto nos urge surcir las grietas de nuestra sensibilidad en crisis con poemas! En este sentido, preguntemos a poetas y a los pueblos originarios sobre formas más bellas, más sensibles, más dignas y más respetuosas de nombrar a las plantas y los árboles, pero también de ubicarnos dentro del entramado de la vida.

Personalmente he encontrado que el arte de la ilustración botánica puede ser terreno fértil para acercarnos al mundo vegetal con respeto y admiración, pues finalmente, los seres vegetales son también nuestros maestros de resiliencia y sobrevivencia. En este sentido, poetizar en imágenes es hacer explícita la complejidad de las relaciones, de las múltiples interacciones, de los encuentros que hacen posible la vida. Justo en el acto de sentarse a dibujar plantas, que requiere estar presente con todo el

cuerpo y de un alto grado de compenetración con el ser vegetal, es en donde es posible encontrar la belleza transformadora de nuestro espíritu.

Una conclusión abierta

Hasta aquí, es posible advertir con claridad que los conocimientos de las ciencias sociales, de las ciencias biológicas y de los pueblos originarios sobre el mundo vegetal, conjuntamente nos urgen a despertar del delirio occidental de la supuesta superioridad humana sobre la Tierra. No hay un adentro (lo humano) ni un afuera (la naturaleza), como tampoco es sensato continuar pensando que estamos *a la cabeza* de un mundo a nuestra merced.

Para comprender a la humanidad sin extirparla del entramado de la vida, el trabajo que se haga desde la inter y la transdisciplina, con enfoque ambiental, mucho podrá aportar para desvanecer las fronteras disciplinares entre las ciencias sociales y las ciencias naturales. Y, por otro lado, podrá demostrar que la magnitud de los desafíos son fuerza motora, más que paralizante, que nos impulsa a no dejar de *girar*.

Me atrevo a afirmar que la esperanza de vida de nuestra propia especie es directamente proporcional al interés y la disposición que tengamos por aprender de lo que Baptiste Morizot llama el *arte de habitar de otros seres vivientes* —como las plantas y los árboles— en este excepcional planeta. Probablemente ahí está la clave para imaginar y hacer realidad formas más amables y honrosas de *ser* en un mundo multiespecie.

Recomendaciones para la acción

1. El biólogo y escritor Colin Tudge afirma que conocemos mucho mejor las estrellas del firmamento que los organismos vivos que habitan este planeta. En este sentido, una sugerencia es encontrar iniciativas locales que inviten a conocer el mundo vegetal e involucrarse activamente en

- los movimientos por su defensa y cuidado. Unirse a excursiones guiadas, caminatas al aire libre o charlas interdisciplinarias para acercarse al conocimiento de la vegetación y la flora local y regional, que aportan las ciencias, las culturas indígenas y las comunidades campesinas. Recordemos que, al realizar estas actividades debemos respetar pautas básicas de convivencia respetuosa como las mencionadas anteriormente.
2. Aprender a identificar y nombrar las plantas y los árboles, independientemente de nuestra labor o profesión, es fundamental para poder cuidar de ellos y de nuestra especie. Esto puede convertirse en un acto de amorosa subversión porque contraviene la inercia del paradigma de pensamiento que nos hace creer que los seres vivos están ahí para ser explotados a complacencia y sin límites.
 3. Prestar atención a nuestro lenguaje es ser auto-críticas/os con nuestra forma de pensar: sencilla y minúscula o compleja y monumental, cualquier expresión de vida vegetal es mucho más que sólo una “cosa”, “recurso natural”, “servicio ambiental” o mero “capital natural”. Cambiar nuestros hábitos lingüísticos es dejarnos atravesar por el reconocimiento de la otredad vegetal; es abrirnos a formas éticas de pensar, de sentir y de hacer. Encontremos otras formas de nombrar, impregnadas de nuevos sentidos.

4. Una forma muy efectiva de forjar nuestra vinculación empática con la otredad vegetal, de conversar con ella, es a través de la jardinería. Se puede llevar a cabo con unas macetas en el balcón, en la repisa de la ventana o participando en un huerto comunitario. La jardinería y el cultivo de hortalizas son una gran oportunidad para contemplar el misterio de la otredad vegetal y para sintonizar nuestro cuerpo con otros ritmos de la vida.

Lecturas recomendadas

- COCCIA, EMANUELE (2017), *La vida de las plantas: una metafísica de la mixtura*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KIMMERER, ROBIN (2021), *Una trenza de hierba sagrada. Saber indígena, conocimiento científico y las enseñanzas de las plantas*, Madrid, Capitán Swing.
- MAETERLINCK, MAURICE (2019), *La inteligencia de las flores*, Oaxaca, Zopilote Rey.
- MANCUSO, STEFANO Y ALESSANDRA VIOLA (2015), *Sensibilidad e inteligencia en el mundo vegetal*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.

“La palabra sin acción es vacía, la acción sin palabra es ciega; pero la palabra y la acción fuera del espíritu comunal son la muerte”

Vilma Almendra
Comunicadora comunitaria y activista Nasa-Misak
(Colombia) (1979-)



Fotografía: Sayri Karp

El reto educativo frente a la espiritualidad

Blanca Estela Gutiérrez Barba

CIEMAD-Instituto Politécnico Nacional | México¹
blancacfie2@yahoo.com.mx

Luis Mauricio Rodríguez Salazar

CIECAS-Instituto Politécnico Nacional | México²

La manera de entender y de nombrar la espiritualidad ha tenido cambios importantes a lo largo de la historia; hoy vivimos la urgencia de un giro al respecto, de tal manera que sea posible impulsar propuestas relacionadas con este concepto provenientes desde distintas áreas del saber. En el presente artículo se esboza una crítica hacia la carencia espiritual de la sociedad contemporánea y se trazan líneas generales para realizar un giro en el que la educación, escolarizada y no escolarizada, contribuya a solucionar esta falta.

Lugar cercano y tiempos recientes

En México y en toda Latinoamérica, nuestra manera de entender la espiritualidad es herencia de la cultura medieval de nuestros conquistadores. De acuerdo con Auguste Comte (filósofo francés, uno de los fundadores del positivismo), a finales de la Edad Media en Europa se empezó a resquebrajar la unión de la Monarquía y el Clero para dar paso a

¹ Proyecto SIP 20220753.

² Proyecto SIP 20220437.

una nueva organización para la futura sociedad industrial. En cambio, América fue colonizada por medievalistas monárquico-clericales europeos que buscaban reorganizarse.

Es en este contexto que en Europa se da un primer giro espiritual: la transformación de la espiritualidad divina en una espiritualidad positiva, es decir, se le trasladó de los cielos a la naturaleza. De acuerdo con la propuesta de Comte, surge un espíritu científico positivo, más ligado a la ciencia que a la religión, que implicó la conexión de esta espiritualidad con la educación, especialmente con el origen de las universidades laicas renacentistas.

Este nuevo espíritu científico lo llevó al máximo la nueva sociedad industrial de principios del Renacimiento, y alcanzó la plenitud en la Ilustración, en el llamado Siglo de las Luces, de la razón basada en la ciencia. Es muy claro que la ciencia basada en la razón habita en nuestras aulas, y también sus entornos. Ocupa los espacios educativos a tal grado que poco o ningún otro propósito educativo tiene cabida, sobre todo en estos tiempos de grandes avances de la ciencia. De esta manera, lo que no es racional no cuenta con suficientes espacios curriculares para su desahogo.

Los tiempos actuales son tiempos de consolidación de la ciencia, y la historia nos alerta respecto a la dualidad consolidación-caída. Comte señala que con la consolidación de la monarquía y el clero en los siglos XI y XII nació también el régimen que provocaría su caída: la nueva sociedad industrial y científica, con los artesanos, artistas y sabios. Este filósofo da cuenta del surgimiento de las universidades con un espíritu "positivo", contrario a la espiritualidad eclesiástica, que está basada en la sumisión al espíritu. Tal giro, entonces, representa el surgimiento y consolidación del poder de demostración, que sustituye al poder de revelación.

Los autores del presente texto no deseamos ni pensamos que vendrá una caída de la ciencia; antes bien, deseamos resignificar su papel en la formación humana plena, individual y colectivamente, en la que esté presente y se promueva el pensamiento crí-

tico como posibilidad de creatividad, innovación y beneficios sociales, pero reconociendo la existencia e importancia de la espiritualidad.

Lo que observamos es que las instituciones y organizaciones educativas del Estado están mandadas a observar la laicidad y que, en nombre de ese imperativo, quienes las habitamos nos resistimos ante el solo nombramiento de la palabra "espiritualidad". Esta condición se extiende hacia la educación no formal e informal, excepción hecha de las de carácter religioso, las cuales, desde nuestro punto de vista, se enfocan mayoritariamente a la profesión de un credo, al repaso de la historia de esa religión y la práctica de sus rituales, pero no necesariamente al desarrollo de la espiritualidad, indispensable en la actualidad.

Hacia el giro de la espiritualidad

Relacionado con lo anterior, cabe hacer referencia a un tema que ejemplifica lo que la espiritualidad ha significado y significa para la visión predominante del mundo; se trata de la colección denominada *Great Books of the Western World* o *Great Books (Los más importantes libros del mundo occidental)*, publicada en Estados Unidos en 1952, la cual contiene, en 60 volúmenes, 517 obras de 130 de los principales pensadores de Occidente, desde Homero hasta los más destacados científicos, filósofos y literatos de mediados del siglo XX. Las obras están organizadas en 102 capítulos, con alrededor de 3 mil temas. El capítulo 79 corresponde a "La Religión", con 7 temas y 22 subtemas, pero ninguno hace referencia a la espiritualidad, lo cual resulta muy revelador y a la vez sorprendente, considerando que ésta tiene un origen religioso. Más aún, el fuerte vínculo entre espiritualidad y religión, que por momentos ha sido indisoluble, nos ha llevado a la negación, casi rechazo de la primera como posibilidad fuera de las instituciones religiosas.

Continuando con los *Great Books*, la espiritualidad se aborda en cuatro capítulos: en el 7 dedicado a El Ser; en el 51, a El Hombre; en el 58, a La Mente; y

en el 88, a El Alma. En la búsqueda del abordaje de la espiritualidad en la religión encontramos que lo más cercano está es el capítulo 1, “Los Ángeles”, temas 1, 2 y 3, considerados en la doctrina judeocristiana como deidades inferiores o semidioses, como los representantes inmatriciales de nuestro conocimiento, es decir, sustancias espirituales representantes de nuestro conocimiento ante los cuerpos celestiales.

Desde el punto de vista filosófico, en los capítulos “El Ser,” “El Hombre” y “El Alma”, la sustancia espiritual adquiere su corporeidad en la materia y la forma; es comparada con los dioses y los ángeles; y es considerada en la misma inmaterialidad del alma, respectivamente. En el capítulo “La Mente”, la sustancia espiritual es considerada bajo el mismo principio de inmaterialidad de la mente, cuyo poder funciona sin la necesidad de un órgano corpóreo. En este caso, la espiritualidad estaría en el marco del problema de la relación mente-cuerpo, un espíritu diferente al de los dioses, los ángeles y el alma, pero con la posibilidad de corporeidad.

Aquí es donde se enmarca nuestra propuesta: en una espiritualidad corporizada, sin separación cuerpo-mente, en cuyo funcionamiento emerge el espíritu. En este sentido, creemos que es imperativo abordar la espiritualidad no desde un punto de vista utilitario o instrumental, es decir, para prevenir la violencia, disminuir la ansiedad, el estrés, la depresión, los trastornos alimentarios, reducir el consumismo y el deterioro ambiental, o para promover el consumo verde, el altruismo, la generosidad o la atención de la otredad, entre otros beneficios. Tampoco deseamos abordar la espiritualidad solamente como un tipo de inteligencia, la espiritual (aunque recomendamos lecturas al respecto), pues hacerlo nos llevaría a confirmar la idea de que la educación es sólo para el desarrollo cognitivo (y motriz) de la persona, y que lo que más importa es su inteligencia o, generosamente, sus inteligencias.

El giro que se propone requiere abordar la espiritualidad al margen de beneficios estandarizados, convencionales, pues nuestra apuesta es por el de-

sarrollo del ser. En todo caso, promovemos el desarrollo de la inteligencia pura, esa que nos lleva a otro nivel, que trasciende la naturaleza humana, pero ya no para ser ángeles sino Gaia, es decir, para ser parte del sistema de vida de la Tierra, interactivo entre todos sus elementos, complejo y autorregulado.

Al ser la educación una tarea humana y humanizante, abordar la espiritualidad fuera de los espacios religiosos es un reto y brinda la oportunidad de rescatarla y resignificarla. Su liberación nos posibilita a trabajar en pos de una educación emancipadora que conlleve al ser humano al desarrollo y al gozo total de sus potencialidades, a enriquecer su formación holística, plena, conectada e interrelacionada con la otredad de ahora, de antes y del futuro.

La trascendencia de ser es la esperanza de unidad y continuidad que la humanidad demanda en estos tiempos convulsos de fragmentación social, de individualismos, de depredación insaciable, de debilitamiento de las relaciones con los otros y con una misma/o, que debería otorgar sentido y significado a las expresiones de la vida.

En la mayoría de las acepciones, trascender es unirse con algo más que una/o mismo (la religión lo llama Dios) y es el punto de encuentro de todas las personas trascendentes. Desde nuestra propuesta, la trascendencia ya no sólo entraña una relación con Dios o cualquier otra fuerza suprema; la trascendencia se establece desde la dimensión del cuerpo, metabólicamente continuo en el tiempo (ya mencionado) y en el espacio, con todo lo existente. Así, damos un giro desde la inmaterialidad de la mente y el espíritu hacia la materialidad de nuestro cuerpo y nuestra espiritualidad.

Nuestro sentido de conexión nos viene de la noción de unidad con el mundo biótico y abiótico que puede abordarse en la biología: las moléculas inorgánicas de las que estamos formados son las mismas que se encuentran en la naturaleza y las orgánicas, con muy pocas excepciones, están presentes en todos los seres vivos. Ese reconocimiento de mi existencia en la existencia de esos mundos me hace



Fotografía: Andrea Citlalli Marichal González

transcendente a lo que mi piel delimita y mi último aliento determinará.

Pero para asumir la trascendencia es necesario reconocernos en la integralidad del cuerpo, nuestro cuerpo, no sólo como las biociencias lo abordan, como objeto de estudio, sino como el sujeto que somos, el cuerpo que somos, no sólo el cuerpo que tenemos, pues siendo cuerpo, es con el cuerpo con lo que me conecto, y en esa conexión aparece la veneración de mi ser, de los otros seres y de los no seres (que no pueden ser pensados ni nombrados).

Nuestra apuesta es que esas conexiones interpelan y rompen con el uso irracional de la naturaleza, acentuado desde la sociedad industrial, basado en la ciencia positiva; si bien este uso ha permitido el crecimiento económico, ahora tiene que girar para poner en el centro el desarrollo de la humanidad. Se requiere, entonces, transformar la sociedad industrial en una sociedad humanitaria en donde la ciencia no esté al servicio de la producción. Dicho de otra manera, transformar la producción de conocimiento con fines productivos, en una producción de conocimiento que haga más pro-

ductivas las capacidades humanas, entre ellas la espiritual.

Recomendaciones para la acción

El positivismo en su surgimiento generó una revolución copernicana que ponía en el centro a la naturaleza, no a la divinidad en los cielos. Ahora se requiere de una revolución similar, que ponga en el centro al humano en la naturaleza, no para su aprovechamiento ni para el cuidado de la naturaleza, sino el reconocimiento de sus múltiples conexiones que lo hacen un ser único y un único ser; que ponga al centro a la persona, lo que no sólo entraña escuchar su voz en tanto manifestación de necesidades, preconceptos, intereses y motivaciones.

Con cierta resistencia esbozaremos algunas recomendaciones, pues tememos caer en un adoctrinamiento similar al religioso. Por otro lado, porque la espiritualidad es una experiencia que surge de cada persona, pero en este sentido, en tanto ha surgido en nosotros, está en los lectores con los que nos



Fotografía: Andrea Citlalli Marichal González

conectamos a través de estas líneas. Las recomendaciones giran en torno a las relaciones con una misma/o y con la otredad que, aunque soy yo misma/o, vale la pena disecarlo para comprenderlo mejor. Pretendemos que esto ayude a resignificar la espiritualidad como algo cotidiano, ubicuo, pues si existe en mí y yo existo en todo lo biótico y abiótico, la espiritualidad también está aquí, allá y en todas partes y eso es mi conexión y mi trascendencia.

Relaciones con una misma/o

Propiciar o crear espacios y tiempos para el absoluto silencio. No se trata de asumirnos en aislamiento o como si fuéramos el centro del universo, sino reconocer mi cuerpo como mi ser y reconocer que los otros seres (cuerpos) son centros con los que me conecto. Me doy cuenta de mi existencia conectada y trascendente, de su significado y sentido; eso es lo espiritual. El propósito es postergar las metas materiales para lograr estar con una misma/o, para simplemente experimentar el ser, el cuerpo en paz, en la sencillez de ser, liberada/o de los deseos materiales ofrecidos por la sociedad de consumo, liberada

de los pendientes, los compromisos, las necesidades, el éxito. Es un momento de tiempo lento (*slow time*) que, afortunadamente, algunas universidades como la de San Ignacio de Loyola están implementando. Es oportunidad de experimentar la inmaterialidad.

Tales espacios y tiempos no son exclusivamente para procesos educativos extraaulas, sino que pueden darse en los salones de clases, pues aunque al principio haya cierta resistencia, luego se irán valorando las posibilidades que ofrece el silencio para el encuentro con la interioridad de cada quien. No puede obviarse que si la escuela no propicia estos ejercicios, muchos estudiantes no tendrán la posibilidad de hacerlos en otros lados.

Relaciones con la otredad

Reconocer mis rasgos comunes con los otros elementos abióticos y bióticos otorga sentido de unidad, continuidad y trascendencia; a la vez que salgo de mí, permanezco en mí porque soy con la otredad. Esa unidad no sólo depende de lo que yo logro, sino que los éxitos de todas las personas y todas

las otredades son las propias. Felicitar a la otredad, alegrarme en su alegría, compadecerme de su sufrimiento, disfrutar las voces, los nacimientos, lamentar las pérdidas del mundo abiótico y biótico.

Imaginar y crear arte para expresar la unidad y continuidad de mi ser con los otros seres y los no seres: dibujos, producciones musicales, danzas, obras de teatro, videoclips. Esto resulta sencillo inclusive desde la educación normalizada y materializada. La ecología, la bioquímica, la economía, la historia, explican los efectos y consecuencias de las acciones de unos y otros, pero la espiritualidad explica que unos y otros son sólo artificios lingüísticos, y que no hay una separación real entre mi ser con las otredades, pues formamos parte indisoluble de una misma realidad.

Al alimentarnos nos conectamos con la tierra, con los seres humanos que la trabajan y que hicieron posible que el alimento llegara a mi boca. Comer despacio, compartiendo placenteramente, moderadamente, agradecidamente, reflexivamente, atentamente y en comunidad. Nuestras elecciones alimentarias conforman el ser y el cuerpo, nos solidarizan con todo el planeta y con el universo. Nos hermana con nuestros antepasados, con los contemporáneos y los que vendrán. Las tradiciones culinarias son parte de la identidad y la trascendencia, y recaen inexorablemente en el cuerpo y el ser.

La alimentación pone al ser humano en la naturaleza y la naturaleza en el ser humano para ser un mismo ser con dos advocaciones distintas. Somos un trozo de corporeidad en una breve temporalidad, pero eternos, y el cuerpo único que es, ha sido y será la humanidad y los otros seres y no seres.

De momento, es todo

Vale la pena potenciar la espiritualidad por los cambios neurobiológicos y sociales que resultan de ello, bien documentados por la ciencia; pero la espiritualidad vale en sí misma, en tanto su vínculo con el ser. Esto es un giro, pues no deberíamos esperar beneficios medibles científicamente para valorar el desarrollo del ser. Si bien la espiritualidad no puede ser observada directa y objetivamente como lo mandata la ciencia y lo preconiza la sociedad postmoderna, sí involucra las funciones sensibles, y la ciencia lo evidencia. Éste es un buen argumento para pugnar por la entrada de la espiritualidad en la educación mientras giramos hacia una sociedad más incluyente, abierta y respetuosa de la experiencia humana y la credibilidad de ésta; de lo subjetivo, de lo personal, que permita la convivencia del materialismo racional y la espiritualidad seglar o religiosa, libremente elegida.

Lecturas sugeridas

PÉREZ-LANCHO, M^a CRUZ (2017), "Inteligencia espiritual, conceptualización y cartografía psicológica", *INFAD Revista de Psicología*, vol. 2, núm. 1, pp. 63-69, en: <https://www.redalyc.org/journal/3498/349851777007/html/>

DELGADO SÁNCHEZ, ARNULFO (2012), *Hacia una formación en una espiritualidad liberadora para los laicos hoy*, Tesis de Licenciatura en Teología, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, en: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/8073/tesis179.pdf>

“Lo decisivo es no creer que todo seguirá igual y que este modo de vivir da para rato.”

Ernesto Sábato
Escritor, físico y pintor argentino (1911-2011)



Fotografía: Lorena Martínez

Aportes para repensar al ser humano y la educación

Vilmar Alves Pereira

Programa de Posgrado en Desarrollo Rural Sostenible, Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE | Brasil
vilmar.alves@unioeste.edu.br

Introducción¹

La amplia crisis civilizatoria, agravada por la pandemia de COVID-19, ha puesto de manifiesto que la salida no se va a dar insistiendo en reproducir intensivamente factores que han contribuido a la propia crisis. Con la misma racionalidad predominante, más pensamiento, más desarrollo, más ciencia, más políticas, más educación conducirán al fracaso en

las soluciones. El reto y la urgencia están en propiciar giros en las maneras de comprender la vida, de entender al humano y a la naturaleza, en resumen, de pensar el mundo. Sin duda, la inercia dificulta mucho emprender giros importantes, pero no transformar la realidad que hoy vivimos terminará por acentuar la crisis hasta límites suicidas. Como tanto se ha dicho, hoy resulta más ingenuo creer que con el mismo pensamiento predominante se puede garantizar el futuro de la humanidad, que creer que el cambio radical es posible.

¹ La versión original del presente artículo fue modificada por los editores para hacerlo más accesible al perfil de los lectores de Decisio. La versión inicial del autor puede solicitarse al correo de la revista.

El dominio del pensamiento único

De entrada, no puede dejar de reconocerse que la modernidad occidental, con su filosofía clásica o tradicional, ha tenido una gran capacidad para pensar y definir el ser y el no ser, el cuerpo y el alma, la verdad y la apariencia, el sujeto y el objeto, el presente y el devenir, la humanidad y la naturaleza. Esto no se ha quedado sólo en el plano del pensamiento; también se traduce en atribuir sentido y darle direccionalidad a la vida cotidiana de las personas, ya sea que éstas estén o no conscientes de ello.

La tendencia al pensamiento único y homogéneo, propia del proyecto civilizatorio de Occidente, ha terminado por imponerse a través de procesos de colonialismo, tanto por la vía del dominio cultural como de múltiples formas de violencia, lo que ha propiciado la negación de formas de conocer y entender el mundo muy diversas, algunas de ellas ancestrales. Tal imposición ha terminado por generar lo que se podría denominar como ontoepistemocidios, es decir, el ahogamiento y extinción de múltiples cosmovisiones sobre el ser, la comprensión de la vida y la construcción de conocimientos.

Para recuperar la pluralidad y lograr que convivan las múltiples visiones del mundo se requiere de un giro que rompa con el monólogo de la modernidad predominante, cuyo pensamiento eurocéntrico occidental presenta perspectivas reduccionistas sobre conceptos claves tales como universo, realidad, naturaleza, humanidad, racionalidad, ciencia, educación; y termina menospreciando o negando la pluralidad y la diversidad de los múltiples planos y contextos que integran la vida.

Esta manera de entender el mundo ha entrado en crisis, no sólo por las múltiples críticas realizadas desde la propia modernidad occidental, sino fundamentalmente por sus resultados, en especial su visión dicotómica que separa de manera tajante a la naturaleza de la cultura, o al medio ambiente de la sociedad. Este principio ha impregnado a una educación de base conservadora, la cual asume que el humano, como especie, es destructor de la naturaleza.

Desde esta postura se cae en un reduccionismo biológico al restringir lo humano a su relación orgánica con la naturaleza y al plantear que la intención es construir una armonía entre una sociedad idealizada, en la que pareciera no haber dominación e injusticias, con una naturaleza primitiva o prístina. Desde esta perspectiva, el científico es visto como el único poseedor del conocimiento con capacidad de producir ciencia aislada de la sociedad.

Se trata de un enfoque en el que no se afrontan las cuestiones medioambientales que implican conflictos y, por tanto, no se abordan los problemas medioambientales de carácter político y de participación. En el mejor de los casos, se diseñan numerosas actividades externas dirigidas a la contemplación de la naturaleza, preferentemente en fechas conmemorativas, pero no se promueven cambios profundos (Silva, 2007).

Desafortunadamente, este es el tipo de visión educativa que impera en muchos procesos formativos, es decir, que posee una orientación empírico-analítica, propia de la ciencia clásica. Esta educación separa el medio ambiente en medios, esto es, por un lado el medio social y por otro el medio natural, de ahí que promueve la escisión humanidad-naturaleza y refuerza la relación subjetivista de dominación humana sobre las demás naturalezas. Asimismo, por entender que la ciencia debe actuar con neutralidad, no problematiza profundamente el sistema económico-político capitalista y sigue creyendo en las alianzas con las “economías verdes” que guían la lógica neoliberal. Así, no cambia las relaciones de dependencia cultural y económica y acepta como “normales” los usos y abusos de explotación de la naturaleza por parte de los humanos.

La necesidad de otro pensamiento

Frente a lo anterior, resulta indispensable un giro en el pensamiento sobre el ser y estar en el mundo, no sólo por el citado reconocimiento que debe darse a la pluralidad existente sobre el entendimiento de la realidad, del humano, de la sociedad y la naturaleza,

sino también por los grandes cambios que se están produciendo en diferentes campos del conocimiento, entre ellos el llamado giro lingüístico.

El lenguaje amplía significativamente la comprensión del ser en el mundo, bajo el principio de que sólo es posible comprender el ser y el universo en y a través del lenguaje, pues es lo que permite el diálogo, la escucha y el reconocimiento de lo diverso y lo plural que siempre han estado ahí, pero que fueron sofocados por la racionalidad estratégica instrumental. En este contexto de una nueva filosofía, se busca construir un ser de apertura dialógica, donde el diálogo va más allá de las palabras, pues se revela en la multiplicidad simbólica de sentidos y significados que no son únicos, sino que se asumen como diferentes en cada contexto. Del mismo modo, las narraciones y los textos adquieren otros significados desde el momento en que se reconocen siempre desde los contextos específicos y no sólo desde representaciones construidas y sostenidas desde narrativas occidentales que se han colocado como portadoras de verdades únicas y universales.

Esta nueva filosofía nos permite entender las relaciones intersubjetivas humanidad-naturaleza porque, desplazando el concepto de razón (antes limitado al pensamiento), se puede propiciar la comprensión de que todo está en permanente diálogo. La naturaleza dialoga con nosotros. Se elimina la jerarquía, se amplían los diálogos y el reconocimiento de las innumerables otredades ambientales. Mencionamos, por ejemplo, los entendimientos de los marcos legales de Bolivia, Ecuador y Chile, entre otros, que reconocen los derechos de la naturaleza, considerándola también como un sujeto. Y aún más, esta comprensión ya estaba presente en el saber popular ancestral latinoamericano (por ejemplo, el *buen vivir*). Lo anterior conlleva al reconocimiento de que existen otras formas de ser y vivir.

Recomendaciones para la educación

En medio de los vacíos de la profunda crisis civilizatoria, agravados por el contexto de la pandemia de

COVID-19, se ha venido enfatizando tanto la crítica a la educación predominante como el reconocimiento de la multidimensionalidad de los conflictos que atravesamos y las numerosas patologías socio-ambientales consecuentes, lo que está generando aperturas para que podamos pensar, sentir y ampliar nuestra comprensión hacia nuevas formas de entender y compartir el mundo a favor de un proyecto de sociedad más diversa, plural e inclusiva. A ello podría denominarse educación post-metafísica, concepto en el que no ahondaremos por las necesarias explicaciones de conceptos filosóficos que se escapan de la intención del presente texto. ¿Qué principios orientan a esa educación? A continuación, se enuncian algunos.

a) Noción de racionalidad

La demarcación de una *racionalidad que nos permita reconocer* que estamos en procesos de transición ambiental. La noción de una racionalidad ambiental toma como referencia importantes estudios de Enrique Leff, cuyos objetivos se proponen develar los círculos perversos y los encarcelamientos que atan el pensamiento a los conceptos científicos de la racionalidad centrada en el fortalecimiento de las relaciones de dominación.

La reconstrucción de la racionalidad, la redefinición del mundo y la renovación de sentidos (que sugiere el pensamiento postmetafísico de Habermas) implica reconocer: i) la dimensión plural y multicultural de una educación que se niega al estrechamiento del pensamiento único y sugiere el reconocimiento de realidades plurales y diversas y sus múltiples dimensiones; ii) la relevancia que tienen para construir nuevas lecturas del mundo, tanto los contextos sociales y ambientales como el lenguaje con el que se nombra la realidad, elementos que contribuyen a superar la transculturación impulsada por la visión hegemónica; iii) el cambio en la relación sujeto-objeto que, en esta perspectiva, llega a reconocerse y se mueve por la superación de la relación de dominación de uno sobre el otro y, también, por la apertura de relaciones intersubjetivas;



Fotografía: Md. Hasanuzzaman Himel. <https://unsplash.com/es/fotos/mz278sna2ek>

iv) el cambio en la relación entre la teoría y la práctica sugerido por la comprensión no dualista de ambas y por evitar el estrechamiento de las dos dimensiones. En el horizonte lingüístico referido, por ejemplo, nuestro discurso es concebido como acción, porque la palabra también es acción.

b) Cambio en la relación humanidad-naturaleza y otredades ambientales

Actualmente se siguen presentando dificultades para superar los dualismos clásicos con los que se separa o se divide la realidad o el objeto de conocimiento cuando se pretende estudiarlos y explicarlos. Prevalece la visión de asumir más la oposición que la complementación en elementos clave como: ser y no ser, ideal y real, cuerpo y alma, mito y razón y naturaleza-humanidad. Así, en el pensamiento predominante, producto del paradigma civilizatorio de Occidente, se reconoce al humano como un ser aparte de otras naturalezas. Esta escisión en el campo ambiental promueve no sólo las condiciones para una relación de dominación del primero sobre las segundas, sino la autorización para que, recono-

ciéndose como un ser superior, el humano determine y utilice la naturaleza como objeto en la realización de sus objetivos. Una educación distinta ampliaría las posibilidades dialógicas y sugiere un reposicionamiento del ser humano, con su complejidad y multidimensionalidad, como un componente más de un amplio conjunto en el universo cósmico.

c) Procesos de descolonización del conocimiento

La educación en Occidente, fundamentada en el pensamiento predominante, no generó, como se deseaba, procesos emancipatorios. Al contrario, se convirtió en un instrumento de los procesos de colonización que se ha empleado para imponer la homogeneidad cultural. De esta manera, la racionalidad imperante ha dejado como herencia una educación dañada, estampada en procesos cuyas consecuencias son una formación fragmentada e incompleta y una cultura que está lejos de aportar una visión integral de la realidad.

Romper con tal educación invita a romper con una sociedad dependiente, en nuestro caso, euro-



Fotografía: Lorena Martínez

céntrica, fruto de siglos de explotación, colonialismo y negación de nuestra disposición existencial y de los saberes populares, que ha negado el pensamiento y la guía práctica de millones de humanos. La descolonización epistemológica promueve procesos de escucha de las comunidades marginadas, la acogida de los conocimientos plurales, el cambio de las prácticas eurocéntricas y la valoración de las personas como sujetos en permanente intercambio y diálogo de conocimientos a través de un horizonte multicultural que apunte hacia una mayor autonomía y protagonismo plural.

d) Rechazo a las políticas neoliberales y las nuevas direcciones

La educación conservadora está aliada, en los tiempos actuales, a las perspectivas del desarrollismo. En tal sentido, vivimos en América Latina y el Ca-

ribe, desde principios de los años noventa, las consecuencias e impactos de las políticas neoliberales en la educación. Es una política que se impone como la única forma de educar. Es evidente, en este proyecto, la existencia de algunos acuerdos por parte de quienes financian y los países que desarrollan e implementan estas tendencias. La racionalidad que guía este conjunto de políticas es la misma racionalidad estratégica destinada a aumentar el beneficio y el poder; la misma que niega a las culturas locales, los conocimientos ancestrales, las economías populares y las relaciones de pertenencia a los territorios, entre otras cosas. Es decir, niega las maneras de comprender y vivir el mundo de los sujetos que viven aquí.

En su prospección no hay bondad ingenua, sino claras intencionalidades de imponer una sola forma de ser y de pensar. Hacemos esta alerta en referencia a la adscripción de la mayoría de los planes nacionales de educación al término de *educación para el desarrollo sostenible*, tan cercano a la educación conservadora, dado que cree en la conciliación entre el capital y el medio ambiente, sin cambiar la lógica de la racionalidad que denunciamos en este texto.

Desde una perspectiva crítica se rechaza no sólo el discurso que está detrás de dicho término, sino la forma en que se trata de imponer en la región latinoamericana; con ello se busca reducir el sentido de transversalidad de la educación ambiental en muchos planes nacionales de educación y de eliminar propuestas renovadoras de sentido y acción.

Sostengo aquí, por lo tanto, la urgencia de construir políticas más viables, que no nieguen las potencialidades humanas y que contribuyan a un proyecto societario distinto.

e) El giro hacia otros modos de entender la vida y la ciencia

El pensamiento de la modernidad occidental ha demostrado marcada insuficiencia en la forma de concebir y producir la ciencia. Esto desvía a la ciencia de sus objetivos a favor de una mayor garantía de vida con dignidad y más bien produce patologías



Fotografía: chris robert. https://unsplash.com/es/fotos/bde_ecg6HW0

socioambientales (por ejemplo, 140 mil sustancias químicas y plaguicidas producidas en laboratorios desde mediados del siglo XX y en un alto porcentaje sin conocer los impactos ambientales y a la salud humana que generan) que muchas veces vacían el sentido de la educación. Como alternativa sugiero, por la necesidad de un giro en la manera de comprender el mundo, la adopción de una racionalidad ambiental que transforme la forma de entender y hacer ciencia; esta manera habrá de considerar, en sus múltiples relaciones, la totalidad de la dimensión existencial humana y no humana presente en el universo, es decir, deberá incluir a todas las otras que son portadoras de sentidos y experiencia subjetiva, de tal manera que sus múltiples expresiones adquieran más significado, relevancia, percepciones y reconocimiento en y a través del lenguaje, como ya se señaló, y que, además, abran horizontes inclusivos que inauguren y mantengan diálogos de saberes.

Esta ciencia habrá de considerar también los valores estéticos, éticos, espirituales, políticos, históricos y sociales en los que ya está presente la dimen-

sión ambiental como un todo, que no escindan la naturaleza de la cultura. Esta perspectiva reclama un cambio en el reconocimiento de los seres humanos como seres bio-psico-socio-ambi-espirituales.

A mi entender contamos actualmente en América Latina y el Caribe con numerosos autores en el campo ambiental (y en otros), que ya presentan importantes aportes al giro del pensamiento; aportan al desgarramiento de la visión del mundo dominante y luchan contra el retorno de perspectivas extremistas, totalitarias, negacionistas, con muchas violencias que actúan en contra de la vida en democracia y encogen el conocimiento. Menciono aquí algunos temas que se inscriben en el impulso a este giro: racionalidad ambiental, conocimiento ambiental, ontología ambiental, ecofenomenología, epistemología ecológica, ecología cosmocena, pedagogía ambiental, justicia ambiental, afectividad ambiental, decolonialidad, buen vivir, educación ambiental crítica y educación ambiental popular.

El desafío que vislumbramos en América Latina y el Caribe es abrir espacios de reconocimiento de nuevas direcciones del ser. En este sentido, entiendo

la educación como ser de identidad que nunca *es*, sino que siempre *está siendo*; en estas fisuras del ser se encuentran posibilidades de renovación de su sentido ontológico y de transformación socioambiental.

Igualmente se renuevan las condiciones para el reconocimiento y la construcción de pensamientos diversos que impulsan la defensa de sociedades con más vitalidad en su lucha contra las injusticias sociales, la desigualdad social y el hambre en la región.

Recomendaciones para la acción

En casi cualquier espacio educativo es posible y deseable realizar reflexiones en torno a lo expuesto en estas páginas. Recomiendo un diálogo grupal, previa reflexión individual, basado en algunas de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo caracterizarías a la educación que practicas (como docente o como estudiante)?
2. ¿En qué medida esta educación está impulsando o sofocando las potencialidades personales y de la vida en su integralidad?
3. ¿Estamos enfrentando en los procesos educativos las patologías socioambientales que se viven en estos tiempos de crisis civilizatoria agravada, y buscando alternativas a las mismas?
4. ¿Cuál es la posibilidad, en la educación que hacemos, para enfrentar y buscar alternativas a las patologías socioambientales que se viven en estos tiempos de crisis civilizatoria agravada?

5. ¿Hasta qué punto desarrollamos el aprendizaje durante la pandemia para reflexionar sobre las redefiniciones necesarias sobre la persona, la sociedad y la naturaleza?
6. ¿Qué posibilidades existenciales podemos ir construyendo como alternativa al vaciado del sentido del ser?

Lecturas sugeridas

DE CASTRO, EDUARDO VIVEIROS (2006), "A floresta de cristal: notas sobre a ontologia dos espíritos amazônicos", *Cadernos de Campo*, vol. 15, núm. 14-15, pp. 319-338, en: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p319-338>

HABERMAS, JÜRGEN (2002), *Pensamento pós-metafísico*, Río de Janeiro, Tempo Brasileiro.

LEFF, ENRIQUE (2006), *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*, Río de Janeiro, Civilização Brasileira.

PEREIRA, VILMAR ALVES, SIMONE GROHS FREIRE Y MÁRCIA PEREIRA DA SILVA (2019), "Ontoepistemologia ambiental: vestígios e deslocamentos no campo dos fundamentos da educação ambiental", *Pró-Posições*, vol. 30, pp. 1-26, en: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0011>

SILVA, ROSANA LOURO FERREIRA SILVA (2007), *O meio ambiente por trás da tela estudo das concepções de educação ambiental dos filmes da TV Escola*, Dissertação de Educação, São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

“Ciertos idiomas nativos tienen un término para referirse a las plantas que puede traducirse como “aquellas que cuidan de nosotros”

Robin Wall Kimmerer
Bióloga, investigadora y profesora estadounidense (1953-)

Cómo aprendí a ver el bosque

Encuentro con el Nixticuil como otro distinto

Olivia Guadalupe Penilla Núñez

CIESAS Occidente | Jalisco, México
olipenilla@gmail.com

Lo que comparto a continuación es cómo y qué proceso influyó en mí para reconocer a un bosque, al Nixticuil, como un ser cercano. Soy muy ciudadina y nunca me había planteado la posibilidad de conocer a un “otro” tan distinto del que aprendiera a ser tan sensiblemente viva. En este proceso descubrí a ese “otro” que vive formando parte de las redes de vida. Es decir, hablo aquí del giro ontológico, el giro que cambió mi forma de ver y estar en el mundo.

Sentir la crisis¹

Llegué a la colonia “El Tigre 2” en Zapopan, Jalisco, por un proyecto que, en principio, buscaba conocer las necesidades de los vecinos que vivían al lado de un bosque nativo. Algunos grupos organizados nos señalaron que este sitio, de alrededor de 1,800 hectáreas, había sido declarado área de protección hidrológica a nivel municipal, pero se veía amenazado por algunos desarrollos inmobiliarios.

En las colonias colindantes había al menos dos grupos organizados para la defensa del bosque, pues a pesar de ser “oficialmente” protegido, sufre sistemáticamente de incendios provocados. Eso ocasiona que va perdiendo terreno en favor de otros usos de suelo. Una primera actividad a la que nos invitó un grupo, fue a reforestar. El trabajo me permitió reflexionar sobre la vida, me hizo detenerme para mirar espacios de tierra empedrados, los muchos gusanos que dan nombre a este bosque, las ortigas que

¹ Lo que presento es una versión muy sucinta, en modo de narración, de parte del trabajo de campo de la tesis doctoral: “Narrativas del Nixticuil. Experiencias desde un bosque periurbano”, CIESAS Occidente, Jalisco, México, 2020.

me irritaban la piel. El grupo de vecinos que hacía estas tareas permanentemente se ganó mi respeto. Sin embargo, pensé al bosque lejano y actué como si le correspondiera a ese grupo cuidar de él, por vivir tan cerca.

Una vez que me di cuenta de que había un bosque, me resultó increíble que, caminando entre las colonias aledañas, preguntando a la gente, me respondieran, ¿cuál bosque? Esa respuesta me asombró. Yo no sabía que ahí había un bosque, pero la gente que vive a su lado, ¡tampoco!

La crisis ambiental, pienso ahora, se sostiene por nuestra incapacidad para mirar, de sentir al otro, en este caso, el bosque. En nuestra sociedad hemos perdido la capacidad de percibir bosques, lagos, selvas, todo lo vivo que antecede a la mano humana. Las personas se refieren a estos espacios como terrenos, como baldíos, como hueco en la realidad mientras no esté edificado.

A pesar de haberme percatado de la crisis, de haberme conmovido porque no todos sabemos que hay más de un bosque nativo muy cerca de la metrópoli que habitamos, dejé que la urgencia me llevara a otros destinos. Y tardé en regresar al Nixticuil, dos años más. Esta vez me preguntaba cómo se hace el vínculo con el ambiente, cómo difiere para los distintos grupos vecinales: unos no lo perciben, otros lo defienden de un modo y otros lo defienden de otro que no termina por conciliarse con el primero y ambos entran en conflicto constantemente. En este afán por comprender, me acerqué a distintos grupos, busqué participar de sus actividades y entrevistarlos con todos. Sólo una brigada comunitaria continuaba con las labores en el bosque semanalmente.

Aprender a querer con “trabajo”

Al principio me fue difícil acostumbrarme al trabajo físico que suponía acompañar a la brigada. Era difícil incluso dormir temprano para estar a tiempo (antes de las 8 am) para que el sol no pegara tanto. También era complicado porque las herramientas me eran extrañas; yo no sabía ni su nombre, ni para qué servía cada una. Me acercaba a preguntar, pero tenía la impresión de que interrumpía el trabajo de los demás, así que la mayor parte del tiempo observaba muy detenidamente cómo hacían todos. En la brigada había señoras que me llevaban veinte años, algunas parejas jóvenes, o que al menos me lo parecían, que me resultaban contemporáneos (entrados los treinta), gente llegando a los veinte años e incluso niños que también se sumaban o que jugaban mientras sus papás trabajaban.

La faena me parecía muy pesada, pero le fui tomando gusto al punto que, cuando por alguna razón no podía ir, sentía que me hacía falta. Fui aprendiendo que hay dos temporadas en el año y por lo tanto dos trabajos cotidianos en las aguas y en las secas: en el tiempo de agua corresponde reforestar, y aunque es un trabajo menos arduo, tampoco es fácil porque

la tierra es rocosa y hay que buscar el espacio donde un arbolito pueda crecer. Las sesiones de reforestación de cientos de árboles, además, incluían cuidar la bolsa donde estaba la plántula, porque todo se reutiliza. El tiempo de secas es un poco más difícil: hay que cortar la hierba crecida, hacer zanjas, guardarrayas y lo más pesado: apagar incendios.

Conforme pasaron las semanas fui aprendiendo cuáles eran las plantas que me daban urticaria y que había arañas de las que debía cuidarme; aprendí a diferenciar también a los robles de los pinos, sus tiempos de crecimiento tan distintos. Los encinos del Nixticuil tardan muchos años en crecer: había algunos que tendrían 5 años y no rebasaban los 40 centímetros de alto.

Había un chico en la brigada, a quien nombraremos Jorge, de unos veinte años pasaditos. Él llamaba mi atención porque siempre era el primero en aprontarse a las herramientas pesadas; en ir adelante haciendo zanjas, cortando hierba... Pero también por su manera de empatizar conmigo. Fue él quien se me acercó cuando me veía cansada y que no sabía usar las herramientas. Me fue enseñando cuál era y cómo se usaba el azadón, cómo aprovechar mejor el pico o la guadaña sin usar tanta fuerza. El que se acercara y me ayudara me dio confianza para preguntar si estaba haciendo bien el trabajo, a veces cosas tan simples como qué tan profundo debía cavar. Las conversaciones informales eran siempre sobre el trabajo y el uso de herramientas.

Parte de las tareas cotidianas en estiaje o las lluvias es la limpieza del bosque. Una encuentra basura por todas partes, a veces bolsas de comida, latas o envases; pero a veces llantas o escombros. Otra tarea cotidiana es el cuidado de los árboles, procurar su salud y buscar estrategias para que sobrevivan. La brigada cuenta con profesionales de biología, ingenieros forestales y veterinarios de fauna silvestre. Pero sin ser profesional, es de todos sabido que el muérdago debe retirarse. Una mañana mientras cortábamos hierba crecida y seca para evitar que los incendios se esparzan, vi a Jorge saltando entre las ramas de los robles más altos. Se sostenía con una mano, mientras con la otra se aferraba a la sierra. Yo sentí miedo de que cayera y hubo un rato en el que no quise ver, pero conforme pasaba el día tropecé con su enorme sonrisa. Él no tenía miedo, estaba feliz. Cuando bajó le pregunté cuánto tiempo llevaba en la brigada y me respondió: “desde que empezamos, más o menos unos diez u once años”. Hice la cuenta y lo imaginé empezando muy niño.

Las lecciones de Jorge, lo que me dijo, en su propia voz

Yo soy el más chico de cinco hermanos, de niños a ellos también les gustaba mucho el bosque. Íbamos a jugar, a hacer un picnic, a comer, a meternos al

río y pues era bien chido, en familia, con los primos, los hermanos... Yo creo que éramos unos siete, ocho, más los amigos que se colaban. Pero ahorita que ya todos tienen familia, tienen hijos y tienen pareja y cosas así, pues casi no vienen. Los extraño. Cuando murió mi mamá (ayer cumplió ocho años) me dejó con mi tía y hace dos años que me vine a vivir aquí, con esta familia de la brigada, pero ya antes venía. Empecé a venir porque un compañero me invitó: "vamos al bosque a regar". Creo que tenía como once, doce años. Venía prácticamente todos los días. Vivía aquí abajito.

Antes las regadas eran más... Más trabajo físico, porque teníamos que hacerlo con baldes y tambos. No teníamos la cisterna todavía. Lo que se hace ahora en tiempo de lluvias es la planta de árboles, juntar semillas para germinarlos y que crezcan. En los tiempos de seca son los incendios, regar los arbolitos, podar, cortar muérdago. Eso me gusta, porque tengo que subirme a un árbol y pues... ¡Sí es cansado! Pero es una satisfacción quitarle un parásito al arbolito para que no se muera. Mira, yo no hablo mucho, aquí hacen denuncias y la verdad yo soy malo para eso. Trato de compensarlo con el trabajo. Aprendiendo de todas las herramientas. Sé usar el azadón, McLeod, la casanga, las bombas, la motobomba, la desbrozadora, pues todo. Y trato de hacerlo lo mejor que puedo porque es mi compensación hacia lo que no hago de escribir o hablar en los medios.

Estudiar veterinaria fue mi primera opción, otra era fotografía o gastronomía. La escogí para ayudar al bosque, hacer una especialidad en fauna silvestre, para saber cómo tratar a los animales. Porque hay veces que se meten animales a las casas, se meten a las casas serpientes, tortugas, ardillas, tlacuaches y no saben qué hacer con ellos y los matan. Yo quería saber cómo manejar una serpiente, llevarla al bosque con cuidado y que no se muera, a las tortugas, tlacuaches... Por ejemplo, hace como un año, hubo una mamá tlacuache que la encontramos muerta en el bosque y tenía bebés, hijitos vivos. Hicimos lo que se podía, pero no sobrevivieron. Esas experiencias te hacen querer defender... hacer algo más que agarrarlos y darles de comer. Hemos visto ardillas comidas por los perros y los gatos y las aves; serpientes quemadas.

La verdad apagar los incendios sí está muy duro. Al principio te desesperas cuando llegas y ves el humo y las llamas grandísimas y tú dices "¿cómo vamos a poder apagar esto?". Lo primero es tranquilizarnos, repartirnos las herramientas e ir en parejitas, para ir defendiéndonos. A mí no me gusta agarrar el McLeod para los incendios, me gusta agarrar la bomba, los batefuegos, porque eso significa estar cara a cara con el fuego. Tuve una experiencia medio fea, aquí en la cañadita. Íbamos a un incendio y yo llevé una mochila de agua y al querer apagarla desde arriba, me resbalé con las acículas de los pinos, el fuego venía hacia mí, hacia arriba. Afortunadamente mi compañero me alcanzó a sacar. Ha habido otras veces que me he quemado los dedos o la cara, el pelo... Ha habido incendios forestales [en los]

que la gente que está más especializada, se han quemado, se han muerto por eso. Y pues sí te da miedo. Pero es la adrenalina de apagarlo y después la satisfacción de que no se hayan quemado las reforestaciones o los árboles más grandes. También es triste porque a veces se queman hasta las copas y se mueren. En tiempos de secas estamos yendo a regar porque sobre todo los más chiquitos necesitan ayuda, abono.

Hace cuatro semanas, más o menos, yo iba a la escuela y empecé a sentir un dolor, como una presión en el pecho muy fea, seguí caminando y de pronto no podía ni respirar. Me senté y se me calmó un poco pero cuando me paré, otra vez el dolor y mejor me regresé a la casa. Un mes atrás ya me dolía el pecho así que al día siguiente me hice una radiografía. Me dijeron que tenía un neumotórax en el pulmón derecho. Ha sido de las experiencias más feas que he tenido, porque me decían que ya no iba a poder combatir incendios. Eso fue lo que más me preocupó. Fue lo primero que pensé, ni siquiera me preocupé por mí. Después me dijeron “tal vez sí puedas, pero va a tardar un tiempo. Un año, dos años, para que tus pulmones se fortalezcan”. Y yo: “pues si es un año, dos años, pues todavía puedo volver”. Ahorita no puedo hacer esfuerzo de nada, no puedo levantar cosas pesadas, nada de esfuerzo, prácticamente. Hago cosas pequeñas, puedo plantar semillas, poner tierra en las cajas, pero nada pesado. Tengo que esperar cinco meses para que me sane la herida interna. Esperemos que sí pueda entrar a los incendios. Ahorita afortunadamente ya se acabó casi la temporada de incendios... Y ya pues lo que viene ya es más tranquilo. Pero igual, no voy a agarrar la pala para plantar los árboles, pero sí sembrarlos, como ponerles el hidrogel para que se mantengan húmedos o cosas así, chiquitas. Y eso es lo que me tranquiliza.

Hemos tratado de que las personas entiendan el valor que tiene el bosque para todos, pero no siempre comprenden... Sí entienden que el bosque les da oxígeno, que están chidos los árboles, que pueden ver a los animales correr libremente. Pero nada más eso, no quieren involucrarse, es muy difícil hacerlos entender porque yo duré diez años, doce, trece... no me acuerdo cuántos. Muchos años para comprenderlo. Antes me gustaba, pero ahora es parte de mí. Ya no es como que “ah, el bosquecito está bien chido, voy a ir a correr, o ver los arbolitos”. Ahora el bosque es mi familia, mi otra familia.

Las personas tienen un bosque alrededor pero tiran basura, van y matan. Es muy difícil hacerles comprender. Antes no lo veía tanto así, tan parte de mí. Ahora me involucro y lo siento: también respiran... cada cosita, un insecto, un animal... lo que sea. Son seres vivos que merecen también vivir como todos. Y no se merecen que les quiten todo nomás por dinero. Para involucrar a una persona tiene que, primero ella, decirse a sí misma que... No es “el bosque está bien bonito, lo veo de lejitos pero no hago nada”. Es sentirlo. Sentir las cosas a tu alrededor. Sentir que te agradecen por regarlos.

Sentir que te agradecen por apagar el incendio, o que te dan la bienvenida cuando vas al bosque. Bueno, así siento yo.

Un roble me mira

Las palabras de Jorge tenían sentido porque fue la convivencia, el trabajo lo que me hizo encariñarme con este bosque, pero había algo más. Para mí fue sencillo identificarme con él: también soy la menor de cinco hermanos y también perdí a mamá muy joven. Quizás por eso también me fue fácil identificarme con los hijitos de la tlacuache que no lograron salvar, quizás por eso sentí dolor con la imagen de las serpientes quemadas o ganas de llorar cuando recordé cómo en una noche tiraron alrededor de 300 robles adultos. Escuchar a Jorge me hizo darme cuenta de las muchas vidas que se arriesgan con la devastación del bosque y cómo salir en su defensa. Arriesgar la vida no es tan importante cuando se trata de familia.

Lo cierto es que, en mi siguiente visita al Nixticuil, me sentí bienvenida. Y fue cuando estaba concentrada en el trabajo que sentí una mirada. Me di la vuelta y vi un joven roble; tendría unos cinco años y me dolió darme cuenta que pude haberlo pisado el año anterior, sin verlo; entonces aparecieron cada insecto, cada animalito, cada plantita, cada cosita se dejó sentir. Me inundó una sensación de compañía, de agradecimiento. Lo que siento desde entonces es la potente existencia de cada ser vivo, cada ecosistema que he ignorado, que me ha sido indiferente, que he admirado a la distancia. Desde entonces me supe responsable de su vida, de nuestras vidas. Así supe que ya estaba viviendo de modo distinto. Definitivamente comenzaba a aprender a estar y ser diferente entre los lazos de la naturaleza.

Un museo de Historia Natural nacido desde la ciudad

Eduardo Santana Castellón

Museo de Ciencias Ambientales, Centro Cultural Universitario,
Universidad de Guadalajara | México
esantanacas@gmail.com

Introducción

Debe parecer inusual que en un número de *Decisio* sobre “giros indispensables para un cambio de época” estemos mostrando como innovadora a una institución que tiene más de dos mil años de antigüedad: un museo de historia natural. La clave está en el proceso de transformar o resignificar a las instituciones tradicionales que en el pasado les han dado sostén y estructura a nuestras sociedades, hacia un diseño nuevo, cuyas características contribuyan a enfrentar con éxito los nuevos retos socio-ecológicos que nos afectan.

Compartimos en este artículo el giro que se fue construyendo en el proceso de diseño del Museo de Ciencias Ambientales (MCA) que construye la Universidad de Guadalajara en el Centro Cultural Universitario: dejar la perspectiva del diseño taxonómico (la clasificación y descripción de las especies y la transmisión de información), para basarse en dos principios: i) la pertinencia social, en esta nueva etapa de la humanidad denominada *antropoceno* o *capitaloceno*, que ocurre en un contexto de urbanización planetaria; y ii) la relevancia educativa, cuya base es el abordaje de la relación sociedad-naturaleza, desde tres tipos de conocimientos: el científico, el artístico y el revelado/espiritual, como sugiere Jorge Wagensberg. Es decir, nos referimos a un museo cuya perspectiva es la ciudad como sitio para construir la esperanza, y cuya formulación pedagógica es generar nuevo conocimiento mediante una vivencia integral que explore una mejor relación sociedad-naturaleza.

En este artículo se muestran ocho características dinámicas elaboradas en el diseño del museo. En ellas se evidencia el giro que este proyecto busca alentar para repensar las formas en que convivimos entre nosotros y con nuestro ambiente no-humano (tradicionalmente llamado “natural”). Al final se presentan recomendaciones para la acción y las lecturas sugeridas para quienes decidan profundizar en el tema.

Diseñar y aprender haciendo el museo

Partimos de considerar que los adolescentes y los jóvenes, asistan o no a la escuela, conforman la generación que pronto podría tener incidencia para cambiar los procesos negativos del desarrollo. A ello se sumó un público meta más: los vecinos del museo y su poder para influir en la educación y las políticas públicas socioecológicas (maestros, orientadores educativos, funcionarios gubernamentales), dado que están rodeados por una comunidad universitaria.

Comenzamos por nutrirnos de la experiencia de varias décadas en proyectos ambientales desarrollados por la U. de G. (sobre gobernanza ambiental, defensa de territorios y sitios sagrados, proyectos agroecológicos comunitarios, programas de educación ambiental, ordenamientos ecológicos, evaluación de riesgos ambientales, entre otros). Analizamos las principales tendencias socioecológicas que afectan a las sociedades humanas y los organismos no-humanos en México y en el planeta. Leímos sobre diseño de museos y los visitamos. Estudiamos la vanguardia museística post-COVID-19, sobre la comunicación en ambientes digitales. Seguimos los álgidos debates en el International Council of Museums (ICOM) sobre la nueva definición de museos con la reinterpretación de narrativas racistas, coloniales y exclusivistas.

Entrevistamos y trabajamos con especialistas en el diseño del “continente” (diseño arquitectónico, de interiores, paisajístico). También con especialistas (como Silvia Singer, Julia Carabias, Exequiel Ezcurra, José Sarukhán, Enrique Jardel, Sergio Graf, William Cronon, Lori DiPrete, Met Studios y Thinc Design) en el desarrollo del “contenido” (guion científico, diseño de experiencias del visitante, narrativas museográficas, diseño de exhibiciones), sobre procesos participativos y prácticas pedagógicas en ambientes no formales. Realizamos talleres y entrevistas con los futuros beneficiarios/usuarios partiendo del valor del co-diseño institucional y reconociendo que “el camino es el fin”, mediante un proceso de “diseñar y aprender haciendo”.

Fuimos generando productos del diseño que adquirieron su propia vida mucho antes de que el edificio del museo y sus exhibiciones estuvieran concluidas (aún no lo están). Nuestra meta: que el museo “exista”, antes de que exista un edificio del museo.

Resultados (la innovación)

El Museo de Historia Natural terminó siendo de Ciencias Ambientales (MCA), con un apellido: “de lo vivo y el futuro”. En él podemos distinguir algunas características, que se describen a continuación, donde se observa cómo se da el giro de un diseño institucional, tradicional, a uno que se deja tocar por el desafío de la realidad.

1. *El objetivo* de los museos fincados en los siglos XVII y XIX era comprender de dónde venimos. Hoy el reto social y científico de los museos es analizar, en colaboración con nuestras audiencias, hacia dónde vamos.
2. *Las categorías.* Tradicionalmente estos espacios se organizan mediante las clasificaciones de los reinos animal y vegetal, vertebrados e invertebrados, etc., o de biomas y ecosistemas. Pero estas categorías no incluyen a los humanos en su definición, a pesar de que los humanos estamos causando los mayores cambios en los biomas y ecosistemas planetarios. Por este motivo, organizamos nuestro museo en *paisajes*, concepto que integra el uso cultural del espacio con su contexto natural no-humano.
3. *Los medios pedagógicos* del MCA no consisten en la transmisión de información, sino en generar sensaciones, emociones y sentimientos que lleven al visitante a buscar el conocimiento en diferentes fuentes (el propio museo, la escuela, Internet, la iglesia, la familia, etc.). Esto porque sabemos que el éxito de nuestra especie en el planeta no se debe sólo a nuestra capacidad científico-tecnológica, sino también a las “fantasías compartidas” que describe Yuval Harari (el dinero, la patria, los derechos humanos, las corporaciones, entre muchas otras).
4. *El reto educativo: renovar el sentido de las ciudades.* No es la comprensión de la naturaleza la que inspira el reto educativo, como comúnmente se entiende, sino la comprensión del ser humano en las ciudades. A partir de 2007, por primera vez en los 300 mil años de existencia de *Homo sapiens*, la mayoría de los humanos vive en las urbes. Pero las ciudades modernas representan menos del 0.02 por ciento de la existencia humana; son elementos nuevos en nuestra evolución como especie. En las ciudades, el ambiente más artificial que ha creado la sociedad, reside el poder político, económico, científico y militar, y es donde más rápido ocurre la evolución cultural. En la ciudad aprendemos más rápido a ser tolerantes a personas de diferentes razas y preferencias religiosas, sexuales y estéticas. Con todo este poder y capacidad de evolución, el urbanita definirá el futuro de la naturaleza y el futuro del campo. La relación armoniosa entre la ciudad y su entorno natural no-humano tal vez sea el reto civilizatorio más relevante en la actualidad. Y, sin embargo, los urbanitas, por su “déficit de naturaleza”, son los que menos comprenden y valoran su dependencia de la naturaleza para subsistir. Por este motivo aterrizamos en la inusual misión para un museo de historia natural de “comprender la ciudad e inspirar la conservación de la naturaleza que la sustenta”.
5. *La construcción de conocimiento desde el museo.* Normalmente los museos son depositarios del conocimiento e inspiración para que los visitantes se apasionen en él. Este MCA no se inspiró en un museo sino en

la modalidad mexicana (impulsada por Gonzalo Halffter) de Reserva de la Biosfera: la Reserva Sierra de Manantlán, cuyo objetivo conjunta la conservación con el desarrollo social. De ahí que la investigación científica y el vínculo comunitario le permiten al Museo mantener vigencia sobre temas relevantes en la cambiante frontera del conocimiento y la problemática social que padece la población local. Así, el MCA cumple con objetivos de diferentes instituciones integradas en una sola: será un museo con exhibiciones interactivas y participativas, que se aspira a que ayuden a resignificar la realidad cotidiana del visitante, además de ofrecer infraestructura y programas complementarios de aprendizaje para escuelas que carecen de ellos, como laboratorios, talleres de tecnologías, teatro/auditorio; y al colaborar con institutos de investigación participa en la discusión sobre políticas públicas socioambientales que lo nutren de información de actualidad.

6. *La localidad en el seno del Museo.* De forma común los museos son concebidos como una unidad en sí misma, pero este museo busca tender lazos con la localidad/comunidad en la que se enclava. De ahí que el MCA tiene un Laboratorio de Desarrollo Comunitario cuyo objetivo es contribuir a solucionar problemas socioambientales en las colonias en su entorno, ayudar a catalizar nuevas alternativas de desarrollo barrial y a desarrollar actividades que fortalecen el derecho a la ciudad. El Laboratorio creará oportunidades para descubrir vocaciones y reducir la deserción escolar mediante actividades como: la interpretación de exhibiciones en las galerías, el trabajo sobre huertos urbanos, talleres de redacción de poesía y cuento, actividades teatrales y tutorías para tareas escolares con alumnos de nivel preparatoria y licenciatura que también fortalecen las experiencias profesionalizantes. Sus trabajos iniciales han incluido talleres de diagnósticos con vecinos, apoyo a actividades vecinales en Lomas de El Centinela; la creación del primer Corredor de Arte Urbano en 2021; las instalaciones artísticas La Otra Cascada y Sangre de mi Sangre, sobre contaminación y deterioro de la salud en el Río Santiago y feminicidios en Jalisco; y el desarrollo de “altares espejo” en apoyo a la defensa de sitios sagrados Wixárika, entre otros.
7. *El continente del Museo.* El guión científico y la narrativa museográfica, así como las actividades para cumplir las funciones sustantivas institucionales, se aterrizaron en el diseño arquitectónico del edificio de 23 mil metros cuadrados realizado por el despacho Snøhetta. El edificio, con un 80 por ciento de avance, está inspirado en la arquitectura colonial de Guadalajara: edificios rectangulares con patios interiores que refieren a la tecnología árabe heredada por los españoles. También se inspira en la Barranca del Río Santiago, creada por una falla geológica que durante más de cinco millones de años fue erosionada por el

agua. La Barranca hoy es el límite norte que la naturaleza le impuso al crecimiento de la ciudad de Guadalajara. Esto evoca uno de los mensajes del Museo: el crecimiento perpetuo es imposible e insalubre. El edificio es una exhibición en sí mismo, con un gran “cañón” irregular al centro, formado por la “erosión conceptual” del agua sobre el concreto. El cañón permite a los transeúntes explorar el edificio en una experiencia inmersiva, real, aun cuando no entren al edificio.

8. *La esperanza como ejercicio pedagógico de creatividad.* Al presentarse la localidad más que la universalidad, tradicional en los museos, la narrativa museística del MCA hace un recorrido vivencial por los paisajes del occidente de México. Continúa por el cañón central del edificio, y una vez en el interior, el visitante se encuentra con el paisaje de la ciudad. Este paisaje urbano está rodeado por el campo: el paisaje rural que abastece de alimentos y servicios ecológicos a la ciudad, y conserva sus tradiciones perdidas. Más allá del campo el visitante se puede topar con paisajes con menor intensidad de uso del suelo: la montaña con sus bosques, el altiplano árido con su desierto, el río con sus lagos, y la costa con el mar: todos proveedores de bienes y servicios a la ciudad. A manera de epílogo, aparece el séptimo paisaje: la Esperanza. Ahí se atestiguan historias reales de personas ordinarias haciendo cosas extraordinarias para resolver los problemas explorados por el visitante del Museo.

Como apoyo a la labor docente se han diseñado recorridos o rutas temáticas de exploración de las exhibiciones permanentes del MCA que cubren los 17 Objetivos de Desarrollo Sustentable de la Agenda 2030 de los cuales México es signatario, y los derechos humanos. Las rutas se complementan con espacios de diálogo en cada una de las salas, donde la problemática socioecológica se explora desde una pluralidad de voces: el campesino y el empresario industrial, el colonizador y el colonizado, las mujeres y los hombres, los niños y los ancianos; la gestión de los espacios rurales y de los urbanos; los ciclos biogeoquímicos y el flujo de la energía; los derechos humanos y los de la biota; la ciencia y la cosmovisión, entre otros. Finalmente, subiendo a un mirador a más de 30 metros de altura, se divisa la exhibición más compleja del proyecto: la Zona Metropolitana de Guadalajara; la que deseamos transformar, y los paisajes naturales y rurales circundantes que la sostienen.

Actividades de pertinencia social

Aún antes de abrir sus puertas al público, el MCA ya ha realizado innovaciones palpables en su entorno, como el Premio de Literatura Ciudad y Naturaleza José Emilio Pacheco, creado en el 2016. El objetivo es promover

una creación literaria, en poesía y cuento, para explorar la experiencia humana en la interfase entre lo urbano y lo natural. Hasta ahora han participado 735 escritores de 174 ciudades y 21 países de América Latina, América del Norte, Europa y el Medio Oriente.

En 2009 iniciamos la Muestra de Cine Socioambiental, con la colaboración del Festival Internacional de Cine en Guadalajara. La trayectoria suma más de 13 años exhibiendo películas que combinan naturaleza, ecología y justicia social. La Muestra es la más longeva de su tipo en México y en 2022 se elevó a ser Premio Internacional. Con apoyo de la Secretaría de Cultura federal, se puso a disposición de todas las escuelas preparatorias del país la plataforma en-línea de documentales Escuela Planeta, con manuales educativos para uso de los profesores en clase que ayudan a utilizar el cine para actualizar, profundizar, formular soluciones en el marco de la currícula formal.

En 2022, el Museo también fue co-auspiciador de la Cumbre Internacional del Hábitat de América Latina y el Caribe con ONU-HABITAT, el Congreso Latinoamericano de Bonsái, el III Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad y el Coloquio de la Asociación Nacional Mexicana de Museos y Centros de Ciencia y Tecnología.

La pertinencia social del MCA quedó patente cuando en agosto de 2021 el Gobierno del Estado de Jalisco le cortó al Museo los fondos que el Congreso del Estado le había otorgado previamente. Este recorte no significó socialmente un asunto menor, ya que ocasionó una gestión en la que se vieron involucradas diversas instituciones y actores sociales. Además de denunciado por múltiples universidades como una violación a la autonomía universitaria, las Comisiones Estatal y Nacional de Derechos Humanos sometieron una controversia y un *Amicus Curiae* a la Suprema Corte argumentando que, por las características del Museo en ciernes, suspender el financiamiento implicaba una violación a los derechos humanos de la población.

Un aspecto positivo derivado de este conflicto fue elevar el tema de la responsabilidad social del Museo y del Centro Cultural Universitario según los argumentos marcados por las comisiones de derechos humanos sobre cómo fomentar los derechos a la vivienda y a un ambiente sano; reducir la gentrificación; el impulso a la cohesión barrial y el tejido social en el entorno vecinal; la generación de empleos que ayuden a reducir la criminalidad local; y vencer las asimetrías de escala inherentes a estos grandes proyectos culturales para contribuir a la co-creación de nuevas alternativas de desarrollo con la comunidad local, pues el CCU puede ser catalizador de una comunidad creativa de innovación para la sustentabilidad urbana en los barrios circundantes.

Recomendaciones para la acción

1. El ejemplo de este museo ayuda a comprender que necesitamos buscar las respuestas en los contextos mismos que nos desafían, como las ciudades, y que en esta tarea, todas las instituciones educativas podemos girar o dislocar las perspectivas más tradicionales para transformarse y transformar la realidad problemática.
2. Un museo, o un centro educativo no puede sostener un objetivo basado en la difusión de la información, sino que debe asumir su papel en la formación de una ciudadanía informada que pueda defenderse de campañas demagógicas y de noticias falsas.
3. Los programas de educación ambiental de museos, bibliotecas, jardines públicos, zoológicos, etc., deben considerar jugar un papel para fortalecer la democracia creando una ciudadanía informada para la toma de decisiones.
4. Más que la universalidad, es la comprensión de la localidad o el territorio (en el complejo sociedad-naturaleza), la base para que los ciudadanos vivan y comprendan sus relaciones con los ecosistemas de los cuales dependen, y para crear mejores maneras de convivencia entre los humanos y con los no humanos, con quienes comparten una identidad territorial.
5. La evaluación de programas de educación-acción en museos sobre el medio ambiente debe pasar de medir el número de visitantes o participantes en talleres, a utilizar indicadores como: abundancia y riqueza de especies, hectáreas, metros cuadrados, kilómetros, partes por millón, toneladas, grados centígrados, litros por segundo, o porcentaje de tiempo y distancias de vecinos en bicicleta o caminando, porcentaje de niños que desertan o reprueban en la escuela y de niñas que estudian carreras de ciencia, y niveles de desempleo local. Estos indicadores ayudan a diagnosticar y a intencionar mejores prácticas (de trabajo, de movilidad, de vida...) de conservación de la naturaleza.
6. Los programas educativos en espacios como los museos deben conocer las temáticas educativas que abordan desde la práctica en lugar de basarse sólo en la exhibición de contenidos. Deben combinar la teoría con la práctica, para lo cual requieren tejer alianzas institucionales y ciudadanas que complementen sus conocimientos y experiencias en diversas problemáticas socioambientales. En esencia, crear espacios donde todos juntos tratemos de imaginar un futuro para enfrentar lo que Aldo Leopold llamó el gran reto del siglo: “vivir en una parcela de tierra sin echarla a perder”.

Lecturas sugeridas

- CASTILLO, ALICIA Y ÉDGAR GONZÁLEZ GAUDIANO (2009) (coords.), *Educación ambiental y manejo de ecosistemas en México*, México, Semarnat, en: https://inecol.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1005/124/1/486_2010-10078.pdf
- MCGHIE, H.A. (2019), *Museums and the Sustainable Development Goals: A how-to guide for museums, galleries, the cultural sector and their partners*, UK, Curating Tomorrow, en: <https://curatingtomorrow236646048.files.wordpress.com/2019/12/museums-and-the-sustainable-development-goals-2019.pdf>
- MCLEAN, KATHY (2021), “Una revisión a mi manifiesto para la (R)Evolución de las Exposiciones”, en J. Nepote y C. Aguirre (coords.), *Instrucciones para armar museos de ciencias*, Guadalajara, Edit. Universidad de Guadalajara, en: <https://evemuseografia.com/2020/12/11/manifiesto-para-la-revolucion-de-las-exposiciones/>
- MIRANDA, PABLO (2018, 31 de julio), “Ciudad y naturaleza, relación dinámica en el Museo de Ciencias Ambientales”, en: <http://www.cienciamx.com/index.php/sociedad/museos/22210-ciudad-naturaleza-museo-ciencias-ambientales>
- SANTANA HERNÁNDEZ, EDUARDO (2022), “La arquitectura como una historia de ficción. Conversación con Craig Dykers, Snøhetta”, *Arquine*, en: <https://www.arquine.com/la-arquitectura-como-una-historia-de-ficcion-conversacion-con-craig-dykers-snohetta/>
- Resolución No. 3/2021 “Emergencia climática: alcance de las obligaciones interamericanas en materia de derechos humanos” adoptada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos el 31 de diciembre de 2021, en: https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/pdf/2021/Resolucion_3-21_SPA.pdf

A B S T R A C T S

The integration of environmental ethics into education

ROSA MARÍA ROMERO CUEVAS

Our current civilization is driven by the accumulation of goods. It pillages both nature and humans themselves for the purpose of producing and hoarding material riches, while risking the sustenance of all life. Educating through the ethics of life means to educate people about autonomy, promoting the possibility of thinking, doing, learning, feeling and dreaming while building knowledge towards the development of human meaning. We have set ourselves the task of transforming pedagogy, life in school, by eliminating competition and encouraging cooperation. Ethics drive us to achieve our dream: a society without domination, where we can all face each other without having to avert our eyes in the pursuit of what is rightfully ours.

Education and renewing literary vitality

ELBA AURORA CASTRO ROSALES
AND JAVIER REYES RUIZ

This article proposes to revive literature in education. This literary approach proposes the possibility of: 1) strengthening subjectivity before pragmatism and reason, to reflect the values of nature; 2) recovering the capacity of literature to produce change in readers, because by writing and reading we transform ourselves ethically, politically and creatively; 3) recovering the reading of fiction as a reflection of ourselves to help us understand who we are and who we don't want to be; 4) taking up literary contemplation, that is to say, the possibility of "feeling-thinking;" 5) literature's capacity to connect readers to nature by imparting knowledge in context through concrete references; and 6) reconnecting young people with literature by transforming it into something to be experienced, individually and collectively.

Education and the feminine reinterpretation of life

MARIANA REYES

The origin and upkeep of the reigning system, known as neoliberal capitalism, obeys an utilitarian logic that assigns value to and controls territories and bodies according to their capacity to generate and accumulate economic capital. The ecofeminist current has provided us with theoretical and practical tools to understand the interdependence of the hierarchies of gender and reproduction within an economic and political regime that reduces nature to the condition of mere goods. In Latin America, we can find within the center of ecofeminism a strong affinity with the earth and its reproductive life cycles, as well as a questioning of the myth of development. Women's empowerment and mobilization towards recovering the autonomy (and health) of their bodies, communities and territories has essentially been an ecofeminist struggle. There can be no environmental justice without gender justice.

Receptiveness to cultural plurality

RAQUEL APARICIO CID

The concept of ethnosciences opens us up to various perspectives on the world as understood from the space we inhabit. This text describes the value of local knowledge when solving environmental problems within the territory of a Mixteca Alta community in Oaxaca. Its inhabitants, advised by Kaqchikel farmers from Guatemala, managed to stop and reverse the environmental deterioration of their soil through the recovery of traditional, ancestral knowledge. This example proves that local systems of knowledge are dynamic and open. They can update and adapt to change. They do not fragment our understanding, but

Educational bonds help us understand animality

JAVIER REYES RUIZ
AND ÉLBA AURORA CASTRO ROSALES

rather they integrate it and connect it to the practical needs of local ecosystems. This experience of sharing agricultural knowledge through the farmer-to-farmer methodology has been assessed and replicated by international organizations and NGOs.

Hiding beneath our seeming idealization of certain animals, especially within Western civilization, is a conviction of the superiority of humans and their right to manage the lives of other species. The shift we propose in our mutual relationship implies bringing their shared characteristics to the forefront as well as moving beyond the assessment of nonhuman animals (NHA) in purely utilitarian terms, their commodification. Formal education has addressed the topic of NHA without context and individually. It is necessary for schools to reflect upon NHA's existential meaning while referring to their ecology and their ecosystems. Once humans embrace their own animality at a deeper level, motivated by today's obvious ecological crisis, we will become unable to avoid our proximity to the species we have not only despised but also attacked in countless ways.

The transition from blindness to vegetable otherness

SILVIA DEL CARMEN SAUCEDO HEREDIA

Our concept of nature as something removed or even opposed to culture has helped perpetuate our dualistic outlook. It is dominated by the idea that nature is not only exterior but also inferior to humanity. So called plant blindness originates in how certain cultures such as the West are incapable of recognizing the existence and value of the other, in this case the vegetable world. Social sciences, biology and the knowledge on plant life of indigenous peoples everywhere urge us to reject the West's delusion of supposed human superiority. Education must fulfill a very important role when raising awareness in students about the world of plants. It must recover the contributions of science that address plant life's capacity for interacting with other organisms, its characteristics and responsiveness.

The challenge of education in the face of spirituality

BLANCA ESTELA GUTIÉRREZ BARBA
AND LUIS MAURICIO RODRÍGUEZ SALAZAR

The present article outlines the criticism of contemporary society's spiritual shortcomings. The authors create a direct argument in favor of education as a solution to this issue. Science based on reason fills the classrooms and their environment. It inhabits educational spaces to such a degree that there is little room left for any other educational goals, especially in our current times of great scientific advances. Thus, what is not rational has no curricular space to breathe. The proposal focuses on promoting embodied spirituality, without separating the mind and body, because the spirit emerges from its workings. Spirituality is part of Earth's life system: all its elements interacting, it is complex and self-regulating.

Notes on rethinking humanity and education

VÍLMAR ALVES PEREIRA

Our tendency towards a single, homogenous way of thinking, characteristic of the West's civilizing efforts, has been imposed on us through the process of colonization, both as cultural domination as well as via various forms of violence. This has encouraged our denial of other forms of knowing and understanding the world, some of them ancestral. It is essential for us to change our conception of our place in the world, not only because we must recognize the plurality in thought of our understanding of reality, humanity, society and nature, but also

because of the great changes taking place in the different branches of knowledge. We require a shift that breaks the prevailing monologue of modernity. In this sense, education must be understood never as something that *is* but as something that is *being created*.

**How I learned to see the forest
Encountering the Nixticuil forest
as a distinct other**

OLIVIA GUADALUPE PENILLA NÚÑEZ

The author of this text describes her encounter with the forest near her home. She also shares the experience of "Jorge," a young man who, like her, works in forestry and the prevention and suppression of wildfires. The author recounts how the current environmental crisis continues because of humans' inability to see and feel the other, in this case, the forest. Our society has lost its capacity to perceive forests, lakes, jungles, and all living things predating human involvement. For her, this encounter with the forest represented a new and unknown way of feeling its presence, harmonizing with it and becoming aware of her responsibility towards it.

**A Natural History Museum born
from the city**

EDUARDO SANTANA CASTELLÓN

The author shares his account of the design and construction process of the *Museo de Ciencias Ambientales* (MCA, Environmental Science Museum) of the University of Guadalajara, located in the *Centro Cultural Universitario* (University Cultural Center). He explains the process of its transformation: conceived as a traditional natural history museum and turned into an environmental science one. Its goal is not just to show where we come from but where we are going. The museum is organized in "landscapes." This concept incorporates both the natural space and its cultural use. Its design invites visitors to get to know the different landscapes, even urban ones, and garners their interest towards exploring different sources of information. The museum also intends to establish bonds with its local community, mainly by contributing to the solution of socio-environmental issues, discovering new vocations, and promoting education.

Traducción: Irene A. Flores

S E M B L A N Z A S

Raquel Aparicio Cid

Es Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana y Maestra en Educación Ambiental por la Universidad de Guadalajara. Ha desarrollado su carrera profesional en los campos de la comunicación y la educación ambiental. Actualmente está adscrita al Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, donde realiza labores docentes y de investigación en la línea de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Sus intereses de investigación se orientan a la semiótica de la naturaleza, las prácticas epistémicas sociales vinculadas con las formas de relación humano-ambientales, la comunicación ambiental y los movimientos sociales de defensa del territorio.

Elba Aurora Castro Rosales

Comunicóloga y educadora ambiental. Doctora en Ciencias Sociales en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Coordinadora y profesora-investigadora de la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de Guadalajara. Tiene experiencia en la producción y conducción de programas de radio y en la elaboración de materiales didácticos. Ha publicado libros, capítulos y artículos científicos y de divulgación sobre educación y comunicación ambiental, valoración de la biodiversidad a través de la cultura alimentaria, relación sociedad-naturaleza y consumo responsable. Ha participado como facilitadora en diplomados en varias universidades del país. Actualmente desarrolla la línea de investigación "Expresiones de la naturaleza en la poesía contemporánea del occidente de México". Es vicepresidenta de la Academia Nacional de Educación Ambiental e integrante del Sistema Nacional de Investigadores.

Blanca Estela Gutiérrez Barba

Doctora en Biología y Doctora en Educación. Docente de Educación ambiental, organizaciones e instituciones sustentables e innovación educativa. Ha publicado 12 libros, 17 capítulos en otras obras, 20 artículos y dirigido 35 tesis. Cuenta con una patente y un diseño de utilidad. Perteneció al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la Academia Nacional de Educación Ambiental, el Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y dos redes CONACYT. Investiga

emotividad, espiritualidad, esteticidad y formación de investigadores. Tercer lugar Concurso Nacional de Reciclaje 2011 y segundo en Concurso Escénico de la Ciencia 2012. Sus estudiantes han sido premiados en congresos y agencias internacionales (GIZ).

Olivia Guadalupe Penilla Núñez

Profesora investigadora en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Psicoanalista. Licenciada en Psicología por el ITESO, maestra en antropología social y doctora en ciencias sociales por CIESAS Occidente. Ha colaborado en distintos proyectos de investigación-acción participativa en la zona conurbada de Guadalajara, lo que la llevó a reconocer la importancia del vínculo social y socio-ambiental. Procura la escucha atenta y respetuosa de cada sujeto en los ecosistemas.

Vilmar Alves Pereira

Filósofo ambiental y Doctor en Educación. Trabaja en la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI) México y Puerto Rico y en la Universidad Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Brasil. Tiene producciones en el campo de los fundamentos de la educación ambiental desde el horizonte hermenéutico, con énfasis en: ecología cosmocena, ontoepistemología ambiental, educación ambiental post-metafísica y educación ambiental popular. Obra destacada: *¿Qué será mañana? Educación ambiental en América Latina y el Caribe, justicia ambiental y COVID-19*, Grupo de Estudios sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP), 2020. Es investigador con Beca de Productividad del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico - CNPq, en Educación PQ2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2548-5086>.

Mariana Reyes Carranza

Estudiante del Doctorado en Geografía en la Universidad Queen Mary de Londres. Es licenciada en Biología por la Universidad de Guadalajara y maestra en Geografía Humana por la Universidad de Edimburgo. Sus áreas de interés incluyen la educación ambiental, la divulgación científica y las humanidades ambientales. Es fundadora de la organización civil RUTAS A.C., dedicada a la conservación del patrimonio biocultural en el occidente de México. Su

investigación actual se centra en las narrativas y representaciones del Antropoceno en museos de arte y ciencia.

Javier Reyes Ruiz

Doctor en Ciencias Sociales. Profesor-investigador del programa de Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Responsable de la vocalía académica de la Academia Nacional de Educación Ambiental. Conferenciante y ponente en múltiples eventos y autor de libros, materiales educativos y de alrededor de 80 artículos y capítulos publicados en revistas y libros colectivos. En los últimos años ha coordinado los libros *Travesías y dilemas de la pedagogía ambiental en México*, *Saberes, impericias y trayecto abierto*, *Balance de la educación ambiental en México* y *Educación ambiental y movimientos sociales*. Ha publicado dos obras de relatos literarios: *Lluvias invisibles* y *En el humo de un café*.

Luis Mauricio Rodríguez Salazar

Posdoctorado en Representación Cognitiva en Ciencia e Ingeniería (Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM), con estancia de investigación en The City College of New York. Doctor en Ciencias en Matemática Educativa con estancia de investigación en la Sección de Metodología y Teoría de la Ciencia del CINVESTAV. Artículos publicados: 42 de investigación y 20 de divulgación. Tres libros publicados como autor único, dos como coautor, ocho como coordinador y 35 capítulos de libros. Perteneció a la Red de Expertos en Sistemas Complejos IPN; Red Laboratorio de Tecnología Educativa (Red LaTE-Conacyt); Red Iberoamericana Leibniz, España; Sociedad Mexicana de Historia de la Ciencia y la Tecnología, México. Asociación Mexicana de Filosofía; Jean Piaget Society.

Rosa María Romero Cuevas

Educadora ambiental desde 1984. Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Especialista en Educación Ambiental por la Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil. Maestra y Doctora en Educación por el Centro Universitario Tijuana. Profesora del IPN, del Proyecto Interdisciplinario de Medio Ambiente y

Desarrollo. Fundadora y coordinadora de la Maestría en Educación Ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional-Mexicali; de la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Docente del Doctorado del Instituto McLaren de Pedagogía Crítica de Ensenada, B.C., y de la Universidad Tierra Fértil para el Buen Vivir en Cuernavaca, Mor.

Eduardo Santana Castellón

Director General del Museo de Ciencias Ambientales de la Universidad de Guadalajara, donde ha participado en la creación de una decena de dependencias y programas académicos. Maestro en Ciencias y Doctor en Ecología de Fauna de la Universidad de Wisconsin-Madison. Ha sido profesor y ha dirigido +30 tesis en licenciaturas y posgrados en las universidades de Colima, Girona, UNAM y Wisconsin. Ha publicado +150 artículos técnicos y de divulgación, y fungido como orador invitado en +50 universidades y museos en 17 países de América, Europa, Asia y el Medio Oriente. Ha participado en la defensa territorial y manejo de recursos naturales y sitios sagrados de los pueblos indígenas nahuas y wixárika (México). Elaboró la estrategia de conservación para Cuba del WWF. Acreedor de unas 50 distinciones individuales y colectivas.

Silvia del Carmen Saucedo Heredia

Doctoranda del posgrado en Artes y Diseño de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM (FAD-UNAM). Maestra en educación ambiental por la Universidad de Guadalajara y licenciada en diseño por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Se ha desempeñado profesionalmente como diseñadora en diversas especialidades y como educadora ambiental en instituciones de educación media superior y superior. Se dedica igualmente a la ilustración científica y naturalista para el conocimiento y la conservación de ecosistemas, la descripción de nuevas especies vegetales y para proyectos educativo ambientales. Su investigación doctoral aborda los procesos de elaboración de ilustración botánica desde una perspectiva ética ambiental.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS



Trazos de la educación ambiental desde la acción social

Laura Mares y Ricardo Ramírez (coords.), Guadalajara, Editorial Universidad de Guadalajara, 2021

La situación actual de contingencia mundial ha hecho evidente la crisis civilizatoria y el camino que nos depara si no se modifican los paradigmas con los que en la actualidad se cimenta la sociedad globalizada. La publicación incluye 14 capítulos en los que se abordan proyectos de investigación surgidos, en buena medida, de intervenciones sociales y educativas en contextos locales. La obra, en su conjunto, despliega experiencias que plasman que frente a la compleja y profunda crisis actual, es posible encontrar muestras de valor académico y social que empujan a transformaciones locales que hacen posible que el optimismo siga vigente. Prevalece la convicción de que la educación por sí misma no genera cambios sociales a menos que esté acompañada de propuestas que provienen de otras áreas del conocimiento, es decir, que sin la ecología, la geografía, la sociología, la antropología resulta muy limitado comprender e intervenir en realidades tan complejas como las que son preocupación central de las y los autores de este libro colectivo.

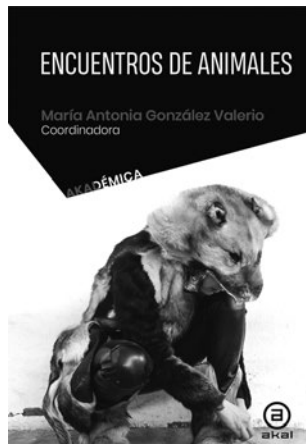


¿Qué será mañana?: educación ambiental en América Latina y Caribe, justicia ambiental y COVID-19

Vilmar Alves Pereira, Juiz de Fora, MG, Brasil, Editorial García, 2020

Este reconocido educador ambiental brasileño publica el presente libro electrónico, cuyo contenido está orientado por las siguientes preguntas: ¿cuál es el contexto latinoamericano y cuáles son los temas centrales de la justicia socioambiental en el continente? ¿Cuál es el sentido de existir en el tiempo presente? ¿Por qué tenemos dificultades para reconocer el fracaso del modo de producción capitalista? ¿Qué posibilidades y cuidados aprendemos con el COVID-19? ¿Qué contribuciones puede brindarnos la educación ambiental? ¿Cómo será la educación ambiental posterior a COVID-19? ¿Qué perspectivas socioambientales podemos tener en América Latina y el Caribe después de COVID-19? A través de esta amplia gama de preguntas, el autor sostiene que no tenemos soluciones metafísicas con recetas. Señala, además, que las investigaciones y acciones en el campo de la educación ambiental ya no serán las mismas que después de la COVID-19, por lo que no hay lugar para evitar posicionamientos personales





y colectivos. En este sentido, la invitación que se hace a través de estos ensayos es la necesidad de una reflexión densa. De ello se desprenden compromisos que pueden reafirmar en la dirección de la lucha por la garantía de la vida y un futuro mejor.

Naturaleza y poesía en diálogo

Elba Castro, Guadalajara, Editorial Universidad de Guadalajara, 2021

El objeto central de conocimiento de la investigación reportada en este libro es la relación entre poesía y naturaleza. La autora, armada de un cuerpo teórico interdisciplinario, sólido y amplio, analiza la obra de 14 poetas del occidente de México con el propósito de comprender los abordajes, profundos y variados, en que la poesía aborda a la naturaleza y sus elementos. Para su investigación entrevistó a autores activos, construyó datos duros a partir de la revisión de más de 90 poemarios y más de 3.000 poemas. Entre sus hallazgos, identifica lo que está presente en la obra de poetas del occidente mexicano, que con cautela puede extrapolarse a otros territorios, sobre la naturaleza y la sociedad, los caminos tan plurales que asumen para nombrar y desmenu-

zar sus elementos, entre otros aspectos centrales. La obra es una invitación a dialogar con la poesía como vehículo privilegiado para el entendimiento profundo, sensible y agudo de los entornos naturales y culturales, mucho de ello visto desde los ojos de los poetas y que puede ligarse a la educación, aunque en la educación escolar lamentablemente la poesía ocupa un lugar tan extirpable.

Encuentros de animales

María Antonia González, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2021

Publicación que contiene 19 capítulos que abordan desde muy distintas perspectivas el lugar de los animales en lo real y en los discursos. Convertidos en conceptos, metáforas, categorías biológicas, materia prima, objeto de jurisprudencia, acompañantes, alimento, peste, ornamento, divinidad, artefacto epistémico, obra de arte, los animales son motivo de múltiples investigaciones y abordajes. El libro es una reflexión profunda y variada para pensar crítica y reflexivamente qué ocurre con la animalidad. La muy distinta procedencia disciplinaria y geográfica de los autores le imprime una pluralidad y riqueza

que se sintoniza en un llamado colectivo: la urgencia de cambiar de manera radical la predominancia de una visión instrumental y cosificada de tantas especies que nos acompañan en el complejo y frágil entramado de la vida de la Tierra.

El conflicto de la vida

Enrique Leff, México, Siglo XXI Editores, 2021

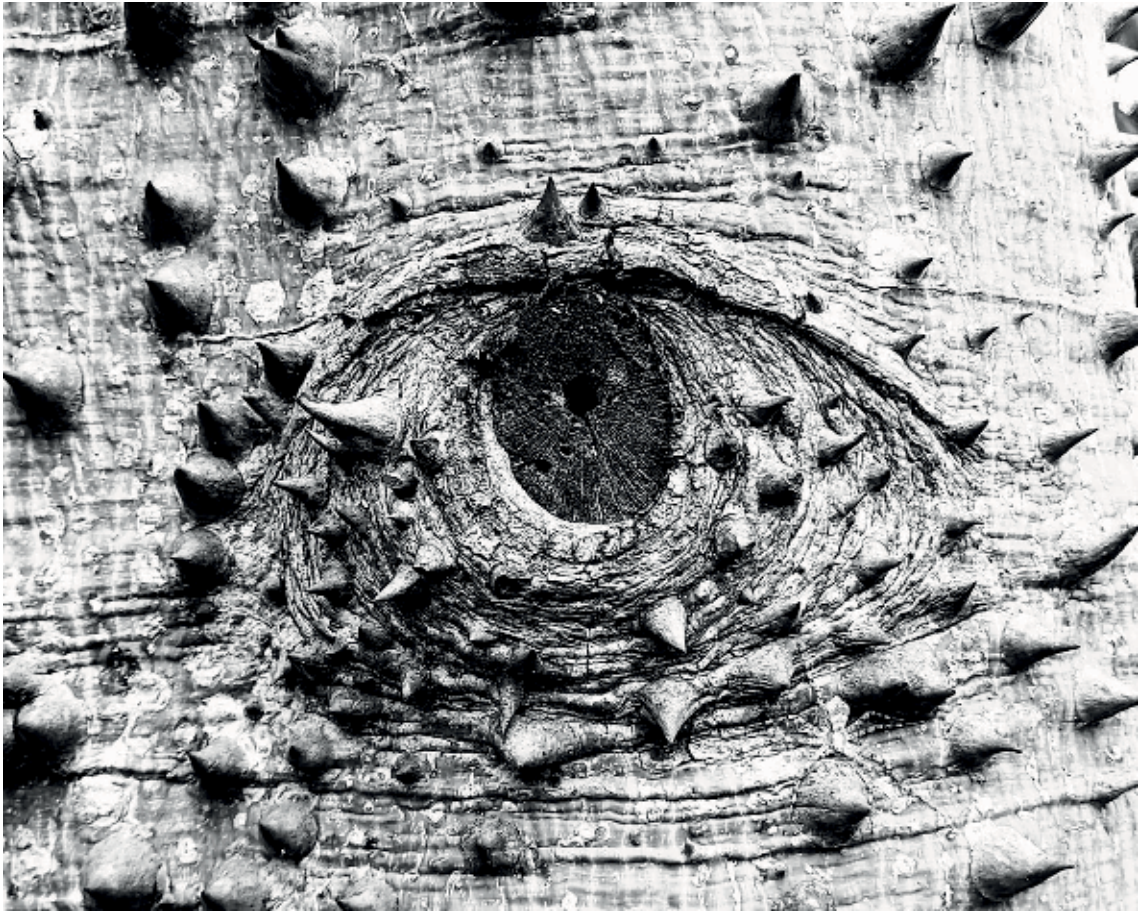
La crisis ambiental es una crisis civilizatoria: el conflicto de la vida habitada humanamente. La vida no es un mero juego de azar o un cálculo de probabilidades. La responsabilidad humana ante la vida lleva a indagar la “falta en ser” que impulsa la “voluntad de poder” que domina al mundo; las razones de la psique humana y las pulsiones del deseo inconsciente que han desencadenado la degradación de la vida en la biosfera y de la existencia humana. La cuestión ambiental abre el pensamiento para avizorar y conducir los destinos de la vida a través del poder de la técnica, la incerteza de la ciencia y el no saber de la vida; de los simulacros y las estrategias fatales de la razón; de los sueños y señuelos del deseo de emancipación que labran caminos y abisman los precipicios de la vida. El riesgo de la vida motiva una reflexión sobre las vías por las cuales los cuerpos humanos, impulsados por el erotismo de la vida y atraídos por una ética de la otredad, instituyen los

modos de ser-en-el-mundo que movilizan las acciones sociales, que enactúan el metabolismo de la biosfera en la inmanencia de la vida. Los derechos existenciales de los Pueblos de la Tierra inauguran una nueva filosofía de la historia fundada en el diálogo de saberes, despejando los infinitos horizontes de la sustentabilidad, en el conflicto de la vida.

Santo animalero

Raúl Aceves (antologador), Guadalajara, Universidad de Guadalajara/Letras para Volar, 2018

En este libro, Raúl Aceves hace una exquisita selección de poemas sobre animales, pues afirma que éstos funcionan como símbolos, antepasados míticos y deidades a los que se les ha rendido un culto especial, el cual se ha extinguido con la modernidad. El águila simboliza al sol y la visión espiritual, la serpiente el agua, la lluvia, la energía vital, el oso el poder del inframundo y el mundo de los muertos... Es decir, los animales forman parte esencial del imaginario poético y del léxico simbólico-metafórico de la mayoría de los poetas. Aceves afirma, no sin razón, que el libro es una muestra antro(zoo)lógica que se escapa a la jaula de las palabras ante el azoro de sus guardianes e invade el espacio cotidiano de nuestras vidas, gracias a los poetas, con un alboroto de garras, picos, aletas y ponzoñas tan humanas.



“

En dos, tres sílabas no cabe
el árbol:
palabras murmuradas al oído
del viento, surtidor
de alas, casa de todos
los pájaros del mundo,
bastón de cíclopes,
raíz de primaveras,
pilar del firmamento,
lecho de la luz,
pálido profeta de la lluvia,
testigo persistente de los siglos
de los hombres y otras múltiples
edades de la tierra.
Esos y no otros,
esos y otros miles son tus nombres.

”

Jorge Gutiérrez Reyna, “El nombre de los árboles”
(fragmento)

PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA CIUDADANÍA PLENA

CURSO-TALLER

Educación en Derechos Humanos: Conocer, aplicar, intervenir

Duración 10 semanas

Sin cuota de recuperación



CURSO

Educación en Derechos Humanos: Aprender a convivir

Duración 8 semanas

Sin cuota de recuperación



www.crefal.org

NUEVO ACCESO DIGITAL A LA BIBLIOTECA DEL CREFAL

¿Te interesa la historia de la educación y la educación de jóvenes y adultos? Consulta desde nuestro catálogo los archivos fotográfico, bibliográfico, documental y audiovisual de la biblioteca del CREFAL y accede directamente a las fotografías y documentos que ya están disponibles, además de toda la producción editorial del CREFAL en:

<https://biblioteca.crefal.org/catalogo>

O desde el portal de nuestra página web: www.crefal.org



BIBLIOTECA



ARCHIVO HISTÓRICO
DOCUMENTAL



ARCHIVO HISTÓRICO
FOTOGRAFICO



ARCHIVO DE
CONCENTRACIÓN



ARCHIVO DE
CONCENTRACIÓN



CREFAL

PUBLICACIONES
DEL CREFAL