

DIMENSIONES
DE LA ECOLOGÍA
INTEGRAL Y
PROCESOS DE
EDUCACIÓN
AMBIENTAL CRÍTICA

Seminario Montevideo
Uruguay 2025

DIMENSIONES
DE LA ECOLOGÍA
INTEGRAL Y
PROCESOS DE
EDUCACIÓN
AMBIENTAL CRÍTICA

Seminario Montevideo
Uruguay 2025

Copyright 2025@novamerica

Edición Novamerica

Organización

Susana Beatriz Sacavino
Vera Maria Candau

Supervisión editorial y gráfica

Adélia Maria Nehme Simão e Koff

Concepción original del proyecto gráfico y de la tapa

Rodolpho Oliva

Actualización del proyecto gráfico y de la tapa

Neila Maria da Matta Martinho

Revisión

Cecilia Botana

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación,
por cualquier medio o procedimiento, sin la autorización previa expresa
y por escrito de las organizadoras.

Circulación Restringida

Edición Novamerica

Rua Dezenove de Fevereiro 160
Botafogo, Río de Janeiro/RJ, Brasil
Cep. 22280-030
Cel. +55 21 2295 8033
E-mail novamerica@novamerica.org.br



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Seminario de la Propuesta Socioeducativa de la
Institución Teresiana en América
(1. : 2025 : Montevideú, Uruguay)
Dimensiones de la ecología integral y procesos de
educación ambiental crítica [livro eletrônico] :
seminario Montevideo : Uruguay 2025 / organização
Susana Beatriz Sacavino, Vera Maria Candau ;
coordenação editorial Adélia Maria Nehme Simao e Koff. --
Rio de Janeiro : Novamerica, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-999929-3-3

1. Artigos - Coletâneas 2. Direito 3. Ecologia
4. Educação 5. Seminários 6. Natureza I. Sacavino,
Susana Beatriz. II. Candau, Vera Maria. III. Koff,
Adélia Maria Nehme Simao e. IV. Título.

25-316280.0

CDD-304.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Ecologia humana 304.2

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DIMENSIONES
DE LA ECOLOGÍA
INTEGRAL Y
PROCESOS DE
EDUCACIÓN
AMBIENTAL CRÍTICA

Seminario Montevideo
Uruguay 2025

Propuesta Socioeducativa
Educación en Tiempos Difíciles

SUMARIO

PRESENTACIÓN

Susana Beatriz Sacavino y Vera Maria Candau.....	12
Palabras para apertura del Seminario Internacional Educar en Tiempos Difíciles. Dimensiones de la Ecología Integral y Procesos de Educación Ambiental Crítica	14
<i>Susana González Rea</i>	
Palabras de bienvenida	16
<i>Silvia Anesetti</i>	
Palabras para la apertura	17
<i>Carolina Mancini</i>	
Saludo	18
<i>Eliana Corbett</i>	

PARTE I

MESA REDONDA: RECONOCER TODOS LOS ELEMENTOS DE LA NATURALEZA COMO SUJETOS DE DERECHO MERECEDORES DE SER PROTEGIDOS, CUIDADOS Y VALORADOS

Una ecología desde y por la vida	22
<i>Sonia Manzur – Bolivia</i>	
¡El río Atrato tiene derechos!	35
Corte Constitucional República de Colombia. Derechos en el Territorio - <i>Colombia</i>	

MESA REDONDA: FOMENTAR EL CAMBIO DE PARADIGMA DEL ANTROPOCENTRISMO AL BIOCENETRISMO

Reflexiones sobre antropocentrismo - biocentrismo, del paradigma a la acción política	42
<i>Yamile Ordóñez Lozano - Colombia</i>	

PARTE I

Fomentar el cambio de paradigma del antropocentrismo al biocentrismo.....55
Equipo coordinador del Movimiento Laudato Si - Uruguay

**Estimular a mudança de paradigmas do antropocentrismo
para o biocentrismo68**
Mayara Silva Vaz de Lima - Brasil

MESA REDONDA: PROMOVER ACCIONES QUE GARANTICEN LA DIGNIDAD DE LA MADRE TIERRA Y SU BIODIVERSIDAD

**Sembrando conciencia, cultivando futuro: agentes de cambio por la
dignidad de la Tierra.....76**
Carolina Mc-Manus Chacón - Chile

**Creando y recreando la comunidad de vida que genera vida.
De la comunidad sustentable a la promoción de la dignidad de la Madre
Tierra y de su biodiversidad.....87**
Alejandra Juárez Mondragón - México

**De la ecofilosofía a la acción comunitaria: dignidad de la Madre Tierra y
defensa de la biodiversidad en República Dominicana98**
Estrella del Mar Tena - República Dominicana

PARTE II COMUNICACIONES

ARGENTINA
Entre todos cuidamos de nuestra Casa Común110
María Susana San Martín y Mabel Paira - Centro Guadix - Córdoba

El camino al cambio... un proceso participativo.....114
Daniela Lazzaro - Instituto Pedro Poveda - Vicente López

BOLIVIA
**Jardines que enseñan: espacios verdes para la educación y bienestar,
fomentando la calma e inclusión escolar en el área urbana120**
Mariela Miranda Jiménez - Colegio Santa Teresa - La Paz

PARTE II COMUNICACIONES

Ecología integral y prácticas educativas..... 124
Nélida Guttierrez Colquechambi - *Colegio Pedro Poveda* - Cochabamba

Escucha el silencio: aprendiendo a vivir sin ruido
Espacios sin ruidos para apoyar la neurodivergencia..... 128
Tatiana Milenka Fanola Rua - *Colegio Santa Teresa* - La Paz

BRASIL

Entre el aula y el territorio: formación de educadores/as y acción colectiva desde una perspectiva de la educación ambiental crítica..... 135
Erica Nascimento y Maria da Consolação Lucinda - *Novamerica* - Rio de Janeiro

Educación Ambiental y valoración cultural indígena en la educación primaria: prácticas pedagógicas en el Colegio Teresiano..... 140
Aline Almeida de Lima - *Colegio Teresiano* - Río de Janeiro

Educación Ambiental en la infancia como base para un futuro sostenible
Proyecto Tierra: mi Casa, tu Casa, nuestra Casa..... 145
Elizabeth Caruso Trindade - *Colegio Teresiano* - Río de Janeiro

CHILE

“Conduct a green audit of your school and make proposals for change”
“Llevar a cabo una auditoría verde sobre tu colegio y crear propuestas de cambios” 151
Camila Vásquez Bermejo - *Colegio Alberto Pérez* - Maipú

Elementos naturales para crear trabajos de arte 156
Karin Peter O. *Colegio Institución Teresiana* - Santiago

Mi herencia es un tesoro 163
Francesca Giavio; Loreto Dintrans Correa - *Colegio Institución Teresiana* - Santiago

Haikú y naturaleza: educar la mirada estética para cuidar el medioambiente 167
Karin Peter - *Profesora de Artes Visuales* y Nicolás Lagos - *Profesor de Lengua y Literatura* - *Colegio Institución Teresiana* - Santiago

PARTE II COMUNICACIONES

Proyecto ABP: welcome to Chile173
Ana Cristina Lueiza Canales, José Lobos, Camila Vásquez Bermejo y Lorena Sánchez Álamos - *Colegio Alberto Pérez* - Maipú

Un bosque para aprender, un corredor para conectar177
Donna Campusano y Maribel Silva Cifuentes -
Colegio Teresa Brown de Ariztía - La Calera

COLOMBIA

Agentes de cambio: la educación ambiental crítica como vía para la formación docente en el Liceo Segovia184
Sandra Cañón Ferrucho - *Liceo Segovia* - Bogotá

Cuidando nuestra Casa Común: “Los recursos, responsabilidad de todas y todos” - PRAE Liceo Segovia191
Diana Carolina Peña Hurtado - *Liceo Segovia* - Bogotá

Ecología integral y prácticas educativas, un diálogo desde la interdisciplinariedad, experiencia en el Liceo Segovia.....197
Yamile Ordóñez Lozano - *Liceo Segovia* - Bogotá

GUATEMALA

Ecología Integral. Experiencias para el cuidado de la Casa Común204
Personal docente 2025 - *Colegio Mixto Teresa Martín* - Quetzaltenango

MÉXICO

Experiencias educativas de concientización para el cuidado del medio ambiente210
Ana María Alarcón Valenzo y Juana Valadez Barco - *Escuela Pedro Poveda* - León

Las mujeres sin agua que cuidan: una pedagogía de la esperanza y la resistencia215
Ana Leticia Hernández Vélez - *Centro de Derechos Humanos Victoria Diez* - León

PERÚ

De la tierra al corazón: experiencias que inspiran el cuidado de la Casa Común221

Sophia Catherina Sumaran Suárez - *Colegio Isabel Flores de Oliva* - Lima

Por los derechos de la naturaleza. Cuidando la vida, cuidamos nuestro futuro226

Elizabeth Guerrero / Colaboran: Edilia Gamboa, Adela Andrade, Violeta Loayza, Veronica Valer - *Centro Cultural Guadix* - Villa El Salvador

Exploradores del mar: una experiencia educativa de ecología integral en la infancia232

María del Carmen Marín Rojas - *Colegio Isabel Flores de Oliva* - Lima

REPÚBLICA DOMINICA

Cuidado de la Casa Común y educación. Programa formativo y de recreación. Cuidadores del medio ambiente237

María Esperanza Ayala de la Cruz - *Centro Cultural Poveda* - Santo Domingo

La Propuesta Socioeducativa: alternativa para la transformación de la práctica educativa243

Eunice Vicioso y Marta González - *Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda* - Santo Domingo

Ecología integral y educación ambiental.

Experiencia instituciones IT País249

Francisca del Carmen Ferreira Genao - *Enlace del país en la PSE* - Santo Domingo

URUGUAY

Esperanzar el arte de la vida256

Nancy Palacios, Verónica De Luca, Ximena Diharce - *Club de niños Nuestra Señora de la Esperanza* - Montevideo

CONFLUENCIAS Y COMPROMISOS

Síntesis final	263
<i>Carmen Lizárraga - Perú</i>	
<i>Loreto Olivares - Chile</i>	

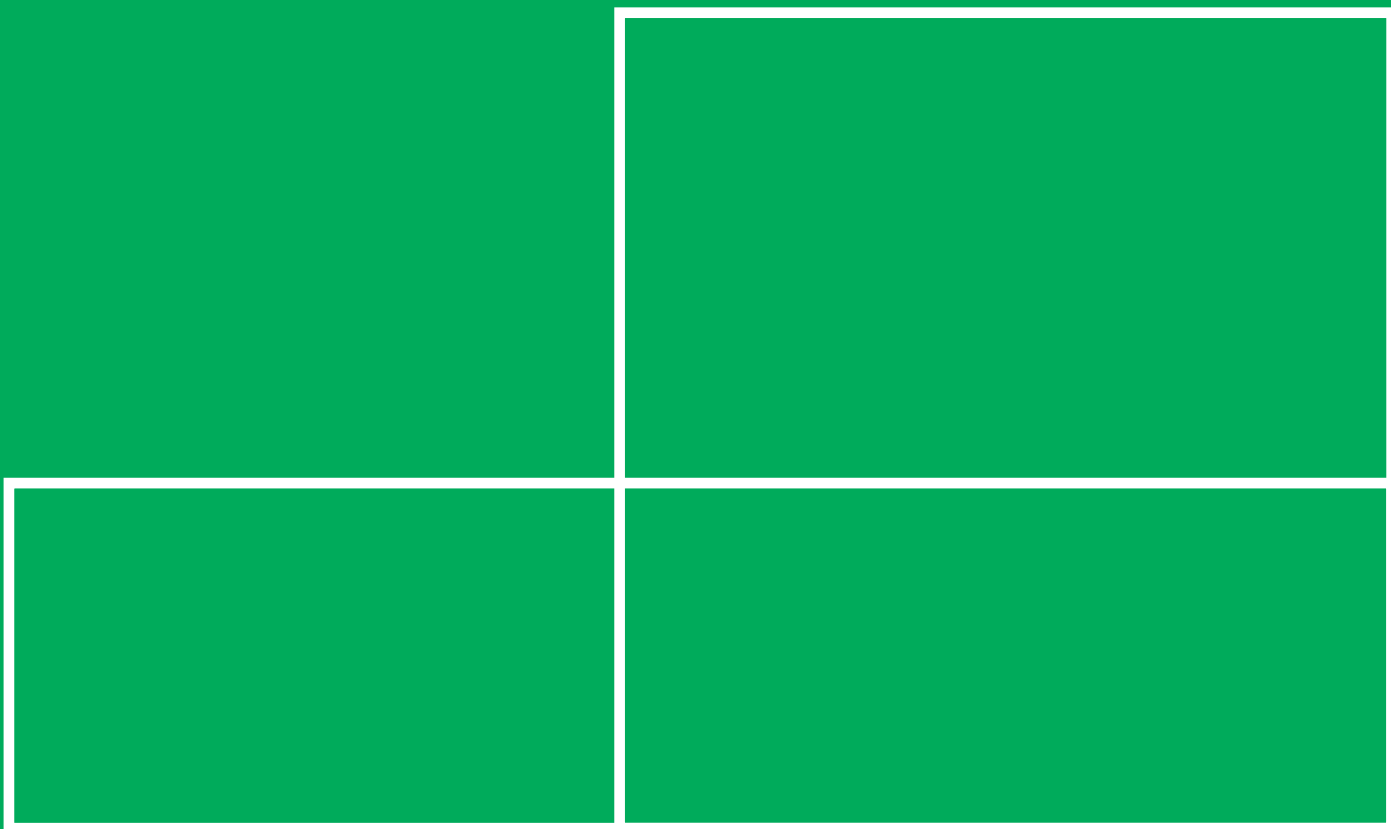
ENVÍO

Clausura del Seminario	268
<i>Lurdes Figueiral</i>	
Palabras finales y envío	274
<i>Eliana Corbett</i>	
Palabras para la clausura	276
<i>Carolina Mancini</i>	

ANEXOS

<i>Síntesis final del trabajo en los Grupos de Referencia durante todos los días del seminario.</i>	
Grupo de referencia 1	278
Grupo de referencia 2	279
Grupo de referencia 3	280
Grupo de referencia 4	281
Grupo de referencia 5	284
Grupo de referencia 6	287

PRESENTACIÓN



PRESENTACIÓN

Estamos viviendo un momento crítico en la historia de la Tierra, una época en que la humanidad debe elegir su futuro. En la medida en que el mundo se torna cada vez más interdependiente y frágil, el futuro enfrenta, simultáneamente, grandes peligros y grandes promesas.

Como dice la Carta de la Tierra, *“Nuestros desafíos ambientales, económicos, políticos, sociales y espirituales están interconectados y juntos podremos forjar soluciones incluyentes”* (CT, Preámbulo). Por aquí pasa la solución de nuestra crisis planetaria y ambiental. Por eso prevalece la Esperanza de que el ser humano puede cambiar el rumbo e inaugurar una nueva etapa de la aventura humana sobre el planeta Tierra.

En este proceso la educación ocupa una especial importancia. Formar personas capaces de reconocer y respetar todas las formas de vida existentes y construir ambientes inclusivos y de cuidado con sus diferentes manifestaciones es fundamental. Como afirma Pedro Poveda, *“estima la justicia tanto como la vida”* (1909); estamos llamados y llamadas a promover la justicia en sus diversas manifestaciones, especialmente en la justicia social, económica, ambiental, climática, ecológica, territorial, racial, de género y decolonial.

Con estas preocupaciones, la Propuesta Socioeducativa Educar en Tiempos Difíciles, promovida por la Institución Teresiana en América, realizó del 2 al 5 de octubre, el trigésimo Seminario Continental sobre el tema “Dimensiones de la Ecología Integral y Procesos de Educación Ambiental Crítica”, en Montevideo (Uruguay). Participaron cincuenta y cuatro educadoras y educadores de los Centros Educativos; de los Proyectos Sociales; los enlaces de la PSE en los países; miembros de la Comisión Internacional Asesora de la PSE; Susana González y Lurdes Figueiral, miembros del Consejo de Gobierno de la Institución Teresiana; Aitziber Barrueta de InteRed y Mariana Facciola por el Consejo de Cultura. Fue una rica experiencia para compartir saberes, prácticas y aprendizajes sobre el tema y para profundizar miradas en torno a distintas dimensiones de la ecología integral y del desarrollo de procesos de educación ambiental que se vienen trabajando en los países de América.

En esta publicación recogemos las palabras de apertura del Seminario, las principales reflexiones presentadas en las mesas redondas, las comunicaciones presentadas en los grupos de trabajo, así como las confluencias y compromisos expresados en la síntesis final y en las palabras finales de envío. En el Anexo se presenta la síntesis final del trabajo en los Grupos de Referencia, durante todos los días del Seminario.

Fueron días vividos con intensidad, amistad y abertura, que nos interpelaron por los cambios de paradigmas que el momento presente exige. Salimos convencidas/os de que los procesos educativos deben afirmar y promover la importancia del cuidado, de la ética de la solidaridad, del sentimiento de amorosidad con todos los seres, y de compasión con los que sufren, reforzando la importancia de la espiritualidad. Deben asumir que la Tierra está viva y es nuestra Gran Madre y nuestra Casa Común. Con esperanza, porque continuamos apostando en la fuerza de los territorios y en la capacidad colectiva de reinventar el mundo, cuidando de las personas, de las formas no humanas de vida, de los ecosistemas y del planeta. Y convencidas/os de que, como nos recuerda el Papa Francisco en la Encíclica *Laudato Si* (14), *“todos podemos colaborar como instrumentos de Dios en el cuidado de la creación, cada uno a partir de su cultura, experiencia y capacidades”*.

Susana Beatriz Sacavino

Vera Maria Candau

Comisión Asesora Internacional de la PSE

Río de Janeiro, 11 de noviembre de 2025

Palabras para apertura del Seminario Internacional Educar en Tiempos Difíciles. Dimensiones de la Ecología Integral y Procesos de Educación Ambiental Crítica

Susana González Rea - Consejo de Gobierno - Institución Teresiana - 2025

Saludo

Bienvenidos a todos y todas a este Seminario de la Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América, *Educar en Tiempos Difíciles: “Dimensiones de la Ecología Integral y Procesos de Educación Ambiental Crítica”*, de este año 2025, en la ciudad de Montevideo, Uruguay.

Traigo el saludo de la Directora General de la Institución Teresiana, Gregoria Ruiz que, por razones de agenda, no pudo estar aquí estos días. Desde las líneas de Misión y compromisos que la Institución se trazó para este quinquenio, puede enmarcarse el tema del Seminario que nos convoca:

- Implicarnos en una *educación integral e integradora*, en una educación para la ciudadanía y en el **fortalecimiento de la formación de educadores y educadoras** para responder, desde la pedagogía povedana a los desafíos educativos
- Y también el impulso de *concebir la ecología integral como categoría de vida*, tomando postura a favor de un cambio que favorezca el bien común y el cuidado de la Casa Común

En tierras uruguayas -estando en mi país-, quiero traer la palabra de EDUARDO GALEANO, escritor y montevideano a quienes muchos conocerán, quien, con su perspectiva amplia y crítica, escribió *Úselo y tírelo. El mundo visto desde una ecología latinoamericana*, publicado por primera vez en 1994. En él, el autor cuestiona la mentalidad de una civilización que ha confundido conceptos clave, obsesionada con el consumo y con el desarrollo económico, a expensas de la sostenibilidad.

Traemos dos breves párrafos:

Para la civilización que dice ser occidental y cristiana, la naturaleza era una bestia feroz que había que domar y castigar para que funcionara como una máquina, puesta a nuestro servicio desde siempre y para siempre. La naturaleza, que era eterna, nos debía esclavitud.

Recientemente nos hemos enterado de que la naturaleza se cansa, como nosotros, sus hijos; y hemos sabido que, como nosotros, puede morir asesinada. Ya no se habla de someter a la naturaleza: ahora hasta sus verdugos dicen que hay que protegerla. Pero en uno u otro caso, naturaleza sometida o naturaleza protegida, ella está fuera de nosotros. La civilización que confunde los relojes con el tiempo, el crecimiento con el desarrollo y lo grandote con la grandeza, también confunde la naturaleza con el paisaje, mientras el mundo, laberinto sin centro, se dedica a romper su propio cielo.

La “ecología neutral”, que más bien se parece a la jardinería, se hace cómplice de la injusticia de un mundo donde la comida sana, el agua limpia, el aire puro y el silencio no son derechos de todos, sino privilegios de unos pocos, que pueden pagarlos (Galeano, 1994).

Cada uno, cada una, estamos aquí para intercambiar y buscar juntos perspectivas y compromisos, poniendo aquí y ahora: vida, contexto y foco socioeducativo, desde la pedagogía povedana...

Quiero agradecer, en nombre de todo el Consejo de Gobierno, a la Comisión de la Propuesta Socioeducativa en América, por su cualificado trabajo año a año en los Seminarios y en todo el itinerario que anima, formando miembros y colaboradores **para que el enfoque socioeducativo del carisma en América tenga identidad, memoria y proyecto...**

Agradecemos también a Uruguay por la acogida, y también por el esfuerzo de organización para que todo estuviera a punto para el Seminario... ¡Sabemos por experiencia que los frutos de estos esfuerzos nos llegan a todos/as!

Agradecemos también los apoyos económicos y los esfuerzos que hacen posible, materialmente, estos encuentros que año a año nos revitalizan, nos identifican carismáticamente y dinamizan nuestro compromiso socioeducativo.

Nos agradecemos mutuamente por estar aquí... Pedimos a San Pedro Poveda que nos acompañe y nos inspire...

¡Muchas gracias y buen Seminario!

Palabras de bienvenida

Silvia Anesetti - Asociación ACIT Uruguay

Desde la Unidad Asociativa de Uruguay les damos la bienvenida a cada uno y a cada una.

Deseamos que la Alegría que sentimos de recibirlos, rasgo tan propio de nuestro carisma, se instale en este Seminario, y que podamos soñar juntos y juntas como continente, dando pasos reales hacia el cuidado de nuestra Casa Común.

Los y las recibimos con lo que somos, un país pequeño, pero de gran acogida. Ojalá puedan vivirlo y sentirlo así.

¡Buen comienzo y a disfrutar mucho de este Seminario!

Palabras para la apertura

Carolina Mancini - Coordinadora de la Asociación Primaria de Uruguay

Con inmenso gusto queremos dar la bienvenida a las distintas delegaciones que nos visitan para la celebración de este Seminario. Como pequeño país, nos sentimos felices de acoger a tantos educadores de las diversas geografías del continente americano.

No podemos evitar el recuerdo de aquellos comienzos de la Propuesta Socioeducativa, cuando recibíamos aquel libro de color verde que se autodenominaba una “voz plural”. Y esta pluralidad de experiencias, de caminos, de travesías que convergen, ya lleva un cuarto de siglo. Queremos celebrar una vez más que el sueño de Poveda pudo ser, que cuando soñaba con aquellos primeros educadores, anhelaba justamente ese mutuo enriquecimiento de experiencias que se comparten. Decía Poveda de sus Academias que en ellas *“los profesores noveles, los que aspiran a serlo, y los encanecidos en el saber y en las lides de la enseñanza, podrán estudiar, practicar, escribir y conferenciar; en ellos podrán robustecerse los vínculos de fraternal amor, echar los cimientos para crear instituciones en favor del profesorado y establecer una verdadera solidaridad.”*¹ Nada más parecido al espíritu de aquel sueño naciente, que la realización de estos seminarios donde unos y otros nos alentamos compartiendo prácticas significativas desde nuestros contextos.

Nos adentramos en un tema tan urgente como necesario, un signo de estos tiempos que es el cuidado de la Casa Común, el medioambiente, la ecología integral. Queremos a su vez cuidar y cuidarnos como profesionales en la dignidad que tiene la educación. Confiamos desde ya en los frutos de esta experiencia; entre ellos, ser una comunidad de educadores unidos en lo noble y lo bueno de esta tarea. Sean todos bienvenidos y bienvenidas a este Seminario en Uruguay, que late con el corazón de América y actualiza el sueño de Pedro Poveda, vivo entre nosotros.

1 P. Poveda, “Las Academias”, 1911.

Saludo

Eliana Corbett - *Coordinadora de la Comisión Asesora Internacional de la Propuesta Socioeducativa Educar en Tiempos Difíciles*

Buenos días

Quiero darles una cariñosa bienvenida a este Seminario Continental. Es muy esperanzador que podamos mantener estos encuentros y esta tarea en el tiempo. Sabemos que cada país hace un gran esfuerzo por mantener esta red activa, vigente, y por esta razón reencontrarnos cada año nos revitaliza y nos renueva.

Perú, Bolivia, República Dominicana, Colombia, Brasil, Guatemala, Argentina, Estados Unidos, España, Chile, México y Uruguay, nuestro anfitrión. Somos países que hemos hecho una opción -no exenta de sacrificios- para sostener este esfuerzo en el tiempo. Porque tenemos la convicción de que solo en comunión y trabajo compartido se enriquecen nuestras prácticas y se mantiene vivo en nosotros el sueño de Poveda.

Los desafíos de la educación formal y de los diversos proyectos sociales para cada uno de nuestros países son muchos y exigen que educadores y educadoras tengamos una mirada atenta a los contextos en que vivimos, tanto a nivel local como global. Contextos que nos demandan una capacidad reflexiva, crítica y creativa que genere movimientos, cambios, transformaciones y que sume voluntades a este trabajo.

La propuesta Socioeducativa surge como un imperativo institucional que anhela promover en el continente americano una educación de calidad, humanizadora, transformadora e intercultural, inspirada en el pensamiento educativo de Pedro Poveda. Es así que, desde el año 2002, nos hemos convocado buscando articular y generar un movimiento socioeducativo que tiene como meta central la formación permanente de educadores y educadoras, para dinamizar y enriquecer la diversidad de proyectos en los cuales está presente la institución.

En coherencia con las líneas de misión propuestas para intencionar el período 2024 a 2028, que nos invitan a: *“continuar tejiendo espacios de diálogo e inclusión ante la diversidad cultural y religiosa, espacios de encuentro y fraternidad con migrantes, mujeres, personas excluidas en las más distintas periferias y comprometernos ante las crecientes desigualdades del mundo en procesos de transformación y búsqueda de justicia”*.

Y con especial énfasis nos pide: *“ahondar en la cultura del cuidado como elemento constitutivo de nuestra interdependencia y apoyo mutuos que permita crear espacios y climas para el diálogo y el encuentro”*. Por esta razón, la temática que nos convoca en este Seminario es: *“Profundizar en la Ecología Integral”*.

Si hay algo que nos llena de alegría y gratitud, son las 27 comunicaciones que han llegado. Todos los países se esforzaron por compartir sus experiencias. Eso nos demuestra que la preocupación por trabajar en temáticas que aportan a la ecología integral es una realidad en nuestras comunidades.

Este encuentro busca hacernos eco de la invitación del Consejo de Cultura que nos llama a ser comunidades comprometidas con los desafíos del mundo, cuidadoras y defensoras de la Casa Común, lo que implica:

- Revisar estilos de vida, criterios y prácticas de consumo que nos lleven a adoptar formas de vida más sencillas y sostenibles.
- Formarnos para una mayor conciencia ecológica e incorporar el análisis del impacto socioambiental en nuestras decisiones.

Esperamos, entonces, tener un encuentro enriquecedor para volver a nuestras comunidades con novedades y esperanzas renovadas.

¡¡¡¡Que tengamos un muy buen trabajo!!!

PARTE I

Mesas Redondas

MESA REDONDA

**Reconocer todos
los elementos de la
naturaleza como sujetos
de derecho merecedores
de ser protegidos,
cuidados y valorados**

Una ecología desde y por la vida

Sonia Manzur ¹

Desde las voces del equipo Yachay Tinkuy:

Violeta Costas, Fioneth Verónica Ortega y Limber Marca

Bolivia

Habitamos un mundo en el que el sistema neoliberal colonial/patriarcal imperial caracterizado por la injusticia, la represión, la corrupción a gran escala y el desmantelamiento de toda ética por y para la vida ha sido, y es, una constante que define, hoy más que nunca, las políticas públicas en gran parte de los estados/nación.

En ese sentido, la educación -por lo menos la institucionalizada- en muchos casos no se queda atrás ni en el plano escolar, ni en el superior. Universalizante, fragmentada, tecnicista, en tanto la eficacia y la eficiencia son sinónimos de éxitos

individuales, se traducen, nomás, en herramientas de un sistema colonial de grande data, hoy intensificado a nivel global por la modernidad.

La cuestión de la ecología y su objeto de estudio (*a grosso modo*, las interacciones que se generan entre los seres que hacen parte del entorno natural), no escapan a los propósitos de este paradigma perverso, puesto que más bien constituyen elementos clave para la supervivencia y preservación del sistema. De ahí la trascendencia de analizar críticamente los sentidos y contrasentidos que surgen a raíz de algunas posturas respecto de ella: la ecología.

Está claro que, desde la lógica colonial, la escisión entre ser humano y naturaleza no es algo nuevo. Todo proceso de colonización ha tenido -y tiene-, como derivación, la expoliación, el

¹ Obtuvo el título de licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia; un diplomado en Transformación Educativa de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin A.C. y una especialización en Epistemologías desde el Sur desarrollada por la Clacso y coordinada por Boaventura de Sousa Santos. Miembro del Equipo de Asociación Cultural Amistad y Ciencia de Cochabamba.

extractivismo a una escala inconmensurable y el sometimiento, no solo de la población colonizada, sino también de su territorio. En realidad, de todo lo que es parte del mundo natural, por lo que, cuando se habla de colonización, es necesario ampliar el espectro de su dominio más allá del campo poblacional, algo que Ali-monda (s/a) describe muy bien:

“...tanto como realidad biofísica (su flora, su fauna, sus habitantes humanos, la biodiversidad de sus ecosistemas) como su configuración territorial (la dinámica sociocultural que articula significativamente esos ecosistemas y paisajes) aparece ante el pensamiento hegemónico global y ante las elites dominantes de la región como un espacio subalterno, que puede ser explotado, arrasado /y/ reconfigurado...” (p.1).

Ello da cuenta de la urgente necesidad de visibilizar al mundo natural más allá de aquellos reduccionismos que, muchas veces, demandan voces y acciones delimitadas a la lucha contra una problemática en particular sin analizar las estructuras que la subyacen. Y esto es, consideramos, una estrategia distractiva, destinada a eximir de responsabilidades al sistema hegemónico a nivel global.

Así que, si nuestro propósito es abordar un análisis respecto de una ecología integral, tenemos que hacerlo, valga la redundancia, desde la integración de todos los aspectos que soportan la matriz imperial colonial/patriarcal de la modernidad, y no simplemente desde sus polos más visibles.

De hecho, desde una dimensión teológica, la encíclica “Laudato Si”, propuesta por la Iglesia Católica en la voz del Papa Francisco, acude a la integralidad como punto de referencia para abordar las cuestiones relacionadas a la ecología. En este punto retoma la postura del documento elaborado por la Comisión Teológica Internacional de 2009 que, en su apartado 82, señala:

“Solo puede responderse de manera adecuada a las complejas cuestiones de la ecología en el marco de una comprensión más profunda de la ley natural que subraye el vínculo entre la persona humana, la sociedad, la cultura y el equilibrio del ámbito biofísico en que se sitúa la persona humana. Una ecología integral debe promover lo que es específicamente humano, valorando el mundo de naturaleza en su integridad física y biológica. En efecto, aunque el hombre como ser moral que busca la verdad y el bien último trasciende su entorno inmediato, esto lo hace acep-

tando la misión especial de vigilar el mundo natural y de vivir en armonía con él, con la misión de defender los valores vitales sin los cuales ni la vida humana ni la biosfera de este planeta pueden mantenerse” (Comisión Teológica Internacional, 2018).

La encíclica “Laudato Si” parte de la premisa de la “interconectividad” como principio de una ecología integral denotando que “*todo está conectado*” y que, por lo tanto, “*nada es independiente*”. Esta posición ya deja traslucir cómo las reflexiones desde dimensiones y ámbitos epistemológicos diversos puestos en diálogo, abren las miradas hacia la comprensión de las realidades tan complejas que vivimos.

La interconectividad expuesta por la encíclica “Laudato Si”, por ejemplo, revela una manifiesta relación con el Pensamiento Complejo (Morin, 2012). Este último, planteado a partir de una crítica al conocimiento científico (nosotras le añadimos el calificativo de hegemónico) que funda sus premisas en verdades universales libres de incertidumbres. En ese sentido, el autor nombra ciertos criterios, entre los que se encuentra aquel que da cuenta de la mirada holística a tener en consideración a la hora de analizar, en nuestro caso, el mundo natural, porque de él saldrán a la luz “las partes”, posiblemente invisibilizadas por la retórica colonial/moderna.

“El discurso sobre la complejidad es lógico y general; concierne no solo a la ciencia sino a la sociedad, la ética y la política. Concierne a una epistemología general. El mismo se crea y recrea en el mismo caminar” (Morin, 2012).

Si bien estas posturas no escapan al reparo por parte de otras miradas que toman como referencia diferentes análisis categoriales, lo que nos corresponde es situar comunitariamente, no teorías, sino sospechas que nos lleven a analizar desde una relación holística y crítica todos aquellos componentes que, en razón de contribuir al desarrollo de programas y políticas pensadas desde una visión supuestamente contestataria, se podrían convertir, nomás, en fuentes al servicio del sistema colonial/patriarcal de la modernidad.

En ese sentido, el dar cuenta del para qué, es decir, de la finalidad con que se asume en este caso un recurso, nos permitirá perfilarlo desde una posición de desobediencia hacia una lucha franca contra la subalternización del mundo natural. Porque sí, el pensamiento complejo se traduce en un subterfugio que puede, y de hecho lo hace, invocar un ecologismo que, con el pretexto de “salvar al planeta”, se orienta al afianzamiento de las estructuras de poder colonial/patriarcal de la modernidad.

Y uno de los componentes más utilizados por la matriz colonial es el lenguaje que, bajo el

manto de una retórica benevolente hacia el mundo natural, se “implanta” en las mentes y en los cuerpos nuestros.

Precisamente, el mundo natural que comúnmente es nombrado como “medio ambiente” lleva en sí una connotación, creemos, antropocéntrica, en la que el ser humano se asume como externo a él -al mundo natural- y, por ende, el “ambiente” se traduce, simplemente, en un “medio”, un instrumento a su servicio. No olvidemos que el término “medio” contempla diferentes significados y esa característica es, precisamente, el arma que oscurece y encubre su verdadera intencionalidad.

La preponderancia que se le otorga al término “tierra”, cooptado y redefinido a partir de la concepción colonial/imperial, igualmente, constituye otro ejemplo que alude a una noción instrumentalista de uso y, en muchos casos, de abuso, desplazando a un segundo plano al concepto “territorio”. A diferencia del primero, que hoy en día hace alusión a una extensión/mecanismo de producción/mercado respondiendo a la estrategia del poder dominante de *“separar a la tierra de los hombres y organizar a la sociedad de manera de satisfacer las necesidades de un mercado de tierras”* (Polanyi, s/a), este último, es más que solo un lugar, es un espacio vital en el que se encuentran elementos complementarios sentipensantes relacionados a la espiritualidad, a la memoria histórica, al

devenir cultural, social, político, económico. El territorio, entonces, alude a una dimensión comunitaria, de interrelación entre todo lo que es parte del mundo natural.

Ahora bien, de un tiempo a esta parte, el “desarrollo sostenible” se ha traducido en la palabra/acción destinada a “salvaguardar” al planeta. Pero, ¿qué significa, en verdad, dicho concepto compuesto, emanado de las mentes del poder colonial/patriarcal de la modernidad?

Desde una franca postura decolonial, la urgencia de descorrer el velo que encubre su verdadero sentido nos permitirá vislumbrar caminos otros cargados de rebeldía frente a un proyecto que adormece nuestras mentes y espíritus.

En primer término, como indica el portal de la ONU:

“El desarrollo sostenible implica cómo debemos vivir hoy si queremos un futuro mejor, ocupándose de las necesidades presentes sin comprometer las oportunidades de las generaciones futuras de cumplir con las suyas. La supervivencia de nuestras sociedades y de nuestro planeta común pasa por un mundo más sostenible”.

¿Sostenible para quién?, nos preguntamos. Dos décadas atrás, Galeano (en *Ser como ellos y otros artículos*, 1992) escribía:

“Un destino de prosperidad recompensará la buena conducta de los muertos de hambre, en el capítulo final de la telenovela de la Historia. ‘Podemos ser como ellos’, anuncia el gigantesco letrero luminoso encendido en el camino del desarrollo de los subdesarrollados y la modernización de los atrasados”.

Incisivas palabras que denotan la imposibilidad de negar que las políticas referentes al desarrollo sostenible han sido pensadas y construidas por cierto grupo de poder que lo que pretende es posicionar la lógica de la modernidad en todo el sentido de la palabra. Sostenibilidad, acumulación del capital y naturaleza se traducen en “la ecuación perfecta” para generar una especie de “conciencia verde” destinada a calmar las culpas individuales y colectivas, remarcando que lo colectivo no alude, precisamente, a lo comunitario.

“Los objetivos de desarrollo sostenible son el plan maestro para conseguir un futuro sostenible para todos” (ONU), señala la Agenda 2030. Todos los países, o por lo menos la mayoría, integran los objetivos de dicha Agenda en sus políticas públicas potenciando una orientación de tinte colonial/imperial. Desde ya, resulta muy sugestivo considerarlo “el plan maestro”. ¿Es que acaso no pueden existir planes que se orienten desde otras lógicas diferentes de ser, sentir, pensar, estar y actuar en este mundo?

Desde ya, al parecer, ellos -los objetivos de desarrollo sostenible- nos invitan a la transgresión, a un torcer su significado desde una semiótica otra, decolonial.

Cuando reparamos en las distintas metas a las que arribar según los 17 objetivos de la Agenda 2030, nos viene a la mente, desde su misma redacción, cómo la subalternización hacia lo diverso se hace presente. Los países de los sures (haciendo eco del vocablo “tercer mundo”, un concepto creado desde occidente para inferiorizar a los pueblos), somos los “menos desarrollados”, los “menos adelantados”, los “menos modernos” en cuestión de ecología y de otros campos. Esto, desde la mirada nor-eurocéntrica, por supuesto.

La meta 11.c referida al Objetivo 11 del texto en cuestión: “Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles”, por ejemplo, señala: *“Proporcionar apoyo a los países menos adelantados, incluso mediante asistencia financiera y técnica, para que puedan construir edificios sostenibles y resilientes utilizando materiales locales”*; o la meta 11.3: *“De aquí a 2030, aumentar la urbanización inclusiva y sostenible y la capacidad para la planificación y la gestión participativas, integradas y sostenibles de los asentamientos humanos en todos los países”*.

Y en relación a la dimensión que nos atañe de forma directa, la educación, la meta 4.7 alude:

“De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.

Se advierte, entonces, que todas las metas y sus consecuentes acciones se enmarcan en el desarrollo sostenible como un propósito deseable a nivel universal. Al respecto, Restrepo (2001, vol. 9, No. 18), manifiesta:

“En el eje conceptual se pasa ingenuamente la forma en cómo pensamos los territorios. Es decir, conceptualmente se trata a la gente como si no tuviera un lugar, sin historia, sin raíces, sin pensamientos y sin metas. Todos los proyectos /.../ son construidos por los marcos conceptuales de la sostenibilidad que deben ser incorporados por las comunidades y las poblaciones. Cuando esto sucede, se espera el cumplimiento de los indicadores más no el cumplimiento de las metas de las comunidades y pueblos. Es decir, se espera un reflejo ‘hacia’ y ‘para’ el desarrollo de la sostenibilidad y no conforme a la concepción de desarrollo que tienen

los pueblos indígenas, campesinos, negros, incluso mestizos, que tienen otras formas de orientar su futuro”.

Así, en ningún momento el documento señala, por lo menos explícitamente, la puesta en valor de los saberes otros, de las formas otras de concebir al mundo natural y, por ende, de su obrar, puesto que hasta la diversidad cultural tiene que apegarse al desarrollo sostenible. Y es que, en el imaginario colectivo, los conceptos de subdesarrollo y desarrollo han sido instalados a imagen y semejanza del poder nor-eurocéntrico colonial/imperial.

He ahí cómo el lenguaje, desde una deformación de nombre y contenido, se hace carne en el pensamiento y en el actuar de los sujetos. El discurso colonial de la modernidad es posicionado y validado acudiendo a una retórica de carácter lingüístico y simbólico: la *“colonialidad del saber”*, diría Quijano.

¿Y qué mejor que la educación para no solo establecer, sino perpetuar, la colonialidad del saber? Ella está llamada a corporizar dicho proyecto, solo basta releer nuevamente la meta 4.7 de la Agenda 2030, señalada en líneas precedentes.

El estudiantado tiene que estar preparado para garantizar la práctica del desarrollo sostenible en todos los espacios de su vida. Tiene que analizar críticamente cómo cada uno de sus ac-

tos puede coadyuvar a la “protección del medio ambiente” o, en su defecto, a su destrucción. La educación promueve la reutilización; el reciclado; la plantación y reposición de árboles; la selección de los desechos, incluso la gestión de riesgos; en fin, toda una serie de acciones que obedecen a un currículo “verde”. Pero el color no lo es todo; el color muchas veces disimula, oculta lo que no se quiere mostrar.

Los sistemas educativos latinoamericanos, en su mayoría, se encuentran por esa vía, y en la minoría -aunque se apuesta por una postura disidente-, los resabios coloniales introyectados por mucho tiempo salen a la luz haciendo eco de los lineamientos de desarrollo sostenible.

La Ley boliviana de la Educación “Avelino Siñani–Elizardo Pérez” No 070 (Bolivia G. d., 2010) y la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, por ejemplo, tienen su asidero en la búsqueda de respuesta a cuatro problemáticas fundamentales:

“La condición colonial y neocolonial de la educación.

La casi nula articulación entre las políticas educativas y las propuestas para salir de la dependencia económica, la condición histórica monoprodutora, facilitadora de materias primas para el mercado mundial.

La infravaloración de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios.

El carácter cognitivista y desarraigado de la educación” (Educación, 2017).

El contenido de la Ley apunta a ello a partir de una serie de propuestas que, en interrelación, promoverían una educación decolonial productiva/comunitaria reivindicadora de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios, poniendo en valor, además del pensar, las dimensiones del ser, del sentir y del obrar. Este último, como integración de todas las dimensiones, proyecta el cómo aquello experimentado, sentido y reflexionado desde los procesos de aprendizaje, se encarna como propuestas, como acto político de transformación desde y para el bien común.

Sin embargo, ya en la praxis socioeducativa en muchos casos la brecha entre el deber ser -la Ley- y el ser -la práctica- resulta reveladora. En atención a la lectura acerca del desarrollo de un plan curricular elaborado por una docente que tenía como contenido las plantas medicinales utilizadas por nuestras ancestras -generalmente ese tipo de sabiduría ha sido atribuido a las mujeres-, luego de identificarlas a la luz de las experiencias de las y los estudiantes, las reflexiones versaron en cómo cada estudiante no se sentía responsable por el cuidado

que debía tener para con la Madre Tierra. Esto porque no tomaba en cuenta que esas plantas -las reconocidas- le proveían de hojas, flores o frutos para la cura de enfermedades, y que su familia -y en un futuro, sus hijos e hijas- se beneficiarían con ellas. El análisis, si bien estuvo enfocado en la puesta en valor de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios, se delimitó al valor de uso de las plantas y a la responsabilidad individual de cuidarlas.

Ese ejemplo, aunque muy sintético, da cuenta de la colonialidad nuestra y, por ende, de la dificultad de mirar más allá de lo visible. En el proceso reflexivo no se cuestionó el sistema colonial/imperial de la modernidad con sus estrategias consabidas de usurpación y depredación de territorios para establecer monocultivos con semillas transgénicas; ni el papel de las transnacionales y de las empresas que lucran con nuestros preciados recursos; ni la degradación, erosión, desertificación de nuestros suelos y las consecuencias de ello en la vida de las comunidades, tanto a nivel social y cultural, como económico. En ese sentido, tampoco se cuestionó y se reflexionó sobre la pérdida de identidad cultural; sobre la ruptura con los principios de reciprocidad y armonía con la Madre Tierra, principios muy arraigados por los pueblos indígenas originarios; sobre las formas otras de producción, en fin. Son tantas las reflexiones que podrían haberse hecho, y no simplemente en torno al sentido de culpabilidad individual y de transferencia de responsabilidades

por la crisis ecológica, falacia muy bien trabajada por la matriz dominante.

Recurriendo nuevamente a Galeano (*Ser como ellos y otros artículos*, 1992):

Quando era niño, mi abuela me contó la fábula de los ciegos y el elefante.

Estaban los tres ciegos ante el elefante. Uno de ellos le palpó el rabo y dijo:

—Es una cuerda.

Otro ciego acarició una pata del elefante y opinó:

—Es una columna.

Y el tercer ciego apoyó la mano en el cuerpo del elefante y adivinó:

—Es una pared.

Así estamos: ciegos de nosotros, ciegos del mundo. Desde que nacemos, nos entrenan para no ver más que pedacitos. La cultura dominante, cultura del desvínculo, rompe la historia pasada como rompe la realidad presente; y prohíbe armar el rompecabezas”.

Y es precisamente en nombre de la decolonialidad que armar el rompecabezas es un asunto urgente. No uno finito, sino uno que denote los vacíos, las asimetrías, el racismo, el patriarcado, la violencia epistémica, las luchas de nues-

tros ancestros, ancestras y los aprendizajes que heredamos como horizontes de sentido para forjar nuestras propias luchas. Allí la memoria histórica juega un papel crucial, no como un pasado olvidado, sino como un pasado que se hace presente y proyecta otro futuro.

¿Cómo hacerlo? Ese es nuestro reto. Nosotras, nosotros, desde nuestra corporeidad territorial, proponemos partir de las problemáticas consideradas en la Ley de Educación Boliviana como el inicio que nos invita a transitar por un camino fértil, que inspira a lanzar las semillas de los cuestionamientos, las incertidumbres, las reflexiones, las revelaciones, las propuestas, aclarando que ello no obedece a un intento radical de posicionar nuestra mirada sino, más bien, a la esperanza que tenemos de construir, comunitariamente, otra educación, disidente, germinada de las profundidades de nuestro Abya Yala.

Somos educadoras y educadores y nuestra misión es poner nuestro corazón y nuestra mente al servicio de nuestra comunidad. Pero, ¿qué hacer si nuestro cuerpo está viciado de colonialidad?

Ser educadora, educador, en estos tiempos de desesperanza, implica despertar hacia otro paradigma, disidente al de la colonialidad/patriarcal de la modernidad, sabiendo que si bien nos encontramos en el centro mismo de sus fauces, tenemos la posibilidad de irradiar desde adentro, desde lo más oscuro, la luz de lo posible.

Sin embargo, para ello tenemos que reconocer nuestro ser, nuestro pensar y nuestro obrar colonial, estar dispuestas y dispuestos a interpelarnos y a dejarnos interpelar por las otredades, como detonante, como el punto de inflexión que nos lleva a la urgencia de emprender el camino hacia nuestra propia transformación. Solo así nuestra lucha tendrá sentido.

El espacio educativo tendría que expandirse no solo como estructura física, sino sobre todo como praxis decolonial. El currículo, a pesar de responder en muchos casos al poder nor-eurocéntrico, presenta fisuras que nos permiten asumir formas otras, desafiantes, para abordar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Y es precisamente desde ahí que es posible responder a las otras tres problemáticas. Haciendo alusión a las reflexiones primeras de este texto, las realidades no son hechos aislados. Estos se encuentran interconectados, interrelacionados y todos se afectan mutuamente, por lo que, reconociendo esos intersticios, es posible apelar a una verdadera sabiduría como alega el Papa Francisco:

“La verdadera sabiduría supone el encuentro con la realidad. Pero hoy todo se puede producir, disimular, alterar. Esto hace que el encuentro directo con los límites de la realidad se vuelva intolerable. Como consecuencia, se opera un mecanismo de “selección” y se crea

el hábito de separar inmediatamente lo que me gusta de lo que no me gusta, lo atractivo de lo feo” (Francisco, 2020).

Entonces, apelemos a una sabiduría comunitaria que entreteja aquellas experiencias, conocimientos y saberes compartidos, haciendo de ellos un todo diverso. Así, ante un currículo fragmentado, enraizamos la interrelacionalidad, develamos el ejercicio del poder y la hegemonía de la “*colonialidad del saber*”, deconstruyendo su historia para situar la nuestra. Una historia cargada de injusticias sociales, económicas, ecológicas, colmada de discriminaciones, racismo y despojos; una historia que, narrada desde las subalternidades, nos lleve por los senderos de la reivindicación desde una pluralidad de comprensiones respecto de la vida y del mundo natural, dejando de lado el antropocentrismo y un funcionalismo exacerbado. Ambos son producto del poder colonial que se posiciona como agente externo al mundo natural, entendiendo que esa externalidad corresponde a la visión nor-eurocéntrica que se tiene, tanto del “medio ambiente”, como de los pueblos otros, subalternizados, sin reconocer que estos se nutren de una gran sabiduría y que se asientan sobre saberes y conocimientos ancestrales basados en los principios de correspondencia, relacionalidad y complementariedad. Desde esa postura sentipensante, todo lo que forma parte de nuestro universo, incluidos nosotras y nosotros, estamos imbuidos en esa espiral.

“Nuestra cosmovisión es nuestra PACHA, el Cosmos, la integralidad de espacio tiempo situación ser, la visión integral de la vida del cosmos, nuestra Madre Naturaleza cósmica, el amor y respeto a nuestra (...) PACHAMAMA y como principios de vida comunitaria del SUMAQ KAWSAY, centrada en el AYLLU, una institución territorial social, económica política espiritual, desarrollada desde las 4 dimensiones de la Chakana, Munay, Yachay, Ruway, Atiy hacen la base tetraléctica para entender la vida integral, expresadas en Ukhu-pacha, Kaypacha, Janaqpacha y Wiñaypacha”² (Bolivia E. P., 2025).

2 **Pacha:** Concepto medular que une el tiempo y el espacio, reflejando la conexión profunda del ser humano con la naturaleza. De ahí la noción de Pachamama (Madre Tierra).

Sumaq Kawsay: El vivir bien.

Ayllu: Unidad social, económica y territorial ancestral (comunidad).

Chakana: La Chakana representa la estructura del universo con sus diferentes planos y niveles de existencia, incluyendo el mundo material, el espiritual y el mundo de los ancestros. Y la palabra Munay alude a una fuerza vital que impulsa la acción y la transformación.

Yachay: Hace referencia al conocimiento, a la sabiduría y a la comprensión intelectual, a la comprensión del mundo y a la vida desde la observación y la razón.

Ruway: Es el hacer, el conocimiento puesto en acción desde el trabajo para la transformación de las realidades.

Atiy: Es el poder hacer, el impulso para sortear dificultades y lograr los propósitos.

Ukhu-pacha: Mundo de abajo, el inframundo, asociado a la tierra y los ancestros.

Kaypacha: Mundo terrenal, el presente y el lugar donde habitamos.

Janaqpacha: Mundo de arriba, el cielo, el cosmos y los dioses.

Wiñaypacha: Concepto que se refiere a la eternidad, a lo que siempre existió y existirá, siendo el ámbito de la continuidad del tiempo y del espacio sagrado (Ministerio de Culturas de Bolivia).

¿Entonces, por qué no dialogar con ellos -esos saberes- para generar aprendizajes? ¿Qué nos impide? ¿Cómo no cuestionar, a través de la educación, la pretendida universalidad de un pensamiento único que destila en el aire la destrucción del mundo natural?

En este punto, evidentemente, invocamos a la interculturalidad en todo el sentido de la palabra. Una interculturalidad que se desplace de lo funcional, pues no olvidemos que dicho concepto, así como muchos otros, ha sido cooptado por el sistema colonial/imperial de la modernidad, moldeándolo a su servicio.

Nosotras insistimos en que una interculturalidad crítica, basada en la escucha de las voces disidentes y, por ende, en el diálogo uno contra-hegemónico, es una de las armas que nos otorga el poder para resquebrajar el monoconocimiento y poner en valor los saberes y conocimientos otros. Como señala (Manzur, 2023):

“Poderosa herramienta la escucha, porque a tiempo de hacer posible el re-conocimiento de la otredad, permite que ella re-conozca a quien le escucha. Se trata, entonces, del primer indicio de un auténtico diálogo, en tanto desde el re-conocimiento mutuo de rostros marcados por experiencias de vida, este se traduce en un instante en el que el tiempo y el espacio se funden para evocar el pasado,

desde un presente que revela y anuncia la construcción de un futuro otro. Es la memoria que brota de los cuerpos y se alza hacia el desafío rebelde de la emancipación personal y comunitaria.

Así, la escucha y la voz, como soporte vital para generar un diálogo junto a las diversidades, se traducen en fuentes fecundas de aprendizaje”.

Es desde allí que la interculturalidad crítica nos permitirá construir puentes de encuentro horizontal y genuino entre las diversas otredades y posturas. ¿Por qué no dialogar con las palabras del Papa Francisco y de Morin, por ejemplo? Es posible hacerlo, siempre y cuando la insurgencia contra la colonialidad/imperial de la modernidad esté presente.

Se trata, entonces, de “*corazonar*”, como alude Arias (2010) y como también decimos nosotras: corazonar la educación, intuyendo que el diálogo versará sobre la vida, no solo desde el saber, sino también desde el sentir, ser, y obrar; fundidos, todos ellos, en procesos socioeducativos decoloniales.

Ese camino desde nuestra reflexión sentipensante nos exige tomar conciencia de que, a lo largo de ese proceso de re-conocimiento, la escucha y la voz se traducen en los principios generadores del diálogo y de la construcción comunitaria de saberes y conocimientos otros,

lo que da cuenta de que es la experiencia la que nos encauza hacia un aprendizaje impregnado de formas otras de pensar, sentir y obrar.

Así, una educación ecológica verdaderamente integral, o más bien una ecología desde y por la vida, tendría que ser asumida en atención a ciertos rasgos que hagan de ella un espacio/tiempo de desobediencia y de acción política de resistencia. Nosotras, proponemos los siguientes:

- La construcción de sentido de una educación decolonial como eje central de los aprendizajes, aproximándonos al cómo soñamos nuestra existencia como parte del mundo natural.
- El reencuentro con las realidades diversas desde sus lugares de enunciación, en tanto reflejan los espacios territoriales con sus escenarios socioculturales, económicos, políticos, de raza, género... En fin, todo aquello que se incrusta en cada cuerpo haciendo de él lo que es, en comunión con la memoria histórica de aquella que nombra lo que nuestras ancestas y nuestros ancestros fueron, sintieron y obraron desde sus propias luchas de decolonialidad. Intuyendo que el pasado se implica en el presente y este en el futuro, rompiendo la linealidad del tiempo/espacio, muy asentada en el pensamiento colonial. Así, se acude a los principios de totalidad del cosmos y de espacialidad otra como referen-

tes simbólicos que permiten resquebrajar las relaciones de poder.

- La escucha de las voces no autorizadas por el poder colonial/patriarcal de la modernidad. En la primera no solo el sentido del oído se encuentra activo, sino también la mirada atenta a los gestos faciales y corporales. Todo el cuerpo narra, cuenta, habla. Y como opuesto complementario de la escucha, la voz revela el sentir de lo vivido, de lo sabido. Advertir la entonación, el volumen, la modulación, es indispensable y da cuenta de cómo la remembranza de lo que siente, piensa y sabe, expresa al mismo tiempo el acervo cultural. Se trata de acercarse a las dimensiones de complementariedad y reciprocidad, siendo conscientes de que la escucha es una invocación al diálogo con el mundo natural.
- El lenguaje y la lengua como herramientas de resistencia frente a la impronta colonial/imperial de la modernidad. Es la educación la que tiene que ir perfilando otro lenguaje que no solo deleve la retórica dominante, sino que construya significantes otros, cargados de decolonialidad.
- La transformación como proceso recursivo dando cuenta de cómo ese ir y venir de las realidades del entorno, de la vida, de las vidas, nos llevan hacia el camino de una metamorfosis sustancial. Esto, considerando que la misma

no puede ser imaginada como un proceso acabado, por el contrario, se traduce en una señal para seguir caminando, para seguir buscando sueños desde la utopía de la posibilidad.

Finalmente, es importante manifestar que todo lo analizado y propuesto ha nacido, precisamente, de nuestro lugar de enunciación, de la escucha de las voces otras, subalternizadas, de sus historias y formas de rebelión, y también de las nuestras, colmadas de incertidumbre respecto de cómo en el territorio nuestro, y en un futuro próximo, será concebido el mundo natural y, por ende, la educación. La única certeza nuestra es que la resistencia y la lucha contra el sistema colonial/imperial de la modernidad es el único camino posible.

Nos hacemos eco de las palabras de Galeano (*Ser como ellos y otros artículos*, 1992):

“Los sueños y las pesadillas están hechos de los mismos materiales, pero esta pesadilla dice ser nuestro único sueño permitido: un modelo de desarrollo que desprecia la vida y adora las cosas”.

En diálogo con las voces de:

Alimonda, H. (s/a). *Ecología Política Latinoamericana y Pensamiento Crítico, vanguardias arraigadas*. Buenos Aires.
Arias, P. G. (2010). *Corazonar, una antropología comprometida con la vida: Miradas otras desde Abya Yala, para*

la descolonización del poder, del saber y del ser. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Bolivia, E. P. (2025). *Nación Quechua*. Obtenido de <https://unibolquechua.edu.bo/nacion-quechua/cosmovision-2/>.

Bolivia, G. d. (20 de diciembre de 2010). *Ley de Educación 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*. Bolivia.

Comisión Teológica Internacional. (2018). *En busca de una ética universal: Nueva perspectiva sobre la ley natural*. Vaticano.

Educación, M. d. (2017). *Compendio Unidades de Formación - PROFOCOM “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo - Subsistema de Educación Regular*. La Paz, Bolivia: Equipo PROFOCOM.

Francisco, P. (2020). *Fratelli Tutti*.

Franco, J. P. (2016). Pensamiento complejo de Edgar Morin: Nueva visión del conocimiento. *INGENIO UFP-SO – Vol. 11*, 129.

Galeano, E. (1992). *Ser como ellos y otros artículos*. DF, México: Siglo XXI.

Galeano, E. (1992). *Ser como ellos y otros artículos*. Editor digital: Titivillus ePub base r1.2.

Manzur, S. (2023). *Narrativas otras: Un camino hacia la decolonialidad y despatriarcalización*. Cochabamba - Bolivia: Asociación Cultural Amistad y Ciencia.

Morin, E. (2012). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Ed.

ONU. (s.f.). <https://www.un.org/es/actnow/facts-and-figures>.

Polanyi, K. e. (s/a). *Ecología política latinoamericana y pensamiento crítico, vanguardias arraigadas*. Buenos Aires.

Restrepo, C. A. (2001, vol. 9, No.18). *Decadencia y falacia desarrollista en las políticas de la educación ambiental en América Latina*.

Rodríguez, J. K. (2008, No.59). El evangelio según San Morin. Una crítica a la concepción religiosa del pensamiento complejo. *A Parte Rei: revista de filosofía*.



¡El río Atrato tiene derechos!

Corte Constitucional República de Colombia. Derechos en el Territorio

Colombia

Sentencia que reconoce al río Atrato como sujeto de derechos y protege los derechos bioculturales de las poblaciones ribereñas del Chocó.

Sentencia T-622 de 2016 Ambiente Sano y Derechos Bioculturales

¿Por qué es importante esta sentencia?

El río Atrato cruza casi completamente de sur a norte el departamento del Chocó y tiene una relación directa con la vida de medio millón de habitantes.

A lo largo de sus 750 kilómetros de extensión, el río es la fuente de agua, de alimento y de subsistencia de 500.000 personas, la mayoría comunidades negras.

Sin embargo, en su recorrido, el Atrato presenta una significativa actividad de minería ilegal, la cual consiste en entables, dragas y dragones (ma-

quinaria pesada) que devastan los lechos y afluentes en búsqueda de oro. Desde más de 250 puntos de extracción, se derraman grandes cantidades de metales tóxicos, como el mercurio y el cianuro, en las mismas aguas que beben directamente seres humanos y animales. Esta minería ilegal hace que el río transporte enfermedad y muerte a quienes dependen de él para vivir.

La Corte Constitucional reconoce al río Atrato como un sujeto de derechos, es decir, jurídicamente se le considera como una entidad que debe ser conservada, protegida y recuperada ambientalmente. También señala que el problema de la minería ilegal y de sus efectos contaminantes en el río y el territorio se deben abordar de manera integral, vinculando a las comunidades étnicas y demandando la responsabilidad y acción del Estado a través de sus instituciones. La Sentencia T-622 de 2016 reconoce la complejidad ecosistémica y la red de relaciones biológicas y culturales que dependen del río Atrato, de su cuenca y de sus afluentes, como un gran corredor de vida vegetal, animal y humano.

¿Cómo se originó?

En el Chocó, la minería artesanal y a pequeña escala es una actividad económica que se practica desde la colonización y que los pueblos negros libres de la esclavitud hicieron suya. Sin embargo, en los últimos treinta años, grupos ilegales han instalado maquinaria pesada, como entables, dragones y dragas, para la extracción ilegal de oro. Esto ha deteriorado significativamente el río Atrato y sus brazos.

Este tipo de minería, que en muchos casos está en manos de grupos armados al margen de la ley o en alianza con ellos, genera afectaciones al ambiente, a la salud, a la integridad cultural y a las formas de producción pecuaria y agrícola local. Estas afectaciones no se daban antes bajo el modelo tradicional o artesanal de extracción de oro.

Debido a la magnitud del problema y a la ineficacia de las entidades representantes del Estado a distinto nivel (local, departamental y nacional), las comunidades negras y afrocolombianas del territorio, mediante sus organizaciones comunitarias, presentaron una tutela contra numerosas instancias del gobierno y la institucionalidad, mencionando distintos hechos, entre ellos:

El uso de maquinaria, procedimientos, químicos y materiales en la minería ilegal y su efecto adverso en términos ambientales: la degradación de los distintos ecosistemas relacionados con el río, sus afluentes y riberas.

La vulneración de los derechos fundamentales a la vida, a la cultura, a la salud y al ambiente sano, describiendo las distintas afectaciones a las comunidades negras, indígenas y mestizas, traducidas en enfermedades graves y muertes, principalmente por la presencia de sustancias tóxicas en las aguas y alimentos.

La pérdida de actividades para el sustento económico, de vías navegables, de seguridad alimentaria y la afectación a otros derechos bioculturales que se derivan del daño ambiental al río Atrato, dada la relación y dependencia de este por parte de las comunidades étnicas que lo habitan en su extensión.

Las numerosas acciones populares interpuestas por la comunidad contra múltiples organismos del gobierno y de otras autoridades que, si bien en muchos casos resultan a favor de los pueblos, no se refleja en sus acciones un real control de la minería ilegal ni la mitigación a los daños ambientales y bioculturales.

¿Qué derechos fundamentales se consideran vulnerados?

Las actividades ilegales de minería en el río Atrato, en sus afluentes y en territorios circundantes, atentan contra los derechos fundamentales a la vida, a la salud, al agua, a la seguridad alimentaria, al ambiente sano, a la cultura y al territorio de todas las comunidades étnicas habitantes de la cuenca del río.

Estos derechos han sido negados o precariamente cubiertos en la historia del departamento del Chocó, y a la luz del proceso de tutela emprendido por el Centro de Estudios para la Justicia Social Tierra Digna, fueron desconocidos nuevamente, en primera y segunda instancia, bajo tecnicismos legales que negaron la procedencia de la tutela.

De allí que, con la revisión por parte de la Corte Constitucional, se emitieron una serie de órdenes y medidas para solucionar estructuralmente la grave crisis ecológica, humanitaria y de salud que se vive en la cuenca del río Atrato, en sus afluentes y territorios aledaños.

¿Qué dice la sentencia?

Magistrado Ponente: Jorge Iván Palacio Palacio.

Accionantes

Centro de Estudios para la Justicia Social Tierra Digna en representación del Consejo Comunitario Mayor de la Organización Popular Campesina del Alto Atrato (Cocomopoca), el Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato (Cocomacia), la Asociación de Consejos Comunitarios del Bajo Atrato (Asocoba), el Foro Inter-étnico Solidaridad Chocó (FISCH) y otros.

Accionados

Presidencia de la República; Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible; Ministerio de Interior; Ministerio de Minas y Energía; Ministerio de Defensa Nacional; Ministerio de Salud y Protección Social; Ministerio de Agricultura; Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio; Ministerio de Educación; Departamento para la Prosperidad Social; Departamento Nacional de Planeación; Agencia Nacional de Minería; Agencia Nacional de Licencias Ambientales; Instituto Nacional de Salud; Departamentos de Chocó y Antioquia; Corporación Autónoma Regional para el Desarrollo Sostenible del Chocó (Codechocó); Corporación para el De-

sarrollo Sostenible del Urabá (Corpourabá); Policía Nacional - Unidad contra la Minería Ilegal; Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC); Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (Incoder); Registraduría Nacional del Estado Civil; Defensoría del Pueblo; Contraloría General de la República; Procuraduría General de la Nación; Municipios de Acandí, Bojayá, Lloró, Medio Atrato, Riosucio, Quibdó, Río Quito, Unguía, Carmen del Darién, Bagedó, Carmen de Atrato y Yuto (Chocó), y Murindó, Vigía del Fuerte y Turbo (Antioquia).

La Sentencia T-622 de 2016 resuelve y dicta una serie de órdenes para que las entidades del Estado, de acuerdo con su función y sus competencias, se encarguen de atender los múltiples problemas y formulen las acciones correctivas necesarias, para superar la crisis que en materia de minería ilegal afecta a las poblaciones involucradas en el departamento del Chocó.

Por ello, revoca los fallos mencionados anteriormente, concediendo a los accionantes el amparo de sus derechos fundamentales a la vida, a la salud, al agua, a la seguridad alimentaria, al medio ambiente sano, a la cultura y al territorio.

“[Los] derechos bioculturales (...) hacen referencia a los derechos que tienen las comunidades étnicas a administrar y a ejercer tutela de manera autónoma sobre sus territorios -de acuerdo con sus propias leyes, costumbres- y los recursos

naturales que conforman su hábitat, en donde se desarrolla su cultura, sus tradiciones y su forma de vida con base en la especial relación que tienen con el medio ambiente y la biodiversidad”.

Corte Constitucional

La Corte Constitucional reconoce que el río Atrato *“es sujeto de derechos que implican su protección, conservación, mantenimiento y restauración”*. Su cuidado está a cargo del Estado y de las comunidades étnicas, por lo cual orienta la conformación de distintos equipos y representaciones que lleven a cabo las siguientes acciones, entre otras, con plazos concretos:

- Un plan para descontaminar la cuenca del río Atrato y sus afluentes, los territorios ribereños, y para recuperar sus ecosistemas y evitar daños adicionales al ambiente en la región.
- Un plan de acción conjunto para neutralizar y erradicar definitivamente las actividades de minería ilegal que se realicen no solo en el río Atrato y sus afluentes, sino también en el departamento de Chocó (con un tiempo de ejecución de 6 meses).
- Un plan de acción integral que permita recuperar las formas tradicionales de subsistencia y alimentación en el marco del

concepto de etnodesarrollo que garantice mínimos de seguridad alimentaria en la zona. El plan también debe estar dirigido a restablecer los derechos de las comunidades étnicas que habitan la cuenca del río Atrato (6 meses de plazo).

- La realización de estudios toxicológicos y epidemiológicos del río Atrato, de sus afluentes y de las comunidades (entre 3 y 9 meses de ejecución).
- Las actividades de seguimiento y control de la ejecución de lo establecido en la sentencia, vinculando a los entes pertinentes por parte del Estado, de otorgar los efectos *inter comunis* a la presente decisión para aquellas comunidades étnicas del Chocó que se encuentren en una situación similar, para que cuenten con el amparo constitucional y el tratamiento igualitario en la garantía de sus derechos fundamentales.

Los elementos señalados anteriormente se refieren a los derechos bioculturales de las poblaciones étnicas que habitan las riberas del Atrato y de sus afluentes: los pueblos negros e indígenas se configuran como los guardianes del río y de sus entornos naturales, lo que habla de un mutualismo y de una interdependencia ecosistémica de la vida y de la cultura.

¿Qué conceptos son clave en la sentencia?

Los derechos bioculturales

Son definidos por la sentencia como los derechos que tienen las comunidades étnicas a administrar y proteger de manera autónoma sus territorios -de acuerdo con sus propias leyes, costumbres-, así como los recursos naturales que conforman su hábitat, en donde se desarrolla su cultura, sus tradiciones y su forma de vida con base en la especial relación que tienen con el medio ambiente y la biodiversidad.

En el caso de las comunidades negras e indígenas a lo largo del río Atrato, existe una conexión con la naturaleza basada, ancestralmente, en el cuidado de los recursos y en la conciencia sobre el uso de los mismos.

El río Atrato como sujeto de derechos

Al otorgar este reconocimiento, el Estado y las comunidades étnicas deben garantizar los derechos a la protección, conservación, mantenimiento y restauración del río Atrato. La Presidencia de la República debe ejercer tutoría designando una institución responsable.

Además, se debe conformar una comisión de guardianes y guardianas del río -como forma de representación de los intereses del río Atrato- y un panel de expertos para acompañar el proceso.

Efectos *inter comunis*

Se refiere al efecto que se aplica cuando las decisiones de una tutela pueden proteger los derechos de personas que no hacen parte de la demanda, pero que se encuentran en iguales condiciones que las personas por las cuales se da el fallo.

Se hace con el objetivo de que puedan beneficiarse de los efectos de la sentencia. Así se pretende salvaguardar los sujetos pasivos de una vulneración de derechos fundamentales que se encuentren en las mismas circunstancias, como puede ocurrir con los habitantes de la ribera del río Atrato.

Fuente

<https://derechosenelterritorio.com/temas/ambiente-sano-y-derechos-bioculturales/t-622-de-2016/>



PARTE I

MESA REDONDA

**Fomentar el cambio
de paradigma del
antropocentrismo
al biocentrismo**

Reflexiones sobre antropocentrismo-biocentrismo, del paradigma a la acción política

Yamile Ordóñez-Lozano¹

Colombia

“En un principio estaba el mar. Todo estaba oscuro. No había sol, ni luna, ni gente, ni animales, ni plantas. Solo el mar estaba en todas partes. El mar era la madre. Ella era agua y agua por todas partes y ella era río, laguna, quebrada y mar y así ella estaba en todas partes. Así, primero solo estaba La Madre. La madre no era gente, ni nada, ni cosa alguna. Ella era Aluna. Ella era espíritu de lo que iba a venir y ella era pensamiento y memoria”... (Ortiz, 2023).

Este mito de la comunidad Kogi de la Sierra Nevada de Santa Marta, en Colombia, de forma espiritual narra su cosmovisión, el origen y el equilibrio que se da entre la naturaleza y el ser humano. Pero también encontramos distin-

tas cosmovisiones de comunidades en nuestra América. Las historias cuentan de la Madre-monte, Madreselva, Madre de los cerros o fantasma del monte, como se conoce en distintos países a este personaje femenino, cuyo cuerpo cubierto de hojas, musgos y plumas castiga a todo aquel que dañe el verde natural. Entre las tantas historias de mitos y leyendas de las que en nuestro continente podemos apreciar, están las ligadas al agua, a los bosques y a las selvas.

La Amazonia, una majestuosidad natural que se evidencia en los países que la comparten, es reservorio de una riqueza tanto biológica como cultural de sus pueblos indígenas. La riqueza de etnias y familias lingüísticas se corresponde con variedad de cosmovisiones. La selva y el bosque comunican, hablan, perciben, alimentan. Así, para los *Makuna*, los ríos, las

¹ Licenciada en Biología, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Magíster en Biología, Universidad De los Andes, Bogotá, Colombia. Maestra en el Liceo Segovia, Bogotá, Colombia.

rocas, las plantas tienen esencia tanto material como espiritual. El *Curupira* es guardián y espíritu que protege el bosque de la selva amazónica. En relatos de Diana Uribe (2025), estas cosmovisiones ubican a los humanos dentro de una circularidad con otras especies en un flujo continuo de transformaciones (Uribe, 2025).

Para las culturas indígenas, conectar con la naturaleza es parte de su ser mismo. Es tal el arraigo con su entorno, que la visión, la relación y la acción sobre este, es sagrada y, si se lo agrade, queda condenada. Muy poco hemos aprendido. Contrariamente, hemos relegado su valor de conocimiento.

La especie humana, *Homo sapiens*, desde sus inicios ha establecido una relación con la naturaleza. Su instinto por la supervivencia le ha permitido ir adaptando respuestas al ambiente, en parte dadas por su capacidad racional de actuar en el entorno, al punto de generar profundos cambios en el mismo. Visto esto en línea filogenética, dentro del reino animal el proceso de cefalización del ser humano y de su córtex prefrontal lo posicionó en la cúspide sobre otras especies, con capacidad de preguntarse sobre sí mismo y de distanciarse por ello del resto de las especies. Esta singularización que adquirió sobre los otros seres de la naturaleza, erróneamente lo direccionó hacia una desarticulación de una totalidad como lo constituye la naturaleza (Rodríguez, E.; Quintanilla, A., 2019).

El mundo según el antropocentrismo

Esta evidencia, hegemónicamente, cómo lo humano se ha posicionado en supremacía sobre el resto de las cosas o seres vivos; cómo el sentido utilitarista sobre la naturaleza ha dotado al ser humano del poder para disponer de cualquier recurso natural, atendiendo principalmente a intereses económicos o políticos, desconociendo el valor inherente a otras formas de vida (Anzoátegui, M., 2020).

De acuerdo a criterios de orden filosófico, lo antropocéntrico merece una revisión crítica en cuanto a si lo moral alude al “especismo”, dando un carácter de superioridad al ser humano sobre las demás especies. Este concepto lo introdujo el psicólogo Richard Ryder en 1970, en inicios de un movimiento en favor de los animales y de su tratamiento ético. El especismo, como práctica moral, asume los organismos distintos al ser humano como objetos de consumo. Recientemente, el filósofo Oscar Horta (2022) planteó el especismo como práctica institucionalizada a nivel socioeconómico, político y jurídico en torno a la explotación de los animales no humanos, la cual tiene muchas caras justificadas o injustificadas para sobreponer a los seres humanos y sus intereses por sobre otros animales no humanos.

A mediados del siglo XX, cuando se fueron acentuando las crisis ambientales vinculadas con el desarrollo económico, con la modernización y con la industrialización, los procesos de producción y consumo reflejaron los impactos sobre el ambiente natural. Hoy asistimos a una triple crisis planetaria sin precedentes. Distintos tipos de ecosistemas: terrestres, acuáticos, epicontinentales y marinos están severamente afectados, poniendo en riesgo la sostenibilidad de poblaciones humanas en contextos del planeta. La geopolítica ha marcado una relación capital-naturaleza que se manifiesta, por ejemplo, en la deforestación, en la sobreexplotación del suelo y en el extractivismo que va más allá de la explotación de minerales, pues involucra actividades económicas que posibilitan flujo de materiales, energía, diversidad biológica y fuerza de trabajo hacia puntos de concentración del capital (Vega, 2025, p. 297). Esta lógica, asociada al poder corporativo, transnacional y como fuente de financiamiento del estado, marca dinámicas de control del territorio con afectación a la vida que allí se desarrolla (Arias, 2025).

Podemos citar, de la actividad petrolera en Colombia, la región de la Orinoquía, en donde más de una decena de empresas operan, registrándose datos de 720 mil barriles de hidrocarburo-petróleo diarios y 15 millones de barriles de agua; un verdadero hidrocidio, con las respectivas consecuencias en la vida silvestre.

Estas prácticas extractivistas son devastadoras en lo ambiental y en lo social. En muchos casos afectan las regiones en donde se establecen grupos étnicos y fracturan dinámicas culturales propias de las comunidades, como lo refiere el profesor Renán Vega (2025).

Los bosques no escapan a la fuerte presión antrópica relacionada con lo económico; a pesar de su importancia en servicios ecosistémicos y en mitigar el cambio climático, se devasta la vida natural; se ponen en riesgo sistemas agroalimentarios y también comunidades, principalmente las étnicas presentes en distintas zonas o territorios del mundo.

Los páramos, ecosistemas fragilizados tanto por el cambio climático como por la minería y por la ampliación de la frontera agrícola y ganadera, representan otro de los focos de atención, dada su importancia ecosistémica como ambientes únicos en biodiversidad, en reservorios de agua y como sumideros de carbono, incluso por encima del bosque húmedo tropical que ha registrado entre 60 y 230 toneladas de carbono; y el páramo, en cambio, en sectores de turberas, alcanza hasta 2000 toneladas. Datos no menores frente al calentamiento global, según el portal de noticias mongabay.com/2025

El papel del ser humano como protagonista, moldeador, transformador y devastador del planeta, ha sido muy discutido desde finales

del siglo XVIII, con la industrialización. Ya a finales del siglo XX, el químico neerlandés Paul Crutzen introduce el término antropoceno, destacando la fuerza de la humanidad para transformar, dados los alcances en innovaciones científico-tecnológicas e industriales que impactaron la tierra. Lo anterior condujo a la comunidad científica a proponer un periodo geológico distinto al holoceno, a partir de marcadores estratigráficos de inicio posible y como indicadores medibles de la actividad humana para establecer la diferencia entre un periodo y el otro. La evidencia estratigráfica estuvo en el hallazgo de rocas de plástico fusionadas con minerales en islas, hecho que está demostrando que el antropoceno se puede considerar claramente como tiempo geológico, más que como un concepto cultural (Trischler, H., 2017). En antropoceno se marca igualmente un punto de inflexión para ver críticamente la modernidad desde el impacto antrópico.

Las evidencias de una relación humano-naturaleza que va en contravía de salvaguardar el patrimonio natural del planeta, cuestionan esta modalidad de paradigma de pensamiento, en la que el ser humano se ha dado la potestad de organizar toda la realidad social desde las dimensiones económica, política, ambiental, cultural, entre otras. Cada avance en el tiempo del antropocentrismo nos demuestra esta contradictoria relación derivada de este para-

digma, en el que hemos dejado de ser centro, punto de orden en las cosas y estamos siendo impactados por nuestro actuar. Este nos ubica en un punto casi sin retorno en las dinámicas ambientales de la época; un posible camino a la extinción de la humanidad.

¿Por qué fomentar el biocentrismo?

Son innumerables las iniciativas por reencauzar el rumbo del planeta. Casi resultan un eufemismo, ya que cada vez se enfrentan fenómenos climáticos extremos, dentro de un paradigma que nos mantiene en bucle frente a un detrimento ambiental por el modelo de producción y de consumo en el que se encuentra la humanidad. Es urgente que el ser humano deje de considerarse el centro y se inserte en la dinámica de la vida. Esta articulación podrá ir cambiando el rumbo del panorama ambiental y el de la vida misma en el planeta.

La visión tradicional de la naturaleza al servicio del ser humano, la posiciona subalterna a las personas; le asigna un valor económico o la somete a derechos de propiedad; y deja claro que los derechos de la naturaleza están en las personas y no en ella misma. Por tanto, hacerla parte de procesos productivos es darle valor de uso y mercantizarla (Gudynas, 2010).

Desde la década del 60, la tensión por reivindicar a la naturaleza como un sujeto de derecho ha estado presente en la esfera de movimientos ambientalistas, destacándose su valor intrínseco, lejos de la utilidad para el ser humano. Este valorar cualquier forma de vida en sí mismo en el campo natural, fundamenta el biocentrismo y su estrecha relación con la ecología profunda. Así la naturaleza toma el carácter de sujeto de derecho en el campo legal con las implicaciones de deberes hacia ella (Gudynas, 2010).

Eventos testimoniales de lucha por la vida de pueblos indígenas y de grupos étnicos son de larga trayectoria en Latinoamérica. Las cosmovisiones y los diálogos de saberes que sobrepone el valor de la naturaleza, abonaron camino a todo el constitucionalismo latinoamericano que hoy cuenta con un soporte jurídico en lo ambiental en los países donde se ha avanzado. Un trabajo de largo tiempo y de luchas que continuarán, mientras los procesos colonizadores del modelo económico se mantengan en la esfera del desarrollo, dentro del paradigma tecnocrático.

Categorías a la acción política: un ejercicio epistémico

La crisis civilizatoria de la que se habla, contempla aspectos económicos, políticos, sociales y ambientales, cuya raíz fácilmente se explica por el modelo de desarrollo y globalización

que ha mercantilizado la vida y todas sus manifestaciones, y que ha conducido a la triple crisis planetaria y a un detrimento de la naturaleza y de la calidad de vida para la sociedad.

Estos cuestionamientos al antropocentrismo, con mirada esperanzadora al biocentrismo, son impulso a un giro en la concepción de entender la relación que establecemos con el entorno natural. Es imprescindible posicionarnos, no frente a un paradigma, sino frente a la vida con la responsabilidad que eso implica en lo biológico, en lo social, lo político, lo económico, en lo cultural y en lo ético. Si como especie nos reconocemos en clave de verbos, con capacidad de observar, sentir, aprender, crear, cuestionar, analizar, transformar, también debemos hacernos cargo de asumir acciones y equilibrar consecuencias. La ecología integral es un camino para volver a ver el valor intrínseco del organismo, del hábitat, del ecosistema, de la biósfera, de la Casa Común.

Bien lo plantea la encíclica *Laudato Si* ante la crisis ambiental. La ecología está llamada a ser una alternativa: *“un pensamiento, una política, un programa educativo, un estilo de vida y una espiritualidad que conformen una resistencia ante el avance del paradigma tecnocrático”* (Francisco, 2015).

En este sentido, el campo de la educación sigue representando un horizonte de transformación. El sueño de San Pedro Poveda está vigen-

te. En esta línea, y en común-uni3n con tantos aportes como lo son la enc3clica Laudato Si, la propuesta socioeducativa de la Instituci3n Teresiana Educar en Tiempos Dif3ciles, la ecolog3a de saberes y la experiencia en el trabajo interdisciplinario, se proponen unas categor3as de car3cter epist3mico con la intenci3n de provocar y de hacer resonar posibilidades de trabajo para fomentar el biocentrismo.

Categor3a Epist3mica del saber contextual

Abordar la realidad o el contexto es un puente de comprensi3n del mundo en el que estamos. A esta realidad, en la mayor3a de los casos, la conocemos a trav3s de los medios de comunicaci3n o de portales de noticias que sirven a intereses hegem3nicos. Es una visi3n impuesta y globalizada que responde al poder pol3tico y econ3mico imperante.

Ahora bien, una realidad vista, no desde el centro, sino desde los m3rgenes, desde la periferia, como nos invita Enrique Dussel en *Filosof3a de la Liberaci3n* (Dussel,1996), ser3 una realidad que muestra “el lugar de sobrevivencia” de los marginados, de sus condiciones y luchas, lo cual evidencia las fracturas del sistema. Esos pueblos llamados por Dussel analfabetos, pobres dominados por el sistema capitalista, guardan sabidur3a y en ellos est3n las nuevas

posibilidades de creer en otra humanidad y en otros modos de justicia (Guerra, 2014).

Se trata de subvertir el orden, de analizar el contexto partiendo de considerar que estamos ante una crisis de la modernidad, con un llamado a repensar este tiempo hist3rico que reste prevalencia al ser humano y su intencionalidad de justificar en la raz3n su actividad transgresora de los l3mites de sostenibilidad de la naturaleza, dentro de una sociedad cient3fica, industrializada y capitalista.

Categor3a Epist3mica de la normativa

Quiz3s recordemos que en nuestros cursos de academia, desde la primera infancia hasta lo profesional, la Ecolog3a ha sido una c3tedra inmersa en las Ciencias Naturales. O si ha tenido manejo independiente, la hemos conocido como el estudio de las interacciones de factores ambientales, f3sicos, qu3micos, geogr3ficos, con lo bi3tico, as3 como con las dimensiones de la Educaci3n Ambiental. Este enfoque no siempre contempl3 un aspecto normativo frente al actuar en un entorno socioambiental. Lo anterior no significa que no existiera. El cuestionamiento ac3 es hacerlo parte de una formaci3n desde la escuela. Partiendo de considerar las problem3ticas ambientales como complejas, su tratamiento y abordaje va m3s all3 del an3lisis

científico; se inserta en lo político, un tanto por entrecruzamiento de relaciones de poder y sus consecuencias debido a la afectación de ambientes y de sus servicios ecosistémicos.

¿Qué refleja esto? La necesidad de una ética ambiental que permita otro tipo de relaciones con la naturaleza; un marco ético-normativo-político para un reconocimiento de los derechos de la naturaleza con enfoque biocéntrico. Aspecto que para América Latina muestra grandes avances por iniciativas en distintos países, como en la propuesta de cosmovisión de los pueblos indígenas de Los Andes, la Pachamama o Madre Tierra. Esta propuesta, articulada con el ordenamiento jurídico para el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos, es un nuevo modelo de pensamiento hacia lo biocéntrico, y aleja a la diversidad de seres de la naturaleza de su cosificación o visión de objeto útil en un sistema de mercado. La naturaleza como nuevo sujeto de derechos cuenta con un cuerpo jurídico que respalda su dignidad para una ética del cuidado. Pero, a pesar de este marco jurisprudencial, Latinoamérica se encuentra en la contradicción del extractivismo dentro del modelo de producción económico en los países (Molina-Roa, 2017).

Es interesante volver objeto de estudio esta normatividad, por el carácter interpelante que poseen las políticas de intereses globalizadores y

con supuestos de protección ambiental, como resulta el Desarrollo Sostenible. Dichas políticas han legitimado la apropiación y la explotación de recursos (Molina-Roa, 2017). Pero los esfuerzos de los países en materia de justicia climática continúan y siguen dando esperanza, como la opinión consultiva 32, de julio de 2025, sobre emergencia climática de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, una herramienta jurídica que guía jurídicamente en la proyección del ambiente y los DDHH en la crisis climática (Opinión Consultiva 32, 2025).

Este nuevo estatus a la naturaleza recuerda que el valor intrínseco lo da su propia existencia dentro de la dinámica del planeta; así mismo le confiere un potente lenguaje simbólico, producto de la misma cosmovisión de los pueblos indígenas, que a la *Pachamama o Madre Tierra* la refieren como universo, orden de espacio, tiempo y fecundidad, principio para el *Sumak kawsay* del Buen Vivir en el pueblo quechua (Molina-Roa, 2017).

Categoría Epistémica de la denuncia

La encíclica del Papa Francisco nos presenta un panorama del estado de la Casa Común, de nuestro planeta. En clave de denuncia, enuncia causas y responsabilidades frente a la triple crisis planetaria. Asimismo, es una lectura

desde un evangelio contextualizado. Presenta caminos de posibilidades como acciones ambientales desde un enfoque integrador con la naturaleza, invitando a una conversión ecológica para un nuevo estilo de vida.

El siglo XXI, como lo recalcan muchos portales de información ambiental, ha estado marcado por los conflictos ambientales. Esto resulta contradictorio, ya que existen tantos referentes normativos, encuentros mundiales para acuerdos ambientales, asambleas, pactos, a causa de los impactos provocados a la naturaleza, por no enfrentar o cuestionar el modelo (Acosta, 2008).

En esta perspectiva, la denuncia hay que ejercerla como figura de construcción colectiva y de afirmación de derechos. Aunque los movimientos sociales y ambientalistas enfrenten fuertes resistencias en sus luchas, a quienes se debe tildar de desadaptación no es a ellos como suele pasar, sino al sistema imperante, al poder hegemónico, al modelo dominante que se vale de formas de colonización como los megaproyectos, el extractivismo, la huella de carbono y la apropiación de territorios de comunidades para ejercer su dominación.

Aquí es donde cobra importancia la denuncia como un ejercicio de discernimiento que nos abre horizontes de conocimiento para entender las causas, las raíces históricas; para cuestionar, visibilizar y develar las relaciones de

poder, permitiendo a los sujetos involucrados reafirmar sus derechos. Como podemos leer en los renglones hilvanados de espiritualidad y denuncia con los signos de estos tiempos, la encíclica Laudato Si nos exhorta a una conversión ecológica desde una mirada del evangelio contextualizado.

La denuncia se convierte en germen de conocimiento que, en lo ambiental, supone un contraste de saberes, de voces y de cosmovisiones del mundo. Los conocimientos articulados vislumbran horizontes didácticos y significación para transformar las injusticias en sus contextos.

Categoría Epistémica de la deconstrucción

“Conservo seis honestos servidores que me enseñaron todo lo que sé. Sus nombres son: qué, cuándo, por qué, cómo, dónde y quién” (Rudyard Kipling).

Cuestionar para comprender de nuevo es la primera invitación en el camino de la deconstrucción como ejercicio epistémico en favor de la naturaleza como sujeto de derechos. Ver la crisis planetaria con lupa para descubrir quiénes, cómo, cuándo, dónde, de cada uno de sus componentes, desmantela las verdades impuestas develando las estructuras de poder responsables (Ayala, 2013).

La deconstrucción, al cuestionar las representaciones del mundo que se tienen, libera al ser humano de estructuras de pensamiento limitantes que la sociedad de consumo le impone como, por ejemplo, el ser y el tener, valor intrínseco-valor de cambio.

Revelar estas contradicciones para gestionar el conocimiento, entra en relación con una descolonización que adeuda en nuestra historia como sociedad, tanto por el conocimiento de herencia eurocéntrica, como por el colonialismo del modelo de desarrollo mediado por el mercado, desde el aporte de Catherine Walsh en un desaprender y volver a construir desligado de la globalización (Lara, 2015).

Construir otra visión del mundo requiere un ejercicio de desarraigo de creencias, de posturas y de formas de estar en él. Nos reclama otra manera de observar - sentir pensar - actuar - disentir - denunciar en nuestros entornos. La deconstrucción como posibilidad de visibilización de jerarquías establecidas se convierte en posibilidad de descolonización epistemológica, como lo diría Enrique Dussel, permitiendo pensar, conceptualizar, construir conocimiento desde nuestra herencia de los pueblos originarios, desde un nosotros como latinos. Un proceso de descolonización de estructuras de pensamiento lleva un fuerte potencial transformador (Mendoza & Rodríguez, 2021).

Un volver a los principios de la ecología integral donde somos parte de un todo que nos llama a retornar al centro; a articularnos en el engranaje que rige los sistemas naturales; a comprender nuevamente los procesos de circulación de materia y energía en los sistemas naturales; a ver cómo funciona el planeta, la Casa Común que habitamos y que nos exige reaprender de otras cosmovisiones presentes en las comunidades indígenas en América. Pueblos estos con una fuerte visión de la vida como eje, en la comprensión del mundo acorde con el biocentrismo (Friggeri & Bellei, 2024), dentro de un marco de lo verdaderamente sostenible. Este reconocimiento de la diversidad permite valorar la coexistencia con otras comunidades, bien como organismos o seres humanos en su territorio (Mendoza & Rodríguez, 2021).

La diversidad de conocimientos y de saberes que se manifiesta en las cosmovisiones, es un compromiso con un enfoque crítico decolonial. Este enfoque se constituye en una alternativa para repensar las concepciones impuestas por la globalización, tal como lo plantea Boaventura de Sousa Santos (2006) en la ecología de saberes, y en una acción política a la rehumanización (Lara, 2015).

Categoría Epistémica del volver a la esencia biológica

La vida, en su concepción biológica-evolutiva, ha recibido un tinte azaroso en mecanismos genéticos, metabólicos y de competencia por recursos, lo que parece responder a un orden (Schmidt, 2016). Según lo expuesto por Fritjof Capra en *La trama de la vida*, esta ha evolucionado en un “despliegue creativo en forma de creciente diversidad y complejidad inherente a todos los sistemas vivos”, donde la autoorganización y la autorregulación rigen los patrones en red (Capra, 1998). Estos sistemas vivos se definen autopoieticos en términos de Maturana y Varela (Capra, 1998), “sistemas que se están produciendo a sí mismos continuamente” (Capra, pág. 175, 1998).

El volver a la esencia biológica supone para el ser humano una mirada a su condición de ser vivo y a su interacción dentro de esa red viviente de la cual depende y en la que se articula al engranaje de la biósfera. Así, mirarnos como holobiontes, sin la supremacía sobre otros organismos, es reconocernos como una comunidad en la que coexisten otras formas de vida de la que dependemos en salud y supervivencia para entender la conexión con la vida.

Este conectar con la vida desde el corazón y la mente en el sentipensante, de Orlando Fals Borda, es una convergencia con las cosmovi-

siones de distintos grupos indígenas en América (Concheiro et al., 2025).

Es dar siempre la última palabra para y por la vida.

Categoría Epistémica del pensamiento crítico transformador

La crisis civilizatoria y ambiental por la que atraviesa el planeta, es un panorama provocador a la formación de un nuevo sujeto que aborde el conocimiento y la transformación del mundo desde los principios que defienden la vida. En estos tiempos difíciles, esta premisa con la que la propuesta socioeducativa gesta la esperanza, da los elementos para encaminar el cambio. Es prioritario trabajar desde las pedagogías críticas y transformadoras para la desarticulación de esquemas de pensamiento, de estructuras, de posturas, de conocimientos que favorezcan el sistema que ha dominado y mercantilizado la naturaleza.

Esta práctica intercultural crítica es un paso hacia el vernos como sujetos ético-políticos en la historia, con capacidad para develar los criterios que mueven el orden mundial y para actuar en clave de transformación. En el camino al biocentrismo, insta al ser humano enfrentar con humildad y ética la grandeza de lo que nos conecta con todo lo natural, que es la vida misma.

Categoría Epistémica de la cotidianidad

Las opciones siempre implican renunciaciones y es en la cotidianidad donde se vive lo político. Ahí donde la vida se da, se manifiesta quiénes somos; lo muestra el lenguaje, el hábito, la costumbre, el gusto, el consumo en general, entre otros.

¿Cómo es nuestro día a día en la comida, en los productos de consumo, en el lenguaje, en el ritmo, en el manejo de un residuo? Muchas son las preguntas que pueden surgir. Y esto porque estamos muy inmersos en un ritmo acelerado *-fast food, fast fashion-*, en un lenguaje instantáneo ultra simplificado de los chats, donde la omisión y la abreviatura son el común denominador de una comunicación sincrónica y en “línea”, cada vez más alejada de la conexión con las personas. Y, aun así, pertenecemos a una sociedad globalizada. Preguntémosnos: ¿a qué globalización se pertenece? En la encíclica, frente al desafío ambiental, el Papa nos exhorta a diálogos conjuntos ante una crisis con raíces antrópicas y de impacto global (*Laudato Si*, 2015).

Siguiendo con la encíclica, en un modelo derrochador, consumista, sobre la Casa Común, es imperativo un estilo de vida austero, sencillo, que sea contracultural a la globalización. Un estilo de consumo responsable y coherente con la cosmovisión que estamos gestando dentro de otro paradigma, que se enruta con la vida y su mantenimiento.

La Casa Común, lugar donde acontece el habitar de la vida, merece una atención desde nuestro saber estar en ella. Remitiéndonos a la conferencia de Martín Heidegger, *Construir - Habitar - Pensar* (1994), en esta se plantea: “*la forma como somos es el habitar*”. Para el autor, el construir y el habitar es “*un estar en la tierra, la que sirviendo nos sostiene*”. Es un cuidar en conexión, en el pensar nos refiere (permitiendo aquí la ligereza en la interpretación del filósofo) volver a la esencia, aprender a mirar la profundidad, agradecer en el vivir.

¿Cómo saber estar, habitando el mundo, desarraigándonos de la sociedad de consumo? Michel de Certeau, en *La invención de lo cotidiano*, nos propone ver la vida como un relato que se da a través de las costumbres, de los hábitos, de las celebraciones, del interactuar de saberes (García-López, 2003), con esa magia del territorio practicado, del café compartido, del mate tertuliado. En las artes de hacer en la invención de lo cotidiano, está ese *ritualizar la vida* en todo lo que hace la gente del común; en esos espacios de filigrana espiritual que funden la vida con la naturaleza; en la otredad como el espejo del nosotros.

“Pues sabedlo: es el momento oportuno, es la época crítica, la ocasión precisa. ¿Mañana? No sé si dejándolo para mañana llegaríais a tiempo. Hoy es el día; después, ¿quién lo sabe!” (1913), San Pedro Poveda.

Bibliografía

Acosta, A. (2008). La Naturaleza como sujeto de derechos.

Disponible en: <https://ecologiasocial.com/2008/03/la-naturaleza-como-sujeta-de-derechos/>

Aragón, O. (2013). La deconstrucción como movimiento de transformación. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24 (47), 79–93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884003>

Calderón-Contreras, R. (2013). Ecología política: hacia un mejor entendimiento de los problemas socioterritoriales. *Economía, Sociedad y Territorio*, 13 (42), 561–569. <https://doi.org/10.22136/est00201359>

Concheiro ... [et al.] (2025). Interculturalidad crítica e investigación vinculada. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/252980/1/Interculturalidad-Concheiro.pdf>

Conferencia de Heidegger: Construir, habitar, pensar (Bauen, Wohnen, Denken). (2013, junio 4). CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS DE LO BELLO Y LO SUBLIME. <https://jcmansur.wordpress.com/blog/estetica-y-ciudad/conferencia-de-heidegger-construir-pensar-habitar-bauen-denken-wohnen/>

de Sousa Santos, B. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social: encuentros en Buenos Aires <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

Gudynas, E. (2009). La ecología política del giro biocéntrico en la nueva Constitución de Ecuador. *Revista de Estudios Sociales*, 32, 34–47. <https://doi.org/10.7440/res32.2009.02>

Mendoza Alba, C. A., & Rodríguez Rincón, D. F. (2021). EDUCACIÓN PARA LA DESCOLONIZACIÓN. *Ingeniería, Investigación y Desarrollo*, 20(2), 144–155. <https://doi.org/10.19053/1900771x.v20.n2.2020.13394>

Molina-Roa, J. A. (2017). LA IRRUPCIÓN DEL BIOCENTRISMO JURÍDICO. LOS DERECHOS DE LA NATURALEZA EN AMÉRICA LATINA Y SUS DESAFÍOS. *Ambiente y sostenibilidad*, 64–79. <https://doi.org/10.25100/ay.s.v0i0.4291>

Opinión Consultiva 32: La Corte Interamericana Vincula la Crisis Climática con los Derechos Humanos. (s/f). Aida-americas.org. Recuperado el 23 de septiembre de 2025, de <https://aida-americas.org/es/opinion-consultiva-32-corte-interamericana-tesis-climatica-derechos-humanos>

Ortiz, Y. A. U. (2023, noviembre 27). *Mitología kogui - Portal de lenguas y literaturas de Colombia: Diversidad y contacto*. <https://lenguasyliteraturasnativas.caroycuervo.gov.co/mitologia-kogui/>

Quintanilla E. & A. (2019). *Relación ser humano-naturaleza: Desarrollo, adaptabilidad y posicionamiento hacia la búsqueda de bienestar subjetivo. Avances en Investigación Agropecuaria* (Vol. 23).

Trischler, H. (2017). El Antropoceno, ¿un concepto geológico o cultural, o ambos? *Desacatos*, 54, 40. <https://doi.org/10.29340/54.1739>

Uribe, D. (2025, febrero 14). *Mitos de la Creación en Colombia*. DianaUribe.fm. <https://www.dianauribe.fm/nuevo-blog-3/mitos-de-la-creacin-en-colombia>

Vega, R. (2025). *Tecnodesastre capitalista* (T. y. Praxis, Ed.).

(S/f-e). Gudynas.com. Recuperado el 28 de septiembre de 2025, de <https://www.gudynas.com/publicaciones/articulos/GudynasBiocentrismoJusticiaEcologicaTRasa10.pdf>

(S/f-d). Mongabay.com. Recuperado el 28 de septiembre de 2025, de <https://es.mongabay.com/2025/09/colombia-comunidades-cientificos-restauran-paramos-enfrentar-tesis-climatica/>

(S/f). Monoskop.org. Recuperado el 25 de septiembre de 2025, de https://monoskop.org/images/2/28/De_Certeau_Michel_La_invencion_de_lo_cotidiano_1_Artes_de_hacer.pdf

(S/f-c). Researchgate.net. Recuperado el 28 de septiembre de 2025, de https://www.researchgate.net/publication/390466358_Luchas_contrahegemonicas_en_el_extractivismo_del_siglo_XXI_en_America_Latina_y_Colombia_Entre_el_capital_y_la_vida_Utopia_y_Praxis_Latinoamericana_28_102_1-20

(S/f-a). Lugaradudas.org. Recuperado el 27 de septiembre de 2025, de http://www.lugaradudas.org/archivo/publicaciones/fotocopiotea/39_heidegger.pdf

(S/f). Edu.ar. Recuperado el 26 de septiembre de 2025, de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/252980/1/Interculturalidad-Concheiro.pdf>



Fomentar el cambio de paradigma del antropocentrismo al biocentrismo

Equipo coordinador del Movimiento Laudato Si - Uruguay ¹

Uruguay

A modo de introducción:

Lamentablemente no es novedad...

Que la Naturaleza es concebida como un objeto o un recurso de dominio y que esta idea tiene su raíz en el Renacimiento, con figuras como Bacon y Descartes. A partir de esta visión, la Naturaleza solo es valorada en términos productivos para ser despojada y explotada sin límites. Sin embargo, esta postura suscitó varias críticas en los últimos años, tales como: la no consideración de las generaciones futuras en el uso de los recursos, y la no consideración

de las múltiples valoraciones de la Naturaleza (ecológica, estética, cultural, religiosa, histórica, por citar algunos), sumado esto, a que los ecosistemas revisten valor en sí mismos.

Con posterioridad surgieron visiones más moderadas, como la economía verde y posiciones contrarias ancladas en ontologías alternas o en una ética no antropocéntrica, en la que se reconoce que los ecosistemas y seres vivos tienen valores inherentes; así, esta ética incorpora las cosmovisiones indígenas. De este modo, frente a las limitaciones del antropocentrismo, surgieron estas dos perspectivas: por un lado, la ética **ecocéntrica** que reconoce valores propios de los ecosistemas, valores que van más allá de aquellos instrumentales; y por el otro, en un sentido más abarcador, la ética **biocéntrica** que es la que postula valores

¹ <https://laudatosimovement.org/es/> - fb e Ig Movimiento Laudato Si Uruguay – uruguay@lsmchapter.org
En nombre del Equipo participó en la mesa redonda Roxana Esqueff.

intrínsecos propios de la vida y que son producto de la existencia de ontologías alternas. La ética biocéntrica considera que todas las especies tienen la misma importancia y merecen ser protegidas. Reconoce heterogeneidades y diversidades entre especies, y su rasgo sobresaliente es que la Naturaleza deja de ser vista como mercancía o capital.

Las políticas modernas resultan incompatibles con las políticas basadas en las ontologías alternas. Pluralizar implica aceptar los aportes de la ciencia moderna, pero también de otros saberes y sentires. Desde allí Gudynas plantea las siguientes propuestas para orientar el desarrollo de las políticas públicas desde el biocentrismo:

- Aportar desde perspectivas multidisciplinarias.
- Construir otro tipo de ética frente al ambiente.
- Defender la inconmensurabilidad de la Naturaleza.
- Adoptar una perspectiva intercultural frente al ambiente
- Pasar del antropocentrismo al biocentrismo, el que es esencialmente democrático y admite una multiplicidad de valoraciones.

Finamente, plantea que la ética biocéntrica está anclada en los territorios y comunidades, y que es relativa a cada contexto, pues es justamente en los ámbitos locales donde se expresan los modos de entender las múltiples valoraciones. Parece que ese es el camino a seguir porque nos acerca otras maneras de pensar la relación sociedad-naturaleza².

Cambio de paradigma

Por su parte, las estrategias internacionales que apuntan a un desarrollo sostenible, a la mitigación del cambio climático y a la protección de la biodiversidad y de los ecosistemas que la contienen, parecen tener cada vez menor eficacia frente al interés utilitarista que ha marcado el relacionamiento del hombre con la naturaleza. Desde este contexto, en algunos países como Colombia, por ejemplo, surge una nueva estrategia de protección ambiental de la mano de la jurisprudencia: el reconocimiento de la Naturaleza como entidad sujeto de derechos.

Esta nueva concepción de la naturaleza nos enfrenta a un cambio de paradigma en el que el antropocentrismo le cede terreno al ecocentrismo y al biocentrismo, modificando los valores

2 Valiente, Silvia; Gudynas, Eduardo. Derechos de la Naturaleza: ética biocéntrica y políticas ambientales. Buenos Aires, Tinta Limón, 2015. 320p. ISBN 978-987-3687-06-8.
Agroindustria y Ruralidad, vol. 3, núm. 10, enero, 2017, pp. 162-166, Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, Chile.

frente al ambiente al reconocer que “*el hombre es quien pertenece a la tierra, como cualquier otra especie*”³. No obstante, por más que exista interés en materializar este reconocimiento, las posibilidades quedarán limitadas en la medida en que la visión antropocéntrica se mantenga en la formulación de las políticas públicas y en sus consecuentes desarrollos normativos. De esta forma, cambiar el paradigma antropocéntrico supondrá para el Estado un gran desafío, el que implicará repensar los modelos de desarrollo, de producción y de consumo que se sustentan en la utilización y extracción insostenible de los recursos naturales renovables y no renovables, con el fin de armonizar la relación del hombre con su entorno. Así, la interpretación del derecho deberá ajustar la concepción antropocéntrica que tiene de la naturaleza para dar cabida a las nuevas tendencias jurisprudenciales que abogan por el respeto a los procesos naturales que soportan la vida del planeta, incluida la del ser humano, tal como se plantea en la Conferencia de Estocolmo celebrada en 1972.

El deterioro en la región avanza inexorablemente pese a los esfuerzos de los Gobiernos por detenerlo; su vulnerabilidad al cambio climático la hace enfrentar grandes retos en torno a la protección ambiental. Esta vulnerabilidad se potencializa debido al desequilibrio

social y económico preponderante en los países de la región, y conlleva a un uso insostenible de sus recursos.

Es imperativo que los países latinoamericanos realicen cambios estructurales en sus modelos de desarrollo y que modifiquen sus paradigmas de progreso con el fin de aproximarse a la sostenibilidad ambiental y, de esta forma, mejorar la calidad de vida de la población y alcanzar el “buen vivir”. Sin embargo, estos cambios de enfoque ambiental que se requieren deberán fundamentarse en el reconocimiento de la diversidad cultural latinoamericana pues, como sostiene Cruz⁴, “*a cada país le es propio un matiz cultural distinto que hace variar su concepción del ambiente y, por tanto, las medidas que se establecen para su adecuada protección y utilización*”.

La concepción ecocéntrica

Esta concepción no implica que la naturaleza sea intocable y, por tanto, que se deban suspender completamente las actividades humanas que llegan a impactarla; se trata de **armonizar** mucho más la relación hombre-naturaleza, la cual priorizaría el respeto por los ciclos restaurativos de los ecosistemas⁵.

3 Corte Constitucional, T-622, 2016.

4 Cruz, 2014, p.96.

5 Gudynas, 2014, p.49-51.

Ubica al ser humano a la par de las demás especies y va mucho más allá de la visión antropocéntrica que ve en la naturaleza un objeto de apropiación a su servicio, que trae implícita “una obligación de no hacer, que recae en la generación actual, que debe autolimitarse y tener una actitud de cuidado y custodia de la naturaleza” en garantía de los derechos ambientales de las futuras generaciones porque estos derechos están fundamentados “en el **deber ético de solidaridad** de especie y en el **valor intrínseco de la naturaleza cuyos recursos son cada vez más limitados**”⁶.

Cuando se le reconocen derechos a la naturaleza, se adelanta un proceso valorativo diferente que le da al medio natural importancia en sí mismo y expresa una nueva forma de hacer justicia.

“Los derechos de la naturaleza se distinguen claramente de los derechos ambientales. Estos últimos toman la naturaleza como un objeto más que como un sujeto” y explican que el derecho ambiental fundamenta la protección de la naturaleza en la protección indirecta de los seres humanos, siendo utilizada como medio para garantizar el bienestar y la calidad de vida de la población⁷.

6 Botero, 2020, p.43.

7 Cruz Rodríguez, Edwin. (2014). Del derecho ambiental a los derechos de la naturaleza: sobre la necesidad del diálogo intercultural. Universidad de Caldas. Jurídicas. No. 1, Vol. 11, p. 95-116.

La concepción biocéntrica

Apunta a reconocer valores propios a la vida, independientemente de si se trata de individuos, especies o ecosistemas; es una concepción que va mucho más allá del ecocentrismo puro porque tiene en cuenta el **valor intrínseco de la vida** humana y de la no humana; defiende “valores propios” en los seres vivos, e incluso en los “ambientes, paisajes o ecosistemas en general”; es una concepción en la cual “el desarrollo de los procesos vitales y evolutivos, sin interferencia humana, es un valor en sí mismo” porque todas las especies vivientes tienen la misma importancia y todas ellas merecen ser protegidas.

En el biocentrismo, “la cultura y las sociedades humanas se insertan dentro de la Naturaleza” para hacer una valoración integral de todos los componentes por los que las estrategias de protección se despliegan, tanto para las “especies útiles como las inútiles, las que tienen valor de mercado como aquellas que no lo poseen, las especies atractivas, como las desagradables”⁸.

Según los expertos, sentencias en las cuales se les reconocen derechos a la naturaleza se profieren en el marco de la **justicia ecológica**, la cual aborda las relaciones entre los humanos y el resto del mundo natural en un contexto de

8 Gudynas, 2014, p.51-56.

reconocimiento del derecho al desarrollo de los seres vivos, con una comprensión profunda de la interdependencia de todos los sistemas vivientes. La diferencia con la **justicia ambiental** es que esta se orienta a garantizar derechos ambientales, como el derecho al ambiente sano o a la calidad de vida de la población según concepciones clásicas de los derechos humanos. Esto, partiendo de la base de que la *“justicia ecológica no se opone a la de justicia ambiental, sino que se complementa, incluyéndola para ir más allá de ella”*⁹.

Adentrándonos en el tema

La cuestión a resolver consiste en derivar las implicaciones antropológicas de ese paradigma tecnocrático a partir del magisterio pontificio, y en ponerlo en diálogo con pensadores contemporáneos, desarrollando las claves educativas necesarias para decodificar dicho modelo. El mismo fue analizado posteriormente a la encíclica de Francisco por autores que han tratado, sobre todo, sus implicaciones sociales en campos como el medio ambiente, la economía, la biotecnología, los medios de comunicación, la política y el desarrollo. Pero falta un análisis sistemático y profundo de los cambios producidos en el mismo hombre. Se hace necesario, además, exponer los retos educativos y culturales que este cambio de paradigma supone y

preguntarnos si ante la encrucijada en la que nos encontramos cabe una solución optimista o si, irremediablemente, estamos abocados al fracaso y esta forma de pensar y actuar se ha instalado definitivamente como cliché cultural irremplazable. De esta forma, los objetivos de este artículo son:

1. Exponer el concepto de **paradigma tecnocrático** en el magisterio de Francisco y en el magisterio anterior evidenciando una línea de continuidad.
2. Exponer sus **implicaciones antropológicas** desde el cambio del concepto de hombre y su valor, pasando por los cambios en su modo de entender la realidad y de ver el mundo, siguiendo por la modificación de los principios éticos que guían su comportamiento, hasta el modo de relacionarse con Dios, consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.
3. **Proponer algunas líneas maestras educativas para transformar al hombre**, como paso previo para los cambios sociales y económicos.

Estos tres objetivos marcan la estructura a seguir en la exposición de esta investigación.

En 2015, el Papa Francisco publica la encíclica Laudato Si en la que el tema de la ecología fue elevado a la cúspide del magisterio en una

⁹ Gudynas, 2014, p.140.

profunda innovación de perspectivas de la doctrina social cristiana, incorporando el adjetivo de **integral**. El Papa Francisco hace un llamado urgente combinando un diagnóstico de la realidad con la indicación de caminos a seguir; describe los **graves peligros medioambientales** que llevan irremediablemente a la Humanidad a una encrucijada en la que debe decidir si seguir con los mismos planteamientos económicos basados en el crecimiento productivo indefinido y el correspondiente consumo, o si cambia de paradigma y promueve globalmente **cambios de estilos de vida** que inicien una nueva época. El Papa analiza las causas de esta situación y considera que la principal se encuentra en un antropocentrismo desviado y en un modo de concebir la técnica y el progreso que denomina “**paradigma tecnocrático**”: un modo de pensar que considera el progreso como un fin en sí mismo y como la clave de solución de los problemas sociales, económicos y de desarrollo.

“En lugar de romper con el sistema que deshumaniza, las personas intentan con todas sus fuerzas integrarse en él basándose en criterios de éxito, reconocimiento y felicidad que buscan a través del consumo de bienes. Esta contradicción, que refuerza el sistema social en lugar de cuestionarlo, conduce a un aumento exponencial de la auto explotación con el objetivo de alcanzar en el mercado, la ‘vida digna’ que desean, como muestra de mérito. La cultura del consumo, la

*posesión de bienes y mercancías ofrece la promesa de placer y felicidad, de plenitud humana, pero, sin embargo, distribuye generosamente la frustración y la represión, convirtiendo esta promesa en agresión y mayor explotación. Esto se debe a que, según Paulo Freire, el modelo de **ser más**, de humanidad que todos tenemos, sigue siendo opresivo”*¹⁰.

Sin embargo... Francisco afirma que: “*hay educadores capaces de replantear los itinerarios pedagógicos de una ética ecológica, de manera que ayuden efectivamente a crecer en la solidaridad, la responsabilidad y el cuidado basado en la compasión... y crear ciudadanía ecológica... Es muy noble asumir el deber de cuidar la creación con pequeñas acciones cotidianas, y es maravilloso que la educación sea capaz de motivarlas hasta conformar un estilo de vida*”¹¹.

Nuestra perspectiva va a intentar percibir cómo los elementos presentes en la encíclica Laudato Si (LS) se pueden relacionar con nuestra pedagogía latinoamericana para contribuir a los procesos de transición ecológica, articulando el análisis de la realidad sabiendo que nos enfrentamos a una convergencia de crisis socio ecológica que incluye las sanitarias, económicas, migratorias, laborales y climáticas...

¹⁰ Allan da Silva Coelho, 2014.

¹¹ LS, 210-211.

Estas, según Francisco, no se pueden “*analizar ni explicar de forma aislada*”¹², sino que “*todo está íntimamente relacionado*”¹³. Todos, de alguna manera, nos vemos afectados por los efectos de la crisis socio ecológica, ya sea por los efectos sobre las condiciones climáticas que afectan a todos, ya sea por el impacto del sentido pervertido general de la vida en una sociedad capitalista en la que **producir, consumir y descartar** constituyen la apuesta a la que la gran mayoría dedica su vida.

Un detalle curioso es que, a pesar de la precisión de los detalles en la crítica, la palabra capitalismo no aparece en la encíclica *Laudato Si*. Francisco prefiere “describir” el sistema. Emilce Cuda afirma que este sistema, a lo largo de la modernidad, “*ha adoptado diferentes nombres, como capitalismo, neoliberalismo, libertarismo, explotación, efecto cascada, progreso, sostenibilidad. El papa Francisco lo llama simplemente ‘sistema’ y algunos de sus críticos dicen no entender de qué habla cuando dice ‘sistema’, pero parece evidente que se trata del capitalismo, caracterizado en sus versiones contemporáneas*”¹⁴

Francisco afirma que “*La crisis financiera de 2007-2008 era la ocasión para el desarrollo de una nueva economía más atenta a los principios éticos y para una nueva regulación de la*

actividad financiera especulativa y de la riqueza ficticia. Pero no hubo una reacción que llevara a repensar los criterios obsoletos que siguen riñendo al mundo”¹⁵.

El paradigma tecnocrático

El papa Francisco considera el paradigma tecnocrático como “*un modo de entender la vida y la acción humana que se ha desviado y que contradice la realidad hasta dañarla*” y que consiste en pensar “*que todo incremento del poder constituye sin más un progreso, un aumento de seguridad, de utilidad, de bienestar, de energía vital, de plenitud de los valores ... es la forma en la que el hombre ha asumido la tecnología y su uso, aplicando el método científico y desplegándola como herramienta de ‘posesión, dominio y transformación’ que considera que todo está disponible para ser explotado*”¹⁶.

“*La intervención humana en la naturaleza siempre ha acontecido, pero durante mucho tiempo tuvo la característica de acompañar, de plegarse a sus posibilidades. Se trataba de recibir lo que la realidad natural de suyo permite, como tendiendo la mano. En cambio, ahora lo que interesa es extraer todo lo posible de las cosas, por la imposición de la mano humana, que tiende a ignorar u olvidar la realidad misma de lo que tiene delante.*

12 LS, 61.

13 LS, 137.

14 Emilce Cuda, 218, p.256.

15 LS, 189.

16 LS, 101.

*Por eso, el ser humano y las cosas han dejado de tenderse amigablemente la mano para pasar a estar enfrentados*¹⁷. Otros autores señalan que se trata de *“la ideología que sostiene que: el poder de la tecnociencia, aplicado a la vida económica y social, conduce al progreso y al estadio final de la evolución humana y supone que la humanidad ha desarrollado un poder tecnocientífico inconmensurable y se convence de que eso le permitirá su completa emancipación”*¹⁸.

*“Es el modelo cultural dominante en el que la tecnología y la ciencia se empoderan de las sociedades imponiendo su orientación y organización” y “determinando el camino que deben seguir y despojando de hecho al ser humano de su autonomía y libertad”*¹⁹. *“El paradigma tecnocrático es el egoísmo y la autorreferencialidad de la técnica cuando deja de cumplir su función facilitadora del trabajo del hombre para convertirse en principio de dominio”*²⁰. Deja de ser medio para convertirse en fin.

A partir de estas definiciones, podemos extraer **tres características fundamentales del paradigma tecnocrático**:

En **primer lugar**, es esencialmente una forma de pensar, una ideología, **un modo de enten-**

der la vida que se ha instalado en la cultura contemporánea y en la mentalidad de la mayor parte de la humanidad. Este modelo de pensar es universalmente compartido. La palabra que escoge el papa es “paradigma”, que proviene del griego *paradeigma*, *“utilizada por Aristóteles en la Retórica para designar a aquellas creencias o principios que son compartidos por ambos bandos dialécticos y que no necesitan ser declarados”*²¹. Es un modelo universalmente compartido, algo que se da por descontado que es así y que no entra en disputa, pues todos o casi todos lo admitimos. Llevado al ámbito científico, significaría que los logros de la ciencia y de la técnica proporcionan un modelo para solucionar diversos problemas, el cual es comúnmente aceptado por la comunidad²².

Una **segunda característica** es que el objeto de ese paradigma es la técnica o, más bien, **el poder inconmensurable de la tecnociencia y del método científico** para solucionar los problemas y no los principios éticos, ni los valores morales.

En **tercer lugar**, este paradigma se caracteriza por su **contraste entre lo que promete y el costo que supone**. Promete el progreso sin límite, llegar al estado máximo de la evolución humana, al nivel más alto de bienestar, a la seguridad absoluta y a la máxima eficacia y utilidad hasta

17 LS, 106.

18 Bellver, 2017, pp. 149-150.

19 Remolina, 2020, pp. 11-12.

20 Gomes, 2021, p. 182.

21 Hacking, 2012, p. xvii.

22 Khun, 1962.

lograr la total emancipación del hombre. Pero, ¿cuál es el costo? El costo es el propio hombre y la naturaleza. El resultado final es que aquellas promesas no se alcanzan y el hombre se despersonaliza, despojándose de su autonomía.

“Hay que recordar que cuando se sabía muy poco de la Naturaleza, se la temía; cuando se supo algo, se le rindió adoración y se le llamó madre; al saber un poco más, se la quiso dominar, reduciéndola a un puñado de fórmulas, y ahora que nos hemos puesto a investigarlo todo sin prejuicios tropezamos con el misterio en todas partes. Libre de la tiranía de las abstracciones y sustancialismos malentendidos, el hombre de la nueva época va a vivir con más intensidad que nunca la presencia inmediata y enérgica del Dios Creador”²³.

Crisis y consecuencias del antropocentrismo moderno (Encíclica Laudato Si)

“El antropocentrismo moderno, paradójicamente, ha terminado colocando la razón técnica sobre la realidad, porque este ser humano ni siente la naturaleza como norma válida, ni menos aún como refugio viviente. La ve sin hacer hipótesis, prácticamente, como lugar y objeto de una tarea en la que se encierra todo, siéndole indiferente lo que con ello suceda. De ese modo, se debilita

el valor que tiene el mundo en sí mismo. Pero si el ser humano no redescubre su verdadero lugar, se entiende mal a sí mismo y termina contradiciendo su propia realidad”²⁴.

“En la modernidad hubo una gran desmesura antropocéntrica que, con otro ropaje, hoy sigue dañando toda referencia común y todo intento por fortalecer los lazos sociales. Por eso ha llegado el momento de volver a prestar atención a la realidad con los límites que ella impone, que a su vez son la posibilidad de un desarrollo humano y social más sano y fecundo. Una presentación inadecuada de la antropología cristiana pudo llegar a respaldar una concepción equivocada sobre la relación del ser humano con el mundo... cuando, la forma correcta de interpretar el concepto del ser humano como ‘señor’ del universo, consiste en entenderlo como administrador responsable”²⁵.

“La falta de preocupación por medir el daño a la naturaleza y el impacto ambiental de las decisiones es solo el reflejo muy visible de un desinterés por reconocer el mensaje que la naturaleza lleva inscrito en sus mismas estructuras. Todo está conectado. Si el ser humano se declara autónomo de la realidad y se constituye en dominador absoluto, la misma base de su existencia se desmorona, porque, ‘en vez de desempeñar su papel de colaborador de Dios en la obra de la

²³ Guardini, 1981, pp. 53-59.

²⁴ LS, 115.

²⁵ LS, 116.

creación, el hombre suplanta a Dios y con ello provoca la rebelión de la naturaleza”²⁶.

“No habrá una nueva relación con la naturaleza sin un nuevo ser humano. No hay ecología sin una adecuada antropología. Cuando la persona humana es considerada solo un ser más entre otros, ‘se corre el riesgo de que disminuya en las personas la conciencia de la responsabilidad’. Un antropocentrismo desviado no necesariamente debe dar paso a un ‘biocentrismo’, porque eso implicaría incorporar un nuevo desajuste que no solo no resolverá los problemas, sino que añadirá otros. No puede exigirse al ser humano un compromiso con respecto al mundo si no se reconocen y valoran al mismo tiempo sus capacidades peculiares de **conocimiento, voluntad, libertad y responsabilidad**”²⁷.

“La crítica al antropocentrismo desviado tampoco debería colocar en un segundo plano el valor de las relaciones entre las personas. Si la crisis ecológica es una eclosión o una manifestación externa de la crisis ética, cultural y espiritual de la modernidad, **no podemos pretender sanar nuestra relación con la naturaleza y el ambiente sin sanar todas las relaciones básicas del ser humano...** La apertura a un ‘tú’ capaz de conocer, amar y dialogar sigue siendo la gran nobleza de la persona humana. Por eso,

26 LS, 117.

27 LS, 118.

para una adecuada relación con el mundo creado no hace falta debilitar la dimensión social del ser humano y tampoco su dimensión trascendente, su apertura al ‘Tú’ divino. Porque no se puede proponer una relación con el ambiente aislada de la relación con las demás personas y con Dios. Sería un individualismo romántico disfrazado de belleza ecológica y un asfixiante encierro en la inmanencia”²⁸.

Propuestas

No hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola y compleja crisis socio-ambiental. Las líneas para la solución requieren una aproximación integral para combatir la pobreza, para devolver la dignidad a los excluidos y, simultáneamente, para cuidar la naturaleza²⁹.

En Laudato Si, al señalar otro “estilo de vida”³⁰, el Papa continúa su reflexión sobre cómo “educar para la alianza entre la humanidad y el medio ambiente”³¹, para luego abordar la necesidad de una “conversión ecológica”³².

28 LS, 119.

29 LS, 139.

30 LS, 203-208.

31 LS, 209-215.

32 LS, 216-221.

La educación es esencial en el fomento de un estilo de vida diferente

En cierto modo, no tiene nada de especial señalar la educación como la solución a un problema como este. Casi un cliché, siempre parece desproporcionado con respecto a las expectativas depositadas en la capacidad de la escuela para enseñar ciertas cosas que, en última instancia, transformarán la organización del sistema económico. En la encíclica *Laudato Si* queremos destacar una comprensión diferente del proceso educativo más allá de la escuela, y una diferencia en el concepto de conversión.

Francisco señala que no es un proceso de enseñanza de contenidos lo que permite comprender la crisis. Si antes la educación se centraba en la transmisión de información científica sobre la crisis ambiental y la búsqueda de concienciación, ahora la propuesta educativa presupone otros dos enfoques: una crítica de los mitos de la modernidad basados en la razón instrumental, y un proceso para preparar un sentido más profundo para la vida humana.

El proceso de enseñanza de contenidos como transmisión de información científica es uno de los problemas que Paulo Freire ya abordó en su crítica a la educación bancaria. Afirmaba que la construcción de conciencia es un

camino que hay que recorrer juntos, educadores y estudiantes, y al problematizar sus conocimientos, transforman su forma de vida y la sociedad que genera injusticia. Para lograrlo, es necesario ir más allá de la persuasión; se requiere un cambio radical de paradigma, el que incluye un cambio en los “**testimonios de humanidad**”, los modelos desde los cuales consideramos la mejor vida humana y el camino adecuado hacia la humanización de todos. En este sentido, se trata claramente de un estilo de vida diferente, como se describe en *Laudato Si*. Un camino basado en la deconstrucción de los modelos que nos llevan al consumo, a la competencia, a la inmediatez, al individualismo y a la indiferencia; hacia un estilo de vida alternativo, diferente, basado, por ejemplo, en la solidaridad, en la responsabilidad, en el cuidado y en la compasión³³. Se necesita un cambio más profundo que el de las ideas intelectuales. En esta encíclica Francisco presenta a otro Francisco, a Francisco de Asís, como un testimonio alternativo de humanidad, como un ejemplo de cuidado y alegría³⁴.

En este sentido, la observación del Papa Francisco es importante para evitar repetir procesos educativos que no resulten en una transforma-

³³ LS, 210,

³⁴ Allan Da Silva Coelho, *Itinerario pedagógico para una conversión ecológica - El futuro del trabajo y el cuidado de la Casa Común* (Clasco, Trabajo coordinado por Emilce Cuda, 66, 81).

ción radical de la sociedad. Por lo tanto, superar los mitos de la modernidad basados en la razón instrumental implica reflexionar y cuestionar los conceptos de individualismo, de progreso ilimitado, de competencia, de consumismo y también el mercado por encima de las reglas.

Así pues, ¿cómo podemos considerar un itinerario pedagógico como el propuesto por el Papa Francisco en *Laudato Si*, para que, más allá de la conciencia ecológica, logremos una transformación radical de nuestro estilo de vida como conversión ecológica?

Buscando a tientas la respuesta a esta provocadora pregunta, es necesario considerar la novedad de que la conciencia ecológica no es suficiente, sino que se necesita la conversión ecológica (Francisco indica que el Papa Juan Pablo II ya había utilizado el tema de la conversión asociado a la educación ecológica)³⁵.

Laudato Si propone una conversión en la manera de pensar y actuar, relaciona esta conversión con un problema esencialmente moral de todo ser humano. La conversión tiene otro sentido general: implica adoptar un modelo diverso “*de relación con el ser humano, con la vida, con la sociedad y con la relación con la naturaleza*”, en contraposición a

la superación del actual “*modelo consumista, transmitido por los medios de comunicación y a través de eficaces mecanismos de mercado*”³⁶.

La conversión en el itinerario pedagógico

Si entendemos un proceso educativo para la conversión como la educación para otro estilo de vida, con nuevos hábitos y valores, estamos pensando en maneras de fomentar algo más profundo, que es otro sentido de la vida, como una forma de leer el mundo. Para ello, es necesario rechazar la antropología del mercado, la mercantilización de la dignidad humana y la libertad a través del consumo.

*“Un itinerario pedagógico capaz de conducir a otro tipo de modelos de deseo fundamental incluye el compromiso con la realización humana a través de la sencillez, el cuidado y el compartir, como una creencia comunitaria de que es posible ser feliz mediante el amor al prójimo”*³⁷.

“Solo con un profundo amor por el mundo y por la humanidad”... es posible la creación y la recreación de la realidad. Un proceso pedagógico basado en el amor, en la fe y en la esperanza. El amor como compromiso, fe en

35 Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz de 1990. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_19891208_xxiii-world-day-for-peace.html

36 Allan Da Silva Coelho, Itinerario pedagógico para una conversión ecológica.

37 Jung Mo Sung, 2012.

la dignidad del ser humano y esperanza activa en la humanización³⁸.

A pesar de todas las circunstancias adversas, existen resistencias, pequeñas o grandes rebeliones, que surgen en todo el mundo entre quienes, en defensa de sus propias vidas o en solidaridad con las víctimas, formulan la crítica más radical a este proyecto social en su compromiso antisistémico y mantienen la esperanza, decididos a amar al prójimo y a sembrar la resurrección.

La íntima relación entre los pobres y la fragilidad del planeta; la convicción de que en el mundo todo está conectado; la crítica al nuevo paradigma y a las formas de poder que derivan de la tecnología; la invitación a buscar otros modos de entender la economía y el progreso; el valor propio de cada criatura; el sentido humano de la ecología; la necesidad de debates sinceros y honestos; la grave responsabilidad de la política internacional y local; la cultura del descarte y la propuesta de un nuevo estilo de vida; estos temas no se cierran ni se abandonan, sino que son constantemente replanteados y enriquecidos³⁹.

38 Paulo Freire, 2014 p. 110-111 citado por Allan Da Silva Coelho, Serie Trabajo y relaciones laborales. EL FUTURO DEL TRABAJO Y EL CUIDADO DE LA CASA COMÚN, REFLEXIONES LATINOAMERICANAS Y CARIBEÑAS, coord. por Emilce Cuda.

39 Plataforma LS, Esperanza práctica: <https://plataformadeaccion-laudatosi.org/>

Así que respondamos a la invitación de Francisco y *“Caminemos cantando. Que nuestras luchas y nuestra preocupación por este planeta no nos quiten el gozo de la esperanza.”*⁴⁰ *“Dios, que nos convoca a la entrega generosa y a darlo todo, nos ofrece las fuerzas y la luz que necesitamos para salir adelante. En el corazón de este mundo sigue presente el Señor de la vida que nos ama tanto. Él no nos abandona, no nos deja solos, porque se ha unido definitivamente a nuestra tierra, y su amor siempre nos lleva a encontrar nuevos caminos. Alabado sea”*⁴¹.

40 LS, 244.

41 LS, 245.



Estimular a mudança de paradigmas do antropocentrismo para o biocentrismo

Mayara Silva Vaz de Lima ¹

Brasil

Amazônia, minha origem

Amazônia pra mim é origem.
É meu avô Pedro, é minha tia Doía,
meu primo Eudes, minha mãe Maria.
Amazônia é a raiz que sustenta a vida,
a minha, a sua, a nossa.

Amazônia é curva,
é caminho,
é corredor,
é estrada.

É vento ou melhor, rios de vento.
Amazônia é chuva, é densidade, é
grandeza, imensidão, é saudade.

Amazônia é resistência, seja na terra,
na água ou nas suas pessoas.
Porque a Amazônia também é gente,
povo, ou melhor, povos.
Rostos que não conhecemos, mas que
sustentam a nossa vida.
Sustentam o céu sobre nós.

Amazônia é essa complexidade
infinita dos adjetivos mais lindos e,
ainda assim, é impossível descrevê-la.

Autora: Mayara Lima

¹ Periodista y comunicadora popular. Integra el equipo de comunicación de la Movilización de los Pueblos por la Tierra y por el Clima, articulación de REPAM rumbo a la COP30. Es co-fundadora de Amana Comunicación, agencia especializada en campañas de impacto dentro del tercer sector.

Entre o cuidado e o reparo: a urgência de um novo paradigma civilizatório

Introdução – A crise civilizatória e a urgência do novo paradigma

Vivemos uma crise que ultrapassa a dimensão ambiental. É uma crise ética, cultural, espiritual e civilizatória. Uma crise que revela a falência de um modelo de desenvolvimento que se sustentou na exploração ilimitada da natureza e na crença de que o ser humano está acima de todas as outras formas de vida.

Sou de um estado localizado na Amazônia. Nasci em Rio Branco, Acre. Carrego na minha vivência, pelo lado da minha família materna, as raízes profundas da floresta. Neta e filha de seringueiros, minha mãe, Marina Silva, nasceu na pequena comunidade de Breu Velho, no Seringal Bagaço, município de Rio Branco, no Acre.

Meu avô Pedro Augusto migrou do Ceará para o Acre, como tantos outros nordestinos, atraído pela promessa do “sonho da borracha”. Na época, os soldados da borracha — homens que foram recrutados durante a Segunda Guerra Mundial para extrair látex da floresta, suprimindo a indústria de guerra — acreditavam que extrair látex na Amazônia seria uma chan-

ce de vida digna. Mas a realidade era outra: as condições de trabalho eram extremamente precárias. A maioria dos seringueiros vivia em regime análogo a escravidão, presos a um sistema de endividamento imposto pelos patrões, isolados em seringais distantes e enfrentando doenças, violência e abandono.

Inspirada nessa trajetória de luta e cuidado com a terra, trago uma frase da minha mãe que traduz o espírito do nosso tempo:

“O custo do cuidado é sempre menor que o custo do reparo.”

Talvez esse seja o grande aprendizado da nossa época: reconhecer que cuidar do planeta é, antes de tudo, cuidar de nós mesmos.

No centro dessa crise está o paradigma antropocêntrico, que durante séculos moldou nossa visão de mundo, nossas economias, nossas relações de poder e até nossos afetos. O ser humano se colocou como medida de todas as coisas, e a natureza passou a ser vista como um objeto a ser dominado. Essa postura nos levou a um impasse: o de uma civilização que, ao tentar controlar tudo, ameaça as próprias bases da vida.

A mesa-redonda da qual participei buscou provocar justamente essa reflexão: como transitar de um modelo centrado no homem — e em sua lógica de dominação — para um modelo que re-

conheça o valor intrínseco da vida em todas as suas formas? Essa transição não é apenas conceitual. Ela é ética, política e existencial. É o convite a uma nova forma de estar no mundo.

Antropocentrismo e a ilusão do domínio

A história do mundo moderno, especialmente sob a ótica ocidental, é também a história do afastamento da natureza. Com a ascensão da modernidade e a Revolução Industrial, consolidou-se uma visão de mundo em que a natureza deixou de ser mãe para se tornar matéria-prima. A Terra, antes percebida como um organismo vivo por muitos povos, foi reduzida a um estoque de recursos a ser explorado. O resultado foi a institucionalização de uma cultura de extração e consumo que ainda orienta boa parte das relações com o planeta. Progresso passou a ser sinônimo de devastação.

Como nos alerta Ailton Krenak:

“Fomos nos alienando desse organismo de que somos parte — a Terra — e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.” — KRENAK, 2019

Essa separação radical entre humanidade e natureza é a raiz do colapso contemporâneo. Rompeu-se o vínculo de pertencimento. Criamos a ilusão de que somos superiores, indispensáveis, quando na verdade, somos apenas um entre tantos elementos de uma rede interdependente.

Como ele também afirma em outra obra:

“Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente. Não fazemos falta na biodiversidade.”
— KRENAK, 2020

Reconhecer isso não diminui o valor humano — pelo contrário. Nos devolve à realidade de que fazemos parte de um todo. E só haverá futuro se esse todo for respeitado.

A vida como reciprocidade e o chamado da ancestralidade

A mudança de paradigma que precisamos não se dará apenas com tecnologias “verdes” ou uso racional de recursos. É necessário romper com a lógica predatória. Precisamos viver em reciprocidade com a vida, inspirando-nos em visões de mundo que nunca romperam com a natureza — como as cosmovisões indígenas, quilombolas e ribeirinhas, que veem a Terra como parente, não propriedade.

Desde o mercantilismo, a economia foi moldada para explorar. O dinheiro virou mediador entre humanos e natureza. Prosperidade passou a significar acúmulo, não equilíbrio. Hoje, o desafio é outro: transformar a economia em instrumento de regeneração. O mundo começa a entender que tudo não gira em torno da economia, mas da ecologia.

Essa virada é ética. A ética nasce da responsabilidade com o outro — humano ou não. Nossas escolhas diárias afetam profundamente o planeta. A crise climática é uma crise de valores. E ela revela que não há futuro sem solidariedade intergeracional, sem uma ética do cuidado.

Equilibrar antropocentrismo e biocentrismo não significa apagar o humano, mas reinseri-lo em seu contexto relacional. Justiça social e justiça ecológica são inseparáveis. A degradação ambiental é também uma ferida social e cultural.

Sustentabilidade ampliada: dimensões éticas, estéticas e políticas

Superar a crise exige uma visão ampliada de sustentabilidade. Por muito tempo, falamos em três pilares — ambiental, social e econômico — mas isso não basta. Marina Silva propõe sete dimensões: ambiental, econômica, social, cultural, ética, política e estética.

A sustentabilidade ambiental protege os ecossistemas. A econômica busca compatibilizar produção e preservação. A social exige inclusão e justiça. A cultural valoriza os modos de vida tradicionais. A política pede governança participativa e transparente. A ética propõe responsabilidade compartilhada entre gerações. E a estética lembra que há valores inegociáveis — como o Pão de Açúcar, que não tem valor financeiro, mas não aceitamos que seja destruído.

Essas dimensões são interdependentes. Se uma adoece, todas adoecem. Sustentabilidade é, antes de tudo, um modo de ser.

A ecologia integral como horizonte civilizatório

A ecologia integral, conceito central na Laudato Si (Papa Francisco, 2015), parte do princípio de que tudo está interligado. Não existem duas crises — ambiental e social — mas uma única crise socioambiental.

Essa perspectiva nos chama a adotar um olhar sistêmico. O cuidado com a Casa Comum é um ato político, ético e espiritual. Francisco diz que a crise ecológica exige “uma conversão interior”. É hora de rever prioridades, desejos, hábitos. O desenvolvimento deve ser medido não pelo PIB, mas pela capacidade de garantir equidade e equilíbrio ecológico.

Ecologia integral é também uma pedagogia: de responsabilidade, de ternura, de pertencimento.

A COP30, a COP da implementação

A Conferência das Partes (COP) é o principal fórum internacional sobre mudanças climáticas. Seu ponto de partida está na Rio-92, quando foi assinada a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC) — reconhecendo, pela primeira vez em um tratado global, o impacto das atividades humanas no aquecimento do planeta.

Desde então, as COPs se tornaram espaços decisivos para negociar respostas à crise climática. Em 1997, o Protocolo de Quioto estabeleceu metas obrigatórias de redução de emissões para países desenvolvidos. Em 2015, na COP21, foi firmado o Acordo de Paris, onde quase 200 países se comprometeram a limitar o aquecimento global a no máximo 1,5°C. Cada país passou a apresentar suas metas por meio das chamadas NDCs (Contribuições Nacionalmente Determinadas).

Naquele mesmo ano, poucos meses antes da COP21, o Papa Francisco lançava a Encíclica Laudato Si — um documento histórico que convocava uma conversão ecológica integral, denunciando o modelo de desenvolvimento destrutivo e propondo um novo pacto entre huma-

nidade e natureza. A Laudato Si ajudou a criar uma pressão moral, ética e espiritual global para que o Acordo de Paris se tornasse possível.

Agora, dez anos depois, em 2025, a COP30 será realizada pela primeira vez na Amazônia, em Belém do Pará — e isso marca um novo tempo. Não apenas pelo simbolismo, mas pela potência geopolítica e simbólica de realizar o principal evento climático do planeta no coração da maior floresta tropical do mundo.

A Amazônia não é apenas um território estratégico para o equilíbrio climático global — ela é também um território de vida, de diversidade, de luta e de saberes ancestrais. A realização da COP30 ali é uma chance histórica de quebrar o ciclo de silenciamento e invisibilidade dos povos da floresta, colocando-os no centro das decisões globais. É o momento de transformar a escuta em política, e o pertencimento em estratégia.

A COP30 concentra quatro grandes desafios:

- Atualizar as NDCs, estabelecendo metas mais ambiciosas e juridicamente vinculantes.
- Ampliar o financiamento climático, garantindo recursos reais e acessíveis para países do Sul global.
- Implementar uma transição energética justa, baseada em inclusão, soberania e justiça social.

Assegurar a participação efetiva da sociedade civil, em especial de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, juventudes e comunidades tradicionais.

Realizar a COP30 na Amazônia é um chamado. Um gesto político, ético e espiritual. É a chance de mostrar ao mundo que a floresta não está apenas viva — ela fala. E talvez, pela primeira vez, estejamos verdadeiramente dispostos a escutá-la.

Mas escutar não basta. A COP30 carrega um desafio ainda maior: o da implementação. Chegamos ao limite das promessas. É hora de agir. Os países precisam demonstrar compromisso real, indo além das declarações de intenções.

Nesse cenário, o Brasil tem uma oportunidade única de assumir a liderança global e marcar a COP30 como um ponto de virada. Uma conferência histórica não apenas pelo local onde acontece, mas por aquilo que entrega. Que esta seja, de fato, a COP da implementação — onde o cuidado com a vida saia dos discursos e se traduza em políticas concretas, corajosas e transformadoras.

Conclusão

Entre o cuidado e o reparo

O que está em jogo não é só o futuro do clima, mas da própria humanidade. A crise é, antes de tudo, de sentido. A mudança que precisamos é espiritual, cultural e civilizatória.

Estamos sendo convocados a adiar o fim do mundo, nas palavras de Ailton Krenak — com imaginação, coragem e compromisso. Com cuidado.

A ecologia integral nos oferece esse caminho: reconhecer que o cuidado é a forma mais elevada de inteligência. Que o equilíbrio entre ser humano e planeta não é utopia, é condição de sobrevivência. Que cuidado, regeneração e pertencimento são movimentos de cura.

Vale sempre lembrar: a Amazônia não é uma abstração. Ela tem cheiro, nome, rosto, memória. Proteger a Amazônia é proteger tudo isso — o passado que pulsa e o futuro que ainda podemos construir.

Depois de séculos de uma lógica baseada na separação e no domínio, estamos sendo chamados a restaurar os vínculos rompidos. O cuidado deixou de ser um gesto opcional. É urgência, é sobrevivência, é sabedoria ancestral. Não há mais tempo para neutralidade: ou

escolhemos proteger a Terra — e todos os modos de vida que ela abriga — ou aceitaremos as consequências do colapso.

A floresta nos ensina que a vida em todas as suas formas está interligada: a curva do rio, o caminho dos ventos, o ciclo das águas, o alimento que colhemos. A Amazônia é isso — um sistema vivo de relações que sustentam a existência. E ao protegê-la, protegemos também a nós mesmos, porque não há separação entre a Terra e o que somos.

Que saibamos, escutar essa verdade com o coração aberto. Cuidar da Amazônia é mais do que uma responsabilidade ambiental. É um gesto de amor pela vida. É a chance de honrar quem veio antes e de garantir que ainda haja mundo para quem virá depois.

Referencias

FRANCISCO, Papa. *Laudato Si: Sobre o cuidado da Casa Comum*. Vaticano, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SACHS, Ignacy. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SILVA, Marina. *Os sete pilares da sustentabilidade*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2021.

SILVA, Marina. *Entrevista sobre crise civilizatória e ética ambiental*. Exame, 2023.



MESA REDONDA

**Promover
acciones que
garanticen la
dignidad de la
Madre Tierra y
su biodiversidad**

Sembrando conciencia, cultivando futuro: agentes de cambio por la dignidad de la Tierra

Carolina Mc-Manus Chacón ¹

Chile

KINTU

*He salido a caminar por las montañas
Y preguntado al viento
Si guarda su voz entre los árboles,
Entenderé cuando florezcan sus raíces
Y no se marchiten los sueños,
Cuando se unan nuestras palabras
Y no nos distancie la tarde.
Hemos de retornar entonces con nuestros cantos.
Cuando salga el sol,*

*Hemos de permitir germinar el bosque
Y anidar en la tierra con nuestro
espíritu,
Para volver a vivir cerca de los ríos
Hablar con las aves
Palpar las hojas que sanan el dolor del
tiempo
Cuando queremos ser nosotros mismos*

María Isabel Millapan

¹ Profesora en Enseñanza Media en el Colegio Institución Teresiana.
Título de médico Veterinaria, Universidad Mayor, Chile.
Título de Profesora de Educación Media en Biología, de la Universidad de Los Andes, Chile.
Diplomado en Metodologías Activas en Inteligencia Artificial.
Diplomado en Inclusión Educativa.

Como educadores tenemos una gran responsabilidad: la formación integral de los estudiantes. Esto implica no solo transmitir conocimientos o trabajar habilidades, sino también llevar a las aulas las problemáticas actuales de la sociedad. La Propuesta Socioeducativa plantea que educar hoy exige integrar la dimensión ética y socioambiental, formando personas capaces de **leer críticamente su contexto** y de comprometerse en su transformación. Para el psiquiatra Claudio Naranjo, *“un individuo no puede verdaderamente considerarse completo si carece de una visión global del mundo, si no posee un sentimiento de hermandad. Necesitamos una educación que lleve al individuo hasta ese punto de madurez en el que, elevándose por encima de la perspectiva aislada del propio yo y de la mentalidad tribal, alcance un sentido comunitario plenamente desarrollado”*. Es decir, los profesores debemos ser capaces de conectar a los estudiantes con su medio, de sembrar esa inquietud por generar una transformación, para que así lleguen a ser agentes de cambio.

Vivimos en una sociedad en policrisis. Los gobiernos autoritarios son cada vez más frecuentes, la inmigración es un fenómeno latente en diferentes países, existen guerras en desarrollo y, por supuesto, hay una crisis climática. Para la bióloga Beth Shapiro, *“los seres humanos son la fuerza evolutiva que decidirá el destino de todas las especies y de los hábitats*

en los que estos vivirán” (p.9). Es necesario que esta afirmación resuene y nos convoque. El impacto que tenemos sobre la biodiversidad de nuestro planeta es crucial, y nosotros somos los responsables de su protección o de su daño. Es frente a este escenario que *“la educación se convierte en un acto de resistencia y esperanza, capaz de ofrecer horizontes de vida frente a la deshumanización y la injusticia”* (PSE). Pero ¿cómo podemos interpelar de manera genuina a nuestros estudiantes sin generar rechazo o sensación de agobio? Los problemas parecen titánicos y lejanos, y por eso es nuestra tarea aproximar a los jóvenes a la realidad global, proponiendo soluciones desde su propio contexto. Debemos ser capaces de despertar la empatía y la curiosidad en ellos para que logren ver la realidad que hay más allá de las absorbentes pantallas, más allá de los discursos simples, estereotipados y cortoplacistas que consumen a diario en diferentes redes sociales. Para hacer un llamado a la protección de la Madre Tierra, el primer camino debe ser una conexión profunda y espiritual con esta. Solo así podremos verdaderamente comprender su valor para luego resguardar su dignidad. *“La noción de ‘protección del medio ambiente’ es demasiado débil frente a las inminentes catástrofes naturales: es necesaria una modificación radical del vínculo con la naturaleza, ya no se trata de que la tierra sea un ‘recurso’”* (Han, 2023).

El daño a la Madre Tierra es innegable y, frente a una crisis existencial sin precedentes, se nos anima a reciclar, a apagar luces y a utilizar bombillas de papel, lo que genera una sensación de dar muchas batallas a la vez sin un resultado realmente visible. Aunque hay personas que emprenden todas las acciones posibles para reducir sus emisiones, persiste la irritante sensación de que eso es una gota en el océano, irrelevante en relación con la dependencia que nuestras sociedades tienen de los combustibles fósiles. Irrelevante también frente a otros cambios trascendentales que son necesarios para avanzar. La acción climática se produce a través de los muchos roles que desempeñamos como seres humanos en contacto con otros; como personas que cumplimos un papel en la vida de comunidades, familias, grupos de amigos, organizaciones y lugares de trabajo (**Capstick & Whitmarsh, 2022**). Son nuestras características humanas de individuos sociales y con capacidad de reflexión lo que nos permitirá realmente hacer un cambio. El sentido de comunidad y la empatía son la respuesta. Frente a esta dura realidad, se hace imprescindible desarrollar en niños y jóvenes, desde las escuelas, la capacidad de reflexión. Este es el único camino posible para que el cambio sea verdadero y sostenible.

La Tierra como “recurso”

Este problema nace cuando se comienza a utilizar nuestro entorno como un recurso. Luego de la colonización de América, se pierde ese vínculo místico y de hermandad que tenían los pueblos indígenas con la naturaleza y se comienza a explotar los territorios, lo que ocurre hasta el día de hoy. El medio natural se ve con un fin utilitario y la forma de vida cambia. Esta es la raíz del conflicto y el punto a ser señalado. Para que las futuras generaciones logren cambiar y tomar esa conciencia plena, deben volver a estar conectadas con su entorno; y los educadores debemos propiciar ese vínculo. Las futuras generaciones deben dejar de ver la biosfera como un mero recurso. Byung-Chul Han afirma que *“el romanticismo rodea a la naturaleza de un esplendor divino. En su ser numinoso, la naturaleza se eleva por encima de toda aprensión humana. Violentamos la naturaleza ya desde el momento que la consideramos un medio para una meta humana, un recurso. La comprensión romántica de la naturaleza tiene el potencial de hacernos revisar nuestro vínculo instrumental con ella, que conduce inexorablemente a las catástrofes”* (p. 55).

Este fin utilitario que se le ha dado a la Madre Tierra ha desencadenado que hoy nuestro planeta esté en peligro por múltiples razones: el cambio climático, la desertificación, los incendios, la pérdida de biodiversidad, entre otros. Este problema reside en la percepción de que el

mundo es ancho y ajeno. Por ancho se entendía que era cuasi infinito. Por ajeno se asume que los costos por su destrucción corren por cuentas remotas y anónimas (Sohr, 2021). Por este motivo es fundamental que los estudiantes se vinculen con el medio natural, que este deje de ser un espacio ajeno, que perdamos esa “ecopatía”² y volvamos a esa conexión espiritual que sí existió en algún momento.

Hoy, datos entregados por la Red Global de la Huella Ecológica señalan que el 24 de julio del año 2025 fue el día de sobregiro de la Tierra. Esto refleja el momento estimado en que los seres humanos consumen la totalidad de los recursos que la naturaleza puede regenerar de forma sustentable en un año. La cifra es alarmante ya que nunca antes en la historia se había registrado una fecha tan temprana. Los modelos dominantes de producción y consumo, basados en el dogma de crecimiento económico a cualquier costo, no consideran la capacidad portante de la Tierra. El grueso de los gobiernos se vuelca hacia la misma opción: entre el interés económico y el cuidado medioambiental, eligen el primero (Sohr, 2021). Esto sin considerar la existencia de algunos gobiernos que niegan la influencia humana en el cambio climático y en el daño a nivel global.

2 “Ecopatía”: término que se refiere a la insensibilidad hacia el cuidado de la Tierra. Este término es mencionado en una entrevista a Juan Pablo Orrego durante el **Festival de la Naturaleza – Ladera Sur Fest**.

Por otro lado, una de las consecuencias que puede traer estos cambios es una mayor desigualdad social. A medida que las emisiones de gases de efecto invernadero alteren el clima, es probable que dichos cambios remodelen la desigualdad global. Al cambiar las condiciones ambientales, las oportunidades y los recursos disponibles para las diferentes sociedades también se transformarán: mejorarán para algunas, empeorarán para otras. Un grado más de calentamiento no afecta igual en todas partes, lo que agrava la desigualdad global (Hsiang, 2022).

Los datos y cifras hablan por sí solos. El cambio debe ser hoy y *“se hace imprescindible despertar en los educadores y educandos una conciencia crítica ante la crisis ecológica, que nos enfrenta al deterioro acelerado de la vida en el planeta”* (PSE). Tenemos una misión compleja, pero hay esperanza y soluciones. Debemos liderar estos cambios; es nuestra tarea sembrar esta inquietud en las futuras generaciones y retomar ese vínculo primitivo con la biosfera para que las acciones sean permanentes, concretas y radicales.

Primero la contemplación y luego elevar propuestas

Es la misma naturaleza la que nos enseña sobre la importancia de las relaciones con los otros seres vivientes: *“los fundamentos de la vida son las interrelaciones, la diversidad, la coopera-*

ción, la homeostasis y la simbiosis” (Albrecht, 2020). Si no comprendemos el equilibrio y la importancia de cada uno de los individuos, jamás seremos parte de un todo.

Las sociedades actuales no son capaces de ver ese vínculo y esa conexión que tenemos con el medio natural. Previo a la colonización, como señalé anteriormente, los pueblos indígenas se relacionaban con la Madre Tierra de una manera muy diferente a la nuestra. Para el pueblo mapuche, el concepto *Mapu kallfuzungu* se refiere a que “la naturaleza es espiritual” y a que todo lo que existe tiene espíritu. Se trata de la primera premisa de la cultura mapuche. Otro concepto, *Kallfuzungu*, resulta complejo de traducir debido a su lejanía con los idearios occidentales modernos. Una aproximación sería “ver y sentir la realidad con la mente enfocada en lo superior, en lo celeste” (Mora, 2020). Es la sociedad moderna la que, por medio del capitalismo, fue perdiendo ese entendimiento de cómo realmente funciona el mundo natural y cuál es nuestro rol en él. Pensar el ambiente como un territorio de relaciones y no como una cosa a dominar es el gran desafío del futuro. Es importante repensar el paisaje como una obra de arte viviente, entendiendo “arte” como un modo de organizar el espacio, de transmitir el saber; una suerte de registro de significado y una construcción del sistema simbólico compartido. Si el ambiente se volviese para nosotros una obra de arte viviente, una

entidad compleja a considerar física, ecológica y cognitivamente, podríamos percibirlo como un bien común a compartir con los otros animales y con las plantas, pero sobre todo nos volveríamos finalmente conscientes del hecho de que nos debemos hacer cargo con respeto y dedicación (Staid, 2023).

Tal como se mencionó anteriormente, el camino y la respuesta están en trabajar ese vínculo con la Madre Tierra en nuestros estudiantes para que estos sean capaces de visualizar esa simbiosis de la cual somos parte. Es necesario sembrar en ellos la conexión con el mundo que nos rodea para realmente poder generar un cambio profundo, y de esta manera, proteger la dignidad de la Madre Tierra. Pero ¿cómo retomamos ese vínculo? El primer paso para poder hacerlo es la contemplación plena del espacio natural. Esto implica reconocer sus características y a todos los seres vivos que son parte de él. Cuando Byung-Chul Han busca relevar la relación de la contemplación y el cuidado, recuerda las palabras de Heidegger: “*el verdadero cuidar (...) acontece cuando de antemano dejamos a algo en su esencia, cuando propiamente realbergamos algo en su esencia (...). El rasgo fundamental del habitar es este cuidar. El cuidado se refiere a lo bello. La tierra es bella. De ella proviene el imperativo de cuidarla, de devolverle su dignidad*” (p 55). Hay que visitar, salir, observar, contemplar la biosfera, caracterizarla, problematizarla. Este vínculo no se hace en

la sala de clases; se deben abrir las puertas y destapar la mirada de los estudiantes. Es necesario aprender a reconocer especies, cómo se interconectan, cuál es el rol de todos los seres vivos e inertes en los ecosistemas. Se debe formar comunidad con el medio y entre nosotros. Los humanos somos seres sociales y reflexivos y, sin esto, estamos a la deriva. En esta misma línea el Papa Francisco afirma, en *Laudato Si*, que urge el desafío de proteger nuestra Casa Común, no solo por razones ambientales, sino también porque está en juego la dignidad de cada uno de nosotros. En definitiva, está en juego nuestro propio futuro y el de las generaciones venideras.

Los discursos sobre reciclar, reducir y reutilizar, enseñados a los estudiantes desde la infancia, ya forman parte de su aprendizaje. Sin embargo, hoy resultan insuficientes. Necesitamos ir más allá. Necesitamos formar jóvenes que se conviertan en agentes de cambio, capaces de asumir la responsabilidad de su entorno con una mirada integral y de dispersar esta semilla en su realidad cotidiana. Para ello es necesario movilizarlos, ayudarlos a salir del individualismo que muchas veces impone la sociedad actual. La digitalización ha convertido la vida diaria en algo inmediato y pasajero, diluyendo la percepción del tiempo y del espacio que habitamos. En este tiempo de inmediatez, generar conciencia en

niños y jóvenes se vuelve un desafío, pues tienden al cortoplacismo y les resulta cada vez más abstracto pensar más allá de lo individual y lo inmediato. Y, como se concluye de lo anteriormente expuesto, la naturaleza puede ser un camino para esa apertura, para esa conexión. Es el espacio en que el sujeto se capacita para la contemplación (Han, 2023).

Para finalizar esta reflexión inicial, y dar paso a la experiencia pedagógica que nace de la problemática aquí presentada, cabe recordar las palabras del Papa Francisco: “*El desafío urgente de proteger nuestra Casa Común incluye la preocupación de unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral, pues sabemos que las cosas pueden cambiar*” (n.13, p.12). Y es que, justamente, la tarea excede lo individual. La casa es común, y cada quien, desde su rol, debe asumir un compromiso que genere conciencia en torno al cuidado y a la protección del planeta. Cada estudiante asumirá caminos distintos, habitará espacios diferentes, y para que asuman un rol activo, propositivo, de agente de cambio, un primer paso vital es que logren reconocer este vínculo profundo con la Casa Común, con el mundo que los rodea. Y esa es una labor que, como profesores, no solo podemos, sino que tenemos el deber de llevar a cabo.

Experiencia pedagógica – Proyecto integrado de Investigación: Humedal Urbano de Cartagena

En este contexto de profunda necesidad es que se plantea la siguiente experiencia pedagógica, la que busca mover a los estudiantes, conectarlos con los ecosistemas que los rodean y hacerlos capaces de encontrar soluciones para problemas reales que ellos mismos consigan identificar. La experiencia consiste en un proyecto integrado entre los electivos de *Biología de los Ecosistemas* y *Geografía*. Se eligió como objeto de estudio a los humedales y dunas, por tratarse de ecosistemas de gran valor ecológico, cultural y social.

En una primera etapa, los estudiantes investigaron sobre el Humedal Urbano de Cartagena, reconocido como Reserva Natural Municipal y Bien Nacional Protegido. Este lugar fue seleccionado debido a que alberga una rica biodiversidad y brinda servicios ecosistémicos esenciales, como la regulación del ciclo hídrico y la protección frente a eventos climáticos extremos. La investigación contempló el análisis de las características del terreno, la identificación de especies de flora y fauna presentes, la preparación de entrevistas a visitantes y guardaparques, así como la detección de posibles problemáticas del área.

Posteriormente, se organizó una salida a terreno, cuyo objetivo principal fue observar y contemplar el territorio en detalle. Esta experiencia de contacto directo con el ecosistema permitió, en una segunda instancia, levantar problemáticas concretas de la zona y proponer posibles soluciones, integrando así la teoría con la práctica y fortaleciendo la formación de los estudiantes como agentes de cambio ambiental.

Objetivos del proyecto

- Comprender cómo las actividades humanas afectan los ecosistemas fluviales y su biodiversidad a través de la observación y contemplación.
- Desarrollar una investigación científica que cumpla con las bases de la Feria Científica Nacional Juvenil del Museo Nacional de Historia Natural (MNHN), enfocada en el análisis experimental y sustentada en principios geográficos y ecológicos.
- Proponer soluciones concretas y sustentables para mitigar los impactos humanos en la biodiversidad del río Maipo.
- Analizar las dinámicas físico-naturales que configuran el territorio nacional, la interdependencia y fragilidad de los ambientes, y su importancia para la vida en sociedad.
- Rescatar evidencias del cambio climático, así como los efectos en los ecosistemas y sociedades humanas.

¿Qué debían hacer lo estudiantes?

Realizar una salida a terreno al río y humedal de Cartagena para recolectar datos mediante:

- Técnicas de muestreo.
- Entrevistas a guardaparques y/o visitantes.
- Reconocimiento y caracterización del ecosistema.

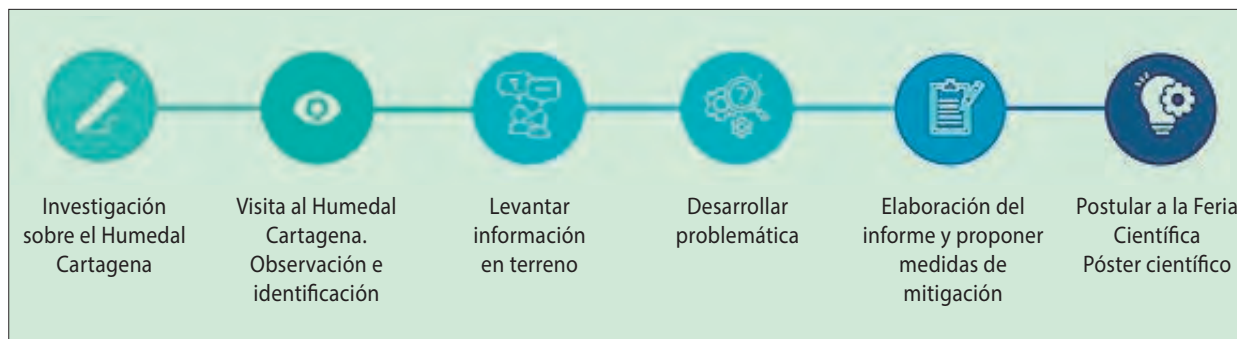
Diseñar una investigación experimental aliada con las bases del Museo Nacional de Historia Natural (MNHN), que incluyera:

- Una pregunta científica clara.
- La formulación de hipótesis.
- Una metodología detallada.

Analizar los datos obtenidos y presentar los resultados en distintos formatos profesionales, tales como:

- Un informe científico según las exigencias del MNHN.
- Un póster interactivo.

Cronología de la experiencia pedagógica:



1. Investigación previa

Antes de la salida a terreno, los estudiantes realizan una investigación sobre:

- Ecosistema del humedal y sus características.
- Problemáticas socioambientales asociadas al lugar.
- Preparación de entrevistas y puntos de observación para la visita.

2. Salida a terreno: Visita a la Reserva Municipal Humedal Urbano Cartagena

Actividad 1: Observación del trayecto

- Durante el camino hacia la reserva, los estudiantes identifican hitos como: lagunas, túneles, zonas industriales, ganado, peajes y puentes.
- Objetivo: reconocer las diferencias entre distintos espacios y reflexionar sobre el paisaje intervenido vs. natural.

Actividad 2: Recorrido y registro en el humedal

- Se recorre el humedal en su totalidad.
- Los estudiantes completan un mapa de flora y fauna observada.
- Evidencia: fotografías y tablas de registro de especies.

Actividad 3: Exploración de dunas y ecosistemas

- Observación de signos de actividad humana y problemáticas ambientales.
- Entrevistas a guardaparques o visitantes para complementar la información.
- Análisis de la importancia de los servicios ecosistémicos y consecuencias de su pérdida.

3. Desarrollo de problemática

Con la información recopilada, cada grupo debe:

- Formular una problemática ambiental específica del lugar.
- Proponer posibles soluciones.
- Argumentar con base en investigación bibliográfica y en evidencias de terreno.

4. Elaboración de informe e investigación final

- Redacción de un informe, siguiendo las bases de postulación, a la Feria Científica Juvenil del Museo de Historia Natural.
- Elaboración de medidas de mitigación para la problemática detectada.

5. Difusión de resultados

- Postulación a la Feria Científica.
- Presentación del trabajo en la Muestra Pedagógica del Colegio mediante un póster científico.

Conclusión

Esta experiencia pedagógica permitió trabajar de manera integral con los estudiantes. La salida a terreno resultó fundamental para que pudieran identificar problemáticas a partir de su propia observación y análisis. Etapas como la observación de la ruta y el reconocimiento de especies y paisajes, facilitaron que contemplaran el ecosistema y comprendieran su verdadero funcionamiento. Asimismo, las entrevistas con guardaparques y visitantes aportaron información valiosa que favoreció el entendimiento de la importancia del medio natural para la comunidad, así como el entendimiento de los riesgos y problemáticas que hoy lo amenazan.

Según lo propuesto por el Consejo de Cultura de la Institución Teresiana en el texto *Hacia una Conversión Ecológica*, como educadores debemos “educar en clave ecológica, lo que significa formar personas capaces de transformar su entorno con responsabilidad y esperanza”. Para ello, sacar a los estudiantes del aula y vincularlos en terreno con su entorno es fundamental. Sin esa conexión y contemplación, el aprendizaje ecológico se vuelve solo teórico. Necesitamos que los alumnos sean protagonistas y gestores de medidas de mitigación y de posibles soluciones; vivir la problemática desde una experiencia directa los lleva a una conciencia más profunda.

Así también, es esencial aprovechar estas instancias con estudiantes más pequeños, quienes poseen una curiosidad innata y una fuerte conexión con la naturaleza. Si desde las primeras infancias se fomenta este vínculo, ellos podrán reconocer su simbiosis con la biosfera y comprender que el cuidado de la Madre Tierra y la protección de su dignidad son responsabilidades compartidas.

Como docentes estamos llamados a “no solo transmitir conocimientos, sino a despertar sujetos activos, capaces de generar procesos de cambio desde lo local hasta lo global” (PSE). En esta línea, la presentación de los trabajos en la Feria Científica del Museo de Historia Natural fue una instancia significativa, pues los estudiantes sintieron que sus proyectos constituían un verdadero aporte a la comunidad. Busquemos, como educadores, experiencias en las que los estudiantes perciban que sus voces son escuchadas dentro de sus comunidades. Solo así estaremos formando agentes de cambio.

Finalmente, siempre el fin último de todo educador debe ser la formación de sus estudiantes. “Hemos vivido una larga historia de nobles propuestas y revoluciones encarnizadas por el cambio social que descuidaban el cambio individual, y pareciera que ya es hora de que entendamos que, si queremos una sociedad diferente, necesitaremos de seres humanos más completos” (Naranjo, 2007).

Referencias

Capstick, S., & Whitmarsh, L. (2022). Acción individual, transformación social. En G. Thunberg (Comp.), *El libro del clima* (pp. 328-331). Lumen.

Catrileo, D. (2021). *El territorio del viaje* (págs. 26). Santiago, Chile: Edicola Ediciones.

Consejo de Cultura de la Institución Teresiana. (2025, julio). *Caminar hacia una conversión ecológica*. Consejo de Cultura de la Institución Teresiana.

Dávila, X., & Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva: Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Paidós.

Francisco. (2015). *Laudato Si: sobre el cuidado de la Casa Común*. Vaticano.

Han, B.-C. (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad* (M. Alberti, Trad.). Taurus.

Hsiang, S. (2022). Calentamiento y desigualdad. En G. Thunberg (Comp.). *El libro del clima* (pp. 182-183). Lumen.

Institución Teresiana. (2009). *Educación en Tiempos Difíciles: Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina*.

Ladera Sur. (2025, 3 de agosto). *Desde el Festival: Entrevistas imperdibles – extracto de la conversación con Juan Pablo Orrego* [Video]. YouTube.

Lara Millapan María Isabel. *Kintu*.

Mora, Z. (2020). *Newen: El poder de la espiritualidad mapuche*. Ediciones Urano.

Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Editorial Cuarto Propio.

Shapiro, B. (2022). Nuestro impacto evolutivo. En G. Thunberg (Comp.), *El libro del clima* (pp. 9). Lumen.

Sohr, R. (2021). *El futuro será verde* [contribución en colectánea]. Editorial Aún Creemos en los Sueños.

Staid, A. (2023). *Ser naturaleza: Una mirada antropológica para cambiar nuestra relación con el medioambiente*. Orjikh Editores.

WWF Chile. (9 de julio de 2025). *La Tierra vive en 2025 el sobregiro ecológico más anticipado del que se tenga registro*.



Creando y recreando la comunidad de vida que genera vida

De la comunidad sustentable a la promoción de la dignidad de la Madre Tierra y de su biodiversidad

Alejandra Juárez Mondragón ¹

México

Antes de entrar en las definiciones, quiero platicarles sobre los antecedentes y sobre cómo se conformó una propuesta de proceso educativo, enfocada en la conservación de la biodiversidad a través de una temática llamada “Manejo y aprovechamiento de recursos naturales en búsqueda de comunidades sustentables”. Término que en la actualidad ya no queda. La naturaleza es mucho más que un recurso. La

propuesta surgió colectivamente a partir del compartir de las observaciones y escuchas de una caminante, una espectadora que buscaba respuestas. Lo que les expongo es la vida de aquellas/os maestras/os que generan esperanza de vida. Posiblemente, al igual que muchas/os de ustedes, llegué al tema por el dolor y el renacimiento que surge después de la impotencia y de los bloqueos emocionales. Me dolía y aún me duele la roca amorfa que me dio la vida, la Tierra. Este territorio inmenso que agoniza en diversas partes del mundo, y en especial en América Latina, que tanto me significa, enfatizando en mis múltiples Méxicos. Llegué por la impotencia de no poder hacer nada ante el hambre y el dolor de las personas, de los animales y de los territorios secos y áridos que un

¹ Doctora en Ciencias. UNAM. Tesis: Prácticas de Aprovechamiento en Unidades de Manejo para la Conservación de la Vida Silvestre. Docente en el área de Agroecología en la Universidad Benito Juárez de la Sierra Norte de Puebla. Interés laboral: Investigación y educación socioambiental sobre producción agroecológica y manejo de vida silvestre, basándose en la restauración o conservación de ecosistemas. Entre sus publicaciones: Juárez, A. 2019. *Prácticas de aprovechamiento en Unidades de Manejo para la Conservación de la Vida Silvestre (UMA) del sur de Morelos*.

día fueron verdor. No es lo mismo leer sobre el desierto que vivir el desierto. Lo cierto es que yo nunca lo he vivido, pero lo he sentido al mirarlo en carne propia, porque he sido afortunada de no vivir la carencia de los que he visto y abrazado, que sí la viven o la han vivido. Ellas y ellos son las y los verdaderas/os maestras/os de vida. No puedo caer en el extractivismo académico. En estos años me ha quedado claro que, si he de citar a alguien, es a las personas que me han enseñado en ese caminar.

En especial me enfocaré en dos territorios: el primero es Tlapa de Comonfort, el corazón de la Montaña de Guerrero. Me dejó un hueco en el corazón. Las muertes diarias por el narcotráfico, los suelos erosionados, los bosques perdidos y olvidados, el hambre, la violencia intrafamiliar y social y la consigna de producir en lo muerto, me paralizó. Descubrí mis ignorancias múltiples y sentí una gran necesidad de buscar respuestas. Frente a ello puedo decir que salí con la cola entre las piernas, sin saber por dónde comenzar. Allí aprendí sobre la sobrevivencia, la organización para defender el territorio y sobre el posicionamiento femenino ante las normativas de usos y costumbres que violaban los derechos de las mujeres.

Después de ello, salí y llegué al segundo territorio: Ajuchitlán de Santiopan, ubicado al sur de la Reserva de la Biosfera de la Sierra de Huautla, en Morelos. Un territorio que había

sido, por más de 500 años, erosionado por la ganadería y la minería subterránea. Huautla fue la tercera mina que se instaló en lo que los españoles nombraron La Nueva España. Allí reinó durante siglos la hacienda de Quilamula, que era un latifundio que hoy en día abarca varias comunidades de dos municipios de Morelos. Uno de ellos es Tlalquitenango y alberga a Ajuchitlán de Santiopan, un lugar de selva baja caducifolia secundaria, una selva espinosa que pierde sus hojas año a año. Solo tiene tres meses de lluvia y el paisaje cambia -oscilando de cinco a siete meses- de bosque a desierto. Desierto que en épocas de lluvias reverdece. Allí la historia que quiero relatarles es al revés y comenzó en la década de los años 60 del siglo pasado. Una época en que llovía mucho, pero las poblaciones humanas y no humanas nunca tenían agua, y había que subir a los ojos de agua a lavar, cuidando la poca agua que los manantiales daban. Los abuelos dijeron a los jóvenes que había que dejar de tumbar y quemar los árboles. Por el contrario, había que comenzar a cuidarlos. Así se comenzó, después de 500 años de pastizales y lomas y montañas vacías, a reconstruir la selva. Con ello, aumentaron las poblaciones de vida silvestre. Esto dio lugar, 35 años después, al surgimiento de lo que se dio en llamar, a partir del año 2000, de las Unidades de Manejo para la conservación de la Vida Silvestre, en particular la UMA de venados. Las y los ejidatarias/os de Ajuchitlán decidieron tomar acciones para conservar el

venado que solían regalar a los cazadores visitantes, intercambiándolos por dulces, bebidas o para su propio consumo. Un día decidieron establecer su primera veda de cacería, y a partir de allí se generó una gran normativa que comenzó a ser parte de la vida comunitaria del ejido. Esto dio como resultado la revitalización del territorio. Ahora era al revés, llovía menos que en los años 60, pero el agua ya no escaseaba en la comunidad. Los pozos no se secaban. Además, los planes de manejo para el mantenimiento de los venados, los llevaron a poner pozas, bordos, y dos presas de agua. Con el agua, la naciente selva se pobló de especies que nunca habían existido en la región en los últimos 100 años, como los patos migrantes, y otras especies regresaron, como el armadillo, los zorros, e incluso el puma. Todo comenzó con Flavio, el presidente ejidal más joven que había tenido el territorio. Lo que lo motivó fue la vergüenza de que sus hijos no conocieran los venados que él solía cazar. Fue así que aprendí que los procesos de cacería de una comunidad eran el motivo principal para conservar el venado. Por consiguiente, como especie sombrilla, se recuperaron muchas otras especies tanto de flora como de fauna silvestre. El trabajo fue visto como experiencia de vida y en 2012, año en el que yo llegué a hacer una investigación, eran 35 ejidos cercanos que tenían planes de manejo para la conservación del venado cola blanca, la iguana negra, las aves y otras especies. Y toda la región era un bosque secundario

criticado por la academia porque se trataba de personas cazadoras que no respetaban su selva. O se criticaba al gobierno, que imponía reglamentaciones de manejo de la vida silvestre. Pero lo que vi fue un diálogo entre pobladores de por lo menos 35 ejidos, tres niveles de gobierno (estatal, municipal y federal), técnicos forestales y técnicos en fauna silvestre y académicos sentándose a dialogar sobre las normas para el cuidado de la vida silvestre en un territorio construido por campesinos que no se sentían indígenas, pero cuya vida en el territorio remonta a varios siglos antes de la llegada de los europeos.

Para poder reconocer y comprender los procesos históricos socio-naturales que llevaban tejiéndose en los últimos 50 años, implementé herramientas de investigación cualitativa, tales como listados libres, entrevistas a profundidad y mapeos comunitarios. Quisiera pensar que era Investigación Acción Participativa (IAP), pero no lo fue. Cuando ya comprendía más o menos lo que aprendía de la región en Ajuchitlán, gracias a los diálogos de cuatro años, surgió una gran necesidad de quererlo compartir y llegué al Cesder (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural), en el inicio de la Sierra Nororiental de Puebla. Al contar esta historia con compañeras y compañeros estudiantes del Cesder y con el trabajo de la experiencia de tres años de diálogos con las y los estudiantes, nació lo que se llamó “La Comunidad Sustenta-

ble”. Solo se trataba de una plática de dos horas y se transformó en una temática que abarcaba dos módulos y que parte de ella aún se imparte bajo otro nombre y con los enriquecimientos de Zitlali López, la asesora que la continuó. Esta temática está enfocada en la conservación de la biodiversidad desde y por las y los pobladores de los territorios (ahora sí, bajo la metodología de IAP), con la finalidad de promover acciones de dignidad hacia la Madre Tierra desde la comunidad de vida, y con un enfoque de salud comunitaria y de soberanía alimentaria de toda la comunidad.

Para ello, tendríamos que ponernos de acuerdo sobre cuáles son los significados profundos, desde el senti-pensar, tanto de la Madre Tierra, como de la biodiversidad y de la comunidad.

Me gustaría partir de la biodiversidad. Podemos tener discursos diversos al respecto desde la ecología dura o la ecología social, o desde las comunidades originarias de las distintas culturas, desde los productores, o desde las concepciones urbanas.

Desde la definición de la Convención de Diversidad Biológica de 1992, la biodiversidad se puede definir como: “...*la variabilidad de seres vivos sobre la Tierra, incluyendo, entre los demás, todos los ecosistemas terrestres, marinos y acuáticos continentales y los complejos ecológicos de los cuales forman parte: esto incluye di-*

versidad dentro de especies, entre especies y de los ecosistemas.” Esto incluye los aspectos bióticos y abióticos de los ecosistemas, así como todos los niveles de la vida: genes, especies y ecosistemas. Es aquí, con estas nuevas concepciones que surgen de la nueva academia científica, que se puede comenzar a vislumbrar la unión con el diálogo de las comunidades originarias. Ya se logra observar que la biodiversidad no solo está enfocada en la “vida”, sino en todo lo que la rodea. Pero, ¿quién tiene vida y qué tipo de vida? Para la ecología dura la vida comienza desde las estructuras más simples que se pueden reproducir. La base de la vida son las moléculas de ADN y RNA, que son las encargadas de la reproducción. ¿Pero en realidad eso es la vida? ¿Solo los seres con dichas moléculas tienen vida? Lo cierto es que cada célula está compuesta por elementos de la tabla periódica, en donde los de mayor importancia son carbono, hidrógeno, oxígeno y nitrógeno, incluyendo al ADN y al RNA. ¿No es por acaso que casi todos los elementos abióticos tienen los mismos elementos químicos?

Para la ecología los elementos abióticos dentro de los ecosistemas son: agua, gases y minerales. Para las personas de algunas comunidades ancestrales, el agua, el aire y los minerales tienen vida. Si bien no lo dicen como tal, platican, piden y rezan a los seres del agua, del aire y de las piedras, y son respondidos. Pero la educación, llamemos formal, los desvincula de sus cultu-

ras y los introduce en la educación de enfoque eurocentrista y anglosajón, basado en el capitalismo patriarcal.

Si reflexionamos un poco, de cierta manera los suelos muertos no son suelos, sino que se vuelven sustratos y se termina produciendo en forma de hidroponía. No generan vida. El agua muerta hace daño, no sacia la sed y no alimenta el espíritu. Incluso puede generar deshidratación. No hablemos del aire que nos rodea, lleno de vida. Así, toda la vida, incluyéndonos nosotros, está compuesta por los mismos elementos. ¿Qué tan diferentes podemos ser?

Para algunas comunidades originarias que no saben de la biodiversidad, o solo han escuchado a algún académico hablar de ella, la biodiversidad es parte de su vida diaria.

Cuando el campesino dice: *“y ahí me gusta ver a los venados cuando vienen a comerse el maíz. Digo, si yo ya les quité su tierra, de algo se tienen que alimentar al igual que yo. Por ello compartimos el maíz entre ellos y mi familia”*, no ve al venado como algo ajeno a su vida. Sino que lo ve como a sí mismo, como dos seres que comparten el territorio. No habla de su maíz. Es el maíz. No habla de posesión. O cuando los Jötti cazan en la selva amazónica venezolana, saben que un día serán cazados de igual manera. Solo ven el ciclo de la vida. El ciclo de los elementos biogeoquímicos, si lo queremos ver

desde el positivismo. La materia ni se crea ni se destruye, tan solo se transforma. Y eso somos, materia y energía.

Entonces, nos podemos preguntar: ¿hablamos de biodiversidad como si se tratara de algún objeto de estudio o simplemente es la compañía de vida en un territorio común? ¿El ave, la araña, el ratón, el río, la lombriz de tierra, el suelo, son objetos o son seres con los que coincidimos en tiempo y espacio? ¿Acaso no somos conjuntamente consecuencia de los miles de millones de años de evolución geológica y de vida? La idea que implementó Descartes en el siglo XVII, en el ámbito religioso y científico, de que el hombre es el ser con la capacidad para dominar y guiar a la naturaleza, es necesario cambiarla. La Tierra es integral. Es una sola. Es compleja y tiene una historia de más de 4 mil millones de años.

Y es aquí en donde el tema Tierra cobra fuerza. Alguna vez, estando en algún salón de clases, me encontré en problemas cuando trataba de hacerme entender sobre cómo es importante visualizar **el todo** de manera sistémica y no dividiendo en sus partes (como se ha realizado en los últimos siglos con enfoques positivistas, muy útiles para entender lo que hoy conocemos, pero que nos ha llevado también a la destrucción del planeta). La forma que encontré para ver el todo de manera sistémica fue el mismo cuerpo humano con sus diversos siste-

mas. Les pedí a las y los estudiantes que imaginaran una célula como un ser independiente, lo que verdaderamente es. Puede alimentarse sola si se encuentra en el medio adecuado. Nace, crece, y dependiendo del tejido, le toca reproducirse y morir, ya sea antes o después de nuestra muerte. Es decir, puede seguir viva, aun cuando nosotros ya estemos muertos. Y se relaciona con millones de células más de las que depende para vivir. Lo que intercambian son átomos, a veces llamados nutrientes, hormonas o enzimas. Cada célula pertenece a un sistema distinto, pero cada sistema depende de los demás. De tal manera que todo es interdependiente y todo está interconectado de manera directa o indirecta. Y terminé diciendo: “¿Y si nosotros como individuos autónomos solo somos una célula más dentro de un gran organismo vivo más grande que nosotros, por ejemplo, la Tierra?”. Y es aquí donde surge la pregunta mayor: ¿El planeta Tierra es un organismo vivo? Porque para muchas culturas originarias es la Pacha Mama (en lenguas quechua y aymara), la Mama Pacha, Nana Tonantzin Tlalli (Nuestra Honorable Madre Tierra), Unci Maka (Abuela Tierra), entre otros nombres. ¿Está viva o no está viva? ¿Solo son montañas inertes que sostienen vida en el interior y en el exterior? Es una pregunta que yo misma me he hecho durante toda mi vida. Yo me crié como una mujer científica, dentro del positivismo duro. En mis comunidades académicas no le veía caso dialogar sobre si el agua,

los minerales o los elementos químicos del aire estaban vivos o no. Pero el caso es que yo lo creía y lo sigo creyendo. Me sentí en casa cuando pude comenzar a dar clases en pueblos originarios. Aquí no es una locura nombrar a los elementos abióticos como elementos con vida. Esto implica que lo que se pide a la academia de la ecología pura es un cambio de paradigma.

No solo en definir si la biodiversidad y la Madre Tierra tienen o no vida, sino en cómo se la aprende, se la nombra y se la estudia... ¿Y eso qué significa? Esto nos lleva a la tercera reflexión: ¿Quién es mi comunidad? Aquí comenzamos a reflexionar sobre todos aquellos seres que no nombramos o que nos generan repulsión. ¿Con qué comunidad estudiamos o investigamos? Y ¿qué es lo que debemos estudiar?

Es indispensable que consideremos quiénes son nuestra comunidad y dentro de esta comunidad con quiénes investigamos o estudiamos. ¿Quiénes son las y los sujetos? Más profundo aún. ¿Cómo debería ser el trato hacia esta comunidad? ¿Qué derechos tiene y qué obligaciones? En resumen, ¿cómo nos gustaría vivir en la vida diaria, estudiando o no estudiando? A los investigadores, les pregunto: ¿Te gustaría recibir en casa a una persona que llegue a preguntarte, a evaluarte, a generar hipótesis sobre ti, y que formule una conclusión crítica después de sus observaciones y la dé a conocer

al mundo, sin tu opinión acerca de sus conclusiones? Por lo general, la respuesta es negativa. Entonces, ¿por qué hacerlo con las comunidades originarias y la naturaleza? ¿No sería más sencillo solo entrar en un diálogo de saberes para generar conocimiento entre todos, para generar respuestas a las problemáticas y establecer acuerdos comunitarios?

En este sentido, lo importante es preguntarnos: ¿quién es nuestra comunidad y cómo nos gustaría tratar a nuestra comunidad? ¿Nuestra comunidad sería, entonces, la cucaracha, el gato montés, el quelite, el nexkihit, el maíz, la calabaza, la papa, la oveja, el jaguar, la palma, la llama, mi hermano, mi compañera de banca, el/la asesor/a, mi vecino? ¿Somos o no somos parte de la biodiversidad y de la Pacha Mama? Ya no podemos seguir hablando de la biodiversidad como si se tratara de algo aparte de nosotros como humanos. Y lo hemos visto en estos días.

Es fundamental definir a nuestra comunidad, porque al hacerlo se determina cómo verla, sentirla, cómo tratarla y considerarla. Esta debería ser la primera acción: definir mi comunidad. Y dentro de las comunidades existe un sinnúmero de problemáticas de relaciones existentes. Si dentro de la misma especie, como humanos, tenemos un gran cúmulo de problemas que derivan de nuestras relaciones y de la exigencia de que se respeten los de-

rechos humanos, más problemas habrá aún si aumentamos el número de individuos especies de nuestra comunidad y de seres que la ciencia considera sin vida. Y más aún si son seres a los que me han enseñado a odiar, a repeler y a tenerles asco o miedo por lo que me pueden causar.

Ya llevamos varias décadas trabajando en ver a los pueblos originarios y sus filosofías de vida y de respeto hacia la naturaleza. Pero incluso esta misma frase es antropocentrista: “el respeto a la naturaleza”. No hemos terminado de comprender que lo que se respeta no es algo externo a nosotros. Es parte de nosotras y nosotros. El suelo que pisamos, el venado que vemos a la distancia, el pasto que da de comer a las ovejas, el aire que respiramos es parte de nosotros.

Otro de los enfoques que se dialoga en clase es este: la vida se alimenta de vida para seguir vivo y ese es el ciclo de la vida. Ese es el ciclo que mantiene la salud. No nos queda otra, aunque a veces suene algo cruel. Es natural. Viene de los millones de años de evolución. Así, yo como carbones, nitrógenos, fósforos, azufres, selenios, hierros, en forma de aminoácidos, vitaminas, proteínas, grasas o azúcares, que fueron parte de los músculos de la res o de los almidones de la papa. Por ende, esos elementos químicos van a ser parte estructural de mi cuerpo o parte funcional. O se transforman en

la pared de una de mis células, o se transforman en una enzima, o en una hormona, o incluso pueden ser parte del mismo ADN de una nueva célula mía. El hecho es que parte de la res o de la papa sigue viva en mí. Así la vida genera vida y sigue viva, aunque parezca trabalenguas y se escuche redundante o extremista.

La pregunta que seguiría sería: ¿Cómo quiero tratar a la res o a la papa que alimentan mi ser? ¿Qué es alimentar mi ser? ¿Solo se alimenta de comida? Es aquí donde la salud y la prevención a la salud cobran importancia. Se requiere salud integral. ¿Para quién?

¿Con qué salud queremos que viva esa comunidad de la que hemos venido platicando y que además es de la que me alimento? Por ello, es imposible no hablar de la salud comunitaria como línea de partida para promover acciones que garanticen la dignidad de nuestra Madre Tierra. Esto implica también dilucidar qué es la salud y cómo la procuramos.

Si vemos a la salud como un estado de bienestar, exento de dolor o enfermedades, tenemos salud corporal o física, salud mental, salud psicológica, salud espiritual y más.

Y continuo con el ejemplo de la res. La res requiere vivir bien, alegre, para que los carbonos o fósforos que me alimenten vengan “felices”. Si es que me permiten decir que los átomos o

moléculas pueden serlo. Para ello, la res, además de un trato digno, gentil, fraterno, requiere buena alimentación. Se debe alimentar de buenos pastos. Pastos con carbonos y fósforos contentos. Y así sigue la cadena. Lo mismo puede pasar con el aire que respiro y sus moléculas de O_2 y CO_2 . Todo está interconectado y todo es interdependiente.

Esta es la primera acción: invito a cambiar nuestros enfoques de vida, nuestros paradigmas, a sentir al otro o a la otra como parte propia. No es algo nuevo. Lo llevan meditando cerca de 2000 años los budistas. Ver lo que nos rodea como parte de mí mismo. Es lo que llaman vacuidad. Pero no de una manera filosófica, sino de una manera real, vivida. Soy la oveja, soy la res, soy la manzana, soy la sonrisa de la compañera de al lado, soy el aire que respiro, soy la vida que me ha alimentado.

De esto se desprende la siguiente pregunta: ¿Cómo queremos ser tratados en nuestra comunidad? ¿Qué requerimos para ser tratados así? La respuesta lógica sería tratar bien a cuanto nos rodea. Pero lo cierto es que la gran mayoría de las veces solemos herir sin desearlo. Puede ser por ignorancia, por falta o exceso de experiencias. Otra verdad es que hemos venido acarreando por milenios heridas que se heredan y se alimentan día a día, generación tras generación. La segunda acción debe ser parar o tomar conciencia de las heri-

das que provocamos en nuestra comunidad. Y comenzar a sanar las heridas propias. Cuando un ser humano empieza a quererse, a tratarse con compasión, con gratitud, con fraternidad, sana las heridas. Cuando sane, dejará de herir a la Pacha Mama.

La Madre Tierra comienza en nuestros cuerpos. Sería prudente que dentro del aula lo primero que se visualizara fueran seres sintientes que cargan heridas, desde las y los facilitadoras/es hasta las y los estudiantes. Compartir las clases con la comunidad integral. Que estudiantes sientan el aire, el suelo, el sol, las plantas, los animales, como parte de su comunidad de aprendizaje. Que se hagan ejercicios de reconexión con su entorno y sus acompañantes de vida. No son ni objetos de estudio, ni sujetos de estudio. Es algo que debería quedar muy atrás, en un pasado que nos legó esta nueva forma de ver la educación. Intercambiar experiencias de cómo cada integrante del aula se ha comunicado en su vida con su entorno. Nos llevaremos grandes sorpresas al escucharlos. El diálogo de la vida diaria debería ser la partida del inicio de clases. La experiencia del día a día. Actualmente trabajo con campesinas/os o hijas e hijos de campesinas/os. Sin embargo, en plena Ciudad de México, hace cerca de una década, las y los estudiantes de ciudad compartieron grandes aprendizajes del campo, de la Madre Tierra, de la fauna silvestre, de los conocimientos de los pueblos originarios. Aún hoy, las y los es-

tudiantes de ciudad tienen abuelos de campo. Somos sociedades migrantes y la cantidad de microhistorias es infinita.

La dignidad de la Madre Tierra y su biodiversidad solo podrán salvarse cuando en un aula estemos completamente de acuerdo los facilitadores en aprender de las y los estudiantes, de sus historias, y de las historias de sus migraciones y de los conocimientos de sus antepasados. Ahí están algunas respuestas para cada región. No hay fórmulas mágicas ni generales para todo territorio. Las acciones son preguntar, escuchar con respeto y generar diálogos transformadores. Es atreverse a cambiar formas de pensar, formas de analizar y formas de ver la vida. Es creer que cada ser humano puede sanarse, encontrando su propio camino de vida, generando vida. Lo que genera vida, no genera muerte.

No se trata de buscar soluciones inducidas de rápida acción para solucionar un aparente problema específico, porque no lo hay. Todos los problemas que vivimos actualmente son sistémicos y tienen muchos antecedentes. Se requiere de soluciones integrales para problemas integrales históricos. No solo se trata de una minera o del consumo de un refresco. Se trata de problemas integrales que nos están llevando a la sexta extinción masiva de la vida. Para ello, se comienza quitando los bloqueos emocionales y caminando con la esperanza de que

se puede aportar con una semilla de mostaza o un grano de arena. Es trabajar en la autoestima propia para generar un oleaje que invita a los demás a sanar. Es profundizar en la educación por la paz de manera comunitaria. Si sano, no necesito marketing. Si no necesito, no consumo. Si no consumo, el productor de muerte tendrá que cambiar la producción y la forma de producir. El planeta se reestablece y nosotras/os tenemos más herramientas para continuar sanos.

Terminaré con algunos ejemplos:

En comunidad sustentable, en el Cesder, repetí la metodología que me llevó cinco años implementar en la Sierra de Huautla en Morelos. La forma como se presentó fue un juego. Los puse a jugar a las/los jóvenes universitarias/os. Cada una/o tenía un papel en territorio. Todos tenían algo que poseían: vacas, borregos, dinero, maíz, pero todos tenían monte. La mayoría se enfocó o en resolver sus problemáticas sociales o económicas o en tener cada vez más. Posteriormente, al volverlo a jugar, después de analizar cómo destrozaron al territorio al tomar decisiones individuales, se dieron cuenta de que la única forma de salvar al territorio era con el diálogo y la toma de acuerdos. Al final, algunos grupos lograban generar la utopía del territorio soñado dentro del juego. Después del mismo, se les pidió que hicieran dos listados libres en sus comunidades: uno de flora silvestre

y otro de fauna silvestre, con sus mapas de antes y después para verificar disminución de poblaciones ecológicas en los territorios, basados en los conocimientos de las/los abuelas/os de la comunidad. En un cierto año, al cabo de un mes, al regresar a clase, uno de los estudiantes se paró y compartió su actividad: *“Ya armé un grupo. Somos 12 peques y yo. Niños y niñas de 6 a 12 años. Nos vamos en las tardes a recolectar semillas de los árboles que están en extinción en la comunidad, para reproducirlos. Ya armamos nuestro vivero y tenemos cerca de 200 plantas que esperamos sembrar ahora que vengan las aguas. Esto lo hicimos porque nos dio mucha tristeza cuando el abuelo nos contó de todas las especies que están desapareciendo”*. Cabe destacar que el diálogo no fue tal cual. Pero la esencia de lo que nos compartió sí. Ya al final, me entregó en mapas lo que había pedido, los listados de especies silvestres del antes y el actual de aquel momento.

El segundo ejemplo es de una compañera de Tabasco que ocho años antes había cursado Comunidad Sustentable. Me llamó para pedirme asesoría sobre un proyecto de conservación en su región. Durante la llamada me platicó sobre la impotencia que vivió al ver morir a sus monos arañas y saraguato: *“No sabíamos que aún teníamos tantos monos. Yo crecí con ellos. Verlos caer de los árboles nos espantaba. Nadie sabía qué hacer. No había quien los pudiera atender. Eran monos de todas las edades. Yo creo que,*

por ello, ahorita estoy trabajando en esto ahora. Para sentir que hago algo por mis compañeros de toda la vida, los monos". El dolor es real, la muerte es real, pero aún podemos continuar caminando para revertir la historia. No es enseñar por enseñar, es aprender enseñando en el cotidiano que nos tocó vivir para cuidar o transformar nuestros territorios. Esta historia la menciono precisamente ahora que una mujer ejemplo de lucha por ver la vida africana, nos dejó este primero de octubre: Jane Goodall.

Los facilitadores no cambiamos el mundo, solo ponemos las historias de las regiones para que el estudiantado pueda hacer con ellas lo que quiera hacer en comunidad. Nos sentamos a reflexionar sobre nuestro mundo, sobre el mundo en el que vivimos y pisamos. Reflexionamos sobre nuestras convivencias con nuestras comunidades de vida. Aún en las ciudades hay tanto que contar.

Como facilitadores nos ayudaría mucho creer que no somos tan necesarios como informantes, sino como invitadores a generar conocimiento. Creer que tenemos un verdadero tesoro en cada ser que llega a un aula es lo fundamental, y que lo esencial es escuchar, analizar, sentir y luego actuar en comunidad. Es esto lo que nos puede llevar a un trato digno tanto de la biodiversidad, como de la Madre Tierra que nos sostiene: el constante diálogo comunitario profundizando en nuestras pro-

pias acciones y soluciones. Cuando cada ser de cada aula encuentre su dignidad, encontrará la dignidad de la Pacha Mama y de su biodiversidad, y podrá crear y recrear la comunidad en la que vive.

Bibliografía que ha dado luces a este caminar

- Macy. Nuestra vida como Gaia.
Boada y Toledo. 2003. El planeta, nuestro cuerpo.
Salgado. La sal de la tierra.
Elbers. 2013. Ciencia Holística para el buen vivir.
Gudynas y Evia. 1988. Ecología social.



De la ecofilosofía a la acción comunitaria: dignidad de la Madre Tierra y defensa de la biodiversidad en República Dominicana

Estrella del Mar Tena

Cátedra de Ecología y Conservación de Recursos Naturales

Universidad Autónoma de Santo Domingo

República Dominicana

La República Dominicana se distingue por la diversidad de sus ecosistemas, muchos de ellos exclusivos del Caribe, que conforman un patrimonio ecológico y cultural de gran relevancia (Ministerio de Medio Ambiente, 2019). Estos ecosistemas sostienen la vida y el bienestar de las comunidades al proveer servicios esenciales como agua, alimentos, regulación climática, protección costera y oportunidades de empleo y turismo. Sin embargo, cada vez enfrentan más presiones derivadas del cambio de uso de suelo, de la contaminación, de la pesca insostenible, de la introducción de especies invasoras y de los impactos del cambio climático. En este contexto, se hace necesario repensar la relación sociedad-naturaleza a partir de fundamentos teóricos como la ecofilosofía, la pedagogía crítica y las perspectivas latinoamericanas como

el *Buen Vivir*. Este artículo recoge, en primer lugar, aportes del proceso inicial de la Evaluación Nacional de Ecosistemas en la República Dominicana (NEA-RD), una iniciativa internacional que se está desarrollando de manera colectiva en la República Dominicana, y que busca fortalecer la gobernanza ambiental y orientar políticas públicas. En segundo lugar, se presentan narrativas comunitarias vinculadas a un caso de estudio local, la Gran Laguna de Boba (Nagua). Dichas narrativas permiten visibilizar el valor social, cultural y espiritual de los ecosistemas más allá de sus dimensiones biofísicas. Finalmente, se plantea una propuesta para pasar de la teoría a la práctica mediante una educación ambiental crítica que contribuya a la defensa de la biodiversidad y a la dignidad de la Madre Tierra.

Fundamentos teóricos: ecofilosofía y pedagogía crítica aplicada a la educación ambiental

En un mundo marcado por crisis ecológicas, sociales y culturales, surge la necesidad urgente de replantear nuestra relación con la naturaleza y con los demás. ¿Es posible repensar nuestra relación con la naturaleza desde una perspectiva ética que trascienda el antropocentrismo y promueva una convivencia armónica con la biodiversidad?

La ecofilosofía se entiende aquí como una filosofía para habitar el planeta en tiempos de crisis ecosistémica. Como señala Bellver (2019), lo adecuado sería hablar de “las ecofilosofías”, al existir diversas perspectivas (biocentrismo, ecocentrismo, ecofeminismos, ecosocialismos, etc.) que impulsan un cambio cultural y axiológico que permita reconfigurar nuestra forma de “ser en el mundo”. En este sentido, la ecofilosofía no es únicamente reflexión teórica, sino un ejercicio de transformación ética y práctica que concibe el universo y la especie humana como parte de una unidad indivisible. Dentro de este horizonte, el ecocentrismo y *Una Ética de la Tierra* de Aldo Leopold cobran relevancia. Leopold planteaba que la comunidad moral debía ampliarse para incluir “*los suelos, las aguas, las plantas y los animales, o colectivamente: la tierra*”. Esta ética ecocéntrica invita a

reconocer el valor intrínseco de la naturaleza, lo cual implica pasar de un paradigma de dominio a uno de pertenencia y cuidado.

La ecología integral, por su parte, propone una visión holística que reconoce la interconexión de todos los seres y sistemas, recordándonos que la crisis ambiental es inseparable de las crisis sociales y culturales. Esta perspectiva aboga por una educación que fomente la conciencia ecológica y la acción transformadora y se complementa con el pensamiento latinoamericano, en particular con el *Buen Vivir* (Gudynas, 2011), entendido como una alternativa al paradigma de desarrollo moderno que integra espiritualidad, cultura y naturaleza, y que reconoce a la Madre Tierra como sujeto de derechos y dignidad. En esta línea, *Desarrollo a Escala Humana* de Manfred Max-Neef coloca al ser humano, y no al mercado, en el centro del proceso de desarrollo. Max Neef resalta la necesidad de articular la satisfacción de las nueve necesidades humanas fundamentales (subsistencia, afecto, participación, identidad, entre otras) con los límites ecológicos y la participación comunitaria, cuestionando los modelos de desarrollo que priorizan el crecimiento económico sobre la vida. Estas perspectivas coinciden en que la defensa de la biodiversidad no puede desvincularse de la defensa de la vida digna y de la justicia socioambiental.

En el ámbito educativo, la pedagogía crítica de Paulo Freire ofrece herramientas para una educación ambiental transformadora y emancipadora. Según Freire, la educación debe promover la conciencia crítica, el diálogo y la acción colectiva, de manera que los sujetos no solo aprendan sobre el mundo, sino que aprendan en él y con él, participando activamente en su transformación. Por otra parte, la UNESCO, en el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de 2021, propone que todos los planes de estudios deben adoptar una comprensión ecológica de la humanidad que reequilibre la forma como nos relacionamos con la Tierra, teniendo en cuenta que es un planeta vivo y nuestro único hogar (UNESCO, 2021). De este modo, una educación ambiental crítica trasciende la mera transmisión de contenidos, buscando empoderar a las comunidades para satisfacer sus necesidades en armonía con la naturaleza.

En el caso dominicano, estos marcos dialogan con aportes previos de gran valor. Hay que tener en cuenta que el Centro Cultural Poveda lleva 30 años publicando sobre ecología y medio ambiente desde una perspectiva crítica. Hernández (1996), en *Medio ambiente y desarrollo*, advirtió temprano que el desafío del país era lograr un modelo de desarrollo que no degradara los ecosistemas y que, al mismo tiempo, integrara justicia social y

calidad de vida para la población. En 2014, Tena y Hernández, en *Nuestro medio ambiente: cápsulas facilitadoras para su aprendizaje en la realidad dominicana*, ofrecieron herramientas pedagógicas concretas para acercar a estudiantes y comunidades al conocimiento y cuidado de su entorno, destacando la importancia de una educación situada que parta de la realidad local para transformar la relación con la naturaleza. En esta línea, actualmente la iniciativa de Educación en colores de la UNESCO, mediante fichas didácticas sobre sitios del país con alto valor ecológico y cultural, busca promover una educación inclusiva y participativa, fortaleciendo una comunidad de aprendizaje activa dedicada a la transformación socioambiental a través de la educación (UNESCO, 2025).

Finalmente, hablar de la dignidad de la Madre Tierra constituye un horizonte ético y político que guía las acciones hacia una convivencia respetuosa y equilibrada con la naturaleza. Reconocer a la Tierra como sujeto de derechos implica desplazar la visión utilitarista e instrumental, y avanzar hacia una ética de cuidado, de corresponsabilidad y de justicia ecológica.

Aportes del proceso inicial de elaboración de la Evaluación Nacional de Ecosistemas en la República Dominicana (NEA-RD)

La Evaluación Nacional de Ecosistemas de la República Dominicana (NEA-RD), elaborada bajo la metodología del Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES), constituye actualmente un instrumento clave para comprender el estado de la biodiversidad y de los ecosistemas del país, así como para identificar oportunidades de conservación que integren de manera sinérgica el conocimiento científico y el saber local. La República Dominicana, junto con Malawi, Tailandia y Botsuana, forma parte del Grupo III de países que participan en la Iniciativa Global de Evaluaciones Nacionales de Ecosistemas, coordinada por el Centro Mundial de Vigilancia de la Conservación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (UNEP-WCMC) (CAD, 2024). En el contexto nacional, el proyecto está siendo liderado por el Consorcio Ambiental Dominicano (CAD) en coordinación con el Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales.

La NEA-RD cumple un doble propósito. Por un lado, funciona como diagnóstico al identificar y caracterizar los ecosistemas y las amenazas sobre ellos como la deforestación, la

expansión agrícola, el desarrollo de infraestructura, la introducción de especies invasoras y los impactos del cambio climático así como las buenas prácticas de conservación. Por otro, se proyecta como guía para la acción, orientando políticas de conservación que promuevan sostenibilidad, equidad y justicia ambiental. Esta visión reconoce a los ecosistemas como unidades socioecológicas complejas, en las que biodiversidad y servicios ecosistémicos están profundamente vinculados al bienestar humano y al desarrollo sostenible (IPBES, 2019). Tal concepción encuentra un eco claro en los principios del biocentrismo y en la ética de la tierra de Leopold (1949), que proponen reconocer el valor intrínseco de la naturaleza más allá de su utilidad para las sociedades humanas.

Un rasgo distintivo de la NEA-RD es la importancia concedida tanto a la visión de expertos y análisis de documentación científica como a la integración de conocimientos locales y tradicionales como elemento estratégico para la conservación. El proceso ha incluido entrevistas, reuniones de autoras y autores, visitas de campo a comunidades, paneles de diálogo y ejercicios participativos que no solo han fortalecido el desarrollo del proyecto, sino que también han impulsado iniciativas como la creación de la Plataforma Dominicana de Biodiversidad y Servicios de los Ecosistemas (PDBES). Estos espacios de interacción han confirmado que comunidades locales, organi-

zaciones no gubernamentales y actores académicos desempeñan un papel fundamental en la gestión socioecológica, y que su articulación es condición necesaria para cualquier estrategia de conservación efectiva.

Los hallazgos iniciales de uno de los capítulos de la NEA-RD, dedicado a las oportunidades de conservación (coordinado por la autora de este artículo), evidencian que la participación constante de la sociedad civil y de la academia no solo genera impactos positivos en la biodiversidad, sino que también fortalece el tejido social y la sostenibilidad comunitaria. Experiencias como las de la Reserva Científica Loma Quita Espuela y el Salto de Damajagua muestran cómo la co-gestión participativa contribuye a la recuperación de hábitats degradados, al aprovechamiento sostenible de los recursos y al fortalecimiento de capacidades locales. Estos casos resaltan que la conservación no puede concebirse como un proceso centralizado y vertical, sino como un proceso dinámico de construcción colectiva de conocimiento, en sintonía con la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), que concibe la educación como práctica de libertad y co-creación.

Asimismo, proyectos de restauración de manglares y conservación de tortugas marinas, liderados por PROTORTUGA en alianza con comunidades costeras, han demostrado que la integración de saberes diversos, científicos,

tradicionales y comunitarios genera estrategias de conservación efectivas. Estos ejemplos se alinean con los postulados de la ecología integral y del pensamiento latinoamericano que conciben a los territorios como sistemas interdependientes, en los que las dimensiones sociales y naturales no pueden disociarse sin perder su sentido.

En definitiva, la NEA-RD no solo es una herramienta de diagnóstico, sino también una plataforma para el encuentro entre ciencia, política y comunidad. Su desarrollo confirma que la defensa de la biodiversidad en República Dominicana solo será posible si se articula desde el horizonte ético y político de la dignidad de la Madre Tierra, integrando marcos filosóficos con prácticas concretas que fortalezcan la gobernanza socioecológica y la justicia ambiental.

Narrativas comunitarias de los ecosistemas: el caso de la Gran Laguna de Boba (Nagua, República Dominicana)

El estudio de la Gran Laguna de Boba, ubicada en el municipio de Nagua, constituye un ejemplo de estudio para comprender cómo las comunidades construyen significados en torno a los ecosistemas y los defienden como parte esencial de su vida cotidiana. Este humedal

costero, de gran valor ecológico, social y cultural, cumple funciones clave de regulación hidrológica, al actuar como amortiguador frente a inundaciones y tormentas. Sirve, además, de hábitat para aves migratorias y para diversidad de especies endémicas y nativas. A nivel local, su riqueza pesquera y la provisión de agua lo convierten en un ecosistema estratégico para la seguridad alimentaria local, mientras que, en el plano cultural, representa un espacio identitario y de memoria colectiva, donde prácticas tradicionales, recreativas y productivas articulan la vida comunitaria (Tena, 2023).

La investigación desarrollada a través de encuestas, entrevistas y grupos focales reveló que la comunidad percibe a la Laguna como un espacio que “da vida”, protege frente a ciclones y sostiene la alimentación diaria. Los resultados cuantitativos muestran que un 65,4 % de los encuestados considera la biodiversidad como fundamental para el equilibrio ecológico y el bienestar humano y un 73,6 % valora especialmente los servicios de protección frente a tormentas y la provisión de recursos pesqueros. Por ejemplo, durante los grupos de discusión, una participante afirmaba: *“Cuando hay tormenta, la Laguna recoge el agua y no deja que el pueblo se inunde. También de ahí comemos; es lo que nos da el pescado todos los días”*. Estas narrativas muestran un conocimiento empírico local que identifica con claridad funciones ecológicas complejas y las vincula directamen-

te con la seguridad alimentaria y la resiliencia comunitaria.

Más allá de su valor ecológico, la Laguna se configura como un bien común con fuerte carga simbólica e identitaria. Varios comunitarios expresaron que, cuando están lejos del país, pensar en la Laguna les hace sentirse en casa, lo que refuerza su carácter de espacio de pertenencia. Sin embargo, la investigación también identificó presiones significativas sobre el ecosistema, como la sobrepesca y la acumulación de residuos sólidos. Estas tensiones reflejan lo que la ecofilosofía señala como el dilema entre el reconocimiento de la dignidad intrínseca de la naturaleza y su reducción a un objeto de uso utilitario.

A pesar de estos desafíos, surgen narrativas de resistencia y cuidado comunitario que evidencian la capacidad local de protección: limpiezas organizadas por jóvenes y propuestas de co-manejo, de vedas comunitarias y turismo ecológico comunitario. Tales iniciativas se inscriben en la llamada gobernanza participativa, en la que el involucramiento activo de las comunidades asegura la sostenibilidad de los ecosistemas. Sin embargo, en la investigación se evidenció que la participación comunitaria en la toma de decisiones oficiales sigue siendo reducida, generando percepciones de exclusión y debilitando el sentido de corresponsabilidad.

La Gran Laguna de Boba se presenta, por tanto, como un microcosmos de los retos y potencialidades de la conservación comunitaria en la República Dominicana. Por un lado, revela las tensiones entre conservación y desarrollo; por otro, demuestra que las acciones locales de cuidado, cuando se articulan con políticas participativas y procesos de educación ambiental crítica, constituyen semillas de un modelo de gestión sostenible. Reconocer estas experiencias como expresiones de la dignidad de la Madre Tierra implica no solo valorar el ecosistema en sí mismo, sino también respaldar el esfuerzo de las comunidades que, con creatividad y compromiso, actúan como sus guardianas.

De la teoría a la praxis: hacia una educación ambiental crítica

El proceso actual de elaboración de la Evaluación Nacional de Ecosistemas en República Dominicana (NEA-RD), junto con la investigación realizada en la Gran Laguna de Boba, aporta aprendizajes complementarios para avanzar hacia una educación ambiental crítica y transformadora. Por un lado, la NEA-RD ha evidenciado que el conocimiento científico, cuando se articula con los saberes locales y con las prácticas comunitarias, constituye un recurso estratégico para identificar presiones, para diseñar respuestas y para generar oportunidades de conservación. Al mismo tiempo, ha

mostrado que la participación activa de comunidades y organizaciones sociales fortalece la sostenibilidad de los ecosistemas.

Por otro lado, el estudio de la Gran Laguna de Boba revela la potencia de las narrativas comunitarias y de la experiencia vivida como fuentes de sentido para comprender y valorar los ecosistemas. La comunidad percibe la laguna no solo como proveedora de recursos, sino también como espacio de protección, de identidad y de memoria colectiva. Las acciones de autogestión como las jornadas de limpieza e iniciativas de turismo ecológico, así como las ideas comunitarias como nuevas vedas necesarias, muestran que aun en contextos de exclusión institucional, los actores locales ejercen (o pueden ejercer) una capacidad significativa de agencia en la defensa de la biodiversidad. Ambos casos convergen en un punto común: la sostenibilidad no puede imponerse únicamente desde arriba, sino que requiere de la interacción constante entre políticas públicas, instituciones y prácticas comunitarias de cuidado.

Desde una perspectiva teórica, la integración entre ecofilosofía, pedagogía crítica y acción comunitaria se presenta como un marco indispensable. La educación ambiental crítica no se limita a transmitir información sobre el medio ambiente, sino que propone aprender con la comunidad y desde la comunidad, en un proceso de construcción colectiva de respuestas que dig-

nifican tanto a la naturaleza como a las personas. Se trata de una pedagogía de la esperanza y la emancipación (Freire, 1970) que reconoce a las comunidades como sujetos de cambio capaces de defender su entorno y sus derechos.

No obstante, la praxis transformadora demanda un esfuerzo adicional: articular las iniciativas locales con políticas públicas inclusivas y coherentes. En este sentido, resulta imprescindible promover mecanismos de articulación entre acción comunitaria y gestión institucional, de modo que los logros locales puedan consolidarse y multiplicarse en otros territorios.

Entre las estrategias clave para fortalecer la defensa de la biodiversidad desde abajo se destacan: el empoderamiento comunitario mediante procesos educativos críticos y continuos; la creación de redes locales y regionales que conecten experiencias diversas y generen sinergias; y la incidencia organizada en las políticas públicas, asegurando que las voces de las comunidades sean escuchadas y consideradas en la toma de decisiones.

En conclusión, pasar de la teoría a la praxis en la educación ambiental crítica supone reconocer que la defensa de la biodiversidad es, además de un desafío técnico e institucional, una tarea profundamente política, ética y pedagógica. La convergencia entre ecofilosofía, pedagogía crítica y acción comunitaria abre caminos para enfrentar

los tiempos actuales con esperanza activa, configurando territorios más resilientes, justos y sostenibles en la República Dominicana y en otros contextos latinoamericanos.

Conclusiones y llamado a la acción

En base a lo explicado anteriormente, consideramos que la situación de la biodiversidad en la República Dominicana demanda respuestas integrales que articulen diagnóstico científico, conocimiento comunitario y horizontes ético-filosóficos. Los aprendizajes expuestos confirman la urgencia de vincular los marcos filosóficos con las prácticas concretas de conservación. Las ecofilosofías, la ética de la tierra de Leopold, la pedagogía crítica de Freire y la ecología integral ofrecen fundamentos éticos y políticos que permiten reconocer a la biodiversidad no solo como recurso utilitario, sino como expresión de la dignidad de la Madre Tierra. Integrar estos principios en políticas públicas, en procesos educativos y en acciones comunitarias resulta indispensable para transitar hacia un modelo socioecológico justo y sostenible.

En este horizonte, se hace necesario fortalecer la alianza entre Estado, academia y comunidades. La defensa de la biodiversidad no puede depender exclusivamente de decretos ni de proyectos puntuales, sino que debe asumirse como un proceso

colectivo y sostenido de gobernanza participativa y corresponsabilidad social. Proteger los ecosistemas implica reconocer que su cuidado es inseparable de la justicia social, de la democracia ambiental y de la dignidad de la Madre Tierra. Defender la biodiversidad es, en última instancia, defender la vida misma. Ello exige acciones concretas como:

- Incorporar eco-competencias y ética de la tierra en la educación formal y no formal, formando generaciones capaces de interpretar la realidad ecológica como un “texto vivo” y de actuar con conciencia crítica.
- Fomentar modelos de gobernanza participativa, donde las comunidades tengan un rol vinculante en la gestión de sus ecosistemas y en el diseño de políticas ambientales.
- Promover la justicia ambiental en las políticas públicas, garantizando que las medidas de conservación y adaptación respondan a las desigualdades sociales y territoriales.
- Visibilizar experiencias de buenas prácticas comunitarias como faros de esperanza que muestran que la sostenibilidad es posible cuando la sociedad se organiza desde abajo.

En tiempos de crisis socioecológica y climática, la República Dominicana tiene la oportunidad de consolidar un camino en el que la defensa de la biodiversidad sea, al mismo tiempo, una expre-

sión de justicia social, de democracia y de dignidad de la Madre Tierra. Este llamado interpela no solo a los tomadores de decisiones, sino a toda la ciudadanía: reconocer en cada ecosistema, como la Gran Laguna de Boba, un espejo de nuestra propia vida y un compromiso ineludible de cuidado.

Llamado a la acción con tres recomendaciones clave

Educar desde la dignidad de la Madre Tierra

Incorporar la ecofilosofía y la pedagogía crítica en la formación docente y en la educación comunitaria para cultivar una ética de cuidado y corresponsabilidad.

Fortalecer el protagonismo comunitario

Impulsar procesos de organización local y de participación vinculante en la gestión de los ecosistemas, reconociendo y valorizando los saberes tradicionales.

Conectar saberes y tecnologías

Construir redes de colaboración entre comunidades, academia y Estado, integrando herramientas digitales y narrativas locales para visibilizar experiencias de conservación.

Referencias

Bellver, V. (1997). Las ecofilosofías. En J. Ballesteros y J. Pérez Adán (Eds.), *Sociedad y Medio Ambiente*. (pp. 251-270). Trotta.

CAD (2024) Informe de Análisis Inicial. Proyecto Desarrollando la Capacidad para Evaluar los Ecosistemas Nacionales: Vinculando la Política, la Ciencia y la Práctica en la República Dominicana (NEA-RD). https://www.consortioambiental.do/_files/ugd/7fd1ab_bcc15a0261ee454f8400a79fae83076f.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniv. ed.; M. B. Ramos, Trad.). Bloomsbury Academic. <https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire%2C%20Myra%20Bergman%20Ramos%2C%20Donald%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed%2C%2030th%20Anniversary%20Edition%20%282000%2C%20Bloomsbury%20Academic%29.pdf>

Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Today's tomorrow. *Development*, 54(4), 441-447. <https://gudynas.com/publicaciones/GudynasBuenVivirTomorrowDevelopment11.pDF>

Hernández, A.J. (1996), en *Medio Ambiente y Desarrollo*. Editorial Centro Cultural Poveda. Santo Domingo.

Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES). (2019). *Global assessment report on biodiversity and ecosystem services*. IPBES Secretariat. https://files.ipbes.net/ipbes-webprod-public-files/webform/impact_tracking_database/46408/2019%20IPBES%20Biodiversity%20and%20Ecosystem%20Services%20report%20Final

Kauffman, J. B., Heider, C., Norfolk, J., & Payton, F. (2014). Carbon stocks of intact mangroves and carbon emissions arising from their conversion in the Dominican Republic. *Ecological Applications*, 24(3), 518-527. <https://doi.org/10.1890/13-0640.1>. PubMed

Leopold, A. (1949). *A Sand County Almanac and sketches here and there*. Oxford University Press. <https://www.environmentandsociety.org/mml/sand-county-almanac-and-sketches-here-and-there>

Max-Neef, M; Elizalde, A & Hopenhayn, M. (2010) *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Edición actualizada.

Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2019). Sexto Informe Nacional de Biodiversidad ante el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CBD). <https://bvearmb.do/bitstream/handle/123456789/268/Sexto-informe-biodiversidad-RD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tena, E.M. y Hernández, A.J. (2014). *Nuestro medio ambiente: cápsulas facilitadoras para su aprendizaje en la realidad dominicana*. Editorial Centro Cultural Poveda. Santo Domingo. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217043407/pdf_697.pdf

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. International Commission on the Futures of Education https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

UNESCO (2025) *La Educación en Colores: un impulso transformador para las Escuelas Asociadas a la UNESCO*. Noticia UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/la-educacion-en-colores-un-impulso-transformador-para-las-escuelas-asociadas-la-unesco>



PARTE II

Comunicaciones

Argentina

Entre todos cuidamos de nuestra Casa Común

María Susana San Martín y Mabel Paira

Centro Guadix

Córdoba

Introducción

En el Centro Guadix entendemos que el cuidado de la Casa Común es una tarea que nos compete a todos; cada uno desde su lugar debe asumir su responsabilidad. Como dice la Enc. Laudato Si, “El ambiente es un bien colectivo, patrimonio de toda la humanidad y responsabilidad de todos”. Debemos ser conscientes de que un cambio es necesario, que debemos y podemos empezar por algo pequeño que favorezca el cuidado de la Casa Común.

En años anteriores, hemos desarrollado pequeñas muestras de nuestro compromiso, hemos sembrado algarrobos con semillas del Banco de Semillas de la Universidad Nacional de Córdoba y realizamos una huerta. Los ejemplares logrados fueron plantados en

el barrio, en la Costanera y los tres últimos fueron donados para ser plantados en otros sitios. Cada año agregamos una acción nueva para hacer crecer la conciencia ecológica en los niños y en las familias del sector en donde llevamos a cabo nuestras actividades.

El barrio se llama Villa Barranca Yaco, se ubica en zona noreste de la Ciudad de Córdoba. El mismo presenta condiciones de pobreza urbana, hacinamiento, escasos servicios básicos, desempleo y dificultades en el acceso a derechos básicos como salud, higiene ambiental, educación, alimentación y recreación. Condiciones que no le aportan dignidad a sus vidas.

Un gran número de sus habitantes son “recicladores urbanos”, personas que encuentran en la basura de la Ciudad, en el descarte de otros,

elementos para comercializar y lograr algún ingreso económico para su diaria subsistencia.

Esta actividad genera gran cantidad de desechos contaminantes, que son arrojados al “aguaducho”, desagüe de aguas de lluvia y aguas grises que atraviesa el barrio, formándose un gran basural a cielo abierto. Otros desechos son dejados en la placita y zonas aledañas, al alcance de los niños, quienes los usan y colectan para sus juegos, con el peligro de dañar su salud. Estas prácticas dejan los espacios comunes sucios e inseguros para desarrollar actividades recreativas con las familias y sus niños.

Ellos quieren un barrio limpio y con más árboles para crecer sanos y felices. Por eso le ponemos manos a la obra del cambio posible.

Objetivo principal

- Promover en los habitantes del sector hábitos saludables para el descarte de materiales no reciclables producidos por sus actividades y el mantenimiento de la limpieza de espacios comunes.

Objetivos secundarios

- Enseñar a los niños, niñas y adolescentes, que concurren a Centro Guadix a realizar su propia huerta familiar con elementos de reciclaje.

- Realizar la huerta de Centro Guadix con la participación de los niños, niñas, adolescentes y sus familias.
- Realizar compostaje con los residuos orgánicos generados en el Centro Guadix.
- Separar los residuos no orgánicos generados en Centro Guadix, para su utilización y descarte en los lugares dispuestos por el municipio.
- Plantar árboles de especies autóctonas y promover el cuidado de los árboles ya existentes en espacios comunes del barrio, con la participación de los vecinos.

Desarrollo de la experiencia

La presente experiencia retoma acciones desarrolladas en años anteriores, para darle continuidad y seguir trabajando hábitos y conductas que favorezcan cambios que beneficien la salud del medio ambiente del barrio.

Se comienza realizando charlas y reflexiones con los niños, niñas y adolescentes, concurrentes a nuestro espacio, sobre sus experiencias escolares y sus conocimientos en el tema del medio ambiente y sobre su visión acerca del estado ambiental del barrio. Se les propone reflexionar sobre la responsabilidad en las acciones colectivas e individuales.

Se habla del “problema” del aguaducho. Reconocemos entre todos qué acciones generan ese basural.

La búsqueda de información sobre el recorrido de los desechos que allí se acumulan, lleva a los niños a comprender que los mismos llegan a desaguar en el río Suquía porque, cuando llueve, el caudal de agua los arrastra. La consecuencia es la contaminación del río que recorre la ciudad.

Este conocimiento llevó a reconocer que nuestras acciones tienen repercusiones en otros sitios; lo que desechamos contamina lugares a distancia de nuestro lugar de residencia. Este descubrimiento es expresado en dibujos y collages que muestran lo aprendido para buscar soluciones.

Se decide colocar pasacalles con frases motivadoras para invitar a no arrojar residuos. Las frases propuestas fueron: “NO tirar basura en el aguaducho, porque contamina”, “Tira tu basura en el contenedor”, “Por favor, no ensucies el aguaducho”, “Esta basura va al río Suquía”, “Cuidemos nuestra salud, no arrojemos basura al aguaducho”. Los pasacalles se colocaron en la pasarela, al alcance de la vista de todo el barrio. También se realizan carteles de otros materiales, cartón y madera, para colocar en la tierra con leyendas de NO TIRAR BASURA.

Los niños realizaron tarjetas informativas para repartir en el barrio y entre sus familiares.

Se organiza y se lleva adelante una jornada de limpieza de la placita barrial: se colocan carteles pidiendo cuidar la higiene y no arrojar basura, se coloca un cesto para los residuos y se planta un ejemplar de Timbo Colorado en un sitio dentro de la plaza. Los niños se organizan para cuidarlo y regarlo. Queda para plantar en primavera un ejemplar de Pezuña de vaca (*Bauhinia fortificata*).

Durante el mes de agosto de 2025 se realiza el Taller de huerta. Se confeccionaron macetas biodegradables utilizando yerba usada, previamente secada al sol. Esta actividad pretendía mostrar que un desecho tiene una segunda oportunidad de uso. Las macetas biodegradables de yerba mate se usaron para siembra de semillas de tomate y lechuga. Cuando el plantín alcance su punto, será puesto en tierra con la maceta que servirá de abono.

Los niños y niñas aprenden cuáles semillas van en almácigos y cuáles semillas van directo a tierra. En nuestro caso se eligió la rúcula para siembra en tierra.

También se sembraron brotes de papas obtenidos en un compost familiar.

Con respecto a la separación de residuos dentro de nuestro Centro, se refuerza la actividad

de recolectar papel desechado de actividades escolares: recortes de revistas y cartón. Este material es entregado a una abuela de niños concurrentes, que desarrolla la tarea de “cartonear”. Las botellas de plástico y sus tapas son separadas y tienen distintos destinos. Las botellas van a un contenedor del municipio y las tapitas son entregadas en una campaña a beneficio de un paciente electrodependiente.

Una actividad divertida fue reciclar remeras usadas que nos habían donado, ya que en Centro Guadix funciona una vez por mes un ropero comunitario. Con técnica de Batik, cada niño / niña personalizó una prenda. Así evitamos que fueran al basurero.

Otras actividades realizadas para fomentar su conciencia ambiental, fueron juegos similares al “Juego de la Oca”, con preguntas, prendas, avances y retrocesos en el tablero.

De los objetivos propuestos, quedan por realizar: La huerta familiar y la elaboración de compost. Esta experiencia continúa y pretendemos se replique en otros sectores.

Conclusiones

El camino del cuidado de la Casa Común es largo y debemos comprometernos y perseverar. Nuestra pequeña experiencia nos muestra que es posible entusiasmar a los niños y jóvenes para cuidar del medio ambiente. Ninguna acción por mínima que parezca es inútil. Somos nosotros los primeros interesados en dejar un planeta habitable para la humanidad que nos sucederá. Los oídos de los adultos deben estar atentos a las enseñanzas de los más pequeños; ellos entienden muy bien cómo cuidar la Tierra. Nuestras acciones de hoy pueden tener un impacto significativo para el futuro del planeta. “Tomar postura a favor de un cambio que favorezca el bien común y el cuidado de la Casa Común”, como nos dice la Asamblea General de la Institución Teresiana de 2023.

Referencias

- Francisco, Papa (2015). Laudato Si. Sobre el cuidado de la Casa Común. Ciudad del Vaticano.
- XIX Asamblea General 2023. Institución Teresiana.
- Villanova, Nicolás. 2015. “Cirujas, cartoneros y empresarios”. R y R . CABA.
- Jordán, Riffo y Prado. 2017. “Desarrollo sostenible, urbanización y desigualdad”, CEPAL. Naciones Unidas.
- Portillo, Germán. 2024. Tipos de residuos.
<https://www.naturalizaeducación.org>



El camino al cambio... un proceso participativo

Daniela Lazzaro

Instituto Pedro Poveda

Vicente López

Introducción

En el Instituto Pedro Poveda de Buenos Aires hemos emprendido un camino de **ecología integral** que atraviesa no solo el currículo académico, sino también la vida comunitaria. Reconocemos que la crisis ambiental que enfrenta el planeta requiere respuestas urgentes y profundas, y que la educación tiene un papel central en la formación de nuevas generaciones más conscientes, críticas y comprometidas.

El papa Francisco, en *Laudato Si*, nos recuerda que la creación es un don y una responsabilidad. A partir de esa inspiración, asumimos que nuestro compromiso educativo debe ayudarnos a revisar estilos de vida, prácticas de consumo y relaciones sociales, para transformarnos en una comunidad que encarne

los valores de la fraternidad, la solidaridad y el bien común.

Entendemos, junto a la Carta IT 2025, que “*el mundo necesita urgentemente personas, grupos y comunidades que den testimonio de cómo vivir en fraternidad y solidaridad, donde el bien común prevalezca sobre el beneficio personal y los intereses particulares...*”. Y hacemos propia también la invitación de las Líneas de Misión de la IT, que nos llaman a “*concebir la ecología integral como categoría de vida, caminando hacia un estilo más contemplativo, donde se valore más el ser que el hacer y el tener, y a tomar postura a favor de un cambio que favorezca el bien común y el cuidado de la Casa Común.*”

Con esta convicción, venimos trabajando en proyectos puntuales hace varios años en los

tres niveles educativos, inicial, primaria y secundaria, como por ejemplo: la huerta escolar, reciclaje de cartón, cuidado de la energía y el agua. Y este año iniciamos nuestro proceso con **talleres ambientales guiados por MG Sustentable**, de los cuales surgieron proyectos concretos que implementamos con la participación de toda la comunidad educativa.

Objetivos

Nuestro proyecto de ecología integral tiene como objetivos:

- **Analizar e investigar las dificultades actuales de los recursos naturales** para proponer soluciones cotidianas efectivas que garanticen su cuidado y buen uso.
- **Revisar nuestros estilos de vida y prácticas de consumo**, adaptándolos a formas más sencillas y sostenibles.
- **Formarnos como comunidad en una mayor conciencia ecológica**, favoreciendo la reflexión crítica y el compromiso personal y colectivo.
- **Involucrar activamente a alumnos, docentes y familias** en el diseño y la implementación de proyectos ambientales.

- **Dar testimonio del Evangelio en nuestras acciones**, integrando la dimensión espiritual y social en el cuidado de la creación.

Desarrollo

1. El inicio del camino: talleres y participación

Este año el primer paso fue la realización de **talleres ambientales con MG Sustentable**¹, que nos ayudó a poner en palabras nuestras inquietudes, reconocer la gravedad de los problemas ambientales y a pensar propuestas concretas.

En esos espacios reflexionamos sobre el uso del agua, la generación de residuos, la energía, los hábitos de consumo y la necesidad de una vida más austera y sostenible. No se trató solo de aprender datos, sino de tomar conciencia de cómo nuestras pequeñas decisiones cotidianas repercuten en el cuidado de la Casa Común.

2. Proyectos estudiantiles y votación comunitaria

De esos talleres surgieron proyectos elaborados en grupos por los alumnos. Posteriormente, compartimos esas ideas con toda la comunidad escolar y organizamos una **encuesta en Google Forms** que permitió votar y elegir las iniciativas más significativas.

¹ Primera consultora de educación ambiental de Argentina
<https://linktr.ee/consultora.mg.sustentable>

Los proyectos seleccionados fueron:

- **Campañas de difusión y concientización ambiental**, realizadas por los estudiantes mediante afiches, presentaciones, publicaciones digitales y otras actividades.
- **Cuidado del agua**, con cartelería para la concientización sobre su uso responsable en la vida diaria del colegio.
- **Reciclaje dentro de la institución**, a través de cestos diferenciados, recolección en conjunto con cooperativas locales y talleres de reutilización creativa.

3. Implementación y resultados

Una vez seleccionados, nos organizamos para llevar adelante los proyectos. Los estudiantes se convirtieron en verdaderos protagonistas, ya que fueron ellos quienes impulsaron la **campana de difusión ambiental**. Sus mensajes creativos se multiplicaron en murales, redes sociales y jornadas de sensibilización, logrando que toda la comunidad reflexione sobre la importancia del cuidado ambiental.

El **cuidado del agua** se materializó en pequeños cambios de gran impacto: colocamos recordatorios en los baños y revisamos nuestros hábitos en el día a día.

Por su parte, el **reciclaje** adquirió centralidad con la creación de estaciones diferenciadas para residuos, acuerdos con recicladores urbanos.

4. El viaje a Misiones: ecología y solidaridad

Dentro de este proyecto, los alumnos de **3° año realizaron un viaje a Misiones**, donde llevaron adelante una experiencia de encuentro y solidaridad en una escuela rural.

La preparación para este viaje fue en sí misma un proceso educativo: trabajamos previamente reflexionando sobre la realidad social de las comunidades misioneras y pensamos cómo colaborar de manera respetuosa y fraterna.

Este viaje lo entendemos como una oportunidad concreta de vivir la **ecología integral** en toda su profundidad. Cuando hablamos de ecología integral no nos referimos solo al cuidado ambiental, sino a la integración inseparable entre el cuidado del planeta y el cuidado de las personas, especialmente de los más vulnerables. Tal como señala el papa Francisco, se trata de un nuevo paradigma de justicia que une la dimensión ambiental, económica, social, cultural y comunitaria. Vivir una ecología integral significa revisar nuestra manera de relacionarnos con la naturaleza y con los demás, reconociendo que no somos dueños sino parte de un entramado vital orientado al bien común y a la sostenibilidad de la vida.

Durante la experiencia en Misiones, nuestros estudiantes compartieron actividades con niños y docentes de la escuela rural, llevando donaciones, acompañando proyectos escolares y, sobre todo, aprendiendo de la riqueza cultural y natural de la región. El contacto directo con la selva misionera y con las comunidades locales fortaleció nuestra conciencia ecológica y nos ayudó a comprender que el cuidado de la Casa Común es inseparable de la defensa de la vida y de la opción preferencial por los pobres.

Este viaje se ha transformado en un hito de nuestra propuesta pedagógica: los alumnos no solo conocieron una de las regiones más biodiversas del país, sino que también experimentaron el sentido profundo de la solidaridad, la justicia social y el compromiso comunitario.

5. Impacto y proyección

Todo este proceso está generando un impacto positivo en nuestra comunidad. Estamos comprendiendo que la ecología integral no es un tema aislado, sino un modo de vivir y educar. Nos sentimos llamados a seguir profundizando en nuevas líneas de acción: eficiencia energética, reducción de plásticos, huerta escolar y movilidad sustentable, entre otras.

Asimismo, vamos dando visibilidad a nuestros logros y aprendizajes compartiéndolos en las redes. A través de nuestra página web, vamos

publicando los avances de cada proyecto, los testimonios de los alumnos y las iniciativas que seguimos llevando adelante. Este espacio virtual se ha convertido en un medio para dar a conocer nuestras experiencias, para motivar a otras instituciones y para reforzar el sentido de comunidad que sostiene nuestro camino de ecología integral.

Asumimos también el desafío de extender este compromiso más allá de los muros de la escuela, involucrando a nuestras familias y al barrio en iniciativas conjuntas. Queremos que nuestra experiencia se multiplique y se convierta en semilla de transformación en otros espacios.

Conclusiones

Nuestro camino de ecología integral es un testimonio de cómo la educación puede ser motor de cambio social y cultural. Hemos aprendido que cuidar la Casa Común significa también cuidar nuestras relaciones, nuestro consumo y nuestra manera de vivir.

Los proyectos implementados —difusión, cuidado del agua y reciclaje— nos han mostrado que los pequeños gestos, sostenidos en comunidad, generan cambios concretos y visibles. La experiencia de Misiones nos recuerda que la ecología integral siempre va unida a la solidaridad con los más vulnerables y al respeto por la diversidad cultural y natural.

Hoy reafirmamos nuestro compromiso con las palabras de las Líneas de Misión de la IT: “*revisar estilos de vida, criterios y prácticas de consumo tanto a nivel personal como comunitario, institucional y social para adoptar formas de vida más sencillas y sostenibles y a formarnos para una mayor conciencia ecológica e incorporar el análisis del impacto socioambiental en nuestras decisiones personales, comunitarias, institucionales (entidades, colegios, proyectos, etc.) y sociales.*”

Sabemos que el camino recién empieza, pero confiamos en que la semilla sembrada en nuestros alumnos y familias dará frutos de justicia, solidaridad y cuidado de la creación.

Referencias

Francisco, Papa. (2015). *Laudato Si. Sobre el cuidado de la Casa Común*. Ciudad del Vaticano.

Carta IT 2025. Institución Teresiana.

Líneas de Misión de la IT (2025). Documento institucional.

Consejo de Cultura de la IT (2025) Hacia una conversión ecológica

MG Sustentable. (2024). Talleres de educación ambiental: materiales de trabajo. (<https://linktr.ee/consultora.mg.sustentable>)

Boff, L. (2016). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.

Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.



PARTE II

Bolivia

Jardines que enseñan: espacios verdes para la educación y bienestar, fomentando la calma e inclusión escolar en el área urbana

Mariela Miranda Jiménez

Colegio Santa Teresa

La Paz

La educación en las ciudades, donde el contacto con la naturaleza es limitado, carece de áreas verdes en los mismos establecimientos. Esta característica representa una limitación para poder implementar las bases para la educación ambiental, un eje transversal en la educación actual. La educación ambiental está ligada a la crisis global, siendo necesario fortalecer la relación de niños y niñas con su medio ambiente (Rivas y Luna, 2025). La posibilidad de brindar a los estudiantes espacios de calma, recreación y aprendizaje en contacto con la naturaleza es vital para poder materializar en ellos la importancia de un ecosistema sano (Azadeño et al., 2006).

Los espacios verdes en las ciudades suelen ser categorizados como restauradores mentales, además de que promueven la creatividad y pueden coadyuvar a un mejor rendimiento académico,

pues la educación ambiental se combina con la formación en valores, la cooperación y el respeto por la diversidad (Gareca y Villarpando, 2017). En el caso de estudiantes con necesidades educativas diversas como el trastorno del espectro autista (TEA), trastornos de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) o dificultades motoras, el contacto con la naturaleza puede ofrecer un entorno más amable y flexible que favorezca su integración y participación activa en la vida escolar (Pico, s.f.).

En la actualidad, pueden encontrarse estudiantes con necesidades especiales en todo nivel. Por ejemplo, en el Colegio Santa Teresa, tenemos estudiantes con necesidades educativas diversas, que requieren mayor o menor integración. Sin embargo, el colegio, al estar situado en el centro de la ciudad de La Paz, una

de las urbes más caóticas del país, no cuenta con los espacios verdes suficientes. Es en ese sentido que surge la necesidad de repensar los espacios educativos como escenarios integrales que no solo transmitan conocimientos, sino que también favorezcan la salud emocional, la inclusión y el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes en general. Por tal razón, mi propuesta es la de crear un espacio verde que permita incorporar la naturaleza en un entorno educativo con el fin de promover el bienestar físico y emocional de la comunidad estudiantil, generar conciencia ambiental y estimular la creatividad a través del contacto directo con elementos naturales.

Este espacio verde se concibe como un lugar multifuncional que puede emplearse tanto para la enseñanza en distintas áreas (biología, ciencias naturales, arte, etc.), tanto de primaria como de secundaria, como para actividades colectivas que fortalezcan la responsabilidad, la empatía y el trabajo en equipo. A su vez, este espacio ofrecerá un ambiente tranquilo para la autorregulación emocional y la reducción del estrés académico.

Objetivos

Objetivo General

Implementar un espacio verde en el entorno educativo que favorezca la salud emocional, la

inclusión, la conciencia ambiental y el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes.

Objetivo Específicos

- Diseñar y habilitar el espacio elegido con la participación de los estudiantes del último año.
- Desarrollar actividades pedagógicas en torno al cuidado y mantenimiento del espacio, integrando contenidos curriculares con educación ambiental.

Desarrollo

El proyecto del espacio verde se enfoca en transformar el entorno educativo en un lugar que no solo cumpla funciones académicas, sino que también promueva el bienestar estudiantil. Para lograrlo, se plantean diversas acciones y estrategias organizadas en fases.

Planificación participativa

Se iniciará con reuniones de coordinación entre profesores, estudiantes y personal administrativo de la institución para definir el diseño del espacio, seleccionar las especies de flora, de preferencia nativa, y establecer los roles de mantenimiento y cuidado. Esta etapa busca fomentar la corresponsabilidad y la participación de la comunidad educativa.

Diseño y acondicionamiento del espacio

Se delimitarán áreas específicas dentro del espacio verde. Por ejemplo, zonas de observación, rincones de lectura, áreas de trabajo en equipo y un pequeño huerto escolar. Se priorizará el uso de materiales sostenibles y la incorporación de elementos naturales que faciliten el contacto con la naturaleza y la experimentación pedagógica.

Integración pedagógica

El espacio verde servirá como extensión del aula, permitiendo la realización de actividades prácticas relacionadas con diversas asignaturas, como ciencias naturales, arte o educación ambiental. Se fomentará la curiosidad, la creatividad y la observación directa de procesos ecológicos, fortaleciendo la comprensión de conceptos importantes de biología, ecología y sostenibilidad.

Fomento del bienestar emocional y habilidades sociales

Además de su función académica, el espacio verde se concibe como un lugar de relajación y socialización, donde los estudiantes puedan reducir el estrés escolar, practicar la autorregulación emocional y desarrollar competencias de cooperación. Se organizarán actividades grupales para fortalecer la inclusión y la interacción positiva entre los participantes.

Mantenimiento y evaluación

Como este es un proyecto piloto, se establecerá un plan de mantenimiento que involucre a la comunidad educativa, asegurando la conservación de las plantas y la funcionalidad del espacio. Asimismo, se implementarán mecanismos de evaluación periódica a futuro, para medir el impacto del proyecto en el bienestar emocional de los estudiantes y el aprendizaje activo.

Impacto Esperado

El espacio verde piloto se espera que genere un impacto integral en la comunidad educativa, abordando tres dimensiones principales:

- 1. Cognitiva:** Se prevé un fortalecimiento de la concentración y de las habilidades de observación científica de los estudiantes, gracias al contacto directo con elementos naturales y a la realización de actividades prácticas de aprendizaje experiencial.
- 2. Emocional:** Se espera una disminución de los niveles de estrés y ansiedad, al proporcionar un entorno tranquilo y estimulante que favorezca la autorregulación emocional.
- 3. Social:** El proyecto busca promover la convivencia inclusiva, la cooperación y el respeto por la diversidad, mediante actividades grupales que fomenten la interacción positiva entre los estudiantes.

Conclusión

A largo plazo, la experiencia del colegio Santa Teresa puede convertirse en un modelo replicable para otras instituciones educativas que carecen de espacios naturales, sirviendo como referencia para la integración de la naturaleza en entornos escolares y para el desarrollo de comunidades educativas más sostenibles y saludables.

Implementar un espacio verde en una escuela no solo responde a una necesidad estética, sino a una necesidad pedagógica y social, pues ofrecerá a los estudiantes un entorno que les permitirá aprender, relajarse y convivir en armonía.

En particular, esta iniciativa contribuirá a mejorar la experiencia educativa de los estudiantes con diversas capacidades, quienes encontrarán en la naturaleza un recurso de integración y desarrollo personal.

Referencias

Azañedo, S., Benavides, M., Cueto, S., León, J., Neira, E., Mena, M., Olivera, I., Ramírez, C., Rosales, J. L. y Ruiz Bravo, P. (2006). Los desafíos de la escolaridad en el Perú: Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias. Lima, Perú.

Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Esnaola, M., Forns, J., Basagaña, X., Álvarez-Pedrerol, M., et al. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proceedings of the National Academy of*

Sciences of the United States of America, 112(26), 7937–7942. <https://doi.org/10.1073/pnas.1503402112>

Fernandes, A., Ubalde-López, M., Yang, T. C., McEchan, R. R. C., Rashid, R., Maitre, L., Nieuwenhuijsen, M. J. y Vrijheid, M. (2023). Systematic review: Neurodevelopmental benefits of active/passive school exposure to green and/or blue spaces in children and adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 1746. <https://doi.org/10.3390/ijerph20031746>

Gareca, V. y Villarpando, M. (2017). Educación ambiental y desarrollo sostenible en contextos escolares. *Revista de Educación Ambiental*, 12(3), 45-58.

Martínez García, R., Caballo Villar, M. B. y Varela Crespo, L. (2020). El ocio en el medio natural como promotor de la conexión emocional con la naturaleza: Un estudio en clave ambiental con adolescentes pontevedreses (Galicia-España). *Pensamiento Educativo*, 57(2), 1-17. <https://doi.org/10.7764/pel.57.2.2020.6>

Ministerio de Educación. (2012). Lineamientos curriculares y metodológicos de educación inclusiva del ámbito de educación especial. La Paz, Bolivia.

Pico, R. (s.f.). Naturaleza para una educación inclusiva. Recuperado el 29 de agosto de 2025 de <https://www.naturalizaeducacion.org/blog/educacion-inclusiva>

Pollin, S., y Retzlaff-Fürst, C. (2021). The school garden: A social and emotional place. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 567720. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.567720>

Rivas Escobar, H. M., & Luna Cabrera, G. C. (2025). Educación ambiental desde la complejidad. Editorial Universidad de Nariño.



Ecología integral y prácticas educativas

Nélida Gutiérrez Colquechambi

Colegio Pedro Poveda

Cochabamba

A lo largo de estos últimos años, desde la gestión 2010, hemos visto con urgencia la necesidad de abordar en nuestro quehacer pedagógico problemáticas ecológicas integrales, entendiéndose estas, como todas aquellas problemáticas que afectan la interconexión del ser humano con su medio ambiente, reconociendo que en el medio ambiente simultáneamente se encuentran aspectos sociales, económicos, culturales y espirituales.

El fin último de hacer el abordaje de las problemáticas medioambientales, es que la población estudiantil, padres de familia y toda la comunidad, después de una mirada y un estudio integral, asuma una postura crítica y propositiva frente al tema y recaiga en acciones de transformación de y en su medio.

En nuestro contexto de Bolivia, la Ley Educativa 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” plantea

el desarrollo curricular a través de los Proyectos Sociocomunitarios Productivos, a la luz de una problemática y/o tópico generador definida al interior de la comunidad, para ser analizada, reflexionada e intervenida desde una mirada integral de las diferentes asignaturas.

Las prácticas educativas bajo esta metodología pedagógica con el PSP-proyecto SocioProductivo, son significativas tanto para el profesorado como para el estudiantado, dado que implica:

- Trabajo en equipo
- Creatividad para seleccionar e incorporar los contenidos curriculares de las asignaturas en correspondencia a la problemática
- Generar alianzas interinstitucionales bus-

cando generar impacto en el trabajo abordado y en la comunidad.

- Provocar aprendizajes integrados y no parciales.
- Sistematización de las experiencias en el desarrollo del proyecto

El escenario de la enseñanza o del proceso pedagógico formal es óptimo y propicio para desarrollar en nuestros niños y adolescentes no solo conocimientos, sino ante todo valores traducidos en actitudes que van enmarcados en el reconocimiento de los Derechos Humanos y de la madre tierra.

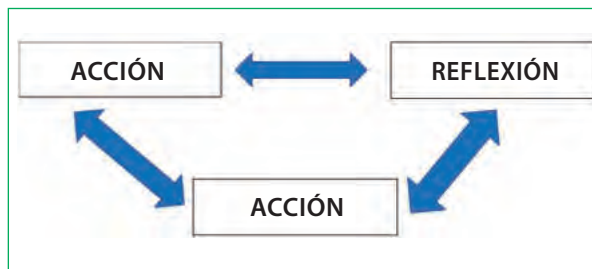
La propuesta pedagógica de los Proyectos SocioProductivos considera tres aspectos fundamentales: una lectura crítica de la realidad y del contexto para identificar las necesidades de aprendizaje articuladas a la comunidad; la articulación de los contenidos del currículum para lograr la interdisciplinariedad y la transformación productiva del aprendizaje que culmina en la elaboración y socialización de un producto fruto de esa integración.

Para el primer aspecto: **la lectura crítica de la realidad**, también se articula la mirada institucional y el carisma Povedano, se plantean reflexiones y búsquedas de argumentos en torno a las razones que nos hace inclinarnos a identificar la necesidad

de aprendizaje partiendo de la realidad. Es importante analizar las necesidades de la comunidad en la que se encuentra la escuela, los problemas sociales que nos está tocando vivir o problemáticas universales; por lo que se hace necesario proponer un **tema generador** actual y de interés en torno al cual giren intenciones, esfuerzos científicos y relaciones creativas que inviten a docentes y estudiantes a generar nuevos aprendizajes.

En nuestra experiencia, para este análisis y diagnóstico para definir problemáticas o temas articulados a la realidad más próxima de nuestra institución, se eligieron problemáticas por año de escolaridad desde un enfoque de la ecopedagogía integral.

La articulación de los temas generadores para integrar todas las áreas del currículo explora muchas dimensiones del estudiante, como lo expone Jurjo Torres: “favorece el desarrollo de destrezas creativas personales y de grupo, ayudan a desarrollar de manera autónoma y crítica, democrática y solidaria, enfrentando de manera cooperativa la responsabilidad en la toma de decisiones” (J. Torres, página 185).



En segundo lugar: **la articulación de los contenidos del currículum.** La interdisciplinariedad de áreas para trabajar proyectos integrados, exige el enfoque especializado de las asignaturas desde la propuesta de un subtópico para apoyar al tema generador y facilitar a la investigación, cuando los estudiantes realizan la selección de datos, interpretación, organización del cuerpo del trabajo y se espera que reflejen en su investigación la integración y ampliación de contenidos establecidos en las diversas áreas y asignaturas de aprendizaje.

¿Cómo definimos un tema generador? - En la revisión bibliográfica de distintas propuestas de elaboración de proyectos curriculares integrados encontramos a Richard Pring, que en sus cuatro formas de integrar el currículum, brinda un espectro de posibilidades de trabajo integrado: Correlacionando diversas disciplinas, temas, tópicos o ideas: En torno a una práctica o tema de la vida diaria y desde temas o investigaciones que deciden los estudiantes.

La metodología de proyectos exige una secuencia de trabajo en la que participan diferentes disciplinas o áreas.

El tercer y último lugar, **la transformación productiva del aprendizaje para la socialización del producto:** Los estudiantes, junto con sus profesores, orientan su trabajo a un producto que permite sensibilizar a la población y

que también sea una forma de aprender cómo realizar un emprendimiento. Los productos se socializan en una feria donde participa toda la Comunidad Educativa.

¿Qué hemos aprendido?: Como docentes, hemos fortalecido la relación de equipo y la capacidad organizativa a nivel general. Los estudiantes llegan a responsabilizarse de la planificación, organización y seguimiento de su plan de trabajo; desarrollaron habilidades diversas como: localización de fuentes de información, resolver problemas, organizar, sistematizar la información, tomar decisiones. Su desempeño es activo: investigación, exposición, observación, entrevistas. Se los implica en trabajos de equipo, relacionando a personas con diferentes intereses y niveles de capacidad. Cuando los estudiantes trabajan en problemas sociales se comprometen activamente con su realidad.

Uno de los mayores logros es haber hecho posible la articulación del currículum base con las problemáticas del contexto y con la comunidad, porque el tema generador hace posible que los contenidos provengan de la comunidad, de la problemática local, de las necesidades del contexto y, posteriormente, culminen con un producto que se socializa en una feria productiva.

Consideramos que el mayor aporte de esta metodología es la capacidad de construir saberes de manera grupal, la capacidad de proponer y

respetarse para construir habilidades sociales que en el futuro les permita desarrollar mejor esta capacidad de liderazgo proactivo y de equipo donde se suman esfuerzos colectivos para resolver problemas.

En los distintos proyectos socio-productivos llevados adelante con carácter ecológico en nuestra Unidad Educativa, podemos destacar el “Salvemos al Kunturillo”. Kunturillo, nombre asignado al río Rocha de la ciudad de Cochabamba y cuyo nivel de contaminación de este espejo cochalo es contrarrestado a partir del desarrollo de la responsabilidad del ciudadano. Se hizo alianzas interinstitucionales con la Gobernación Departamental, con la Universidad Católica San Pablo, a fin de ampliar nuestros alcances como Unidad Educativa a toda la ciudadanía desde una triple mirada: la memoria (¿cómo era?), el presente (¿cómo está?) y cómo deseamos dejarlo como herencia a las futuras generaciones.

Las actividades planteadas para el desarrollo de los proyectos responden a etapas: situacional y/o sensibilización, investigación desde las diferentes asignaturas y finalmente la producción con la sistematización de la experiencia. La producción es socializada en ferias de las que participan padres de familia, vecinos próximos a la Unidad Educativa y responsables de las instituciones aliadas.

Conclusiones

Vivimos una crisis ecológica a nivel mundial y el fin de hacer nuestras prácticas educativas significativas y estratégicas es trabajar en el cuidado de la creación divina y generar en el ser humano la responsabilidad de preservar el planeta y rectificar o remediar el perjuicio causado. Hacerles actores activos de la reconstrucción y el cuidado de la naturaleza desde un **enfoque sustentable** para que hagan frente a problemáticas de la deforestación, el agotamiento de determinados recursos, la contaminación general que afecta la salud y la calidad de vida de los seres humanos.

Que el modelo de los educadores inspiradores con sus prácticas educativas creativas e innovadoras como son los Proyectos y otros, contribuyan en la formación de personas con ética, con conciencia y responsabilidad.

Referencias

- “Una verdad incómoda”. La crisis planetaria del calentamiento global y cómo afrontarla (Al Gore, 2007)
- Planeta azul, planeta verde. (Margalef, R. 1992)
- La Sexta Extinción. (Elizabeth Kolbert, 2015)**
- Pacto Educativo Global (Papa Francisco 2019)



Escucha el silencio: aprendiendo a vivir sin ruido

Espacios sin ruidos para apoyar la neurodivergencia

Tatiana Milenka Fanola Rúa

Colegio Santa Teresa

La Paz

Enmarcados en la realidad de la unidad educativa Santa Teresa, en los últimos años se ha visto a muchas y muchos estudiantes con neurodivergencias diagnosticadas y otras por diagnosticar. Entre una de las neurodivergencias con las que se trabaja en los distintos años de escolaridad se encuentra el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el mismo que nos enfrenta a distintos desafíos, como la dificultad de interactuar socialmente, problemas de comunicación verbal y no verbal, dificultad para comprender o expresar emociones y la dificultad para tener contacto visual. Esto a su vez genera diversos patrones de comportamiento o intereses, además de respuestas restringidas o repetitivas como ser el movimiento o lenguaje repetitivo, apego a rutinas o rituales, intereses intensos y específicos además de una respuesta inusual a estímulos sensoriales. Entre estos últimos pueden ser hipersensibles o hiposensibles a luces sonidos, texturas o temperaturas.

Ahora bien, cuando se habla de ecología en un sentido amplio se entiende que es la rama de la biología que estudia las interacciones entre los seres vivos y el medio ambiente. Este en la actualidad sufre gran contaminación de diversos tipos de contaminantes: químicos, radiactivos, térmicos, acústicos, visuales, lumínicos, electromagnéticos, etc.

Es en este sentido, al plantear críticas y a su vez soluciones, dentro de la ecología integral en los procesos educativos es importante tomar gran atención a la contaminación acústica en espacios educativos apoyando la neurodivergencia, concientizando a la unidad educativa no solo en lo referido a contaminación acústica, sino también en la neurodivergencia generando espacios de bienestar.

Objetivos

- **Concientizar a la comunidad educativa** sobre los efectos de la contaminación acústica en la salud humana, sobre todo en el ambiente escolar.
- **Promover habilidades sensoriales, emocionales y sociales** en estudiantes neurodivergentes, a través de actividades multisensoriales y adaptadas.
- **Aplicar la ecología integral** como marco para entender la relación entre ruido, bienestar y justicia ambiental.
- **Desarrollar una actitud crítica** frente a las causas y consecuencias del ruido en la sociedad y proponer soluciones colectivas.

Desarrollo

ADAPTACIÓN A LAS DIMENSIONES DE LA ECOLOGÍA INTEGRAL

DIMENSIÓN	ADAPTACIÓN
Ambiental	Identificación de fuentes de ruido en la escuela y alrededores, medición de decibeles con aplicaciones sencillas.
Social	Análisis de cómo el ruido afecta la convivencia y concentración, especialmente en estudiantes con alta sensibilidad sensorial.
Económica	Reflexión sobre el costo de implementar soluciones (paneles acústicos, horarios regulados) y sus beneficios a largo plazo.
Cultural	Reconocimiento de costumbres o prácticas culturales que generan ruido y búsqueda de alternativas respetuosas.
Política	Conocimiento básico de normativas locales sobre ruido y derechos ambientales.
Espiritual	Promoción del valor del silencio y la escucha atenta como forma de respeto y cuidado mutuo.

Problematización

- ¿El ruido es solo molestia o un problema ambiental?
- Estudiantes neurodivergentes en los que el ruido afecta su desenvolvimiento y su proceso de aprendizaje

Participación de Estudiantes

- Uso de grabadoras y aplicaciones móviles simples para medir decibeles.
- Registro visual con pictogramas o fotos para accesibilidad.

Análisis Crítico

- Relacionar el ruido con el estrés, la concentración y la salud auditiva.
- Dinámicas visuales y objetos que simbolicen calma vs. ruido.

Acción Transformadora

- Creación de “Zonas Silenciosas” en unidad educativa (espacios de calma).
- Campaña escolar: carteles, pódcast breves o videos de concientización.

Evaluación Reflexiva

- Conversa grupal usando preguntas de auto-percepción: *¿Cómo me sentí en un ambiente sin ruido?*
- Uso de caritas o escalas visuales para estudiantes con dificultades de lenguaje.

ACTIVIDADES

(ESPACIOS CON ADAPTACIONES)

Mapa Sensorial del Ruido

- Espacios marcados para que los estudiantes reconozcan los espacios más y menos ruidosos.
- Uso de colores y símbolos para reconocimiento.

Medición Sonora

- Uso de app gratuita con interfaz simple.
- Comparar niveles de decibelios en distintas horas del día.

ARO “Silencio Creativo”

- Espacio sin ruidos donde se hacen actividades relajantes: dibujo, respiración guiada, lectura.

Campaña Visual

- Creación de afiches con pictogramas y frases cortas sobre la importancia de reducir el ruido (REALIZADO POR ESTUDIANTES DE 6TO DE SECUNDARIA).

Simulación de Soluciones

- Juego de roles: ser “ingeniero del silencio”. Propuestas de estudiantes para realizar cambios en espacios escolares, promoviendo espacios de silencio.

SEMANA	CLASE	OBJETIVO	ACTIVIDAD	ADAPTACIONES
1	1	Introducir el tema de contaminación acústica y ecología integral	Conversatorio con imágenes y sonidos grabados (diferenciar sonidos agradables vs. ruidosos). Pregunta disparadora: ¿El ruido es un problema ambiental?	Uso de infogramas y audios breves (opción de tapones)
	2	Reconocer fuentes de ruido en la escuela	Caminata breve para detectar fuentes de ruido. Registro en cartilla visual (colores: rojo = muy ruidoso, amarillo = medio, verde = silencioso).	Mapas impresos grandes y marcadores gruesos (posibilidad de observar desde el aula si algunos no quieren salir).
	3	Comprender los efectos del ruido	Juego “Escucha y adivina” (sonidos grabados, luego breve charla sobre efectos en la salud).	Uso de sonidos claros y controlados; posibilidad de bajar volumen según tolerancia sensorial.
2	4	Medir el Ruido	Uso de aplicación móvil para medir decibeles en distintos puntos. Comparar en tabla simple.	App con interfaz visual simple; medición hecha en grupos pequeños para evitar sobrecarga.
	5	Analizar causas y consecuencias	Lluvia de ideas guiada: ¿por qué hay ruido en la escuela? ¿Qué sentimos cuando hay mucho ruido?	Uso de tarjetas con palabras/imágenes para estudiantes con dificultades de lenguaje.
	6	Propuesta de soluciones	Taller “Ingenieros del silencio”: en cartulinas dibujar o pegar ideas para reducir el ruido.	Ofrecer materiales táctiles (cartulina, velcro, goma eva, cereales y granos) para motivar participación.

SEMANA	CLASE	OBJETIVO	ACTIVIDAD	ADAPTACIONES
3	7	Crear zonas o espacios silenciosos	Identificar y señalar un espacio tranquilo en la escuela con carteles visuales.	Pictogramas grandes, colores suaves y mensajes cortos.
	8	Campaña de Concientización	Elaborar afiches o grabar mensajes breves para compañeros de otras clases.	Opciones de trabajo: dibujo, grabación de voz, fotografía.
	9	Cierre y reflexión	Presentación de productos (mapa de ruido, afiches, audios). Conversa: ¿Cómo nos sentimos ahora que conocemos más sobre el ruido?	Escala visual de satisfacción (caritas o colores); permitir compartir de forma oral, escrita o con dibujos.

Conclusiones

La contaminación acústica es un problema ambiental real y que además está en constante crecimiento. Afecta no solo a los ecosistemas, sino también a la salud física o emocional de las personas, especialmente de personas neurodivergentes, quienes en ocasiones presentan más sensibilidad a los estímulos sonoros.

El ruido no debe ser entendido solo como una molestia, sino como un elemento que incide en el bienestar, en la convivencia y en la calidad de vida dentro y fuera de las unidades educa-

tivas; y el aceptarlo como forma de contaminación, amplía nuestro marco de problemas ambientales.

Mediante el proyecto, las y los estudiantes pueden realizar críticas a las causas y las consecuencias del ruido, entendiendo que este forma parte de lo social, lo cultural, lo económico o lo político y que su análisis debe hacerse desde la ecología integral.

Las actividades inclusivas y multisensoriales propician el aprendizaje de todos y todas los/las estudiantes, favoreciendo la empatía, el tra-

bajo en equipo y el respeto por la diversidad. El uso de recursos visuales, táctiles y auditivos adaptados favorecen la comprensión de las diversas áreas generando a su vez un aprendizaje significativo.

La acción transformadora es posible dentro de la unidad educativa por parte de las y los docentes, pero sobre todo por parte de las y los estudiantes que localizan fuentes de ruido, midiendo la afectación a todos los integrantes de nuestra comunidad. Esto de la posibilidad de presentar soluciones concretas como la creación de “Zonas Silenciosas” y campañas de sensibilización. Todo ello nos hace ver que la comunidad educativa puede ser un espacio de cuidado y un espacio de transformación.

El proyecto promueve a su vez valores éticos y valores espirituales asociados con el respeto, la tranquilidad, la escucha premeditada, la revalorización del silencio, recordándonos también que el silencio es un derecho y un medio necesario para poder concentrarse, para tener paz interior y para el vivir bien.

Por último, se llega a la conclusión de que la educación ambiental crítica es necesaria para formar estudiantes analíticos que cuestionen y actúen ante las diversas problemáticas socioambientales.

Referencias

- Acsehrad, H. (2001). Justicia ambiental y construcción social del riesgo. CLACSO.
- Alvarado, J., & Gutiérrez, F. (2018). Educación ambiental crítica: teoría, práctica y desafíos. Siglo XXI Editores.
- Fernández-Barrés, S. (2019). Contaminación acústica y salud pública: efectos en niños y adolescentes. *Revista de Salud Ambiental*, 19(2), 45-56.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Environmental noise guidelines for the European Region. WHO Regional Office for Europe. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289053563>
- Francisco, Papa. (2015). *Laudato Si: Sobre el cuidado de la Casa Común*. Librería Editrice Vaticana.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas. Universitas.
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (2021). Ruido ambiental y calidad de vida urbana. ONU Medio Ambiente.
- UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. UNESCO.
- Zaldívar, J. (2016). Neurodiversidad en el aula: estrategias inclusivas para estudiantes con autismo, TDAH y dislexia. Graó.



PARTE II

Brasil

Entre el aula y el territorio: formación de educadores/as y acción colectiva desde una perspectiva de la educación ambiental crítica

Erica Nascimento y Maria da Consolação Lucinda

Novamerica

Río de Janeiro

La trayectoria de Novamerica, de más de tres décadas, se caracteriza por conectar la educación en/para los derechos humanos con las luchas sociales de América Latina y el Caribe. A lo largo del camino recorrido, la formación de educadores/as ocupa un lugar privilegiado como espacio donde se articula teoría y práctica, aula y territorio, individual y colectivo. La Revista Novamerica/Nuevamerica¹ ha desempeñado un papel central como registro, memoria y fundamentación pedagógica y política. En sus diversas ediciones es posible advertir la incorporación creciente de la temática socioambiental, mostrando que la degradación de la naturaleza y la violación de la dignidad humana son dimensiones de un mismo problema estructural. Este panorama histórico fortalece que la defensa de la Casa Común no es

una novedad, sino parte de un camino actualizado en el Ciclo de Talleres 2025, bajo el lema: “Nuestro Futuro, justicia ambiental, derechos, acción colectiva”.

Objetivos

Dar a conocer la experiencia del Ciclo de Talleres 2025, centrado en la formación de educadores/as como práctica crítica en defensa de la Casa Común.

Puesta en marcha: Las revistas que publicó Novamerica entre 1999 y 2025 revelan una insistencia en el enfrentamiento del tema socioambiental. El camino trazado puede observarse en diferentes publicaciones que anticiparon debates que hoy son considerados urgentes. El No. 83 (1999) afirmaba que los

¹ www.novamerica.org.br

problemas ambientales no podían analizarse de manera aislada, sino en conexión con las desigualdades sociales y con la lucha por ciudadanía. El No. 111 (2006) denunció el consumismo y la lógica productivista como causas de la degradación del planeta. Con la edición No. 121 (2009), dedicada a la Amazonia, la revista consolidaba la crítica al modelo de desarrollo predatorio y se conectaba a las alternativas surgidas en los pueblos originarios y en los movimientos sociales. En la edición No. 139 (2013) se incorporan conceptos como el Buen Vivir y la desigualdad ambiental, con lo cual se sitúa a la ecología en el marco de la justicia social. El No. 157 (2018) reunió experiencias de agroecología y soberanía alimentaria. En el No. 166 (2020), en plena pandemia, se dio destaque a la Casa Común como horizonte ético y espiritual. En 2025, el No. 185 ahonda en esa trayectoria temática al traer la educación ambiental crítica como eje estructurante. En él se destaca el artículo de Natália Rios (2025), quien, al discutir algunos objetivos de la educación ambiental crítica, nos alerta para que no seamos ingenuos o contradictorios. La autora subraya la importancia de dar visibilidad a los conflictos socioambientales, valorar los diferentes saberes, denunciar el consumismo como expresión de un modelo de desarrollo hegemónico y poner en evidencia su relación con los derechos humanos. En esa misma edición, Carlos Loureiro recupera los fundamentos históricos

y políticos de la educación ambiental crítica y los articula a la tradición de la educación popular (LOUREIRO, 2025). Esa memoria deja en evidencia que, para Novamerica, la pauta socioambiental se encuentra intrínsecamente conectada a la defensa de los derechos humanos y a la búsqueda de justicia social. Ese compromiso políticopedagógico permanece presente y se actualiza en el Ciclo de Talleres 2025, el cual reafirma a los/las educadores/as como sujetos críticos.

Los talleres siguen una estrategia metodológica que privilegia la participación activa por medio de exposiciones dialogadas, de trabajos en grupo y del compartir de prácticas pedagógicas. De esta manera, se produce la articulación del aula con el contexto territorial en el que ocurre dicho Ciclo. El Ciclo de Talleres se elabora cada año inspirado por un lema, el cual también sirve de orientación para el programa de formación. Los talleres están conformados como una estrategia metodológica que privilegia la participación activa, y son concebidos como espacios de intercambio y construcción colectiva de saberes (CANDAU; SACAVINO, 2013). El Programa del Ciclo de Talleres 2025 se inspira en el lema: “Nuestro Futuro: justicia ambiental, derechos, acción colectiva” y se estructura en cinco encuentros, cada uno articulado con el siguiente. Esa continuidad contribuye a ampliar la reflexión. La carga horaria es de 20h:

- El primer taller aborda la relación entre justicia ambiental y derechos humanos, y problematiza los paradigmas de la sustentabilidad.
- El segundo se centra en los impactos desiguales de la crisis climática.
- El tercero valora los saberes tradicionales y las luchas comunitarias.
- El cuarto discute el Buen Vivir y el cuidado. Además, incorpora cosmologías indígenas, negras y populares, y reflexiona sobre políticas públicas que aseguren la protección de la vida.
- El quinto consiste en compartir las prácticas pedagógicas para fortalecer la acción colectiva.

Las temáticas se desdoblán en prácticas que “promueven una cultura de esperanza, de vida, de dignidad y de felicidad que se construye gracias a la efectividad de los derechos y no, en cambio, a la capacidad de consumo que privilegia el mercado” (SACAVINO, 2022, p. 1).

El Ciclo de Talleres se realiza en cinco núcleos dentro del Estado de Río de Janeiro, presentando cada núcleo una diversidad territorial tal, que enriquece la experiencia. En Pedra de Guaratiba, zona oeste de la capital, los talleres ocurren en medio a disputas por áreas de

preservación y crecimiento urbano desenfrenado. El desafío de los educadores/as es superar el sentimiento de impotencia que sienten. Además, mostrar que la acción pedagógica es una potente herramienta de resistencia. En São Gonçalo, el descuido sistemático con residuos agrava los efectos de las inundaciones. El desafío es traducir la indignación en proyectos educativos que superen la denuncia y que construyan propuestas de concientización dentro de la comunidad escolar. En la Baixada Fluminense, el núcleo de Duque de Caxias reúne educadores/as que enfrentan cotidianamente la desigualdad territorial en la formulación e implementación de políticas públicas. El desafío es fortalecerlos para que puedan enfrentar las presiones de los intereses económicos y políticos locales que buscan silenciar la discusión sobre temas ambientales. El núcleo virtual permite un alcance mayor del Ciclo de Talleres, ya que atrae a participantes de Nilópolis, Nova Iguaçu y también del Estado de San Pablo, poniendo así, en evidencia, que la propuesta tiene capacidad de conectar educadores/as de diferentes lugares en torno a compromisos pedagógicos comunes. El desafío es la asiduidad, ya que se constata la presencia intermitente de algunos participantes, aunque, cuando se hacen presentes, son activos y dan muestras del gran potencial que tiene el espacio virtual. En Sapucaia, interior del Estado de Río de Janeiro, la formación está centrada en la vida cotidiana: el uso de la tierra, la preser-

vacación del río Paraíba do Sul y las condiciones de vida. La principal limitación, común a otros núcleos, es garantizar la asiduidad y la continuidad de las lecturas propuestas.

A pesar de que su puesta en marcha no está aún concluida, el Ciclo de Talleres 2025 ya ha recibido algunas repercusiones. En el núcleo de Sapucaia, una educadora trajo lo dicho por un padre en una reunión: al elogiar la reforma de la escuela, el señor recordó su infancia, época en que el espacio estaba repleto de árboles, y habló de reforestación. La profesora admitió que nunca había reflexionado sobre esa dimensión histórica y territorial, y en el taller compartió dicho episodio como parte de su proceso formativo. Situaciones así ponen en evidencia de qué manera los talleres ayudan a reconstruir memorias y sentidos colectivos del territorio. En una evaluación hecha sobre el núcleo virtual, puede leerse lo siguiente: “El abordaje ilustró muy bien los pilares de la lucha por Justicia Ambiental y enfatizó la importancia de la manifestación social [...] fue muy rico el espacio de puesta en común entre los participantes y fue muy valioso también”. Este sentir se acerca a lo que Lucinda (2025, p. 40) afirma al subrayar que “difícilmente los sujetos van a cuestionar injusticias, proponer cambios estructurales que promuevan la transformación democrática y, sobre todo, actuar en los espacios públicos y colectivos, sin pasar por procesos de formación ciudadana”.

Reflexionar sobre educación ambiental crítica no es acumular discursos, sino comprenderlos en su dimensión política y transformadora. El núcleo de São Gonçalo puso esto de relieve al referirse tanto a la preocupación global de “entender más sobre la importancia e influencia de la selva amazónica en nuestro sistema climático”, como a la preocupación cotidiana sobre la “concientización de la emergencia climática en la rutina de las personas”. Tal reflexión nos acerca a lo dicho por Candau y Sacavino (2013), al defender la importancia de:

poner en marcha procesos que permitan articular diferentes dimensiones -cognitiva, afectiva y socio-política- [...] así como utilizar estrategias pedagógicas activas, participativas y de construcción colectiva que nos permitan educarnos en Derechos Humanos (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 66).

Inspirados/as en el taller “Justicia ambiental y derechos humanos: nuevos paradigmas para la sustentabilidad”, el núcleo de Pedra de Guaratiba pensó cuidadosamente sobre acciones individuales y colectivas. Reforzó que tomar consciencia implica asumir posiciones y transformar prácticas. Tal como afirma Loureiro (2025), las reflexiones del grupo dieron muestras de que es necesario indagar, comprender y actuar, ya que son ellos y ellas los que, al articular reflexión crítica y práctica, hacen posible la transformación no solo de los sujetos involucrados, sino también de sus territorios.

Al adoptar dicho horizonte, el trabajo llevado a cabo a partir del Ciclo de Talleres rompe la lógica de la responsabilidad individual (“arrojar la basura en el cesto”) y fortalece la perspectiva colectiva, la cual cuestiona la negligencia de las grandes empresas, por los daños ambientales en territorios populares. Se reafirma, así, que la educación para la justicia ambiental forma parte constitutiva de la justicia social, un compromiso ético y político, así como la dignidad de la vida.

Conclusión

La historia de Novamerica demuestra que el tema socioambiental se incorporó de forma progresiva y crítica, siempre en diálogo con la Educación en Derechos Humanos. Las ediciones de la Revista Novamerica/Nuevamerica constituyen memoria viva de este proceso y muestran que el tema nunca se trató de manera aislada, sino integrado a una lucha política más amplia contra las desigualdades estructurales.

El Ciclo de Talleres 2025 consolida esta historia al proponer una formación que conecta aula y territorio, denuncia y anuncio, realidad y esperanza. La formación de educadores/as surge como espacio estratégico para enfrentar los desafíos de nuestro tiempo, resistir narrativas autoritarias y construir alternativas pedagógicas que afirmen la dignidad humana y la defensa de la Casa Común. Aunque persisten

desafíos como la sobrecarga docente y resistencias institucionales, el Ciclo se afirma como espacio fundamental para expresar angustias colectivas y transformarlas en acción política y pedagógica genuinamente transformadora.

Referencias

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação, [S. l.], v. 36, n. 1, 2013. Disponible en: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319>. Consultado el 28 agosto de 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação Popular e Educação Ambiental Crítica: aspectos históricos e fundamentos comuns. *Revista Novamerica*, n. 185, p. 71–84, ene./mar. 2025. Disponible en: <https://www.novamerica.org.br/ong/?p=2833>. Consultado el 26 agosto de 2025.

LUCINDA, Maria da Consolação. O público, o coletivo e a transformação democrática. In: SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria; (orgs.). *Interculturalidade, decolonialidade e direitos humanos: desafios para a educação*. Rio de Janeiro: Novamerica, 2025. p. 39–50. Disponible en: <https://www.novamerica.org.br/ong/?p=2845>. Consultado el 26 agosto de 2025.

RIOS, Natália. Formação de Educadores/as na perspectiva da Educação Ambiental Crítica: entre o terror e a alegria, o que cabe à escola? *Revista Novamerica*, n. 185, p. 65–70, ene./mar. 2025. Disponible en: <https://www.novamerica.org.br/ong/?p=2833>. Consultado el 26 agosto de 2025.

SACAVINO, S. Os desafios da Educação em Direitos Humanos no fortalecimento da democracia. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 10, n. 2, p. 85–107, 2022. Disponible en: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/169>. Consultado el 26 agosto de 2025.



Educación Ambiental y Valoración Cultural Indígena en la Educación Primaria: prácticas pedagógicas en el Colegio Teresiano

Aline Almeida de Lima

Colegio Teresiano

Río de Janeiro

Resumen

Este artículo presenta las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Educación Primaria del Colegio Teresiano, en Río de Janeiro (Brasil) que, fundamentadas en la Base Nacional Común Curricular (BNCC), integran saberes culturales indígenas y acciones de educación ambiental. Las actividades incluyen experiencias con grafismos indígenas, valoración de tradiciones como el baile *carimbó* (con raíces indígenas y afrobrasileñas), reconocimiento y cuidado de especies arbóreas y fauna local, preservación del río Rainha y recuperación de áreas con el uso de bombas de semillas. Estas prácticas contribuyen a la formación integral de los estudiantes, favoreciendo el respeto a la diversidad cultural, la conciencia socioambiental y la responsabilidad hacia la biodiversidad.

1. Introducción

La BNCC (BRASIL, 2017) establece, entre sus principios, la valoración de la diversidad cultural brasileña y la promoción de actitudes responsables hacia el medioambiente. En la Educación Primaria, dichas directrices se concretan en experiencias que favorecen la construcción de conocimientos científicos, culturales y socioambientales, con mirada a la formación integral de los estudiantes.

La valoración de la diversidad se entiende no solo como un reconocimiento de la pluralidad cultural, sino también como un compromiso ético y político con la preservación de diferentes pueblos y el respeto a sus saberes (CANDA, 2016). En este sentido, la incorporación de prácticas pedagógicas que involucran los

conocimientos de los pueblos indígenas y afrobrasileños constituye más allá de una obligación curricular, un proceso de fortalecimiento de la identidad cultural y de la ciudadanía crítica (FREIRE, 1996).

En el Colegio Teresiano, ubicado en la ciudad de Río de Janeiro, se desarrollan proyectos que articulan saberes tradicionales indígenas, manifestaciones culturales de distintas regiones y acciones concretas de preservación ambiental. Tales prácticas dialogan con la perspectiva de la Educación Ambiental Crítica, que busca integrar dimensiones sociales, culturales, políticas y ecológicas, avanzando más allá de las prácticas puntuales de conservación ambiental (LOUREIRO, 2012).

2. Fundamentación teórica y relación con la BNCC

La BNCC (BRASIL, 2017) propone el desarrollo de competencias generales que dialogan directamente con la educación ambiental y la valoración cultural, especialmente las de número 1 (Conocimiento), 6 (Trabajo y Proyecto de Vida), 7 (Argumentación), 8 (Autoconocimiento y Autocuidado) y 9 (Empatía y Cooperación).

Además de la BNCC, la ley n° 11.645/2008 establece la obligatoriedad de la enseñanza de

la historia y cultura afrobrasileña e indígena, reforzando la importancia de la incorporación de estos saberes en el currículo escolar. Según Baniwa (2019), reconocer la contribución de los pueblos originarios en la vida cotidiana de la escuela es fundamental para superar la invisibilidad histórica y promover prácticas pedagógicas interculturales.

En el ámbito de la educación ambiental, la ley n° 9.795/1999 (Política Nacional de Educación Ambiental) indica que la formación escolar debe incluir procesos permanentes de concienciación sobre la importancia de la preservación de los recursos naturales. Para Loureiro (2012), la educación ambiental crítica debe entenderse como una práctica social transformadora, conectada con las luchas por la justicia ambiental y la valoración de los saberes tradicionales.

Estas concepciones se acercan al concepto de ecología de los saberes (SANTOS, 2007), en el cual los conocimientos científicos y tradicionales se complementan en la construcción de una educación plural y crítica, que valora tanto los saberes académicos como los conocimientos producidos por comunidades indígenas y tradicionales.

El Papa Francisco, en su encíclica *Laudato Si* (2015), propone una “ecología integral” que reconoce la interconexión entre cuestiones

ambientales, sociales, culturales y económicas. Enfatiza también la responsabilidad colectiva en la preservación del planeta y la necesidad de una educación que promueva la conciencia ecológica y la solidaridad hacia las generaciones futuras.

De modo muy pertinente, Humberto Herrera - pedagogo chileno con formación en filosofía, pedagogía, teología y ciencias de la religión - en su obra “La Casa Común: del ombligo al corazón”, adapta las enseñanzas de Laudato Si para el público infantil, utilizando una narrativa lúdica con tal de despertar la conciencia ecológica en los niños. El libro aborda temas como la interdependencia de los seres vivos, la importancia de la biodiversidad y la necesidad de vivir en armonía con la naturaleza.

3. Metodología y descripción de las prácticas pedagógicas

El trabajo se desarrolló con estudiantes de la Educación Primaria con la realización de actividades interdisciplinarias fundamentadas en la pedagogía activa (FREIRE, 1996) y en metodologías que privilegian la experiencia como construcción del conocimiento (DEWEY, 1979). Con eso, se buscó promover la conciencia sobre la importancia de vivir en armonía con la naturaleza.

La inmersión en experiencias culturales indígenas incluyeron el estudio y la producción de grafismos tradicionales, así como la reflexión sobre su significado simbólico y su relación con la identidad de los pueblos originarios, tal como se establece en la BNCC (EF15AR05). Esas actividades permitieron a los estudiantes reconocer y valorar la riqueza de los saberes tradicionales, fomentando una perspectiva intercultural en el ámbito escolar.

Asimismo, los alumnos participaron en el baile *carimbó*, una práctica corporal y musical que permite la (re)conexión con raíces culturales de las regiones Norte y Nordeste de Brasil. La actividad, que reconoce tanto el origen indígena como el afrobrasileño del baile, se integró en la popular Festa Junina (EF15AR04), fortaleciendo el vínculo con las tradiciones regionales y la identidad cultural.

En cuanto al conocimiento y a la preservación de la flora escolar, los estudiantes identificaron especies presentes en el patio, como pomarrosa, jamelón, higueras, mangos, palmeras, jacarandás, tamarindo, ipé de flor morada y Palo de Brasil. A partir de ello, se realizó una contextualización histórica y ecológica de estas especies, reforzando el respeto y la convivencia armoniosa con la naturaleza (EF15CI08).

El tema de la recuperación ambiental se promovió de manera práctica, con la creación de

bombas de semillas y su lanzamiento con el objetivo de revitalizar áreas cercanas al río Rainha, contribuyendo a la restauración de la vegetación ribereña y evidenciando la importancia del cuidado del medioambiente (EF04GE03).

Por fin, con la observación de la fauna local, se pudo registrar y estudiar especies como tucanes, monos capuchinos robustos, titíes, gavilanes, cristofués, saíra arcoíris, garzas y garzas de noche, estableciendo conexiones con el equilibrio ecológico y la necesidad de una coexistencia respetuosa con todos los seres vivos.

4. Resultados e impactos

Las prácticas pedagógicas realizadas evidenciaron impactos significativos. Se observó la ampliación del vocabulario científico de los estudiantes, mayor interés por la biodiversidad y el fortalecimiento de la identidad cultural a través del contacto con manifestaciones artísticas indígenas y afrobrasileñas.

Según Gadotti (2000), la educación ambiental debe entenderse como parte de la ciudadanía planetaria, estimulando valores de pertenencia y responsabilidad. Se observó que, al interac-

tuar con el espacio escolar y el territorio cercano, los estudiantes desarrollaron un sentido de corresponsabilidad hacia el medioambiente.

Además, la incorporación de saberes indígenas y afrobrasileños contribuyó al fortalecimiento de la diversidad cultural como valor, en consonancia con la perspectiva de la educación intercultural crítica (CANDAU, 2016).

5. Consideraciones finales

El trabajo integrado de valoración cultural y preservación ambiental, conforme lo orienta la BNCC, se mostró eficaz para promover aprendizajes significativos. Al unir saberes indígenas, manifestaciones culturales y acciones de cuidado hacia la biodiversidad, el Colegio Teresiano refuerza el papel de la escuela como espacio formador de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con la sostenibilidad y la diversidad cultural de Brasil.

Esta articulación pedagógica permite reconocer que la educación ambiental y la valoración cultural indígena no son dimensiones aisladas, sino complementarias en el proceso de formación humana y ciudadana.

Referências

BANIWA, Gersem. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural: desafios e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 2016.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

HERRERA, Humberto. *A Casa Comum: do umbigo ao coração*. São Paulo: SM Educação, 2024.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação ambiental crítica: contribuições e desafios*. São Paulo: Cortez, 2012.

PAPA FRANCISCO. *Laudato Si*. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 1 set. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007.



Educación Ambiental en la infancia como base para un futuro sostenible

Proyecto Tierra: mi Casa, tu Casa, nuestra Casa

Elizabeth Caruso Trindade

Colegio Teresiano

Río de Janeiro

Resumen

La crisis ambiental global exige no solo acciones inmediatas, sino también un cambio profundo en la forma como las futuras generaciones comprenden y se relacionan con el planeta. Conforme orienta la Encíclica *Laudato Si*, es necesario desarrollar una alfabetización ecológica que despierte el sentido de responsabilidad y cuidado hacia la Casa Común. En este escenario, la educación ambiental se consolida como una herramienta esencial para formar ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con la construcción de un futuro sostenible. Este artículo presenta el proyecto “*Tierra: mi casa, tu casa, nuestra casa*” que, desarrollado en la Educación Infantil y Primaria del Colegio Teresiano en 2025, tiene como enfoque las acciones realizadas y su carácter innovador a través de la literatura infantil.

1. Introducción

El Colegio Teresiano, ubicado en la ciudad de Río de Janeiro, se ha destacado por incorporar clases de educación ambiental en su matriz curricular desde la Guardería hasta la Enseñanza Fundamental. La propuesta se consolida en la Enseñanza Media con la metodología de proyectos que promueven la integración entre las asignaturas y estimula la investigación, la reflexión y la proposición de soluciones para problemas socioambientales reales.

Como parte de este proceso, en el Colegio Teresiano se implementó la instalación y el uso de paneles solares no solo como medida de eficiencia energética sino también como recurso pedagógico que permite la asociación de los contenidos teóricos de la educación ambiental

y de cuestiones prácticas del cotidiano. Con eso, se incentiva a los alumnos a observar, analizar y comprender los beneficios de las formas de energía renovables, fortaleciendo el protagonismo juvenil y el compromiso con la agenda socioambiental del colegio.

En este sentido, el proyecto “*Tierra: mi casa, tu casa, nuestra casa*” se diseña con el objetivo de promover la conciencia ecológica desde los primeros años escolares, estimular el sentido de pertenencia y responsabilidad de los niños hacia el medioambiente y fomentar acciones concretas de cuidado con el planeta dentro y fuera del ámbito escolar. Para tanto, se eligió la literatura infantil como herramienta de sensibilización y reflexión sobre cuestiones ambientales y se desarrollaron prácticas pedagógicas interdisciplinarias que integran medioambiente, ciudadanía y cultura.

2. Educación Ambiental como Pilar Pedagógico

En el Colegio Teresiano, la educación ambiental no se trata como un tema aislado, sino como uno de los ejes transversales que cruza todas las áreas del conocimiento. En su Proyecto Político Pedagógico, uno de los referentes fundamentales son los Objetivos de la ONU para el Desarrollo Sostenible 2015–2023. Desde el nivel inicial, los niños son estimulados a

observar, cuidar y respetar el entorno que los rodea. En la Educación Infantil y en la Enseñanza Fundamental, este enfoque adquiere mayor profundidad con proyectos anuales que involucran a toda la comunidad escolar.

En 2025, el proyecto “*Tierra: mi casa, tu casa, nuestra casa*” se concibió como un recorrido de descubrimiento, empatía y acción. La elección del título refleja, desde luego, la intención de despertar en los niños la percepción de que el planeta es un hogar compartido y cuya preservación depende de todos nosotros, en consonancia también con la Encíclica *Laudato Si*, del Papa Francisco.

3. La Literatura Infantil como puerta de entrada al conocimiento ambiental

La literatura infantil fue el punto de partida para las reflexiones ambientales, ya que los libros -cuidadosamente seleccionados-, más allá de fuente de informaciones, sirvieron como catalizadores de conversaciones, actividades y proyectos.

Entre las obras trabajadas se encuentra “¿Será que la Tierra siente?”, una propuesta poética que invita a los niños a imaginar los sentimientos del planeta delante de las acciones humanas. Asimismo, el libro “*Pero... ¿se puede?*”

les ayudó a comprender que el mundo natural es dinámico, diverso y lleno de posibilidades, mostrando que la imaginación puede convertirse en un puente hacia el cuidado y el respeto con el medioambiente.

También se destaca “*Casa Común – Del Ombligo al Corazón: Cuentos sobre la lengua Laudato Si*”, basado en la encíclica *Laudato Si* del Papa Francisco, que despertó en los niños una conciencia ecológica más profunda.

Estas lecturas han estado acompañadas de conversatorios, músicas, dramatizaciones, ilustraciones y producciones textuales, lo que ha permitido a los niños expresar sus ideas y emociones en relación con el tema y consolidar aprendizajes significativos a través de una experiencia lúdica y reflexiva.

4. Actividades interdisciplinarias y experiencias prácticas

A partir de las lecturas, se desarrollaron actividades interdisciplinarias que abordaron temas de ciencias naturales, artes, matemáticas, geografía y lenguaje. Entre las acciones realizadas, se destacó la creación y el mantenimiento del huerto escolar, los talleres de reciclaje y reutilización, el mapeo ambiental del patio de la escuela, campañas de sensibilización, excursiones pedagógicas y organización de muestra cultural.

El colegio cuenta con un huerto hidropónico creado y sostenido por la Asociación de Padres, estando en vanguardia entre las instituciones privadas de Río de Janeiro en la adopción de esta modalidad. La iniciativa promueve una experiencia práctica y educativa en la que los niños participan en la siembra, el cuidado y la cosecha de hortalizas, aprendiendo sobre ciclos naturales, alimentación sana, compostaje y principios de la agricultura sostenible. La experiencia con la hidroponía, técnica de cultivo sin suelo, despertó el interés por la ciencia, estimuló la conciencia ambiental y fortaleció el vínculo de los estudiantes con prácticas ecológicas innovadoras.

Asimismo, las acciones incluyeron talleres de reciclaje y reutilización, en los que materiales desechables fueron transformados en juguetes, instrumentos musicales y objetos decorativos, estimulando una mirada inventiva y sostenible. El colegio también incentivó prácticas de descarte responsable, como la recolección de residuos electrónicos, pilas y baterías, involucrando en ello a los estudiantes y a sus familias. De esta forma, se fortaleció el vínculo entre la escuela y la comunidad, ampliando el alcance de las prácticas ecológicas más allá de los muros de la institución.

Otra acción significativa fue el mapeo ambiental del patio escolar. A través de actividades exploratorias, los alumnos reconocieron y valoraron

el entorno escolar, identificando diferentes especies de árboles y observando el río Rainha, un curso de agua de gran importancia para el barrio de Gávea, que recorre toda la región hasta desembocar en la laguna Rodrigo de Freitas. A partir de estas investigaciones, los estudiantes analizaron posibles fuentes de contaminación y discutieron estrategias de intervención, comprometiéndose con la recuperación de la vegetación ribereña y con la recolección de residuos descartados indebidamente. En este proceso, el colegio participa activamente en una asociación local compuesta de otras escuelas, de la universidad PUC-Río y del vecindario.

El compromiso con la educación ambiental también se expresa en campañas de sensibilización en las que los alumnos producen carteles, videos y presentaciones destinados a sensibilizar a familiares, compañeros y a la comunidad sobre prácticas sostenibles y actitudes responsables. Entre ellas, se destaca el *Muro Gentil*, un espacio colaborativo instalado en la acera de la escuela donde las familias y vecinos depositan ropas, calzados, libros y juguetes para donación libre. Esta iniciativa conecta los principios de la educación ambiental con prácticas concretas de ciudadanía activa.

A su vez, la visita al Parque Natural Municipal de la Ciudad, les brindó a los niños una rica experiencia, en la que aprendieron sobre bio-

diversidad, ecosistemas y la importancia de la conservación ambiental con actividades lúdicas, sensoriales y significativas, además de observar un nuevo tramo del río Rainha.

Finalmente, el proyecto culmina con la muestra cultural, un evento temático compuesto por exposiciones, presentaciones artísticas y actividades lúdicas dedicadas a la valorización del planeta, fruto del trabajo realizado a lo largo de toda la propuesta.

5. Participación de la comunidad escolar

Uno de los pilares del proyecto es siempre promover la participación activa de las familias y del equipo pedagógico. Para ello, se organizan reuniones, talleres y eventos destinados a ampliar el alcance de las acciones y a fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad. Los padres son invitados a participar en las actividades junto a sus hijos, como el cultivo de plantas en casa, la separación de residuos y la lectura compartida de los libros trabajados. Además, los docentes participan en formaciones específicas sobre educación ambiental y metodologías activas, lo que garantiza la calidad y la coherencia de las prácticas pedagógicas.

6. Evaluación e impactos

La evaluación del proyecto se realiza de manera continua y participativa, teniendo en cuenta diferentes aspectos, como el cambio en las actitudes de los estudiantes, reflejado en un mayor cuidado con el entorno escolar; la reducción del desperdicio; y un creciente interés por los temas ecológicos. También se destaca la producción intelectual y artística de los niños, quienes elaboran textos, dibujos, maquetas y presentaciones que evidencian comprensión y compromiso con la temática.

El proyecto fomenta igualmente el involucramiento de las familias, que relatan cambios de hábitos en el hogar, como el ahorro de agua y energía, el reciclaje y el consumo consciente. Esta propuesta contribuye al fortalecimiento de la identidad escolar, reforzando los valores del Colegio Teresiano y su misión de formar ciudadanos éticos y comprometidos con el futuro del planeta.

7. Conclusión

El proyecto “Tierra: mi casa, tu casa, nuestra casa” reafirma el papel transformador de la educación ambiental en la formación de niños conscientes y participativos. Al integrar la literatura infantil, las prácticas pedagógicas interdisciplinarias y las experiencias concretas, el

Colegio Teresiano consigue generar una vivencia significativa y duradera para sus estudiantes. Más que transmitir contenidos, el proyecto promueve una verdadera transformación de la mirada: la Tierra deja de ser solamente un lugar donde vivimos para convertirse en un hogar que merece cuidado, respeto y amor. Esta semilla sembrada en la infancia seguramente florecerá en actitudes sostenibles a lo largo de toda la vida.

Referencias

- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Literatura Infantil: Reflexões e Práticas*. Brasília: MEC, 2017.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2016.
- CASTANHA, Marilda. *Mas... pode?* São Paulo: Yellowfante, 2020.
- HERRERA, Humberto. *Casa Comum – do umbigo ao coração: Contos do Laudato Si*. São Paulo: SM, 2024.
- LIMA, Izenildes Bernardina. *A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores*. Porto Alegre: Appris, 2020.
- MAJEWSKI, Marc. *Será que a Terra sente?* Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2023.



PARTE II

Chile

“Conduct a green audit of your school and make proposals for change”

“Llevar a cabo una auditoría verde sobre tu colegio y crear propuestas de cambios”

Camila Vásquez Bermejo

Colegio Alberto Pérez

Maipú

Objetivos

- **Identificar** una problemática medioambiental específica dentro de la comunidad escolar del Colegio Alberto Pérez, investigando sus causas y efectos.
- **Analizar** los datos recolectados a través de encuestas a estudiantes y personal del colegio, evaluando la información para comprender la magnitud de la problemática y fundamentar las propuestas de solución.
- **Crear** una infografía que sintetice los hallazgos y proponga soluciones concretas y viables que puedan ser implementadas en el contexto escolar. Estas deben ser presentadas utilizando lo aprendido en clases en cuanto al vocabulario de la unidad, uso de

“will” para predicciones futuras así también como el “1st and zero conditional” para expresar situación y consecuencia.

WDYT?
(What do you think?)

How can we
improve our
environment?

TASK: Conduct a green audit of your school and make proposals for change.

Learning outcomes

- 1 I can conduct an audit and make a proposal about how to make our school greener.
- 2 I can solve different types of problems.
- 3 I can use appropriate language from the unit.

El proyecto *“Conduct a green audit of your school and make proposals for change”* nace desde la convicción de que la preocupación medioambiental es un llamado a ser seres alertas y pensantes, capaces de generar un cambio positivo en nuestro entorno. Esta iniciativa se alinea directamente con uno de los objetivos principales que nos propone la Institución Teresiana a nivel mundial. Aprovechando la unidad inicial del libro de inglés que utilizan los y las estudiantes que cursan II medio, titulada “A better place”, se gesta la idea de identificar una problemática ambiental existente dentro de nuestra comunidad educativa para luego proponer soluciones viables que puedan ser implementadas en colaboración con el centro de alumnos y el centro de padres.

Para motivar e impulsar el desarrollo del proyecto, se inicia la unidad reconociendo vocabulario específico en torno al cuidado del medioambiente, permitiendo que los y las estudiantes aprendan el uso de frases y construcciones gramaticales que serán esenciales al momento de presentar sus hallazgos y propuestas. Así también, se fomenta el trabajo en equipo, con grupos previamente seleccionados para que cada estudiante cumpla con un rol asignado, promoviendo la responsabilidad individual y colectiva en la búsqueda de soluciones.

A continuación, se revisará la metodología de trabajo usada durante esta experiencia de aprendizaje.

A lo largo de este proyecto, los y las estudiantes siguieron una metodología de trabajo estructurada en tres fases principales para identificar, analizar y proponer soluciones a una problemática medioambiental en nuestro colegio.

1. Identificación y Recolección de Datos

En esta primera etapa, los y las estudiantes se organizaron en grupos de trabajo. Su tarea principal fue identificar una problemática ambiental específica dentro de la comunidad escolar. Para ello, investigaron temas como el malgasto de luz o agua, los desperdicios de alimentos, la falta de áreas verdes o la ausencia de un punto verde para reciclar papel y plástico. Una vez identificada la problemática, cada grupo se encargó de recolectar datos relevantes a través de encuestas, que aplicaron tanto a estudiantes como al personal del colegio, obteniendo información de primera fuente. Esta primera etapa se llevó a cabo en el periodo de una semana el cual corresponde a un total de 4 horas.

2. Análisis y Fundamentación de Propuestas

Una vez que los grupos estuvieron de acuerdo con la problemática a abordar, procedieron a analizar los datos recolectados. Para comprender la magnitud del problema, evaluaron la información y la representaron visualmente mediante la creación de gráficos. Este análisis



detallado les permitió fundamentar sus propuestas de solución de manera sólida y coherente, preparándose para la fase final del proyecto. Esta segunda etapa se llevó a cabo en el período de una semana el cual corresponde a un total de 4 horas.

En cuanto a las propuestas, fue interesante ver cómo los y las estudiantes aportaban desde sus propias experiencias en las que por ejemplo compartían la importancia de informarse sobre medidas de cuidado del medio ambiente a través de charlas, tomas de contacto y talleres. Así también, en las que desde su experiencia reciclando junto a sus familias entregaban información sobre cómo eso sería viable dentro de la comunidad educativa y lograban también identificar los puntos verdes cercanos al colegio.

3. Creación y Presentación de la Infografía

Como último paso, los estudiantes utilizaron sus habilidades en el uso de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para crear una infografía digital. Trabajando en grupos desde la sala de enlace y utilizando la plataforma web Canva.com, aprendieron y aplicaron los pasos básicos para el diseño de una infografía. El objetivo era sintetizar sus hallazgos y proponer soluciones concretas. Finalmente, cada grupo preparó una presentación oral para el curso, buscando la aprobación de sus compañeros para las propuestas entregadas, cerrando así el ciclo del proyecto con una exposición clara y argumentada. Esta tercera etapa se llevó a cabo en el período de dos semanas; fue la más extensa ya que integramos las visitas a sala de enlace donde se encuentran los computadores del colegio más dos fechas exclusivas de presentaciones al curso.

En síntesis, el proyecto ***“Conduct a green audit of your school and make proposals for change”*** fue un éxito, dejando a los y las estudiantes muy conformes e impresionados con su propia capacidad de generar ideas concretas. Lo que comenzó como un ejercicio académico en la unidad “A better place” del libro de inglés se transformó en una iniciativa real, motivada por una genuina preocupación medioambiental.



Los estudiantes no solo identificaron y analizaron una problemática en el colegio, sino que también propusieron soluciones viables. Su entusiasmo por ver estas ideas hacerse realidad fue tan grande que algunos grupos utilizaron herramientas de inteligencia artificial para crear imágenes. Con estas fotos, lograron visualizar cómo se verían los espacios comunes del colegio con la inclusión de puntos verdes de reciclaje, zonas de calma al aire libre y huertos escolares.

Este proyecto ha demostrado el potencial de los estudiantes para liderar un cambio positivo. Con el objetivo de concretar estas propuestas, se busca ahora generar un vínculo con el Centro de Alumnos y el Centro de Padres, ya que con su apoyo logístico y económico, muchas de estas ideas podrían convertirse en una realidad para nuestra comunidad escolar. Tal como muchos de los y las estudiantes expresaron al finalizar sus presentaciones, “Si cada uno realiza pequeños actos en favor del medio ambiente, lograremos en conjunto grandes impactos”.



Referencias

Macmillan Education. (2022). *Get Involved! 2B*. Macmillan Publishers.



Elementos naturales para crear trabajos de arte

Karin Peter O.

Colegio Institución Teresiana

Santiago

En varios módulos de Arte de I ciclo se trabaja con elementos de la naturaleza o inspiración en esta. Temas como el Impresionismo, donde la neblina, las mañanas o atardeceres son temas a investigar por el ojo de los artistas, tratando de pesquisar momentos furtivos; o el Expresionismo, donde el color se vuelve subjetivo y la imagen a rescatar son planos de flores, animales durmiendo o personas en lo cotidiano. En clases de arte con niños y niñas de 6 a 9 años podemos trabajar con elementos naturales al ver el Arte Rupestre y el Arte Precolombino. Reflexionamos y nos acercamos a las experiencias desde los orígenes de la expresión artística donde la flora y fauna y el entorno natural son esenciales para dicha expresión humana, que posteriormente se explica como arte.

La Figura humana tan propia de la naturaleza y que curiosamente apartamos de ella, pero que, al

comprenderla desde el arte, los estudiantes pueden crear con elementos naturales e interpretar desde ramas, hojas, flores o frutos su propio cuerpo. En Laudato Si, el Papa Francisco hace referencia a una reflexión de Benedicto XVI: “...*Se olvida que el hombre no es solamente una libertad que él se crea por sí solo. El hombre no se crea a sí mismo. Es espíritu y voluntad, pero también naturaleza.*”

Entender esto (cambiando la palabra hombre por persona), desde nuestra educación personalizante y humanizadora desde los primeros años, podría transformarse en un hábito para la vida consciente y responsable.

Además se han realizado experiencias con estudiantes I y IV medio en conjunto con los estudiantes de 3° básico, enseñando técnicas y compartiendo experiencias lúdicas.

Objetivos

- Reconocer el arte como expresión temprana del ser humano usando siempre elementos que la flora y la fauna nos entregan.
- Identificar elementos de inspiración desde los orígenes del ser humano (estrellas, fenómenos naturales, lluvia, temblor, estaciones del año).
- Hacer parte de ellos la naturaleza y reconocerse en ella como parte de sus aprendizajes, siendo responsables en su cuidado.
- Compartir con otros estudiantes experiencias lúdicas y técnicas que funcionan con luz solar.

Desarrollo

Los estudiantes son capaces de desarrollar diferentes trabajos con muchos materiales, pero adaptar elementos naturales a las formas de un cuerpo humano reconocible trae consigo otro desafío lúdico y original: que otras formas tomen lugar para interpretar formas del cuerpo humano. Y así, nos damos cuenta de que la figura humana es parte de la naturaleza, como los retratos de Archimboldo. Una nueva manera de componer, con elementos vívidos y reutilizados para crear.

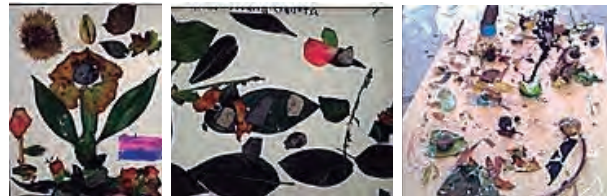


Archimboldo Primavera



Figura humana con ramas y hojas.

Con el tema del Arte Rupestre y la conexión inevitable del ser humano con su entorno natural, se invita a los estudiantes a asemejarse a esa vida, a esa experiencia llena de texturas, tramas, tonos y tantas sensaciones. Por ello, al crear con elementos que dan color, olor y textura, y que probablemente se sequen o pudran, le entregan al resultado un proceso de obra que sigue manifestándose desde lo natural.



Al conocer el Arte Precolombino, la invitación es ahora a modelar formas, a crear un utensilio cuyo fin primero fue ser usado para que contenga alimento, agua o fines funerarios. Su forma y diseño no son aleatorios, sino que los animales son claves para su forma así como la interpretación del agua en movimiento o el viento usando patrones y figuras geométricas. Así los estudiantes se sitúan en la búsqueda desde lo que ya conocen, mucho más extenso y lleno de información para diseñar, pero usando el barro, elemento simple, generoso y funcional al quemarlo, adoptando una transformación importante.



El movimiento artístico Land Art nos propone un volver a mirarnos como parte de la tierra. El artista interviene en los lugares abiertos, se apropia de una nube, un rayo o tormenta a través de la fotografía; la hace suya. Algunos dirán cómo la hace suya si no la creó. Pues no, pero él sí es parte de esta, y así nos hace parte a todos quienes observamos.



Los estudiantes dibujaron sus ideas en diferentes paisajes interviniendo con arcoiris, pequeñas cascadas, hojas de árboles con diferentes colores creando una composición alrededor de un tronco, por dar algunos ejemplos. También juntaron piedritas imitando las interesantes esculturas de piedras que enfrentan la ley de gravedad.



Otra experiencia fue las cianotipias. Esta antigua técnica fotográfica que produce imágenes en un característico azul con sales de hierro sensibles a la luz ultravioleta. Aplicando una solución química fotosensible al papel, se disponen flores, hojas o ramas sobre él y luego al exponerlos a la luz solar, se crea una imagen por contacto, que luego se lava con agua para revelar el tono azul y eliminar los químicos no reaccionados, resultando una estampa monocromática y estable. Esta técnica fue enseñada por algunas estudiantes de I medio a estudiantes de 3º básico.



También quisiera presentar una buena práctica que se realizó en conjunto con otra profesora de arte. Se trata de una actividad muy interesante consistente en crear juegos con elementos naturales y con algunos elementos como lanas o cuentas de madera. La idea fue juntar a estudiantes de 3º básico (9 años) con estudiantes de IV medio (18 años), para encontrarse con estos elementos y poder crear algo en conjunto. Se realizó en parejas de distintas edades una creación colaborativa que permitió volver

a sentir el goce de la creación en el proceso y en el resultado del objeto, usando elementos de la naturaleza. Así como también ir conectando con sus propias emociones, volver a ser lúdicos, jugar y volver a ser niños.

En cuanto a los estudiantes de 3º básicos, la experiencia de aprender con sus compañeros más grandes, sobre todo los del último año del colegio, los hace admirarlos, sentir que ellos serán así de grandes.



La importancia del juego y del goce estético es lo que se buscó potenciar en esta actividad en la que el producto final llega a ser un medio para generar experiencias enriquecedoras para todos los estudiantes.



Howard Gardner se refiere al desarrollo artístico en los niños y niñas: *"...la actividad creativa del niño pequeño. Me resultan tan regocijantes como misteriosos los exuberantes juegos que practican los niños con las palabras, las muchas tonadas que imitan y recrean, y las seductoras figuras verbales que inventan. Quizá más que nada he valorado siempre esa secuencia de artísticos garabatos que incluyen composiciones ingeniosas de caprichoso contenido, totalmente propio, y que finalmente culminan en aceptables representaciones del mundo exterior."*

Con esta actividad se buscó abrir las emociones de los estudiantes de cuarto medio, de modo de volver a conectarse consigo mismos, en donde se encuentren con estudiantes más pequeños, siendo capaces de observarlos, escucharlos y volver a traer a sus recuerdos infantiles a través del juego y de la plástica.

Los estudiantes de IV medio visitan la sala de Arte de Primer Ciclo y se sientan en el círculo junto a los estudiantes de 3° básico que ya están en conocimiento de la visita. Los más pequeños elegían a su pareja más grande y luego

se dirigían a un lugar de la sala (mesa o suelo) buscando materiales, conversando cómo transformar lo elegido en un juego. Al finalizar, se realiza una puesta en común y una exposición en el pasillo del colegio.



Estudiantes con su creación terminada.



Estudiantes en puesta en común.



Exposición en el pasillo principal del colegio.

Conclusión

La experiencia de incluir elementos naturales en creaciones artísticas es una acción muy atractiva para los estudiantes, ya que además es parte de sus juegos, de su relación con su entorno natural y cercano. El cambio ocurre cuando tiene otro sentido al ser usado en una clase de arte para un fin común o un tema a trabajar. Es deber de la profesora o profesor enfatizar en el cuidado de la naturaleza, en por qué un trabajo así es más ecológico que otros y en cómo valoramos lo que nos entrega la Creación Divina.

En el caso de la experiencia de estudiantes pequeños junto a los más grandes, evoca esa responsabilidad de volver al juego, al origen, en un objeto artístico con gran carga emocional, de interacción artística y de compañerismo. Por un lado unos recuerdan su relación con lo natural a esa edad, por otro, otros se proyectan en un futuro, cómo cuidarán de su casa abierta, de su Casa Común, desde una ecología integral partiendo de lo más simple: la contemplación, el juego y el goce estético de la naturaleza.

“Todos podemos colaborar como instrumentos de Dios para el cuidado de la creación, cada uno desde su cultura, su experiencia, sus iniciativas y sus capacidades”.
(Papa Francisco en *Laudato Si*).

También rescato las palabras de Benedicto XVI en su Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz en 2010: *"No habrá una nueva relación con la naturaleza sin un nuevo ser humano. No hay ecología sin una adecuada antropología"*. Es primordial que el niño o la niña sienta pertenencia a su medio ambiente, a su tierra, a su espacio o entorno cercano. Siendo propio, le hace más sentido.



Asimismo, el Papa Francisco nos indica: *"Recordemos el modelo de San Francisco de Asís, para proponer una sana relación con lo creado como una dimensión de la conversión íntegra de la persona"*. Esto implica, a mí parecer, adquirir un hábito nosotros, los educadores y las educadoras, para poder transmitirlo de manera genuina a nuestros estudiantes. Todo esto es un desafío no fácil, pero de a poco, con prácticas de este estilo, se podrá ir dando algunos pasos de consciencia ecológica y nos podremos sentir parte de la naturaleza de manera responsable y cariñosa.

Referencias

- “Laudato Si, del Santo Padre Francisco, sobre el cuidado de la Casa Común.
- Gardner Howard, “Arte, mente y cerebro” Explorando el misterio de la creatividad artística.



Mi herencia es un tesoro

Francesca Giavio; Loreto Dintrans Correa

Colegio Institución Teresiana

Santiago

La presente experiencia de aprendizaje fue diseñada para estudiantes de segundo año básico, en el marco de una propuesta interdisciplinaria que integró la asignatura de Religión con Lenguaje, Historia y Ciencias Naturales. Su propósito principal consistió en ofrecer a los niños y niñas una mirada integral acerca del conocimiento de los pueblos originarios de Chile, destacando los aportes culturales, sociales y espirituales que han dejado como herencia en nuestra identidad colectiva. Esta integración disciplinar no solo enriquece el aprendizaje, sino que también fomenta la comprensión de la realidad desde múltiples perspectivas, respondiendo así a un enfoque educativo más inclusivo y significativo.

La propuesta se enmarca en el seminario “*Dimensiones de la ecología integral y procesos de*

educación ambiental crítica”, donde se reconoce la necesidad de formar a las nuevas generaciones en el compromiso con el medio ambiente y con el cuidado de la Casa Común. En este sentido, la experiencia se fundamenta en la convicción de que los estudiantes, incluso a edades tempranas, son capaces de desarrollar conciencia crítica, sentido de pertenencia y actitudes responsables frente al entorno. La educación ambiental, en este caso, se vincula no solo con la dimensión ecológica, sino también con la espiritual y cultural, integrando la riqueza de los saberes ancestrales en la práctica pedagógica cotidiana.

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia buscó que los estudiantes aprendieran a reconocer, valorar y vivenciar experiencias religiosas a partir de sus conocimientos. La

investigación, la observación y la reflexión se transformaron en herramientas clave para promover la acción consciente. Asimismo, se puso en el centro la relación entre la espiritualidad cristiana, la cosmovisión de los pueblos originarios y el desafío de vivir en armonía con la naturaleza. En conjunto, este proceso ofreció un espacio privilegiado para formar ciudadanos responsables, sensibles a los desafíos ecológicos actuales y comprometidos con un estilo de vida más respetuoso y solidario.

Objetivos

- Comprender y vivenciar la cultura de los pueblos originarios a través del cuidado de la Casa Común.
- Reconocer la presencia de Dios en la diversidad cultural.
- Comprender que el cuidado de la creación constituye una expresión de la fe.

Desarrollo de la experiencia

El eje articulador de la propuesta fue el cuidado de la Casa Común, entendido como una tarea transversal que atraviesa todas las dimensiones de la vida escolar. La profesora de Religión, en colaboración con docentes de otras asignaturas, desarrolló un plan de trabajo en torno a la unidad “Pueblos originarios”. Esta integración permitió enriquecer la comprensión de los es-

tudiantes, vinculando contenidos propios de las áreas curriculares con experiencias prácticas y reflexiones espirituales.

La secuencia pedagógica contempló una progresión de actividades organizadas en torno a tres dimensiones principales:

Investigación: Los estudiantes participaron en indagaciones guiadas, buscando información sobre la relación de los pueblos originarios con la naturaleza y la espiritualidad asociada a la Madre Tierra. A través de estas actividades, los niños aprendieron a seleccionar información relevante, reconocer la diversidad cultural y comprender la importancia del respeto hacia las tradiciones ancestrales.

Experiencias directas: El huerto escolar fue transformado en un laboratorio vivo, un aula abierta donde los estudiantes observaron, reconocieron y cuidaron plantas medicinales. La práctica permitió que los conocimientos adquiridos trascendieran el ámbito teórico, generando aprendizajes experienciales. En cada momento, la profesora guió la reflexión vinculando el proceso natural de crecimiento con el amor de Dios, destacando la responsabilidad de cuidarlo como un don.

Vinculación con las familias: Las experiencias adquiridas no quedaron circunscritas al espacio escolar, sino que fueron compartidas con la co-

munidad educativa. A través de presentaciones, ferias y degustaciones, los estudiantes socializaron sus aprendizajes con sus familias, logrando una implicación más amplia y generando una red de apoyo y valoración del proceso.

Las preguntas orientadoras jugaron un rol fundamental en la construcción del pensamiento crítico. Cuestiones como: *¿qué entendemos por Casa Común?*, *¿qué ocurre cuando la descuidamos?*, *¿por qué nuestros ancestros otorgaban tanta importancia al cuidado del entorno?* y *¿qué beneficios tiene la naturaleza para nuestra salud y nuestra fe?* invitaron a los estudiantes a ir más allá de la simple observación, favoreciendo la elaboración de respuestas personales y colectivas.

Modalidad de trabajo

La experiencia se estructuró en torno a diferentes instancias que articularon teoría, práctica y reflexión:

Casa Común: Presentación del video *Laudato Si para niños*, como recurso introductorio que permitió a los estudiantes comprender de manera sencilla y cercana el concepto de Casa Común y la invitación a cuidarla.

Taller botánico/ Huerto: Recorrido por los árboles y plantas del colegio, muchos de ellos identificados con sus nombres. Conocimiento

del huerto escolar y de las especies medicinales presentes, aprendizaje de sus propiedades y participación activa en el cuidado y cultivo de las mismas. El trabajo culminó con la recolección de hierbas para elaborar un botiquín medicinal personal, en el que cada estudiante identificó los usos y beneficios de las plantas recolectadas.

Cuidemos la creación: Reflexión sobre la contaminación por plásticos y desarrollo de una guía práctica para reducir su uso. Además, cada estudiante elaboró una carta personal a la Madre Tierra, en la que expresó un compromiso concreto de cuidado ambiental.

Plantas sagradas: Investigación grupal sobre plantas de relevancia espiritual para los pueblos originarios. Este trabajo concluyó con la elaboración de afiches explicativos que fueron expuestos y compartidos con la comunidad escolar, favoreciendo la divulgación y el aprendizaje colaborativo.

Presentación final: En una jornada comunitaria, los estudiantes ofrecieron infusiones preparadas con las hierbas cultivadas en el huerto. Al entregar cada preparación, explicaron a sus familias y a otros cursos el valor de la naturaleza, su cuidado y su significado como regalo de Dios. Esta instancia de socialización no solo reforzó los aprendizajes, sino que también consolidó el vínculo entre la escuela y la familia en torno a un objetivo común: el cuidado de la Casa Común.

Conclusiones

El desarrollo de esta experiencia pedagógica interdisciplinaria demostró la riqueza que aporta la articulación entre asignaturas y la pertinencia de trabajar el cuidado de la naturaleza desde una mirada integral. En primer lugar, se evidenció que los estudiantes pudieron establecer conexiones significativas entre la espiritualidad cristiana, la cosmovisión de los pueblos originarios y los desafíos ecológicos contemporáneos. Esta integración favoreció un aprendizaje más profundo y contextualizado, que trascendió los límites de cada asignatura en particular.

Asimismo, se constató que no es necesario estar en escenarios naturales lejanos para generar conciencia ambiental: los propios espacios escolares, como el huerto, se transformaron en lugares privilegiados para la observación, la reflexión y la acción. Esta constatación refuerza la idea de que el entorno inmediato puede y debe ser aprovechado como recurso pedagógico fundamental.

Otro aspecto relevante fue la recuperación de la espiritualidad ancestral, entendida como una forma de vida en armonía con la naturaleza. La valoración de esta perspectiva, junto con la comprensión del amor de Dios manifestado en la creación, permitió a los estudiantes desarrollar una visión más amplia, integrando fe, cultura y ecología en un mismo horizonte formativo.

La participación de las familias otorgó un valor adicional al proceso, ya que los aprendizajes fueron reconocidos y validados en el hogar, lo cual potenció el compromiso de los estudiantes. El hecho de que compartieran infusiones y explicaran el valor de las plantas medicinales generó un espacio de diálogo intergeneracional y comunitario.

Finalmente, la experiencia puso en evidencia que las pequeñas acciones, cuando son conscientes y sostenidas, tienen un impacto profundo y duradero. Promover la educación ambiental desde edades tempranas, con un enfoque crítico y espiritual, resulta fundamental para la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos ecológicos del presente y del futuro. La ecología integral, entendida como la interrelación entre lo humano, lo cultural, lo social y lo natural, se erige como una propuesta educativa pertinente y necesaria en el contexto actual.

Referencias

- Encíclica Laudato Si (SS Francisco).
- Curriculum Nacional (www.mineduc.cl).



Haikú y naturaleza: educar la mirada estética para cuidar el medioambiente

Karin Peter - Profesora de Artes Visuales y **Nicolás Lagos** - Profesor de Lengua y Literatura

Colegio Institución Teresiana

Santiago

Introducción

El cuidado del medio ambiente es una de las prioridades de las sociedades del siglo XXI en el último tiempo. Progresivamente estas preocupaciones han ido ocupando lugar en los currículos escolares, asumiendo el desafío de educar en sostenibilidad y pensamiento crítico. Ante este panorama, las diferentes áreas del saber escolar han buscado la forma de acoger este tema en sus planes y programas. El aporte de las disciplinas científicas a esta problemática se hace evidente, sin embargo, cabe preguntarse: ¿cuál es el rol de otras disciplinas, como las Artes y la Literatura, en el cuidado del medio ambiente?

A primera vista, las Artes y Humanidades parecerían tener poco que aportar a cualquier

debate sobre el medio ambiente. En esta propuesta, sugerimos que las disciplinas artísticas pueden tener un rol clave en el desarrollo de la sensibilidad sobre el medio ambiente.

En el contexto actual, la naturaleza suele ser mirada desde dos perspectivas dominantes: como recurso productivo, bajo la lógica capitalista de explotación, o como objeto de estudio científico. Ambas miradas dejan de lado un aspecto fundamental: la dimensión estética de la relación con la naturaleza, entendida como contemplación, sensibilidad y apreciación de la belleza natural que rodea al ser humano.

En un momento como el actual, en que la explotación de la naturaleza aparece como una amenaza a su supervivencia, una educación ambiental integral no puede limitarse a los da-

tos científicos ni a los modelos productivos. Debe también abrir un espacio para la sensibilidad y la contemplación, porque valorar la naturaleza desde una mirada estética contribuye al desarrollo de una ética del cuidado (Estévez & Estévez, 2018, p.58). En ese sentido, las disciplinas artísticas pueden propiciar experiencias estéticas de los estudiantes con la naturaleza, favoreciendo el desarrollo de una sensibilidad que impulse su cuidado.

Objetivos

En esta propuesta, presentamos dos experiencias de enseñanza y aprendizaje que apuntan al desarrollo de la sensibilidad estética por la naturaleza a través del trabajo con Haikús. Una de ellas se aplicó en la asignatura de Artes Visuales en 1° básico y la otra en Lengua y Literatura en 8° básico. Sus respectivos objetivos fueron:

- Escribir un Haikú considerando las características del género y utilizando el lenguaje para transmitir una experiencia sensorial con la naturaleza (Lengua y Literatura, 8° básico).
- Traducir pintando lo escuchado y leído en una imagen personal con acuarelas. Reconocer la contemplación de la naturaleza como parte de la persona en todas sus etapas, reconociéndose en ella como parte de sus aprendizajes siendo responsables en su cuidado.

Desarrollo

El Haikú es una forma poética breve de origen japonés, típicamente no rimada, compuesta por tres versos cuya métrica se compone de 5, 7 y 5 sílabas cada uno. Se desarrolló en Japón durante el siglo XVII y fue el poeta Matsuo Bashō (1644-1694) su mayor exponente. La temática del Haikú es mayoritariamente la naturaleza y su objetivo es capturar una experiencia del ser humano con su entorno: la caída de las hojas en otoño, el sonido de la lluvia, el trinar de las aves o el florecer de la primavera, entre otras. Por lo tanto, la escritura de este género está estrechamente vinculada con la contemplación y experiencia sensible con la naturaleza.

Debido a sus características, el Haikú ofrece un gran abanico de posibilidades para desarrollar la sensibilidad estética por la naturaleza con los estudiantes. Esto debido a que fomenta la atención plena sobre la naturaleza y la mirada contemplativa sobre las sensaciones y experiencias que el ser humano vive en ella.

En la asignatura de Lengua y Literatura en 8° básico, la experiencia se enmarcó en una unidad didáctica cuya temática es la poesía y su relación con la experiencia humana. A través de un trabajo por estaciones, los estudiantes debían elaborar un “Diario de poeta” que recopilara cada una de sus creaciones a lo largo del proceso.

En una de las estaciones de aprendizaje, los y las estudiantes debían escribir un Haikú, respetando las características del género y evocando una experiencia del ser humano con la naturaleza. Para desarrollar esta actividad, se siguió un modelo de escritura en cuatro pasos: acceso al género, escritura del primer borrador, revisión del borrador y edición y escritura de la versión final.

En la primera etapa, los y las estudiantes se familiarizaron con el género del Haikú a través de la lectura de un breve texto explicativo, en el que se presentaba su definición, origen, estructura y características estilísticas y temáticas. Luego los y las estudiantes eligieron, leyeron y analizaron un Haikú, a partir de una selección entregada por el docente. En esta etapa fue clave que los estudiantes visualizaran la experiencia contemplativa que el Haikú buscaba transmitir. Para ello, se intencionó una lectura que conectara con las sensaciones y recuerdos que evocaba el Haikú.

Habiéndose familiarizado con el género, los y las estudiantes tuvieron que escribir su propio Haikú. Para favorecer la escritura, se utilizó la estrategia “Maletín de palabras”, que consistió en un set compuesto por 100 palabras vinculadas semánticamente con la naturaleza (por ejemplo: brisa, olas, viento, bosque, luciérnagas, primavera, cerezos, entre otras). A través de la experimentación concreta con el maletín, los y

las estudiantes podían formar una gran variedad de composiciones. El desafío de esta etapa fue respetar la estructura métrica del Haikú y que el mensaje poético evocara una experiencia con la naturaleza que fuera coherente.



Al terminar su poema, los y las estudiantes debían revisar su composición a través de una lista de cotejo. Este instrumento les permitió obtener información respecto al logro de su tarea y poner atención a los aspectos centrales de la composición.

Con la información obtenida en la revisión, los y las estudiantes editaron la primera versión, obteniendo la versión final de su Haikú. La escritura de la versión final debían realizarla en una página de su “Diario de poeta”, acompa-

ñando el poema con una ilustración y un Kanji (carácter utilizado en la escritura japonesa para representar ideas o conceptos) que sintetizaran el mensaje poético.

A partir de esta experiencia, los y las estudiantes pudieron acercarse a un género poético nuevo y evocar una experiencia estética con la naturaleza a través de la escritura. Los resultados finales demostraron que los y las estudiantes lograron adecuar la escritura a un género desconocido para ellos, valorar la escritura poética como un medio de expresión y evocar la naturaleza como un espacio simbólico y emotivo.



En el contexto del módulo “Mi personaje, mi cuento”, para primero básico, niños y niñas de 6 a 7 años comienzan con un trabajo en el cual necesitan detenerse a pensar, escuchar y reconocer la naturaleza como parte esencial del ser humano y no como algo externo. Por ello, se explica primeramente de qué trata un haikú, quiénes son los precursores de este tipo de poemas, de dónde son, cuál es su origen, en qué época nacieron, y cómo han trascendido a otros escritores de diferentes partes del mundo.

Estos poemas se caracterizan por nombrar elementos de la naturaleza con un marcado sentido estacional, dado por el “kiyo” una palabra que alude a un momento o elemento del otoño, verano, primavera o invierno.



Los niños y niñas de primero básico recibieron diferentes haikús escritos a mano alzada. Estos estudiantes están en pleno desarrollo lecto-escritor por lo que había que acompañarlos en la lectura y en el significado de algunas palabras, pero tampoco se explicaba tanto, más bien se repetía la lectura varias veces, mientras escuchaban y al mismo tiempo imaginaban. Ese proceso fue clave para que lo que hicieran en su hoja fuera genuino por cada uno. Podía repetirse un haikú en otra niña o niño pero la expresión y la imagen no eran iguales. La acuarela también permite una calma creativa propia de la técnica, en la que el agua da curso a formas y manchas muy expresivas, sutiles y con la impronta particular de quien pinta. ¿Es posible detenerse y ver la naturaleza? La acuarela como técnica permite detenerse y disfrutar, relajarse y sentir de manera consciente, expresando una idea escrita, concreta, pero tan llena de

observación y paciencia. Una experiencia que nos invita a contemplar: “En esta vida muchas cosas impresionan a los hombres: estos buscan entonces expresar sus sentimientos por medio de imágenes sacadas de lo que ven u oyen” (Ki no Tsuruyaki, 905 d. C.).

Como cierre de esta actividad, compañeros y compañeras de octavo básico fueron a compartir sus cuadernos de poesía y leyeron los haikús creados por ellos. Los estudiantes grandes les explicaban la forma de escribir un haikú y cómo ellos los crearon. Los estudiantes pequeños miraban y escuchaban atentos, muy atentos. Luego, les hicieron preguntas y también los felicitaron por sus creaciones. Esta dinámica es interesante, porque se encuentran grupos de diferencias de edad e intereses pero que están aprendiendo un mismo contenido en diferentes asignaturas.



Conclusiones

¿Es posible detenerse, ver, oler, sentir la naturaleza? ¿O aún está esa sensación de estar siempre apurados? ¿Somos parte de ella, y ella de nosotros? El poeta Matsuo Bashô decía: “habita el hombre y habitar para él significará caminar, no construir ninguna casa, para hacer del mundo finalmente eso: la casa de lo grande y lo pequeño, una casa abierta”. Así como se menciona en la encíclica *Laudato Si*: “Nuestro propio cuerpo está constituido por los elementos del planeta, su aire es el que nos da el aliento y su agua nos vivifica y restaura”. Quedarnos con la percepción de la casa abierta, es unión, es cuidado, es amor al lugar de pertenencia tan humano, ya que estamos creados por las mismas partículas. Una invitación a ser sabios y a protegernos es esencial para el futuro.

La experiencia de trabajar con Haikús ha demostrado que la poesía breve puede ser una estrategia efectiva para desarrollar la sensibilidad estética de los estudiantes hacia la naturaleza. A través de la contemplación y la expresión poética y plástica, los y las estudiantes no solo aprenden conocimientos disciplinares de la Literatura y el Arte, sino que también valoran la naturaleza como un espacio simbólico y expresivo, conectando lo artístico con lo ambiental.

Incorporar la experiencia estética en un proyecto de educación ambiental integral permite que los y las estudiantes vivencien la relación con su entorno de manera profunda y reflexiva, fortaleciendo actitudes de cuidado y respeto hacia el medio ambiente. Cultivar esa sensibilidad es un elemento central para formar ciudadanos conscientes que valoren la naturaleza y que actúen de forma responsable para preservarla.

Referencias

- Estévez, P. R., & Estévez, L. (2018). La educación estética en la perspectiva transdisciplinaria. Félix Varela.
- Torres Maya, H. F., Contrera Betarte, M., Gutiérrez de la Cruz, I., & Suárez Vivas, L. (2020). Lo estético como una dimensión esencial del hombre ante el medio ambiente. *Revista Conrado*, 16(77), 184-194.
- Ferrada, María José. (2016). *Bajo el cerezo en flor. Antología de haikús*. Chile: SM.
- Francisco. (2015). *Laudato Si: Sobre el cuidado de la Casa Común* [Encíclica]. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.



Proyecto ABP: welcome to Chile

Ana Cristina Lueiza Canales, José Lobos,
Camila Vásquez Bermejo y Lorena Sánchez Álamos

Colegio Alberto Pérez

Maipú

El proyecto interdisciplinario “Welcome to Chile” surge en el Segundo Ciclo del Colegio Alberto Pérez como una propuesta de aprendizaje basado en proyectos (ABP) que articula distintas asignaturas con el fin de dar a conocer la realidad geográfica, cultural, histórica y social de Chile. El ABP se reconoce como una estrategia pedagógica innovadora que coloca al estudiante como protagonista y fomenta habilidades claves del siglo XXI como la colaboración y el pensamiento crítico (Fundación Chile, 2021; Villanueva Morales, Ortega Sánchez, & Díaz Sepúlveda, 2022). Además, investigaciones recientes en contextos educativos chilenos indican que esta metodología promueve mejoras significativas en la motivación y competencias sociales, incluyendo el trabajo en equipo y la resolución de

conflictos (Saavedra, 2024). El Ministerio de Educación de Chile (2024) también destaca la importancia de este enfoque como vía para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Objetivos

Objetivo General

Visibilizar, mediante una experiencia ABP interdisciplinaria, las riquezas geográficas, culturales, históricas y medioambientales de Chile, promoviendo la investigación, el trabajo en equipo, la conciencia sobre el cuidado de la naturaleza y “*la Casa Común*”, así como el desarrollo de la expresión artística de los estudiantes.

Objetivos específicos por asignatura

- Lenguaje: Representar mitos y leyendas mediante un cómic ilustrado.
- Matemáticas: Crear un lapbook que integre números naturales, fracciones y decimales con datos reales de Chile.
- Ciencias: Investigar una masa de agua y fauna representativa y confeccionar una pieza visual.
- Historia: Crear un mapa interactivo de la geografía física de Chile.
- Inglés: Presentar comidas típicas y lugares turísticos usando vocabulario de la lengua.
- Religión: Investigar y representar fiestas religiosas chilenas.
- Artes: Diseñar una maqueta representativa de la zona asignada.
- Música: Interpretar canciones folclóricas en coro.
- Ed. Física y Deportes: Coreografiar bailes típicos chilenos.

Metodología y Organización Temporal

El proyecto se organiza en tres fases de trabajo, en sintonía con los lineamientos del ABP como metodología activa:

Fase 1: Trabajo personal (4 ago – 4 sept): Cada asignatura trabaja sus contenidos curriculares integrados en el contexto nacional.

Fase 2: Trabajo grupal (5 – 11 sept): Se conforman equipos (5 a 6 estudiantes) con roles específicos (secretario, portavoz, coordinador, etc.) y se desarrolla el producto final por curso según una zona asignada (Norte, Centro-Insular, Sur).

Fase 3: Presentación final (22 sept): Feria escolar con stands por asignatura y zona, acompañada por una muestra folclórica.

Productos esperados

- Lenguaje: Cómic ilustrado sobre leyenda chilena.
- Matemáticas: Lapbook interactivo con datos numéricos del país.
- Ciencias: Pieza visual de fauna y cuerpos de agua.
- Historia: Mapa geográfico interactivo.

- Inglés: Presentación oral en inglés junto a exposición.
- Religión: Representación cultural de fiesta religiosa.
- Artes: Maqueta de la zona.
- Música: Interpretación coral.
- Ed. Física: Coreografía de bailes típicos.

Evaluación

La evaluación se realizará mediante rúbricas con criterios comunes y específicos. Entre los comunes se incluyen: trabajo en equipo, resolución de conflictos, autonomía, procesamiento de información, calidad del producto, exposición oral y decoración del stand. Los criterios específicos serán definidos por cada asignatura según el producto esperado. Este enfoque permite asegurar la coherencia en la evaluación, potenciando tanto la dimensión disciplinar como las habilidades transversales (Villanueva Morales et al., 2022).

Resultados esperados

Se espera que los estudiantes reconozcan y valoren la riqueza del territorio nacional, desarrollen investigación y pensamiento crítico, fortalezcan la colaboración y la responsabi-

lidad compartida, y valoren el folclore como expresión de identidad. En investigaciones recientes se ha evidenciado que el ABP impacta positivamente en la participación, en la motivación y en el desarrollo de competencias sociales (Saavedra, 2024).

Conclusiones y Proyección

Este ABP constituye un hito en la planificación educativa anual: promueve una articulación real entre asignaturas, impulsa el protagonismo estudiantil y refuerza al docente como facilitador. En el futuro, se buscará incorporar herramientas digitales, evaluaciones formativas más frecuentes y estrategias para profundizar en habilidades sociales y ciudadanas (Ministerio de Educación de Chile, 2024). Además, este proyecto cobra especial relevancia porque nos invita a conocer y valorar nuestro país, su geografía, su cultura y su gente. Al reconocer la riqueza del territorio nacional, surge también la responsabilidad de cuidarlo y protegerlo. Como señala el Papa Francisco en la encíclica “Laudato Si”, es fundamental asumir la tarea de cuidar de la ‘Casa Común’, lo que incluye el respeto por la naturaleza y el compromiso con el medioambiente. De esta manera, el proyecto “Welcome to Chile” no solo fortalece aprendizajes escolares, sino que también fomenta una conciencia ética y ciudadana orientada a la sostenibilidad y al bien común.

Referencias

Fundación Chile. (2021). ABP: Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy. Fundación Chile. <https://fch.cl/wp-content/uploads/2021/10/ABP-un-enfoque-pedagogico-para-potenciar-aprendizajes.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2024). Orientaciones para la mediación y liderazgo pedagógico en Aprendizaje Basado en Proyectos – ABP. Fundación Educación 2020. <https://www.educacion2020.cl/wp-content/uploads/2024/08/Orientaciones-para-la-mediacion-y-liderazgo-pedagogico-en-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos-ABP.pdf>

Saavedra, J. (2024). Efectos del ABP en la participación estudiantil, contenidos y competencias sociales en una escuela municipal de Las Condes, Chile. *Revista Chilena de Educación*, 10(4), 125–140. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632026000103079&script=sci_arttext

Villanueva Morales, C., Ortega Sánchez, G., & Díaz Sepúlveda, L. (2022). Aprendizaje basado en proyectos: Metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 433–445. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022>



Un bosque para aprender, un corredor para conectar

Donna Campusano y Maribel Silva Cifuentes

Colegio Teresa Brown de Ariztía

La Calera

La educación para la conservación es fundamental en la formación escolar, ya que no solo entrega conocimientos sobre la biodiversidad y los ecosistemas, sino que también fomenta valores de responsabilidad ambiental y acción concreta. Al integrar estos principios desde temprana edad, los estudiantes desarrollan una conexión profunda con su entorno natural, comprendiendo el impacto de sus acciones y la urgencia de proteger especies nativas y hábitats vulnerables. Más allá de la teoría, este enfoque promueve ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con soluciones sostenibles, asegurando que las futuras generaciones sean agentes activos en la restauración y conservación del planeta.

El proyecto “**Un bosque para aprender, un corredor para conectar**”, realizado en el Colegio

Teresa Brown de Ariztía, se constituye como una intervención educativa que busca integrar elementos que se relacionan con la **educación ambiental crítica**, que traspasa el aula para integrar el entorno ecológico y la participación comunitaria como espacio de aprendizaje. En el marco de la **ecología integral**, que reconoce las interrelaciones entre lo social, lo ambiental y lo cultural, esta iniciativa impulsa procesos formativos críticos, transformadores y con impacto real en la conciencia ecológica de nuestras estudiantes.

El uso del **método Miyawaki**, para la creación de un bosque denso y autóctono, junto a un corredor biológico generado en nuestro colegio con la participación dinámica de nuestras estudiantes, articula prácticas restaurativas con una forma de pedagogía activa como herramienta

transformadora, capaz de generar aprendizajes vivenciales, promover la conciencia ecológica e incentivar la participación ciudadana, favoreciendo una **educación por la sustentabilidad** que comprende dimensiones prácticas, éticas y reflexivas con visión de futuro.

En la actualidad, la educación ambiental considera y enfatiza no solo la alfabetización ecológica, sino también el desarrollo de estudiantes y futuros ciudadanos capaces de actuar con responsabilidad frente a desafíos globales (por ejemplo, el estudio de Harahap y Owa-Onire (2024) resalta el rol impulsor que tiene la educación ambiental en el fomento de relaciones equilibradas y armoniosas entre las personas y su entorno). Asimismo, recientes investigaciones relevan la urgencia de que los centros educativos articulen espacios verdes y/o de vegetación urbana como plataformas de educación activas, frente a la escasa presencia de zonas verdes y estrategias sostenibles en muchas instituciones (como advierte la literatura en educación ambiental y sostenibilidad).

Además, el enfoque teórico de la **pedagogía crítica del lugar** (Critical Pedagogy of Place) dialoga poderosamente con esta experiencia: esta perspectiva promueve una educación contextualizada que reconoce la cultura, el territorio y las relaciones ecológicas, descentrando narrativas coloniales y reivindicando el vínculo local como fuente de aprendizaje emancipador.

Objetivos

El desarrollo de este tipo de experiencia en los ambientes educativos tiene numerosos beneficios, tanto en lo académico como en el ámbito del mejoramiento de espacios comunes de las estudiantes, y con ello otros beneficios para la calidad de vida de la comunidad educativa en general, para lo cual se presentan los siguientes objetivos.

Objetivo general

Diseñar e implementar un **espacio educativo ecosistémico** en el entorno escolar —mediante un bosque tipo Miyawaki y un corredor biológico—, con el propósito de promover el aprendizaje activo, el compromiso ambiental y la conexión comunitaria entre estudiantes y su entorno natural.

Objetivos específicos

- Aplicar el **método Miyawaki** utilizando especies nativas para fomentar su restauración, densidad vegetal, resiliencia ecológica y biodiversidad local.
- Generar herramientas pedagógicas vinculadas a la **ecología integral** desde una perspectiva socio-ambiental, ética y cultural, promoviendo la conciencia crítica.

- Impulsar la participación colectiva —estudiantes, personal docente, familias— en cada fase del proyecto (diseño, siembra, monitoreo, reflexión), fortaleciendo la agencia estudiantil y el sentido de pertenencia.
- Establecer el espacio como un laboratorio vivo de aprendizajes interdisciplinarios, que conecte la teoría ambiental con prácticas reales.

Desarrollo del proyecto

Metodología: bosque Miyawaki y corredor biológico

El **método Miyawaki**, desarrollado por el botánico japonés Akira Miyawaki, es una técnica de restauración ecosistémica que se basa en la utilización de especies nativas, plantación densa y aleatoria, preparación intensiva del suelo y mantenimiento inicial que conduce a bosques autosuficientes en pocos años. Estudios recientes indican que estos “bosques de bolsillo” pueden alcanzar una densidad treinta veces mayor que plantaciones convencionales y acelerar el crecimiento, regeneración y biodiversidad. Es un modo de crear y diseñar un bosque nativo. Para efectos del presente proyecto, será la creación y diseño de un bosque esclerófilo a pequeña escala. Cabe señalar que este tipo de vegetación esclerófila corresponde a ecosistemas únicos a nivel mundial, los cuales solo se encuentran en 5 lu-

gares del mundo: Chile, Sudáfrica, California, Australia y la cuenca del Mediterráneo. El bosque esclerófilo es un bosque que cuenta con especies de hojas duras que se mantienen verdes durante todo el año, con entrenudos cortos y de raíces profundas. Esto es importante a la hora de decidir qué especies serán las elegidas para incluir en nuestro bosque y de esta manera favorecer que la formación elegida se adapte al clima mediterráneo presente en Chile. Así se mantiene un crecimiento progresivo de las especies durante los inviernos lluviosos y veranos secos, en condiciones semiáridas, capaces de soportar largos períodos de sequía y grandes diferencias de temperaturas transcurridas durante el día y la noche.

En el ámbito educativo, diversas experiencias internacionales demuestran que los niños que participan en la creación de estos bosques, desarrollan conexión emocional con el lugar, sentido de pertenencia y conciencia ecológica activa. Un estudio de caso europeo y brasileño concluyó que la participación infantil en la siembra de bosques Miyawaki estimula el orgullo local y el vínculo con el entorno educativo. Asimismo, en contextos escolares urbanos, la integración de residuos orgánicos para la mejora del suelo (como compost de desechos alimentarios) y la medición de variables ambientales por parte de niñas y niños —como temperatura o biodiversidad— han generado procesos de ciudadanía científica, experiencia práctica y reflexión crítica.

En el proyecto del colegio, se diseñó el bosque con participación de estudiantes y docentes, seleccionando plantas nativas y preparando el terreno para garantizar una restauración ecológica efectiva. El **corredor biológico** adyacente conecta este núcleo verde con otras áreas verdes del establecimiento o inmediaciones, facilitando corredores de hábitat, movilidad de fauna y continuidad ecológica, además de servir como espacio de exploración pedagógica y social.

El diseño del bosque esclerófilo cubre una superficie de 3x3 metros, es decir, un total de 9m², en donde se plantaron la cantidad de 15 individuos, distribuidos en 3 grupos con 5 árboles cada uno por 1,5 metros cuadrados, considerando una densidad 1,6 m². Plantación de las especies nativas seleccionadas en una alta densidad, es decir, de 4 a 5 plantas por metros cuadrados, con una altura entre 60 a 75 cm por ejemplar. En la elección del espacio de trabajo, se considera la exposición solar durante al menos 8 horas al día.

Aprendizaje participativo y enseñanza crítica

Construir el bosque fue una experiencia colectiva: estudiantes participaron desde la planificación (mapeo del sitio, elección de especies) hasta la ejecución (siembra, monitoreo) y la reflexión (futuro registro de crecimiento, análisis de cambios con el paso del tiempo). Estas acti-

vidades fortalecen la **alfabetización ecológica** activa; según estudios, la educación ambiental vivencial despierta mayor comprensión y compromiso que las metodologías tradicionales.

La participación también fomentó la agencia estudiantil —es decir, la capacidad de actuar basado en conocimiento crítico—, una dimensión clave en nuevos enfoques como el de la evaluación PISA “Agency in the Anthropocene”. De esta forma, el proyecto no solo enseña sobre ecología, sino que posiciona a los estudiantes como actores capaces de influir en su entorno.

Apoyos teóricos recientes

El proyecto se sustenta en marcos contemporáneos de **educación ambiental transformadora**. Mejía-Cáceres (2025) propone una educación que trasciende lo técnico, incorporando epistemologías culturales, narrativas y éticas desde el enfoque de **planetary health**, proyectando una pedagogía transdisciplinar y contextualizada.

Además, Ishaque, Paul y Fatima (2025) señalan la necesidad de una formación docente que vaya más allá de la instrucción tradicional, incorporando estrategias críticas, participación comunitaria y enfoques interdisciplinarios para desarrollar la **alfabetización ecológica** en formación inicial de educadores.

Transformaciones observadas

A través de este proyecto, se logró la instalación exitosa de un bosque educativo mediante técnicas de reforestación participativa de docentes y estudiantes, con un plan de mantenimiento y registro sistemático de actividades (riego, crecimiento y biodiversidad asociada) que permita monitorear su desarrollo. Este proyecto es de largo plazo, y en un periodo de 2 años se proyecta obtener un bosque sostenible y funcional, que actúe como corredor biológico y favorezca el aumento de insectos polinizadores, enriqueciendo la biodiversidad local.

Además, se busca mejorar la calidad de vida de la comunidad escolar mediante la recuperación de espacios comunes, transformándolos en áreas verdes educativas y recreativas.

Por otra parte, se integrará este ecosistema a actividades curriculares y extraprogramáticas (ciencias, arte, talleres ambientales), fomentando el aprendizaje vivencial y el compromiso con la conservación en estudiantes, docentes y familias.

Desde una perspectiva descriptiva, se espera en el futuro evidenciar cambios reales: nuestras estudiantes podrán observar el crecimiento de las plantas, registrar temperaturas, reconocer insectos y aves que visitarán el bosque, y com-

partir narrativas sobre el proceso. Tales experiencias pueden motivar orgullo, responsabilidad y curiosidad ecológica, también pueden ayudar a reflexionar sobre cómo integrar elementos de **justicia ambiental** —por ejemplo, cómo el acceso desigual a espacios verdes incide sobre oportunidades educativas y salud—, vinculando el proyecto a debates sobre equidad territorial y bienestar comunitario con las estudiantes de todos los niveles académicos.

Conclusión

El proyecto “**Un bosque para aprender, un corredor para conectar**” es un ejemplo significativo de cómo la educación ambiental puede trascender la teoría, enlazándose con prácticas restaurativas, aprendizajes contextuales y reflexiones críticas para generar experiencias de aprendizaje significativo en nuestras estudiantes. El uso del método Miyawaki habilita ecosistemas densos, resilientes y ricos en biodiversidad; el corredor biológico amplía su propósito como espacio pedagógico vivo.

Este enfoque se fortalece con marcos teóricos recientes: la pedagogía crítica del lugar, la educación por la salud planetaria, y la formación docente ecológica, todos convergentes en construir una educación ambiental pertinente, ética y transformadora, acorde a nuestros tiempos.

Pese a limitaciones prácticas como recursos, escalabilidad y adaptabilidad ecológica, los beneficios —en aprendizaje significativo, compromiso, identidad ecológica y pensamiento crítico— son evidentes. El desafío consiste en consolidar estos aprendizajes a través de alianzas con instituciones ambientales, en documentar sistemáticamente avances y en profundizar dimensiones de equidad, justicia y biodiversidad funcional.

Referencias

Dakkal Harahap, D., & Owa-Onire Uthman, Y. O. (2024). *Bridging the gap: Environmental education as a catalyst for human-environmental harmony*. Assyfa Learning Journal, 2(1), 19–28. ResearchGate

Ishaque, B., Paul, I. A., & Fatima, H. (2025). *Exploring environmental education content and pedagogical skills for trainee teachers: A study on ecological literacy, environmental issues, and practical teaching approaches*. Open Journal of Social Sciences, 13, 154–174. SCIRP

Mejía-Cáceres, M. A. (2025). *Interconnecting knowledges: A transformative environmental education through the dialogue between sciences and culture*. Preprints. preprints.org

Merritt, R. D. (2023). *Environmental education*. EBSCO Research Starters. EBSCO

OECD. (2025). *Agency in the Anthropocene* [PISA initiative]. *The Guardian*. The Guardian

Wikipedia. (2025). *Critical pedagogy of place*. Wikipedia

Wikipedia. (2025). *Integral ecology*. Wikipedia

Rodrigues-Brito, C., Domingues, C. (2025). *The role of Miyawaki forests in school grounds*. Department of

Landscape Architecture Planning and Management. stud.epsilon.slu.se

UNESCO. (2023). *Miyawaki forests for urban schools*. UNESCO

TecScience. (2025). *Tiny Forest: The Tec project that uses the Miyawaki Method*. conecta.tec.mxTecScience

Springer. (2025). *Environmental education in schools: Sustainability and hope*. SpringerLink

Revistas académicas. (2024). *Seeing the forest for the trees? An exploration of the Miyawaki forest method*. Taylor & Francis Online

GLI (2024). *International Symposium Report: Miyawaki Forests and Urban Forests*. g20land.org

Final del formulario



PARTE II

Colombia

Agentes de cambio: la educación ambiental crítica como vía para la formación docente en el Liceo Segovia

Sandra Cañón Ferrucho

Liceo Segovia

Bogotá

“Estamos llamados/as a ofrecer a la sociedad discursos y prácticas pedagógicas y políticas que propongan horizontes de transformación que impacten cualitativamente mentalidades, contextos, estructuras, procesos y resultados. Propuestas participativas, abiertas y flexibles que [...]aporten significativamente a la formación de educadores constructores de una nueva ciudadanía”

(Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana,2002)

El mundo de hoy atraviesa por situaciones complejas. En palabras de François Houtart (2012), asistimos a una crisis de civilizaciones marcada por el fracaso del sistema económico, en el que la sobreexplotación de los recursos ha devastado la biodiversidad y el calentamiento global es causado por la alta demanda y dependencia de energía de origen fósil (Acosta,2017). Esta crisis altera los ciclos biogeoquímicos e hidrológicos del planeta, compromete la estabilidad de los ecosistemas y con ello, el ejercicio de derechos humanos, el desplazamiento de poblaciones, el incremento de la inseguridad alimentaria, lo cual reduce la posibilidad de resiliencia. (IPCC,2023)

En este contexto, Colombia entre los años 2024 y 2025, ha enfrentado diversos impactos ambientales. La crisis hídrica, agravada por el fenómeno del Niño, obligó al racionamiento del agua en varias ciudades; los incendios forestales que afectaron páramos; el incremento en la deforestación a inicios del año 2024; la saturación de algunos rellenos sanitarios, entre otros. Si bien a partir de la COP16 el país demostró avances en algunos temas, tiene pendiente respuestas inmediatas, lo que supone establecer acciones que involucren los diferentes sectores de la sociedad para garantizar, a futuro, un entorno saludable y el cumplimiento de compromisos globales (WWF, 2024).

Ante este panorama, la educación ambiental crítica es fundamental para comprender la relación entre la degradación de los recursos y los procesos estructurales. Implica reconocer que los saberes desde las diferentes áreas y culturas son herramientas para análisis coyunturales. De esta forma el concepto de ecología, como lo propone Félix Guattari (2008), convoca al estudio de dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas, para comprender de manera holística las relaciones establecidas con el ambiente.

Además, como lo expone Cunha (2025): *“la educación ambiental crítica surge como posibilidad mediadora para deconstruir y construir nuevas concepciones, valores y prácticas entre sociedad y*

naturaleza”. Esta visión favorece una perspectiva dinámica en la que se fortalecen acciones que exigen nuevas lógicas, en virtud de la naturaleza como sujeto de derechos, e implica promover una formación integral en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En este sentido, la formación de las y los profesores es una tarea clave para los procesos educativos, aún más en el campo ambiental al tener la corresponsabilidad de educar a otros-otras. Por ello en el Liceo Segovia se promueven espacios de aprendizaje colectivo en los que, a partir del análisis de la realidad local y del contexto global, se posibilita el diálogo interdisciplinar, lo que a su vez permite proponer proyectos o estrategias educativas que favorecen una visión integral de las problemáticas socioambientales.

Así, el rol de las maestras y maestros en el Liceo está encaminado a promover y acompañar estrategias que posibiliten a la comunidad educativa renovar la relación con el entorno a través de acciones y actitudes que consideren el compromiso básico con el futuro del planeta, sus recursos y la sobrevivencia de la vida, incluida la nuestra. Por tal razón, se requiere que las prácticas cotidianas incorporen una visión sistémica que incluya diferentes dimensiones en las cuales se apunte a fomentar el uso responsable de recursos y formar ciudadanas/os capaces de proponer alternativas esperanzadoras ante las crisis planetarias.

De esta manera, se apuesta por una educación que reconoce la dimensión ambiental como eje transversal y comprende la importancia de un cambio profundo del paradigma de crecimiento ilimitado, hacia uno centrado en la sostenibilidad e interdependencia con el entorno.

Para fortalecer esta labor, resultan fundamentales los espacios de formación que se promueven desde jornadas pedagógicas y encuentros del Movimiento Socioeducativo, debido a que ofrecen como oportunidad el fortalecer la práctica educativa y el aprendizaje como proceso continuo. Así mismo, permite el diálogo de saberes y valores, el ejercicio reflexivo como herramienta para proponer estrategias que permitan vivenciar el Proyecto Educativo Institucional, y la retroalimentación mutua a partir de experiencias en el ejercicio pedagógico. (Fontanilla Lucena, 2021).

Objetivo

Presentar la experiencia en la formación crítica de educadores/as del Liceo Segovia, desde una perspectiva ambiental, como estrategia para impulsar prácticas pedagógicas enmarcadas en el desarrollo sostenible.

Desarrollo

En el marco de una educación que aspira a transformar realidades, el Liceo Segovia enfatiza en la importancia de la formación docente como un proceso encaminado a ampliar búsquedas, cuestionarse, discernir y participar de aprendizajes colaborativos, desde una perspectiva crítica y comprometida con el cuidado de la Casa Común. A continuación, se presentan algunos de los espacios de formación que promueven una educación ambiental situada y participativa.

Jornadas Pedagógicas: hacia el diálogo y la Construcción de Saberes

Los espacios pedagógicos de formación docente en relación a la educación ambiental, comprenden entornos en los que se sensibiliza sobre las crisis ambientales y se comparten conocimientos en relación a la ecología, los cambios en la legislación, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y la participación ciudadana como herramientas para fomentar una conciencia ambiental colectiva.

A continuación, se relata la experiencia de dos jornadas pedagógicas realizadas en los años 2024 y 2025.

Jornada Pedagógica 2024

Se trabajó en torno a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS): Agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, acción por el clima y vida de ecosistemas terrestres. El objetivo fue profundizar en el conocimiento de algunos de los ODS, en la Agenda 2030 y promover acciones responsables en el cuidado de recursos como el agua y la energía eléctrica. Para ello, las y los docentes de todas las áreas se organizaron de manera aleatoria en 5 estaciones, en las que a partir de ejercicios lúdicos y prácticas de laboratorio, exploraron aspectos como:

- Reconocimiento de la Biodiversidad Colombiana; su relación con las redes tróficas y el equilibrio de los ecosistemas. Objetivos globales de la COP16.
- Recordar los ODS, las proyecciones de la agenda 2030 y reflexionar sobre el rol de las maestras/os en la conservación y cuidado del medio ambiente.
- Estimar, a través de cálculos matemáticos, el consumo diario de energía en un salón y en todo el colegio. Reflexionar sobre el impacto ambiental del consumo energético en la huella de carbono.
- Concientizar mediante el experimento: “la vida presente en una gota de agua”, sobre la

vida microscópica y las consecuencias de la contaminación de fuentes hídricas.

- Analizar la diferencia entre Cambio climático, calentamiento global y efecto invernadero. Debatir y reflexionar sobre acciones de mitigación y adaptación ante la crisis climática.

Al finalizar la jornada, las/los docentes compararon sus aprendizajes a través de un mural digital. Manifestaron que es necesario cuestionarse sobre nuestro papel como educadoras/es en la conservación y cuidado del ambiente. Concluyeron que el juego y la experimentación son estrategias pedagógicas que educan e inspiran a actuar de manera concreta a favor de la naturaleza. También afirmaron que es necesario vincularse a iniciativas ambientales que permitan reconocer el impacto del consumismo, entre otras. La siguiente imagen da cuenta de algunas de sus conclusiones.



Informe PRAE Liceo Segovia, 2024: <https://padlet.com/fisicasegovia-miguel/qu-aprendiste-hoy-en-la-jornada-239at50kqp6c6nlp>

Jornada Pedagógica 2025

La jornada se plantea con el objetivo de reflexionar sobre la salud integral como un estado de equilibrio físico, social, mental y emocional. Para ello, se propusieron actividades prácticas y reflexivas.

El trabajo estuvo organizado por espacios que abordaron: importancia de la actividad física y la recreación, alimentación saludable e identificación de biomoléculas, identificación y gestión de emociones: “la maleta emocional” y “garabatos para sanar” e higiene del sueño y beneficios de la risa.

Las y los docentes participaron en cada una de las actividades, reflexionando sobre sus hábitos, compartiendo desde sus experiencias y destacando la importancia del autocuidado y la responsabilidad consigo mismos/as, así como con quienes les rodean.

Al finalizar, se invitó a cada persona a compartir sus aprendizajes y compromisos. A continuación, se presentan algunas de sus expresiones:

“Fue bueno reconocer que el dormir bien, la salud física, la buena alimentación y la risa son fundamentales, ya que contribuyen de manera positiva en nuestro bienestar y salud mental, cosa que muchas veces dejamos de lado por el corre corre diario”.

“Pudimos compartir con nuestras compañeras/os, escucharnos y reconocernos en nuestras diferencias. Las explicaciones, los ejercicios, el compartir colectivo y las reflexiones individuales enriquecieron mucho este espacio”.

“Fue inevitable pensar en el bienestar mental, físico y emocional, no solo mío sino de quienes me rodean. Al finalizar la jornada, tenía tantos mensajes por compartir y tanta información nueva que deseaba contarles a los demás.”

Movimiento Socioeducativo

En el Liceo Segovia se promueven otros espacios de formación crítica, organizados por docentes y dirigidos a educadoras/es y personas en general interesadas en la educación. Ese espacio se denomina Movimiento Socioeducativo (MSE). En él, los encuentros están encaminados a dialogar, reflexionar y debatir sobre la pedagogía situada, participativa e interdisciplinar en sus distintas realidades.

En este 2025 se ha trabajado en dos temáticas centrales: conversión ecológica e interculturalidad. A través de la lectura del contexto y del análisis de casos, se promueve el aprendizaje colectivo desde las expresiones artísticas y los debates, forjando así un compromiso socio-ambiental y humano desde los principios éticos inspirados en el pensamiento pedagógico de Pedro Poveda.

Conclusiones

La formación docente en el Liceo Segovia tiene como base espacios de aprendizaje colaborativos, los cuales permiten al equipo docente actualizar sus conocimientos, compartir saberes, reflexionar críticamente sobre la realidad y proponer estrategias pedagógicas que promuevan una visión sistémica y transformadora de las realidades.

La educación ambiental crítica en el Liceo Segovia es un proceso integral en el que las/os educadores participan activamente de su formación personal y colectiva. Esto permite la reflexión continua del rol docente en la sociedad y la corresponsabilidad en la proposición de alternativas sostenibles, que vinculen la educación con procesos de transformación social.

Espacios como jornadas pedagógicas o el Movimiento Socioeducativo permiten fomentar experiencias significativas, en las que las/os docentes reconocen la urgencia de promover cambios ante las crisis ambientales. Además, posibilita que se cuestionen las dinámicas actuales y sus estilos de vida, impulsándolos/as a proponer estrategias educativas que vinculen el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible con una conciencia ética, política y ecológica en el cuidado del ambiente.

Referencias

Acosta, AD (2017). La crisis energética y las energías alternativas. Universidad Externado de Colombia. <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/01/crisisEnergeticaEnergiasAlternativas.pdf>

Cunha Horta, M. (2025). *Deconstruir el pensamiento depredador: la educación ambiental crítica como ruta hacia un planeta habitable*. Neuquén Ambiental. <https://neuquenambiental.ar/contenido/266/deconstruir-el-pensamiento-depredador-la-educacion-ambiental-critica-como-ruta-h>

Fontanilla Lucena, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educare*, 25 (81), 657–667. <http://www.redalyc.org/journal/5433/543365369005/>

Fundación Llano Adentro. (2025, 14 de julio). *La crisis ambiental que pone en jaque las regiones de Colombia*. Fundación Llano Adentro. <https://fundacionllanoadentro.com/2025/07/14/la-crisis-ambiental-que-pone-en-jaque-las-regiones-de-colombia/>

Guattari, F. (2008). Las tres ecologías (Traducción no oficial) [Archivo PDF]. (Obra original publicada en 1989)

Holguín Aguirre, MT, Rodríguez González, DM, Hernández Casallas, LA, & Ruíz Cascante, N. (2019). Ideario de la Mesa de Educación Ambiental Local - MEAL de Suba . Universidad Libre, Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. <https://www.mesa-deeducacionambientaldesuba.com/publicacion/>

Houart, F. (2012). ¿Crisis civilizatoria? (Debate). *La Tendencia. Revista de Análisis Político. Movimientos sociales, mujeres, gobierno* , (13), 141. Fundación Friedrich Naumann para la Libertad - ILDIS. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/4315/1/RFLACSO-LT13-28-Houtart.pdf>

IPCC (2023). Cambio climático 2023: Informe de síntesis. Contribución de los Grupos de Trabajo I, II y III al Sexto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Educar para el desarrollo sostenible. Gobierno de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html>

WWF Colombia. (24 de diciembre de 2024). Las noticias que marcaron la agenda ambiental en 2024 . Fundación WWF. <https://www.wwf.org.co/?392790/noticias-ambientales-COP16-Colombia-2024>



Cuidando nuestra Casa Común: “Los recursos, responsabilidad de todas y todos” - PRAE Liceo Segovia

Diana Carolina Peña Hurtado

Liceo Segovia
Bogotá

“Es muy noble asumir el deber de cuidar la creación con pequeñas acciones cotidianas, y es maravilloso que la educación sea capaz de motivarlas hasta conformar un estilo de vida”.

Papa Francisco, 2015, párr. 211

Habitamos una Casa Común, un lugar compartido donde el ser humano y la naturaleza coexisten en una relación intrínseca como huéspedes de la tierra. Esta realidad exige el reconocimiento de la fragilidad en los momentos de crisis, pero también brinda la oportunidad de trabajar en colectivo, con respeto y especial cuidado por las otras especies que conviven en el entorno. Son miles de millones de seres vivos, cada uno distinto y en esa diferencia son puntos claves para la vida y el equilibrio del planeta. (Matijasevic, 2019).

Sin embargo, el estado de nuestra Casa Común enfrenta hoy una triple crisis planetaria: el cambio climático, la contaminación y la pérdida de la Biodiversidad. Como lo manifestó el Papa Francisco (2015, párr. 53): *“Nunca hemos maltratado y lastimado nuestra Casa Común como en los últimos dos siglos”*

Las cifras publicadas por el PNUMA (2024), UICN (2025) y la ONU (s/f) ponen en evidencia la grandeza del problema: 4.2 millones de muertes por año a causa de los desastres naturales; más de 21.5 millones de personas son desplazadas por el clima; 47.000 especies están bajo amenaza de extinción y el uso de materiales se han triplicado en las últimas décadas.

En Colombia, el panorama ambiental no está desconectado de la realidad global; de la des-

trucción de la superficie forestal que ha aumentado; 1.4 millones de toneladas de plásticos que se desechan; de la mala gestión de los residuos sólidos; de especies y ecosistemas terrestres gravemente afectados a consecuencia de la contaminación. Greenpeace Colombia (2025), IDEAM (2025); Martínez (2025).

Frente a todos estos complejos problemas que enfrenta nuestra casa, la educación deberá ser el motor que impulse la esperanza en búsqueda de soluciones y propenda así a una justicia ecológica donde la educación ambiental sea propicia para fomentar la creatividad, imaginar nuevas salidas, promover cambio y encaminar nuevas alternativas que fortalezcan la participación ciudadanía ambiental crítica, activa y comprometida con *“una ecología que permita sanar todo lo que hemos destruido”*, Papa Francisco (2015 p 63).

De esta manera, la educación ambiental en Colombia se ha concebido a través de Proyectos Ambientales PRAE, cuya finalidad es integrar los problemas ambientales a los procesos educativos, para que las y los estudiantes tomen decisiones críticas y éticas frente al manejo sostenible del ambiente (Decreto 1743 de 1994).

En coherencia con esta finalidad y con el objetivo de crear espacios de aprendizaje en el aula donde se reflexione y se tome concien-

cia sobre las crisis que enfrenta nuestra Casa Común, así como las posibles acciones desde el contexto local para mitigar su impacto, el Liceo Segovia establece en su PRAE: *“Los recursos, responsabilidad de todas y todos”*, para promover *que* las y los estudiantes ejerzan una ciudadanía ambiental crítica y activa desde su cotidianidad, en consonancia con el propósito de continuar en la formación trazada en su Proyecto Educativo Institucional PEI: *“formación de agentes de cambio, agentes de transformación social”*.

Así pues, ante estos dos propósitos institucionales y ante el panorama previamente expuesto, la siguiente comunicación presenta el PRAE del Liceo Segovia a partir de las líneas que configuran el cuidado de nuestra Casa Común para formar agentes de cambio comprometidos con su cotidianidad y con la justicia ecológica, en respuesta a las crisis planetarias y enmarcados en los desafíos ecológicos que se presentan en el planeta.

Objetivo

Presentar el PRAE del Liceo Segovia con el fin de analizar cómo responde al cuidado de nuestra Casa, entendida como un compromiso ético, social y fraternal frente a las crisis ambientales y desafíos ecológicos que enfrenta el planeta.

Desarrollo

Las siguientes líneas se encuentran en la encíclica Laudato Si y se analizarán en relación con los espacios de reflexión-acción promovidos en el PRAE.

Todo está conectado: ética relacional y compromiso comunitario

El trabajo colaborativo es uno de los puntos de partida del PRAE. Dentro de su estructura, se cuenta con un comité ambiental escolar CAES conformado por estudiantes representantes de cada uno de los grados, padres de familia y equipo docente. En conjunto con el departamento de ciencias, han desarrollado, a lo largo de los años, actividades que promueven el respeto por la diversidad y la conciencia de interdependencia entre los seres vivos y su entorno.

Entre estas acciones se incluyen actividades lúdica-recreativas orientadas a la promoción de la educación ambiental y al uso responsable de los recursos. Asimismo, cada año se organiza una tutoría ambiental en la que se propicia el análisis de la realidad sobre el estado de los recursos, soluciones y propuestas para su cuidado en lo cotidiano. Lo anterior evidencia la articulación del principio ético de la encíclica y el fomento de una ciudadanía ambiental consciente y activa entre lo ecológico y lo educativo.

Contaminación y cambio climático: manejo de residuos y consumo responsable

El PRAE se articula con el Plan Institucional de Gestión Ambiental PIGA. En este se analiza la gestión de residuos producidos en el Liceo y las estrategias para mitigar y hacer un buen aprovechamiento de los recursos. Los resultados son divulgados a la comunidad semestralmente haciendo énfasis en el uso de botellas plásticas, Tetrapak y otros materiales reciclables, los cuales se aprovechan para la creación en los diferentes espacios académicos. También se analiza el consumo responsable de los recursos al interior del Liceo y el impacto en un entorno global.

En relación con el cambio climático, a través de videos informativos en los espacios de la mañana denominados saludos, se reflexiona sobre el estado de los fenómenos naturales, sobre las causas de la temperatura del planeta y sobre sus consecuencias. Se hace conciencia de acciones cotidianas que disminuyan el consumo de energía y el uso de energías alternativas.

Cabe resaltar cómo en el Liceo se han tomado acciones concretas en su infraestructura, como el uso de paneles solares, el aprovechamiento de la luz solar en sus diferentes salones, evidenciando su compromiso con la bioarquitectura y los procesos sostenibles del planeta.

Finalmente, se propone un diálogo consensuado sobre el estilo de vida de cada una/o en la dinámica planetaria. Esta formación y gestión de los residuos evidencia el compromiso del PRAE con la gestión ambiental y fortalece la conciencia crítica de la comunidad educativa en el consumo responsable de los recursos.

La cuestión del agua: justicia y educación ambiental

La coherencia del PRAE en relación con este vital recurso hace que el Liceo también haya implementado medidas en relación con el aprovechamiento de las aguas de lluvias y su reutilización en la dinámica escolar. Para ello, se cuenta con tanques recolectores de agua de lluvia, alimentados por una planta eléctrica suministrada por paneles solares, y por un sistema de riego que beneficia a las plantas en los diferentes espacios.

A nivel formativo y pedagógico, se evalúa el consumo al interior y se gestionan talleres en relación con el buen uso del agua. Esto se multiplica en las casas donde la mayoría de las familias implementa acciones claras frente a su cuidado. En esa misma línea, se hace lectura crítica de artículos en relación con la distribución desigual del agua dulce en el planeta, permitiendo reflexionar sobre las implicaciones sociales y ambientales. También fortalece el reconocimiento de Colombia como fuente de

recursos hídricos. Este ejercicio ratifica la importancia de la educación en la comprensión de la justicia ecológica.

Pérdida de biodiversidad: Protección de ecosistemas

Conservar y utilizar sosteniblemente la biodiversidad es una forma de preservar la estabilidad de los ecosistemas de los cuales obtenemos los servicios esenciales para el desarrollo humano. Como parte de este aprendizaje y formación ambiental, los y las integrantes de CAES participaron en la reunión previa a la COP 16. Dicha reunión con el lema “Paz con la Naturaleza” hizo un llamado a la reflexión para mejorar la relación que se tiene con el ambiente y con la biodiversidad y repensar las acciones que no prioricen la extracción, la sobreexplotación y la contaminación de la naturaleza.

Asimismo, el PRAE también se articula al trabajo desarrollado por la Mesa de Educación Ambiental MEAL, a nivel del Distrito de Bogotá, en la que su énfasis está articulado en el reconocimiento de la biodiversidad de los humedales presentes en el sector donde se encuentra ubicado el colegio, así como el trabajo mancomunado con los demás colegios. Esto posibilita generar alternativas que mitigan el impacto sobre los ecosistemas y favorece una conciencia territorial en el cuidado ambiental desde lo local.

Deterioro de la calidad de la vida humana: cuidado de los espacios comunes en el entorno escolar

En el PRAE, se promueve el cuidado de los espacios comunes, puesto que es responsabilidad de todas y todos mantener en óptimas condiciones los pasillos, baños, patio, zonas verdes, salones de clase, entre otros. Como estrategia de concientización, se realiza el análisis de registros fotográficos en las que se evidencia el estado de los espacios en diferentes momentos. Esto permite identificar cómo quedan los espacios después de su uso y se establecen acciones de cambio para no repetir prácticas que deterioren el entorno.

Estas acciones, en coherencia con el llamado de Laudato Si, permiten replantear que el cuidado de los espacios escolares se proyecte como una práctica formativa en el compromiso con la vida urbana y el bienestar colectivo.

Inequidad planetaria: formación de agentes de cambio

El PEI del colegio, “Formación de agentes de cambio, agentes de transformación social”, es el núcleo propulsor del ejercicio educativo en el Liceo Segovia, y La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) invitan a construir

un futuro más justo y sostenible. Por esto, en el Liceo se responde a este llamado fomentando una conciencia ambiental profunda en toda la comunidad. A través de diversas iniciativas se promueve una cultura de cuidado hacia nuestra Casa Común. Desde la alimentación consciente hasta el uso responsable de los recursos naturales, cada acción individual contribuye a un cambio colectivo.

Al comprender las interconexiones entre los hábitos y el medio ambiente, se empodera a la comunidad educativa a tomar decisiones que favorezcan el bienestar social. Este proceso de formación invita a cuestionar críticamente la realidad y a replantear alternativas de solución frente a las expresiones de inequidad planetaria en coherencia con el planteamiento ético y social descrito por Laudato Si.

Conclusión

El PRAE: “los recursos, responsabilidad de todas y todos”, del Liceo Segovia, se configura como un proyecto de formación pedagógica y ética que orienta la formación de una/un ciudadana/o crítico ambiental, comprometido con el cuidado de nuestra Casa Común. Esta coherencia junto con el PEI, la agenda 2030 y los objetivos del desarrollo sostenible, responde activamente a reflexionar y actuar frente a las crisis ambientales y los desafíos ecológicos que enfrenta el planeta.

Desde esta perspectiva se promueve una cultura de cuidado, responsabilidad y transformación social en cada miembro de la comunidad educativa, asumiendo un rol activo en la protección del entorno. Así, el cuidado de nuestra Casa Común se convierte en un desafío formativo que fortalece la esperanza en la educación ambiental y la justicia ecológica.

Referencias

Francisco, J. (25 de mayo de 2015). *Laudato Si (Carta Encíclica)*. Vatican.va. Obtenido de https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Greenpeace Colombia. (7 de Abril de 2025). *Panorama crítico para el medioambiente en Colombia. Ecoactivismo*. Obtenido de <https://ecoactivismo.com/greenpeace-colombia/2025-panorama-critico-para-el-medioambiente-en-colombia/>

Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales (IDEAM). (2023). *Informe del Estado del Ambiente y los Recursos Naturales Renovables*. Obtenido de <https://ideam.gov.co/sala-de-prensa/informes/Estado-del-ambiente-y-los-recursos-naturales>

Liceo Segovia. (2022-2024) Informe PRAE: “Los recursos responsabilidad de todas y todos.

Liceo Segovia (2022-2204) Informe Plan Institucional de Gestión Ambiental Liceo Segovia.

Martínez, P. (5 de Julio de 2025). Principales problemáticas ambientales en Colombia. *Red de Árboles*. Obtenido de <https://www.reddearboles.org/noticias/nwarticle/533/1/principales-problemticas-ambientales-en-colombia>

Matijasevic, M. Á. (2019). *10 pasos para alinear la cabeza y el corazón y salvar el planeta*. Providencia, Santiago de Chile: Planeta Chilena S.A.

Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Datos y Cifras*. Obtenido de <https://www.un.org/es/actnow/facts-and-figures>

Presidencia de la República de Colombia. (3 de Agosto de 1994). Decreto 1743 de 1994: Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal. *Diario Oficial No. 41.476*. Obtenido de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=1301

Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza. . (s.f.). **Lista Roja de Especies Amenazadas de la UICN*. Obtenido de <https://www.iucnredlist.org/es>

United Nations Environment Programme. (2024). *Global Resources Outlook 2024: Bend the Trend – Pathways to a liveable planet as resource use spikes*. Nairobi: International Resource Panel. . doi:wedocs.unep.org/20.500.11822/44901



Ecología integral y prácticas educativas, un diálogo desde la interdisciplinariedad, experiencia en el Liceo Segovia

Yamile Ordóñez Lozano

Liceo Segovia

Bogotá

Las problemáticas que enfrenta el planeta son complejas y reclaman un trabajo integrador de áreas del conocimiento con el fin de proponer soluciones para la vida. En este punto las disciplinas de estudio son puentes de conexión para los desafíos contemporáneos que merecen un análisis crítico y propositivo. También, coloca a la escuela y a los entornos educativos ante una exigencia de formación de estudiantes y maestras/os, con apertura epistemológica para el diálogo de saberes propios de lo interdisciplinario y para, en ese aunar conjunto, viabilizar posibilidades de soluciones a los problemas de los contextos.

Un campo claramente interdisciplinario es la ecología integral, área que ha focalizado la atención en la última década, por el impacto de la encíclica del papa Francisco, *Laudato Si*, en

la que el pontífice advirtió sobre el estado del planeta resaltando que la dimensión de la crisis reclama esfuerzos conjuntos dentro del orden mundial establecido.

La práctica educativa del Liceo Segovia, centrada en el análisis de la realidad a partir de proyectos integrados, tiene elementos fundacionales desde la filosofía de Poveda, quien en ejercicio militante del evangelio encarnado en las comunidades vulnerables, imprimió un compromiso con las problemáticas sociales, a través de la educación transformadora.

Nuestros contextos latinoamericanos que le dan vigencia al pensamiento Povedano, representan un escenario sociopolítico, económico, cultural y ambiental, confrontante con el ejercicio académico en las instituciones.

Siguen esta línea los referentes antes mencionados, así como la Propuesta Socioeducativa Educar en Tiempos Difíciles, clave para el análisis y el desarrollo del currículo de la institución.

Objetivos

- Destacar la propuesta interdisciplinaria desde proyectos integrados, como eje metodológico en el abordaje de problemáticas ambientales y de la ecología integral.
- Valorar los aportes del trabajo holístico en la formación de sujetos críticos y éticos frente al ambiente socio-natural.

Desarrollo

El planeta, como lo indicamos antes, enfrenta problemáticas que ya no pueden ser tratadas desde una perspectiva ecológica tradicional. Son complejas, con variables que nos exigen abordajes multidisciplinares, que sobrepasan los pénsum académicos, contemplando aspectos políticos, económicos, culturales, éticos y que reclaman la participación y compromiso con el contexto. Aquí cobra sentido el valor de la interdisciplinaria, considerada como una revisión integradora de saberes entre áreas de estudio, con el fin de dar solución a problemas y contribuir con nuevo conocimiento de la realidad y de los contextos (Moncada, 2021).

Los proyectos integrados que se desarrollan en el Liceo Segovia hacen parte de un modelo pedagógico que contempla distintos enfoques: el constructivista, algunos elementos de enseñanza para la comprensión, la resolución de problemas y la interdisciplinaria. El punto de partida es la mirada a la realidad desde la pregunta para cuestionar lo que sucede en el contexto. La pregunta como recurso pedagógico es un eje interactivo y de aprendizaje sobre los temas de la vida, como lo menciona Freire en Pedagogía de la Pregunta (Zuleta, 2005).

Esta es una primera tarea que se hace en el aula con la participación de las/los estudiantes constituyéndose en una práctica de discusión y participación democrática para el trabajo del aula. Es un camino de apertura a la curiosidad y de ella a la pregunta como semilla de conocimiento como bien lo plantea Freire en la Pedagogía de la Pregunta (Freire, 1997).

En esta perspectiva, las preguntas se formulan tanto en el tópico como los hilos conductores que direccionan el trabajo para todas las áreas académicas. En ese orden, las disciplinas vinculan sus contenidos teniendo como eje el tópico generador y los hilos conductores de cada proyecto. Por tanto, este es otro proceso de gran importancia: la conexión que se establece entre las disciplinas, porque la superación de la fragmentación del conocimiento va a posibilitar la mirada a las problemáticas de la realidad y su complejidad (Torres, 2015).

Uno de los proyectos desarrollados en el año 2025 planteó el siguiente tópico: **Conversión ecológica: ¿Nuevos estilos de vida?** En este proyecto algunas de las preguntas o hilos conductores que direccionaron el trabajo fueron: ¿De qué manera las realidades actuales nos invitan a una conversión ecológica?, ¿Qué implica hoy cambiar nuestros *estilos de vida*? Estas son preguntas que representaron un horizonte interdisciplinario y didáctico para las áreas académicas del pénsum.

La selección de conceptos para las problemáticas planteadas, pasa por desligar la exclusividad que confieren estos dentro de sus disciplinas. Así, se entra en diálogo con otros conocimientos y se refleja significatividad en el aprendizaje para los estudiantes, en cuanto al mundo que les rodea (Torres, 2015).

En el caso del proyecto de conversión ecológica, hubo unos planteamientos conceptuales necesarios para la problemática del tópico: conversión, ecología, naturaleza, ambiente, contexto, crisis, decrecimiento, coyuntura, interpelación y deconstrucción. Los cuales se trabajaron en las áreas académicas relacionadas con los conceptos respectivos. Esto permitió ir comprendiendo la dimensión de los hilos conductores, los cuales preguntaron por cambio en estilo de vida como camino a una conversión ecológica.

Referentes conceptuales del proyecto como decrecimiento, se trabajaron con análisis matemático para entender el impacto del consumo en el ambiente. Ver la triple crisis planetaria que contempla: cambio climático, contaminación y pérdida de biodiversidad, con el apoyo de aspectos de educación financiera, permitió revisar hábitos de consumo en combustibles, servicios públicos de agua, gas natural y electricidad. También, elementos de oferta y demanda del mercado y su impacto en presupuesto familiar. Ligado a ello, se invitó a las familias a cuantificar su huella de carbono a partir de sus hábitos de consumo; actividad que propició reflexión hacia la toma de decisiones encaminadas a la sostenibilidad.

Estudiar la realidad desde la coyuntura de la triple crisis, fue un pulso de lo socioambiental y un llamado a cambiar concepciones de relación con el ambiente y sus recursos. Por tanto, cobraron importancia la interpelación como confrontación y la deconstrucción como cambio de concepción y relación con los contextos.

En el campo de la ecología integral, proyectos de conversión ecológica fortalecen habilidades en los estudiantes, como la explicación y comprensión de fenómenos naturales, la resolución de problemas, la interpretación de datos, la identificación de patrones, entre otras. Así mismo, contribuyen al desarrollo de pensamiento crítico y toma de decisiones necesarias para actuar en un contexto.

En este camino, se rompe lo tradicional en el manejo de los planes de estudio estandarizados que pretenden dar lineamientos estáticos, para ejercer como docentes obedientes a un sistema que busca la formación de un sujeto que reproduzca intereses que distan de la formación de ciudadanas/os reflexivos, críticos, autónomos, que superen la mecanización, memorización y enfrenten los problemas de su entorno (Álcivar et al., 2023, citado en Corominas, 2023).

La complejidad de la realidad ambiental sobre la cual la ecología integral ha focalizado su análisis, merece un tratamiento sistémico; bien se plantea desde la tradición ecológica, como lo acuñó Ernst Haeckel en el siglo XIX, la ecología es un estudio de la interdependencia e interacción de organismos y su ambiente. Con esto de base, es claro señalar que las problemáticas de la realidad ambiental sobrepasan las fronteras de lo natural y se confrontan con el ámbito del contexto social. Las crisis ambientales hoy, de amplio espectro, están superando los planteamientos de la ecología como rama de la biología, adquiriendo un carácter y una dimensión global, por los riesgos que suponen a la estabilidad de la biósfera. Es un momento para retomar y volver a mirar los principios que rigen los sistemas vivos en interdependencia e interconexión (Capra, F. 1998).

La realidad planetaria y sus contextos plantean hechos de convergencia interdisciplinar, cuya

comprensión en proyectos integrados concretan escenarios de aprendizaje que motivan y resignifican la conexión aula-realidad, desde una postura reflexiva, crítica y ética.

Algunas de las propuestas desarrolladas en proyectos integrados han contemplado los siguientes tópicos:

- *Interconexiones: ¿Homogeneización- singularidad- diversidad?*
- *Ambiente sano: ¿Una sociedad consciente y sostenible?*
- *“¡Fortaleza y esperanza en tiempos difíciles!”*
- *“Tecnologías de hoy: ¿compromiso ético, responsable y crítico?”*
- *Trabajo colaborativo, apoyo mutuo, ¿camino para construir en tiempos difíciles?*
- *Biotecnología: ¿al servicio de la sociedad y de la naturaleza?*
- *Conversión ecológica: ¿Nuevos estilos de vida?*

Las problemáticas de la realidad y de los proyectos rompen con una posible solución unidisciplinar, posibilitando trabajar desde una concepción sistémica y abordando conceptos de mayor amplitud. Entre ellos desta-

can el fenómeno de globalización, desarrollo, consumo, producción, crisis social, estilo de vida, DDHH, solidaridad, justicia, pobreza, sostenibilidad, tecnología y ética, entre otros. Conceptos que traspasan los planes de estudio disciplinar y contribuyen a una comprensión del mundo desde el pulso global (Infante & Araya, 2023).

Este trabajo requiere acceso a fuentes bibliográficas variadas que posibiliten un pensamiento divergente, ya que los textos escolares presentan visiones limitadas frente a conceptos. En este plano algunos materiales de consulta bibliográfica para las/los estudiantes son: la propuesta socioeducativa, los objetivos del desarrollo sostenible, las encíclicas *Laudato Si* y *Fratelli Tutti*, del papa Francisco, que exhortan a un cuidado de la Casa Común, a cuestionar la cultura del descarte, el modelo de desarrollo y a un ejercicio de conversión ecológica desde un cambio sustancial en los estilos de vida.

Conclusiones

La mirada de la ecología integral a partir del enfoque interdisciplinario en proyectos integrados, ha permitido abordar de forma holística las problemáticas ambientales, como la triple crisis planetaria.

De igual manera, trabajar desde las problemá-

ticas de los contextos y de la realidad ambiental, superando la fragmentación disciplinar en escenario interdisciplinario, moviliza el pensamiento crítico y la toma de decisiones, encaminando la comunidad educativa a un cambio de estilo de vida.

La ecología integral representa un horizonte de trabajo y de gestación de un nuevo pensar y hacer sobre la biósfera. Conduce a la consolidación de ciudadanas/os para sociedades más solidarias, democráticas y éticas.

Referencias

- Araya, S., Monzón, V., & Infante, M. I. E. P. D. P. D. (2019). De la comprensión teórica a la práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 403–429.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos* (Anagrama, Ed.).
- Castillo, A. D. E. (s/f). *HISTORIA DE LA ECOLOGÍA*. Edu.gt. Recuperado el 1 de septiembre de 2025, de <https://bvhumanidades.usac.edu.gt/files/original/e6e-3158f46f12de698fc7982abaecf22.pdf>
- Corominas Ayala, M. Á. (2023). Una experiencia educativa basada en proyectos de integración interdisciplinaria y de proyección social. *ARETÉ*, 9(18), 135–152. <https://doi.org/10.55560/arete.2023.18.9.6>
- Freire, P., & Faundez, A. (1997). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. Continuum International Publishing Group.

Infante-Malachias, M. E., & Araya-Crisóstomo, S. (2023). Interdisciplinariedad como desafío para educar en la contemporaneidad. *Educación en Revista*, 39(e88371). <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88371>

Laudato Si (24 de mayo de 2015). (s/f). Vatican.va. Recuperado el 1 de septiembre de 2025, de https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Moncada, M. E., Ossa-Orozco, C. P., & Restrepo-Múnera, L. M. (2021). Del trabajo interdisciplinar. *Tecnológicas*, 24(50), I-III. <https://doi.org/10.22430/22565337.1885>

Página de Jurjo Torres » Interdisciplinariedad. (s/f). Jurjotorres.com. Recuperado el 1 de septiembre de 2025, de <https://jurjotorres.com/?tag=interdisciplinariedad>

(S/f-c). Educartiemposdificiles.com. Recuperado el 2 de septiembre de 2025, de <https://educartiemposdificiles.com/wp-content/uploads/2019/03/EDUCAR-EN-TIEMPOS-DIFICILES-Propuesta-socioeducativa-de-la-institucion-teresiana-en-america-latina.pdf>

(S/f). Researchgate.net. Recuperado el 1 de septiembre de 2025, de https://www.researchgate.net/publication/330978176_Fundamentos_de_ecologia_integral

Suárez Monzón, N., Martínez Hernández, A., & Lara Paredes, D. G. (2018). Interdisciplinariedad y proyectos integradores: un desafío para la universidad ecuatoriana. *Perspectiva educacional*, 57(3), 54-78. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.700>

Torres, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado (Morata, Ed.).

(S/f-d). Wwww.un.org. Recuperado el 2 de septiembre de 2025, de <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/page/objetivos-de-desarrollo-sostenible#:~:text=Los%2017%20Objetivos%20de%20Desarrollo,1%20de%20enero%20de%202016.>

Zuleta Araújo, O. (2005). La Pedagogía de la Pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *EDUCERE*, 9(28), 115-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>



Guatemala

Ecología Integral. Experiencias para el cuidado de la Casa Común

Personal docente 2025

Colegio Mixto Teresa Martín

Quetzaltenango

Objetivos

- Compartir la experiencia de la indagación y aplicación de la “Ecología Integral” durante el ciclo escolar 2025 en el Colegio Mixto Teresa Martín, Quetzaltenango, Guatemala, C.A.
- Evidenciar cómo se puede abordar la “Ecología Integral” desde múltiples puntos de vista en el contexto educativo y del diario vivir.
- Promover la aplicación de la “Ecología Integral”, tomando en cuenta: el contexto local, la cultura, costumbres y tradiciones.

Introducción

La presencia de la Institución Teresiana en Guatemala se vive desde dos actividades, siendo una de ellas el Colegio Mixto Teresa Martín, ubicado en el municipio de Quetzaltenango, del departamento de Quetzaltenango.

Como proyecto educativo, tenemos la responsabilidad de promover una ciudadanía comprometida, llamada al servicio y cuidado de nuestra Casa Común, poniendo en valor la educación transformadora a través de nuestros estudiantes, sus familias y el personal docente, operativo y administrativo.

En el ciclo escolar 2025 se ha tomado la “Ecología Integral” como eje principal de nuestras actividades respondiendo a las líneas de acción

de la Propuesta Socioeducativa 2024-2029. Con el fin de comprender la amplitud de este tema, se dividió el año escolar en cuatro proyectos integrados de aprendizaje, de los cuales cada uno tuvo un enfoque distinto pero complementario. El siguiente documento recoge de manera sintetizada dichas experiencias y aprendizajes.

La Tierra no es nuestra, somos de la Tierra. ¡Cuidémosla!

Nuestro primer enfoque fue tomar consciencia de la Madre Tierra. La importancia de vivir en armonía, proteger los bosques, cuidar el agua, sembrar de manera responsable y construir comunidades más justas y dignas.

Para entender “La Ecología Integral” partimos de tomar consciencia de nuestro rol en la naturaleza, reconociendo que la Madre Tierra no está a nuestro servicio. Al tomar consciencia, podemos comprender de mejor manera el estado actual del medio ambiente en el que vivimos y así iniciar un cambio con nuestras acciones.

Entre las experiencias vividas en este enfoque estuvieron: la búsqueda de contenidos del CNB (Currículum Nacional Base) que se relacionaban con la temática del enfoque en todas las áreas de estudio, el aprendizaje a través de orientaciones temáticas, al igual que la elaboración de macetas con material reciclado para la

siembra de semillas y hortalizas promoviendo huertos familiares y la soberanía alimentaria.

Los Ecosistemas y su Conservación ¡Sin ellos no hay Nosotros!

Partiendo de la toma de consciencia de nuestro rol en la naturaleza, nuestro segundo enfoque la amplía a los ecosistemas, al equilibrio que existe entre ellos y evidencia cómo ese balance está roto.

Sabiendo que la “Ecología Integral” aborda distintas dimensiones, es fundamental entender que un **ecosistema** es el conjunto de seres vivos y recursos naturales que se relacionan entre sí y con el lugar donde habitan. Cada ecosistema funciona con un equilibrio, el cual se ha visto afectado por la actividad humana. Al comprender que es necesario un balance justo y equitativo, es fundamental realizar cambios de hábitos, prácticas y usos de los recursos naturales.

Entre las experiencias vividas en este enfoque estuvieron: la búsqueda de contenidos del CNB, el aprendizaje a través de orientaciones temáticas, uso de distintas herramientas pedagógicas de análisis y reflexión. Una experiencia muy significativa fue la “**Eco-Caminata**” hacia el Cerro El Baúl y la siembra de 300 árboles con la participación de toda la comunidad educativa y de la comisión de cuidado del medio ambiente de la municipalidad de Quetzaltenango.

Custodios de la Tierra: ¿Eco saberes, experiencias, cosmovisiones?

Ser custodios de la Tierra significa reconocer que los seres humanos no somos dueños de la naturaleza, sino responsables de cuidarla y protegerla. La Tierra nos da todo lo necesario para vivir: agua, aire, alimentos, energía y refugio. Por eso, debemos actuar con respeto y gratitud hacia ella.

Ser custodios implica:

- Usar los recursos naturales de manera responsable.
- Evitar la contaminación y reducir los desechos.
- Proteger la biodiversidad, los bosques, ríos, mares y animales.
- Transmitir a las nuevas generaciones el amor y el respeto por la naturaleza.

Los pueblos indígenas saben mucho del comportamiento de la biodiversidad, de los recursos naturales en relación directa con las variaciones climáticas, ofrecen modelos valiosos para enfrentar los desafíos ambientales actuales y promueven una relación respetuosa y equilibrada con la Tierra.

Asumir los eco saberes, impulsa a la formación de una cultura ambientalista basada en la conservación de la biodiversidad, en el conocimiento y reconocimiento del otro/otra, en el respeto a su cosmovisión y su inclusión.

Implementando el conocimiento ancestral y las prácticas de las comunidades indígenas, podemos construir un futuro más justo y equitativo para todos/as.

La agricultura Maya se basaba en técnicas que hoy serían consideradas modelos de sustentabilidad. El sistema de la milpa, que combina maíz, frijol y calabaza, no solo garantiza la alimentación, sino que conserva la fertilidad del suelo y promueve la biodiversidad. Estos saberes ancestrales muestran que es posible producir alimentos sin destruir los ecosistemas, y sirven como inspiración para la agroecología moderna. En muchas culturas ancestrales, como la maya, cuidar la Tierra es un deber sagrado, porque se entiende que todo está conectado y que lo que le hacemos al planeta nos lo hacemos a nosotros mismos.

Algunas de las actividades fueron: un conversatorio donde se resaltó el origen de los hombres y mujeres de maíz, la importancia de este grano y el valor cultural y social que tiene en el pueblo guatemalteco. También se realizó una Expo cultura titulada “Custodios de la Tierra”

con el objetivo de promover, difundir y celebrar eco saberes, experiencias y cosmovisiones de diferentes culturas, especialmente de la cultura maya. Los elementos que se destacaron de las diferentes culturas fueron: el contexto histórico, la medicina natural, la cosmovisión, prácticas culturales que benefician al medio ambiente, y las prácticas culturales que lo dañan.

¡Condiciones sanitarias, hábitos ecológicos, vidas dignas!

Las condiciones sanitarias son el conjunto de medidas y prácticas que permiten mantener la limpieza, la salud y el bienestar de las personas y las comunidades. Incluyen aspectos como el acceso a agua potable, el manejo adecuado de los desechos, la higiene personal, la limpieza de los alimentos y de los espacios donde vivimos y trabajamos.

Las condiciones sanitarias en Guatemala presentan retos urgentes, como la alta incidencia de desnutrición infantil, la persistencia de enfermedades infecciosas y transmitidas por vectores y un sistema de salud con brechas significativas en la cobertura.

El acceso a las condiciones sanitarias en el área rural y en el área urbana se experimenta de manera distinta. En las comunidades rura-

les los servicios suelen ser más limitados, lo que impacta directamente en la salud y la calidad de vida de sus habitantes. En contraste, en las zonas urbanas existe mayor disponibilidad de servicios básicos como agua potable, drenaje, energía eléctrica, limpieza de espacios públicos, recolección de desechos y hábitos de higiene personal más consolidados. Sin embargo, la falta o deficiencia en estos aspectos, tanto en lo rural como en lo urbano, puede traducirse en problemas que impactan directamente la salud de la población, siendo la infantil la más vulnerable.

En este enfoque, los estudiantes han sido sensibilizados acerca de las condiciones sanitarias presentes en su entorno y en su vida cotidiana. Para ello, se han utilizado recursos como videos y la identificación de espacios públicos y privados que puedan representar focos de alerta, con el fin de promover la toma de medidas y acciones preventivas. Además, mediante la elaboración de un análisis FODA, los estudiantes han podido reconocer las condiciones sanitarias de su contexto y, a partir de ello, proponer e implementar acciones y hábitos ecológicos orientados a mejorar la calidad de vida. Estas propuestas se han socializado con toda la comunidad educativa, fomentando la participación colectiva en la búsqueda de soluciones y así contribuir a una mejor interacción desde la “Ecología Integral”.

Reflexiones Recogidas de Estudiantes

El ciclo escolar 2025 nos permitió reflexionar sobre la importancia de cuidar la naturaleza y reconocer cómo nuestras acciones, por pequeñas que sean, tienen un impacto directo en la salud del planeta y en nuestra propia vida. A través del aprendizaje adquirido, comprendemos que la contaminación, el mal uso de los recursos y el descuido de los ecosistemas ponen en riesgo nuestro futuro, pero también que con hábitos responsables podemos contribuir a un desarrollo sostenible.

Hemos aprendido que la ecología integral nos ayuda a valorar más nuestro entorno natural y a reconocer la riqueza que posee Guatemala como uno de los países con mayor biodiversidad. Este conocimiento fomenta la conciencia ambiental, impulsa cambios positivos en nuestras conductas cotidianas y nos motiva a proteger la flora, la fauna y a nosotros mismos, entendiendo que cuidar el planeta es asegurar la vida de las próximas generaciones.

Conclusiones

Incluir la “Ecología Integral” en la formación académica es esencial para construir una educación más completa. Nos permite comprender la interconexión entre seres humanos y na-

turalidad, desarrollar criterio propio en cuanto a los problemas ambientales (a nivel local-regional-global) y asumir compromisos hacia la sostenibilidad, mediante actitudes de respeto, responsabilidad y cuidado de la Casa Común.

Para generar en nuestra comunidad la responsabilidad colectiva, se requiere participación activa, desarrollar la conciencia crítica y compromiso con la sostenibilidad ambiental. De esta manera los hábitos ecológicos se convierten en convicción personal que no solo benefician nuestro entorno, sino también la salud y el bienestar social.

Respetar y valorar la cosmovisión de los pueblos originarios, impulsa una ética ambiental basada en el respeto, la reciprocidad y la armonía con la Madre Tierra. Se hace de vital importancia rescatar esos valores y conocimientos, los cuales nos brindan más herramientas para abordar la problemática ambiental actual, en aras de asegurar un mejor futuro.

Referencias

Carta Encíclica Laudato Si del Papa Francisco sobre el cuidado de la Casa Común, 2015.

Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América, Educar en tiempos Difíciles, 2002.

PSE Líneas de Acción 2024 – 2029.

Curriculum Nacional Base (CNB) de Guatemala.



PARTE II

México

Experiencias educativas de concientización para el cuidado del medio ambiente

Ana María Alarcón Valenzo y Juana Valadez Barco

Escuela Pedro Poveda

León

En el marco de las líneas estratégicas de trabajo 2024-2029 planteadas por la Comisión de la Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana, la escuela Pedro Poveda impulsa la concientización en niños, niñas, adolescentes (NNA) y personal sobre el cuidado del agua, el uso responsable de los recursos y la biodiversidad. Con estas acciones se busca fomentar hábitos sostenibles y fortalecer el compromiso comunitario con el medio ambiente, mediante experiencias educativas que fortalezcan hábitos sostenibles, fomenten la reflexión ética y motiven la participación activa de niñas, niños, adolescentes y personal en la protección del agua, los recursos naturales y la biodiversidad.

Para alcanzar este objetivo, se implementaron tres actividades detonantes: un taller de con-

cientización sobre el consumo responsable del agua, talleres de verano con diversas temáticas ambientales y el desarrollo de un proyecto escolar centrado en la biodiversidad. Estas actividades fueron coordinadas por las docentes de primaria y secundaria y contaron con la participación activa de la comunidad educativa.

El taller sobre el consumo responsable del agua impartido por Gemma Cervantes Torre-Marín, abordó la problemática de la sequía en la región, donde comunidades cercanas a la escuela enfrentan tandeo e incluso semanas sin el recurso. Se dio a conocer la “regla de 3” que recuerda que una persona puede sobrevivir semanas sin alimento, pero solo tres días sin agua. Aunque en México el uso doméstico representa solo el 11% del consumo total, cada individuo desempeña un papel importante en

la optimización del recurso. Medir el consumo diario permite identificar oportunidades de ahorro y generar conciencia.

El taller se dividió en tres etapas: diagnóstico, información y propuestas. En la primera, los estudiantes registraron su consumo personal de agua en actividades cotidianas. En la segunda, calcularon su gasto y organizaron los datos en gráficos. Finalmente, presentaron resultados y discutieron causas y alternativas para reducir el consumo. Los hallazgos fueron compartidos con toda la comunidad educativa, reforzando el proceso de sensibilización. De esta experiencia surgió un comité ambiental que, con asesoría de un experto de la Universidad de Guanajuato, propuso acciones como reducir el uso de papel, controlar el ruido de la escuela y promover la función del humedal.

Posteriormente, se realizaron talleres de quince días en los que cada estudiante eligió dos opciones según sus intereses. La integración de estudiantes de primaria y secundaria permitió un intercambio de opiniones que enriquecieron la convivencia. Los talleres incluyeron temáticas como: cooperación y autonomía con el fin de fomentar el trabajo en equipo; la solidaridad y el compromiso con el entorno como alternativa al individualismo y la desigualdad; Eco amigos con el propósito de promover la conciencia de que nuestras acciones deterioran

el planeta y cómo podemos modificarlas para evitar que el deterioro ambiental continúe. Con el taller de impresión solar con elementos naturales se fomentó en los NNA la exploración de la naturaleza a través del arte (formas, texturas y colores) para fortalecer la conexión y el respeto hacia el entorno. El taller de aves y su entorno tuvo el propósito de que los NNA identificaran el impacto humano en su conservación; el impacto del fast fashion propició la reflexión para prolongar la vida útil de las prendas a través de la reutilización.

En cada caso se fomentó la reflexión sobre la relación entre prácticas cotidianas y la sostenibilidad.

Estos talleres destacaron la importancia del trabajo colaborativo y del uso responsable de los recursos escolares. Las reflexiones colectivas evidenciaron que las acciones cotidianas, aunque pequeñas, pueden generar un impacto positivo en el medio ambiente.

Al iniciar el ciclo escolar 2025-2026, se seleccionó como proyecto institucional el tema de la biodiversidad, bajo el tópico "Cuidemos la gran casa de todos y todas". El propósito fue sensibilizar a los NNA sobre la relevancia de la biodiversidad en la calidad de vida y fomentar su protección. El proyecto arrancó con narraciones dirigidas a distintos niveles educativos que sirvieron como punto de partida para el desarrollo del proyecto.

En secundaria se presentó la voz de la naturaleza que expresaba tristeza por la indiferencia humana. Pero también esperanza ante acciones colectivas como la reforestación en Sierra de Lobos. Para 1° y 2° de primaria, la narración “La voz de la Sierra de Lobos” personificó al bosque, mostrando los daños por incendios e inundaciones, con el fin de motivar a los niños y niñas a convertirse en guardianes del bosque. En 3° y 4°, la historia “Desde las Cenizas” relató la devastación causada por incendios y la esperanza renacida con la siembra de nuevas semillas. Finalmente en 5° y 6° de primaria, la narración “El fuego que devasta” sensibilizó sobre las consecuencias de los descuidos humanos que provocan incendios forestales.

Las narraciones permitieron a los NNA reconocerse como actores activos en el cuidado del entorno, vinculando sus emociones con la realidad ambiental de la región. Estos relatos se convirtieron en herramientas pedagógicas para comprender la interconexión de los ecosistemas y la importancia de la responsabilidad compartida.

La siguiente narración es un ejemplo de las historias que las y los docentes elaboran para iniciar el proyecto y de la cual los NNA formulan las preguntas que orientan su desarrollo.

Desde las cenizas

Me presento: soy la Sierra de Lobos, el bosque que respira en el corazón de Guanajuato. En mis montañas viven venados cola blanca, zorros, coyotes, águilas y cientos de árboles que dan sombra, oxígeno y vida. Yo soy casa, refugio y alimento. Soy la gran casa de todos.

Pero este año 2025 sufrí mucho. Tres veces las llamas me cubrieron y mi piel verde se volvió ceniza. Mis pinos lloraron de humo, mis aves huyeron asustadas y mis ríos se sintieron más vacíos. Yo, que siempre he dado vida, me sentí a punto de perder la mía. Y quiero contarles lo que vi y sentí cuando el fuego intentó apagar mis latidos.

En lo más alto de mis montañas, donde los encinos estiran sus ramas como brazos que abrazan el cielo, vivía una pequeña ardilla voladora llamada Luma. Cada amanecer ella saludaba al sol brincando de rama en rama, mientras el venado cola blanca bebía agua fresca del río y los búhos aún bostezaban entre las sombras. Pero un día, el viento trajo un olor extraño: humo y cenizas comenzaron a cubrir las hojas verdes, y el bosque entero sintió miedo. El cielo se tornó rojo, mis hojas crujieron, y las llamas comenzaron a lamer mis troncos. Los animales corrían asustados, el río arrastraba cenizas, y

yo, la montaña, me sentí herida. Luma entendió que su hogar estaba en peligro y que no bastaba correr; era momento de escuchar a los árboles y buscar ayuda para salvar la montaña.

Fue entonces cuando escuché voces humanas: María, una niña de ojos brillantes, y Diego, su hermano inquieto y valiente. Ellos no huyeron. Tomaron las manos de los adultos que me conocen de verdad.

Allí estaba Don Julián, el guardabosque, con su sombrero gastado y su mirada sabia, y a su lado un hombre firme y generoso: Don Chuy Ramírez, líder comunitario que ha defendido mis árboles desde hace años.

—“El bosque es nuestra casa, y sin él, nuestra vida se apaga” —dijo Don Chuy mientras organizaba a todos.

Las familias corrieron con cubetas de agua, los brigadistas golpeaban las brasas con ramas verdes, los niños alcanzaban botellas para mojar la tierra. En medio del humo, las voces se unieron como un solo corazón. El miedo se transformó en fuerza.

El incendio duró horas que parecieron eternas. Mis ramas ardían, las aves buscaban refugio y el calor hacía llorar la tierra. María

tosía entre el humo, pero no soltaba la mano de Diego, que llevaba agua en una pequeña cubeta. Don Julián guiaba a los voluntarios: “Aquí, hagan una línea, abran una brecha, no dejen que el fuego salte al otro lado”. Y así, con esfuerzo y unión, poco a poco, las llamas fueron cediendo.

Cuando el silencio volvió, mis laderas quedaron marcadas por cenizas negras. Los animales estaban escondidos, los árboles más jóvenes habían caído, y el aire olía a tristeza. María tomó una pequeña semilla de encino y la enterró con sus propias manos.

—Crece fuerte, porque de ti dependerá el aire que respiremos —susurró María.

—Y porque Luma, la ardilla, necesita donde vivir —añadió Diego.

Yo, Sierra, sonreí en silencio

A lo largo del proceso, la comunidad escolar valoró la importancia de la cooperación y el compromiso. Los talleres y el proyecto escolar impulsaron el aprendizaje vivencial, la reflexión ética y la adopción de prácticas sostenibles. Asimismo, el comité ambiental abrió un espacio de continuidad para fortalecer las acciones iniciadas, ampliando el alcance hacia un impacto comunitario.

En conclusión, la experiencia educativa en la escuela Pedro Poveda demostró que la formación ambiental trasciende los contenidos académicos y se convierte en una práctica de vida. Las actividades realizadas –talleres y proyecto– promovieron la concientización, la responsabilidad y el compromiso con la biodiversidad. Este esfuerzo colectivo refleja que el cambio hacia un futuro sostenible es posible cuando la educación integra el cuidado de la “gran casa de todos y todas” como parte esencial de su misión.

Referencias

Castillo, Alicia; González, Edgar. *La educación ambiental y manejo de ecosistemas en México*. Instituto de investigaciones.

Comisión Asesora Continental de la PSE, “Líneas de acción 2024-2029”, Santo Domingo, 11 de enero 2024.

Documentos Normativos de México: NOM-179-SSA1_2020, Agua para uso y consumo Humano, control de la calidad del agua distribuida por los sistemas de abastecimiento.

Hidalgo Guzmán, J.L. (2001) *Didáctica mínima: Ayuda docente y construcción de conocimientos*. Ciudad México, Castellanos editores/ Casa de cultura del maestro.



Las mujeres sin agua que cuidan: una pedagogía de la esperanza y la resistencia

Ana Leticia Hernández Vélez

Centro de Derechos Humanos Victoria Diez

León

En medio de un evidente cambio climático, son las mujeres y las niñas y niños, junto con las adultas y adultos mayores, quienes más enfrentan las consecuencias de las sequías, las inundaciones o las olas de calor que nos afectan de manera desproporcionada en los últimos años, en diversos territorios del planeta. Los efectos de estas emergencias ambientales tienen su origen en las desigualdades de género, en el adultocentrismo y en el patriarcado.

En la comunidad de los Castillos, donde trabajamos desde el Centro de Derechos Humanos Victoria Diez, en León, Guanajuato, México, nos damos cuenta que esta afirmación atraviesa la experiencia de las mujeres que acuden a nuestros talleres. En particular, la zona sufre de un desabasto de agua que todo el tiempo cambia sus dinámicas en el hogar y en la comunidad. Son

ellas, principalmente, las responsables del trabajo de cuidado en casa, consecuencia de una división sexual del trabajo tradicional. Son ellas quienes enfrentan los efectos, pero también son ellas quienes buscan soluciones.

El déficit de acceso al agua se ha ido agudizando en los últimos años, afectando principalmente en las ciudades a las zonas periféricas, donde el acceso a otros servicios como transporte, luz eléctrica suman a precarizar las condiciones de vida. El derecho humano al agua es indispensable para vivir dignamente y es condición previa para la realización de otros derechos humanos. Es por eso que el agua debe tratarse fundamentalmente como un bien social y cultural, y no solo como un bien económico (CNDH, 2014). En el caso de los Castillos, además se suma una desigualdad estructural,

porque es la zona donde menos se abastece de agua; con tan solo 81 mil litros al día, a pesar de la densidad poblacional. Frente a otras zonas de clase media-alta que abastecen más del doble, hasta 191 mililitros de agua al día, zonas con fraccionamientos privados y canchas de golf.

Con el propósito de conocer la situación de las mujeres, decidimos realizar un acercamiento a través de un pre-diagnóstico que nos permitiera conocer la problemática. Partimos de que este diagnóstico nos ayudará a proponer una **Pedagogía Situada – Participativa – Interdisciplinar**, que desde la Institución Teresiana en la Propuesta Socioeducativa Educar en Tiempos Difíciles, se coloca en una de las triadas de las líneas estratégicas (2009). Nuestra apuesta es que las mujeres sean reconocidas como sujetas de derecho, con conocimientos y saberes con los que pueden tomar decisiones, de modo que las metodologías sean participativas. Para realizar este pre-diagnóstico sobre los efectos de la restricción del agua se realizaron dos grupos focales de mujeres entre 20 y 60 años y un grupo focal con niñas. Utilizamos herramientas como las cartografías comunitarias y la metodología del círculo de diálogo. Además entrevistamos a quince mujeres que nos relataron su experiencia respecto a los efectos que tiene la falta de agua en la economía, la salud, el trabajo doméstico y los cuidados, así como los conflictos comunitarios que se generan por la mala distribución del agua.

Resultados

Algunas colonias donde trabajamos no se encuentran regularizadas ante el municipio, es decir que no cuentan con escrituras que las avalen jurídicamente como propietarias, lo que implica no contar con servicios básicos como agua potable, luz o pavimentación como derechos. Entre los diversos problemas que representa la irregularidad, la falta de abastecimiento de agua ha ido recrudeciendo los impactos sociales, económicos y emocionales en las familias y en las mujeres.

El promedio de integrantes por familia de las mujeres entrevistadas es de cuatro personas, su ingreso mensual oscila entre los 200 y 300 dólares, de los cuales el gasto en agua en promedio es de 80 dólares mensuales en las que se incluye agua potable para beber y agua para uso doméstico.

Aunque una o dos veces a la semana llegan autobuses que llevan cisternas de agua para abastecer, solo suelen entregar aproximadamente 300 litros de agua por hogar una vez a la semana o se tienen que abastecer dos a tres veces a la semana a una toma de agua comunitaria. Siendo en ambos casos las mujeres y las niñas quienes cargan el agua hasta sus hogares. Las mujeres suelen ser quienes más lesiones presentan tanto en la espalda como en las rodillas por cargar el agua.

Una respuesta de la comunidad ante la incertidumbre del desabasto de agua es contratar transporte de agua particular para que les lleve el vital líquido. El costo puede ir entre 60 y 100 dólares. Aun así, las familias no pueden garantizar su abasto, pues los caminos suelen ser escarpados y los distribuidores se niegan a subir.

Se enfrentan al abuso y al acoso de los transportistas de agua que no tienen un horario fijo de llegada; pueden llegar a cualquier hora, lo que provoca que sean las mujeres quienes dejen de ir al trabajo o incluso no lleven a niños y niñas a la escuela.

Otro de los impactos de la escasez de agua es en la salud de las personas. El agua es indispensable para mantener el bienestar del cuerpo; la hidratación constante y el aseo son medios de prevención de enfermedades. De acuerdo a las entrevistas, son frecuentes enfermedades como diarrea, gripa y piojos por la falta de aseo.

En el último mes se presentaron enfermedades relacionadas con dolores estomacales e infecciones de vías urinarias. Siendo las niñas y las adultas mayores quienes principalmente se identifican como las más vulnerables a sufrirlas.

También nos contaron que tienen algunas reacciones e infecciones en la piel por la falta de aseo personal, pues se prioriza el agua para ali-

mentos y el aseo de las personas de la familia que tienen que salir a trabajar, principalmente los hombres. Esto provoca que las mujeres, y en especial las adultas mayores, no puedan asearse de manera frecuente.

En los grupos focales la mayoría de las mujeres dijeron sentir **tristeza, impotencia, enojo y preocupación**. En el caso de las niñas y los niños que participaron, comentaron que sienten ansiedad y tristeza porque no hay agua en su colonia. Especialmente en las proyecciones a futuro se presentó desesperanza y preocupación por que esta situación continúe:

Vecina 6: “yo digo, nosotros ya vamos más de salida, las criaturas al rato, imagínate en 20 años, tal vez yo ya no vaya a estar, pero mira todas las criaturas, toda la contaminación”.

Vecina 7: “Yo me siento triste, impotente, enojada”.

Vecina 8: “Yo pienso, yo tengo una nieta y digo que se va a esperar, con todo y más con todo lo que se está viviendo”.

Sienten que las afecciones emocionales son reflejadas en su cuerpo, pues presentan dolores de espalda, estomacales, problemas en la piel como manchas, salpullidos, gastritis, ansiedad.

¿Y dónde queda la esperanza?

Las mujeres sostienen la vida, y en medio de este escenario, son las mujeres de Los Castillos quienes realizan diversas estrategias de cuidado y gestión del agua todo el tiempo, para disminuir los impactos de la escasez del agua en sus familias a costa de su propia salud física y emocional. Ellas realizan estrategias como reutilizar hasta tres veces el agua en tareas del hogar, en plantas y animales. Crear sus propios sistemas de captación de agua y ahorro. Y llevan a cabo acciones de apoyo mutuo entre vecinas. Sin embargo, debido a que este trabajo de cuidado no es valorado socialmente, no suele reconocerse. Se mira más como una obligación que reproduce desigualdades.

Como resultado de nuestro primer acercamiento, realizamos con la comunidad una solicitud al municipio para tener un diálogo y para que conocieran los efectos que tienen en la vida de las mujeres la falta de agua en las colonias donde trabajamos. Aunque no logramos construir una mesa de diálogo, al menos la redistribución de agua ha sido frecuente en los últimos meses y ha mejorado el trato hacia ellas.

Este trabajo es un primer paso, por esta razón apostamos nuestro compromiso desde procesos educativos en las que las mujeres se reconozcan como sujetas de derecho en unidad con la naturaleza; que la pensemos como su-

jeta y no como objeto. Fomentar la organización comunitaria a través del fortalecimiento de liderazgos de las mujeres en la comunidad. Consideramos importante que los hombres participen en la distribución del trabajo de cuidado no solo en las tareas del hogar, sino también en el trabajo comunitario cuestionando los roles y estereotipos de género.

Nos parece importante fomentar la relación comunitaria con el territorio, pensando el cuidado como una corresponsabilidad con la vida humana y la no humana, ya que, al estar cerca de un cerro, se puede convivir con plantas y animales de la zona que forman parte de las dinámicas comunitarias. Por ejemplo, a espaldas de las casas, crece una variedad de plantas medicinales que las mujeres saben utilizar para sanar o cortan frutos para vender en los mercados. Las mujeres y la comunidad ya son ricas en conocimientos y estrategias de resistencia, por ello nuestra apuesta pedagógica parte de reconocer-nos como portadoras de ese conocimiento, de la unidad que somos con los recursos naturales y el entorno para en medio de la injusticia poder valorar cómo todo el tiempo **vamos construyendo la esperanza.**

Referencias

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR), Observación general N° 15: El derecho al agua (artículos 11 y 12 del Pacto Internacional de Derechos

Económicos, Sociales y Culturales), Doc., de la ONU E/C. 12/2002/11

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2014). *El derecho humano al agua potable y saneamiento*. México, D.F. : Comisión Nacional de los Derechos Humanos. ISBN: 978-607-729-084-1.

Diputado David Martínez Mendizábal. (2025). *Propuesta de iniciativa con proyecto de decreto en virtud de la cual se modifican el Código Territorial para el Estado y los Municipios de Guanajuato y la Ley para el Gobierno y Administración de los Municipios del Estado de Guanajuato para viabilizar el derecho humano al agua*. Congreso del Estado de Guanajuato.

Institución Teresiana. (2009). *Educación en tiempos difíciles: Propuesta socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina* (2ª ed.). América Latina.

Rabasa, Alejandra (2021) Derecho humano al agua, Cuadernos de jurisprudencia No 12, Suprema Corte de la Nación.

Propuesta Socioeducativa (2024) Líneas de acción 2024-2029



PARTE II

Perú

De la tierra al corazón: experiencias que inspiran el cuidado de la Casa Común

Sophia Catherina Sumaran Suárez

Colegio Isabel Flores de Oliva

Lima

El contexto actual está marcado por una profunda crisis ambiental, social y cultural que requiere de la educación como motor de transformación. El calentamiento global, la pérdida de biodiversidad, el aumento de enfermedades vinculadas a estilos de vida poco saludables y las desigualdades sociales exigen que las instituciones educativas formen ciudadanos capaces de enfrentar estos desafíos con creatividad, compromiso y responsabilidad ética.

En este marco, la propuesta de ecología integral formulada por el Papa Francisco en la encíclica *Laudato Si* (2015) constituye una base fundamental para renovar las prácticas educativas. Esta visión plantea que todo está interconectado: el cuidado de la naturaleza, la justicia con los pobres, el compromiso con la sociedad y la búsqueda de un sentido espiritual de vida.

La ecología integral invita a entender la conexión real que existe entre el medio ambiente, la sociedad y la economía, reconociendo que el bienestar de uno depende del bienestar de los demás.

Desde la perspectiva pedagógica, este enfoque puede articularse con la misión del Colegio Isabel Flores de Oliva (CIFO), inspirado en la Institución Teresiana y en el legado de Pedro Poveda, cuya misión educativa se centra en la formación de personas integrales, con un proyecto de vida que les permita ser comprometidos con la justicia, la cultura y la transformación social a través del testimonio y de la excelencia académica, no solo en su realidad familiar, sino también en la local, nacional y mundial. Por ello nuestra propuesta educativa titulada “De la tierra al corazón: experiencias que inspiran

el cuidado de la Casa Común” busca mostrar cómo el aprendizaje escolar trasciende las aulas cuando se conecta con la vida, el entorno y las necesidades reales de la comunidad.

En el marco de esta misión, nuestros proyectos se convierten en experiencias que tocan la mente y el corazón y a su vez están vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 2 (Hambre Cero), el ODS 3 (Salud y Bienestar) y el ODS 7 (Energía Asequible y No Contaminante). Estos constituyen oportunidades pedagógicas para concretar el enfoque de ecología integral en experiencias de aprendizaje significativo, como los huertos urbanos escolares, la promoción de estilos de vida saludables y la innovación en energías renovables.

Objetivos

- Promover, desde el proyecto “De la tierra al corazón”, la comprensión de la ecología integral como un nexo que genere conciencia y cambios en los valores, actitudes y comportamientos hacia un estilo de vida más sostenible y respetuoso con la Casa Común.
- Articular la pedagogía de Pedro Poveda y la misión de la Institución Teresiana con proyectos educativos de sostenibilidad en el CIFO.

- Implementar experiencias de aprendizaje significativo, basadas en una educación transformadora que fomente la sostenibilidad, la justicia social y una relación armónica con el entorno, desarrollando competencias científicas y ciudadanas.
- Desarrollar una conciencia crítica y ética en los estudiantes, fortaleciendo su rol como agentes de cambio en la comunidad.
- Vincular el currículo de Ciencia y Tecnología con los ODS, favoreciendo aprendizajes interdisciplinarios y contextualizados.

Desarrollo

Ecología integral como marco educativo

La ecología integral, según la Encíclica *Laudato Si*, no se limita al cuidado del medio ambiente, sino que implica reconocer las dimensiones sociales, culturales y espirituales del ser humano. Este paradigma educativo exige una mirada interdisciplinaria que promueva la comprensión de los fenómenos naturales y sociales como parte de un sistema interconectado.

De acuerdo con la UNESCO (2017), la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS, 2020) busca precisamente que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades, valores

y actitudes que les permitan tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables a nivel local y global. En nuestro colegio, esta perspectiva se traduce en metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el enfoque STEAM y la indagación científica, que permiten a los estudiantes vincular sus aprendizajes con la resolución de problemas reales de su entorno.

De esta forma, los estudiantes no solo adquieren conocimientos científicos y tecnológicos, sino también valores de solidaridad, cooperación y responsabilidad ética, consolidando así una educación integral.

La pedagogía de Pedro Poveda y la misión del CIFO

Pedro Poveda (1874–1936), fundador de la Institución Teresiana, desarrolló una propuesta pedagógica profundamente humanista y cristiana, centrada en la formación integral de la persona y en la promoción de la justicia social a través de la educación. Para Poveda, la escuela debía ser un espacio de encuentro entre la fe, la cultura y la vida, donde se educa no solo la mente, sino también el corazón y la conciencia.

En palabras de Poveda: “En nuestro programa, con la fe ponemos la ciencia. (...) Conseguir la

ciencia no libera, pero el estudio nos permite conocer, comprender, hacer y construir cultura” (PCI, 2023).

El Colegio Isabel Flores de Oliva (CIFO), inspirado en esta pedagogía, tiene como misión formar estudiantes competentes, críticos y comprometidos con la transformación social, que desarrollen conciencia ciudadana y respondan a los desafíos de su tiempo con compromiso por la vida en todas sus dimensiones. La integración de la ecología integral con los ODS responde fielmente a este horizonte pedagógico y espiritual.

Somos escuela que transforma

Inspirados en la pedagogía humanista de Pedro Poveda y en la visión transformadora de la Institución Teresiana, el CIFO se entiende como un “colegio que transforma”, en el que el aprendizaje se articula con la vida, la ciencia con la ética y el conocimiento con el compromiso social.

A partir de esta identidad, se impulsan proyectos escolares vinculados a los ODS 2, 3 y 7, integrados en un enfoque educativo más amplio propio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Estos proyectos permiten que los estudiantes:

- Desarrollen pensamiento crítico y la capacidad de cuestionar la realidad desde un compromiso ético.
- Apliquen conocimientos científicos en contextos reales.
- Fortalezcan sus habilidades de indagación y experimentación.
- Diseñen soluciones innovadoras a problemas socioambientales.

Un ejemplo concreto son los huertos urbanos, que funcionan como laboratorios vivos donde los estudiantes aprenden sobre ciclos de nutrientes, técnicas de cultivo sostenibles y el uso de tecnología renovable y sostenible. Este proyecto nos abrió camino a responder al ODS 2 (Hambre Cero) y se conecta directamente con el ODS 3 (Salud y Bienestar) al promover una nutrición balanceada y estilos de vida saludables.

Asimismo, el ODS 7 (Energía asequible y no contaminante) se aborda mediante la construcción de prototipos de energías renovables como hornos solares, paneles artesanales y biodigestores, minihuerto para cultivo de hongos comestibles. Estas experiencias, además de fortalecer competencias en Física, Química y Tecnología, sensibilizan sobre la urgencia de transitar hacia modelos energéticos sosteni-

bles. Pero los proyectos no se desarrollan de manera aislada, sino integrados. El colegio se convierte en un espacio donde los estudiantes colaboran entre diferentes áreas del conocimiento, integrando Ciencia y Tecnología, Matemática, Comunicación, DPCC y Educación Religiosa.

En conjunto, estas prácticas educativas fomentan:

- El trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes de diferentes áreas.
- La vinculación con la comunidad mediante ferias científicas, campañas ambientales y proyectos solidarios.
- El liderazgo juvenil, promoviendo que los estudiantes asuman un rol activo como agentes de cambio.
- La vivencia de la espiritualidad y el compromiso ético, comprendiendo la sostenibilidad como vocación de cuidado integral de la vida y la creación.

De este modo, el CIFO concreta su identidad de colegio que transforma, “de la tierra al corazón”, donde cada proyecto es una oportunidad para aprender haciendo, pensar críticamente, investigar científicamente y diseñar soluciones innovadoras que aporten al bien común.

Conclusión

La propuesta de ecología integral y prácticas educativas en el CIFO, “de la tierra al corazón”, no es solo un proyecto pedagógico, sino una apuesta por formar ciudadanos que reconozcan la conexión entre el ser humano y la naturaleza, que actúen con responsabilidad ante los desafíos ambientales y que, desde la ciencia y la espiritualidad, sean capaces de ser conscientes, críticos y comprometidos con la transformación social y ambiental y ser fuente de inspiración a otros en la construcción de un mundo más justo y sostenible.

Integrar la pedagogía de Pedro Poveda, la misión de la Institución Teresiana y los ODS permite generar experiencias educativas significativas que vinculan la ciencia con la ética, el conocimiento con la vida y la educación con la transformación.

Así, el CIFO se consolida como una escuela que transforma, educando para transformar y transformando para servir.

Referencias

- Estrella Torres, A. (2020). *Educación para la ciudadanía global: Los huertos escolares y los ODS*. *Comillas Journal of International Relations*, (19), 91–99. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.007>
- Estrella Torres, A. y Hernando Vicente, L. (2023). *Los ODS desde el huerto escolar. Agroecología escolar y educación para la ciudadanía global*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/706639>
- Francisco, P. (2015). *Laudato Si: Sobre el cuidado de la Casa Común*. Vaticano. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- García Hoz, V. (1974). *La pedagogía de Pedro Poveda y la formación de educadores*. *Revista Española de Pedagogía*, (127), 327–348. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/8297>
- Herrera Cáceres, C. y Rosillo Peña, M. (2019). *Confort y eficiencia energética en el diseño de edificaciones*. Universidad del Valle. <https://www.reddebibliotecas.org.co/>
- Proyecto Curricular Institucional – CIFO (2023 – 2027)
- Institución Teresiana. (2020). *Carisma y misión educativa*. Madrid.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Agenda 2030*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Poveda, P. (2006). *Obras Completas*. Madrid: BAC.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Hoja de Ruta*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>



Por los derechos de la naturaleza. Cuidando la vida, cuidamos nuestro futuro

Elizabeth Guerrero

Colaboran: Edilia Gamboa, Adela Andrade, Violeta Loayza, Verónica Valer

Centro Cultural Guadix

Villa El Salvador

La ecología integral es multidimensional; comprende varios aspectos interconectados y pone de relieve la relación que existe entre los seres humanos y todos los demás seres vivos con el medio ambiente. Estas dimensiones incluyen la ecología ambiental, social, económica, cultural y espiritual. Todas ellas, destacan la importancia de cuidar tanto del entorno natural como de las dimensiones humanas para lograr un desarrollo sostenible y armonioso.

El centro cultural Guadix, desde que abrió sus puertas (2016), priorizó el abordaje de este tema con un enfoque de derechos humanos y derechos de la naturaleza. Enfatizó una ciudadanía responsable y cuidadosa del planeta, alineada con la PSEIT “Educar en Tiempos Difíciles” y con el pensamiento pedagógico de Pedro Poveda, desde una educación transfor-

madora, centrada en la formación de personas con pensamiento crítico, ciudadanas/os responsables del cuidado de la vida y gestores de la justicia y la paz.

De este modo, el enfoque de ECOLOGÍA INTEGRAL (EI) lo venimos trabajando por etapas. En cada una se resalta un aspecto más que otro. Este año lo hemos abordado como “Derechos de la naturaleza - justicia para el planeta”.

En nuestro país se violan constantemente los derechos humanos y no hay, por parte de las autoridades, la voluntad política de implementar políticas públicas que defiendan la vida en todas sus manifestaciones.

La crisis socioambiental afecta de manera diferenciada y de manera más salvaje a las po-

blaciones indígenas y sus territorios: se ha instalado la injusticia y el crimen organizado ante el desinterés del Estado frente a las grandes problemáticas: (1) La fuerte imposición del modelo extractivista y depredador; (2) La falta de compromiso de los gobiernos locales; (3) El aumento de las violencias y de los crímenes de odio: doméstica, sexual; (4) La falta de atención sanitaria y la desnutrición, sobre todo de mujeres y niñas/os; (5) El narcotráfico, la tala de árboles y la minería ilegal y la criminalización y el exterminio que victimizan a los jóvenes. Debido a ello, “la Amazonia, su biodiversidad y los pueblos indígenas que la habitan, están viviendo un momento crítico, un ritmo de degradación sin precedentes en su historia” (Informe Coyuntura IBC febrero 2024: RAISG (Red Amazónica de Información Socioambiental Georreferenciada).

También, el tema del agua es político. Nos hemos preguntado: ¿por qué sí hay agua para las piscinas en verano y no hay agua para el consumo diario en las periferias? Desencadenando a partir de allí la reflexión, motivo de este proyecto.

Para desarrollar las experiencias hemos puesto el énfasis en temas como:

- Ecología ambiental: enfocada en la protección de los recursos naturales, la biodiversidad y la promoción de prácticas sostenibles para garantizar un futuro saludable.
- Ecología social: Reconociendo la importancia de la justicia social, la equidad y la participación ciudadana en la gestión ambiental.

Fundamentación

El Centro Cultural Guadix, desde el 17 de abril de 2016, ubicado en Villa el Salvador, ciudad periférica situada al sur de Lima y también emblemática para la familia Institución Teresiana del Perú en la que está presente desde su fundación, en 1971; es un espacio socioeducativo que ofrece como servicio una experiencia de vida y de aprendizaje. Se brinda atención diaria a niñas y niños y adolescentes entre 3 y 15 años.

El proyecto está alineado con la Propuesta Socioeducativa (PSEIT) “Educar en Tiempos Difíciles”, con los planteamientos de las Asambleas de la Institución y con el proyecto de misión local.

Tiene como finalidad la formación de líderes como ciudadanas/os comprometidas/os con el bien común y con los valores que nos hacen buenas personas.

Se realiza un acompañamiento cercano a los NNA y sus familias, brindando apoyo pedagógico, talleres formativos, que favorecen la socialización y la convivencia respetuosa con la vida. Creemos que de esta manera contribuimos a mejorar la calidad de vida de la comunidad más próxima.

Nuestra misión es favorecer la formación de personas y el desarrollo comunitario local desde la perspectiva de la ciudadanía crítica para contribuir a la construcción de una cultura de paz basada en la justicia social y la fraternidad. Queremos transformar la realidad desde lo formativo. Lograr pequeños cambios desde la formación de la conciencia crítica, fortaleciendo la participación ciudadana, la formación de líderes y el acompañamiento a las familias.

Según Laudato Si, la EI es un enfoque holístico que reconoce la interconexión entre el medio ambiente y la sociedad, incluyendo dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales y éticas. Busca comprender y abordar la crisis ecológica como una crisis integral que afecta a la humanidad y al planeta. Añade: “No hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola y compleja crisis socioambiental” y pide una “conversión ecológica” y un compromiso ético y político para afrontar este desafío de manera conjunta, combatiendo la pobreza, devolviendo la dignidad a los excluidos y, simultáneamente, cuidando de la naturaleza (LS 139).

Implica plantear experiencias como proceso de aprendizaje desde esa mirada que abarca ambas dimensiones, siempre poniéndolas en relación desde el análisis de las problemáticas derivadas de la mala relación con la naturaleza y de cómo eso afecta a la humanidad.

Comprendemos que “el cuidado genuino de nuestra propia vida interpersonal e interrelacional y de nuestras relaciones con la naturaleza es inseparable de la fraternidad, la justicia y la fidelidad a los demás” (LS 70). Por ello resaltamos la importancia de promover unas relaciones humanas basadas en el respeto mutuo, la valoración y el reconocimiento de que todos somos personas valiosas. La acogida, la valoración, el respeto, el diálogo y el reconocerse como sujetos de derechos y deberes son aspectos que fortalecen unas relaciones fraternas. Todo ello sin descuidar la dimensión comunitaria que conlleva la responsabilidad por el bien común de la humanidad. En Fratelli Tutti (2020) se subraya que “El individualismo indiferente no es la solución a nuestras dificultades, sino una parte del problema” (FT 105). Por ello nos invita a que soñemos y nos miremos como una “única humanidad, como caminantes de la misma carne humana, como hijos de esta misma tierra que nos cobija a todos” (FT 8).

Como ciudadanas/os peruanas/os nos sentimos llamados a posicionarnos respecto de lo que está sucediendo con la “Casa Común”, a tener una voz activa que se sume a otras para hacer efectiva y contribuir como organización a la sensibilización y toma de postura frente al atropello de los derechos de la madre tierra. Gustavo Gutiérrez decía que “Aquel que padece injustamente tiene derecho a la queja y la protesta” y la tierra grita con dolores de parto por el maltrato que sufre.

Hoy en día, la naturaleza debe ser vista como una realidad política y no solo descriptiva porque la crisis socioambiental que vivimos es una crisis de la humanidad y nos desafía a ser unos buenos y justos administradores de los recursos naturales. Debemos estar conscientes de que el capitalismo salvaje nos ha hecho compulsivos consumidores sin responsabilidad por las próximas generaciones.

Desde la cosmovisión andina y el pensamiento del buen vivir, Atawallpa Oviedo enfatiza que “El mundo subdesarrollado ha conservado los tesoros del sumaj kawsay², es decir, de una vida en armonía y equilibrio, en complementariedad y reciprocidad con la Pachamama. Esta es una alternativa al mundo del desarrollo inhumano, descarnado y desconectado de la vida, desde una perspectiva holística. Por tanto, queremos generar espacios de socialización y de encuentro promoviendo una convivencia sana, respetuosa y en equilibrio con todo lo que es

2 Sumaj kawsay (en quechua) significa “vida en plenitud” o “buen vivir”. Se refiere a un principio de vida que busca la armonía entre los seres humanos, la naturaleza y el cosmos, enfatizando la vida comunitaria, el equilibrio, el bienestar integral (no solo económico) y la reciprocidad. https://www.google.com/search?q=sumak+kawsay+significado&oq=sumaj+kawsay&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqC-QgCEAAAYChiABDIGCAAQRRg5MgkIARAAGAoYgA-QyCQgCEAAAYChiABDIJCAMQABgKGIAEMgkIBBAA-GAoYgAQyDwgFEC4YChivARjHARiABDIJCAYQABgK-GIAEMgkIBxAAGAoYgAQyCQgIEAAAYChiABDIJCAK-QABgKGIAE0gELNjIyMjk5ajBqMTWoAgiwAgHxBSh_ClFsdnGZ&sourceid=chrome&ie=UTF-8

vida en el planeta”. Según este autor, la vida no es solo desarrollo y crecimiento, sino también armonía y equilibrio.

Por todo ello, ofrecemos una experiencia de vida que se transforma en aprendizaje y compromiso desde “pequeñas acciones”.

Objetivo general

Campaña de sensibilización y toma de conciencia de nuestro rol para el cuidado de nuestra “Casa Común”.

Objetivos específicos

- Realización de una campaña de sensibilización a la comunidad más próxima.
- Desarrollo de dos talleres de aprendizaje a partir de estrategias artísticas y culturales como el teatro y la expresión oral escénica, poniendo en valor el desarrollo de las artes al servicio de la humanización.
- Visitas a dos reservas naturales del entorno para generar conciencia del cuidado y de los derechos de la naturaleza, resaltando la importancia del cuidado de las escasas áreas verdes en Lima, en articulación con UNACEM.

- Elaboración de material escrito a partir de lo desarrollado con los NNA en los talleres, poniendo de relieve la creatividad de los NNA para transmitir mensajes significativos a la comunidad.
- Elaboración de material con la técnica del reciclaje resaltando la tríada de responsabilidad en el consumo: reciclar, reusar y reducir.
- Plantar y cuidar de los árboles en el espacio destinado a áreas verdes del entorno del CCG, siguiendo las técnicas de los biohuertos comunitarios.
- Narrativas alternativas QUE CUENTEN LA OTRA HISTORIA a través de cuentos y videos sobre el tema.
- Carteles hechos por los niños en Ludoteca
- Elaboración de compost para fertilizar la tierra.
- Plantación de árboles y recojo de desechos en el espacio público del grupo 3-14 VES.
- Visita guiada a dos zonas cercanas que constituyen la reserva natural de Lima

Desarrollo: es un proyecto aún en desarrollo

Partimos de un problema público como es la mala práctica en el tratamiento de los residuos sólidos (basura), lo que genera caos, suciedad e infecciones a la población, atenta contra la salud pública desde el análisis de causas y consecuencias. En todas las actividades han participado alrededor de 25 niñas, niños y adolescentes, los que involucraron en algunas de ellas a la familia completa.

- Taller de expresión oral escénica y Clown que aborde el tema ecología integral, con la elaboración de material escénico con material reciclado. Creación de cuentos.

- Cierre de campaña con una manifestación en la loza deportiva con participación de los PPF y la elaboración de un mural sobre el tema con participación de todos los de Guadix (En coordinación con Pazos)

Conclusiones

Es importante ofrecer diversas experiencias que estén interconectadas y que favorezcan la toma de conciencia de nuestras malas prácticas, así como den a conocer y pongan en valor las experiencias realizadas por otros colectivos en relación al cuidado del medio ambiente y a una gestión responsable de los recursos.

Los NNA de estas generaciones tienen una mayor sensibilidad al tema ambiental y mani-

fiestan su preocupación por el cuidado de la naturaleza; constantemente muestran interés por participar de actividades de cuidado de áreas verdes.

Es fundamental conocer y reconocer nuestras áreas verdes para cuidarlas y entender los fenómenos naturales que son fruto de malas decisiones de los gobiernos y de los ciudadanos, fenómenos que afectan la vida en el planeta.

Reconocemos la importancia de aprender haciendo, donde la reflexión y análisis es permanente. Pero también desde la motivación y sensibilización constante.

Aunque no estaba así planteado, ha sido una experiencia gratificante ver como estaban en toda la experiencia los NNA con alguna condición de salud mental, espectro autista y síndrome de Down.

Referencias

Amazonia bajo Presión. 2020. www.amazoniasocioambiental.org

Fratteletti Tutti. Diciembre 2020. CENAMIS Comisión Episcopal de Misiones y Pueblos Indígenas de la Conferencia Episcopal Peruana Jirón Estados Unidos 838, Jesús María. Lima-Perú.

Laudato Si. <https://repo.iberopuebla.mx/servicios/enciclicaLaudatoSi/34/>

RAISG. <https://www.raisg.org/es/noticias/raisg-resalta-la-importancia-de-la-conectividad-territorial-en-el-v-encuentro-regional-en-leticia/>

Vivir y pensar el Dios de los pobres. 2025. Libro póstumo de Gustavo Gutiérrez, Instituto Bartolomé de las Casas.



Exploradores del mar: una experiencia educativa de ecología integral en la infancia

María del Carmen Marín Rojas

Colegio Isabel Flores de Oliva

Lima

En el contexto actual, marcado por múltiples crisis socioambientales, la escuela tiene la responsabilidad de formar personas capaces de comprender la interdependencia entre la vida humana y los ecosistemas naturales. La ecología integral, planteada por el papa Francisco en *Laudato Si* (2015), ofrece un horizonte pedagógico que integra dimensiones ambientales, sociales, culturales y espirituales en el cuidado de la Casa Común. Desde esta perspectiva, la educación ambiental no se limita a transmitir información sobre especies o ecosistemas, sino que busca fomentar actitudes de corresponsabilidad, justicia y compromiso ético frente a los desafíos de nuestro tiempo.

El presente trabajo presenta la experiencia del proyecto “Exploradores del mar”, desarrollado con estudiantes de primer grado de primaria

en las áreas de Comunicación, Ciencia y Tecnología, Personal Social y Religión. Su propósito fue acercar a los niños y niñas a la vida marina para que, a través de la observación, la indagación y la producción de textos, reconocieran la importancia del mar y se asumieran como pequeños guardianes de su cuidado.

En tiempos de incertidumbre y de cambios sociales profundos, resulta urgente que los proyectos educativos respondan a las necesidades del contexto y generen esperanza. Inspirada en la pedagogía de la Institución Teresiana, esta experiencia buscó educar para la vida desde un enfoque humanizador, formando personas críticas, solidarias y comprometidas con la transformación social. Así, el proyecto “Exploradores del mar” cobra un sentido especial: no se limitó a enseñar contenidos escolares, sino que

brindó a los estudiantes la posibilidad de reconocerse como parte de un mundo en crisis y, al mismo tiempo, como protagonistas capaces de cuidarlo y transformarlo. Educar en ecología integral en tiempos difíciles es, por tanto, un acto de resistencia y de esperanza que enlaza la formación académica con la dimensión ética y espiritual de la educación.

Objetivos

El proyecto “Exploradores del mar” tuvo como objetivo general promover en los estudiantes de primer grado una conciencia ecológica integral, acercándolos al conocimiento de los animales marinos y de los ecosistemas oceánicos para que comprendieran la importancia de conservar el mar como parte fundamental de la vida en la Tierra. La experiencia buscó vincular la alfabetización inicial con la educación ambiental crítica, generando aprendizajes significativos que fortalecieran tanto las competencias comunicativas como las actitudes de respeto hacia la naturaleza.

De manera específica, se propuso desarrollar en los niños y niñas la capacidad de observar, indagar y registrar sus descubrimientos sobre la vida marina, integrando el juego y la experimentación como estrategias pedagógicas. Asimismo, se buscó favorecer el sentido de identidad de los estudiantes al reconocer

se como exploradores marinos y miembros de una comunidad que depende del océano para su subsistencia, ya sea a través de oficios como la pesca o la investigación científica.

Marco conceptual

El proyecto se fundamenta en la propuesta de la ecología integral, entendida como una visión que articula el cuidado ambiental con la justicia social, la cultura y la vida cotidiana. Según la encíclica *Laudato Si* (Francisco, 2015), la crisis ecológica no puede comprenderse de manera aislada, sino en conexión con las dinámicas sociales, económicas y educativas que atraviesan la vida de las personas. En el ámbito educativo, el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) incorpora el enfoque ambiental como eje transversal, orientado a que los estudiantes comprendan las relaciones entre naturaleza, sociedad y cultura, y actúen responsablemente en favor de la sostenibilidad (MINEDU, 2016).

Diversos autores coinciden en que la educación ambiental debe favorecer procesos significativos vinculados con la experiencia cercana del estudiante. Novo (2009) sostiene que una auténtica educación ambiental es aquella que forma sujetos capaces de participar en el desarrollo sostenible, no desde la abstracción, sino desde la práctica cotidiana y situada. En la misma línea, Sauvé (2005) plantea que esta

debe integrar no solo el conocimiento de la naturaleza, sino también las dimensiones culturales y sociales del ambiente, de manera que los estudiantes comprendan que cuidar el mar implica también cuidar a las comunidades humanas que dependen de él.

La infancia constituye una etapa privilegiada para la educación ambiental. Investigaciones recientes resaltan que, cuando los niños y niñas participan en proyectos pedagógicos que integran el juego, la indagación y la creatividad, se generan aprendizajes más profundos y duraderos (UNESCO, 2022). En este sentido, el proyecto “Exploradores del mar” buscó tender puentes entre la alfabetización inicial y la formación ética y ciudadana, favoreciendo que los estudiantes se reconozcan como parte de un ecosistema y como agentes de cambio en su entorno.

Durante cuatro semanas, los niños asumieron la misión de convertirse en exploradores marinos para descubrir y proteger la vida del océano. En Comunicación, elaboraron un Libro de animales marinos, integrando lectura y escritura inicial con la producción de dibujos, rimas y frases sobre el cuidado del mar. En Ciencia y Tecnología, realizaron experimentos sobre flotabilidad y contaminación del agua, comprendiendo cómo la salinidad influye en la vida marina y cómo los residuos afectan a los peces. En Personal Social, reflexionaron sobre el mar como fuente

de identidad y de trabajo para pescadores y científicos, asumiéndose como guardianes del océano. Finalmente, en Religión, reconocieron el mar y sus criaturas como parte de la creación de Dios, entendiendo que cuidarlos es una forma de agradecer y vivir la fe con responsabilidad hacia la Casa Común.

Conclusiones

La experiencia “Exploradores del mar” confirma que la ecología integral puede y debe trabajarse desde la infancia, integrando diversas áreas del currículo y generando aprendizajes significativos. Los estudiantes no solo fortalecieron competencias comunicativas y científicas, sino que también desarrollaron actitudes de respeto y cuidado hacia la naturaleza, reconociendo el mar como parte de su identidad y como expresión de la creación de Dios. Esta experiencia demuestra que es posible articular el juego, la indagación y la fe para favorecer aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales que trasciendan el aula y se proyecten hacia la vida familiar y comunitaria. En coherencia con lo planteado por el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016) y por la UNESCO (2022), proyectos de este tipo evidencian que la escuela puede convertirse en un espacio de transformación, donde los niños y niñas se forman como pequeños guardianes del océano y de la Casa Común.

Referencias

Francisco. (2015). *Laudato Si: Sobre el cuidado de la Casa Común*. Vaticano.

Ministerio de Educación del Perú – MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.

Novo Villaverde, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, (extra 1), 195–217.

Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das corrientes em educação ambiental. (p. 17-46). In Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed.

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.



PARTE II

**República
Dominicana**

Cuidado de la Casa Común y Educación. Programa formativo y de recreación. Cuidadores del medio ambiente

María Esperanza Ayala de la Cruz

Centro Cultural Poveda

Santo Domingo

Resumen

La propuesta del Centro Cultural Poveda para responder a los compromisos con el medio ambiente, en los procesos que desarrolla, articula educación, sostenibilidad y compromiso comunitario de cara a fortalecer capacidades en niñas, niños, adolescentes, jóvenes, familias y docentes de comunidades con alta presión socio ambiental (región noroeste en torno al río Yaque del Norte, Haina, San Cristóbal, Santo Domingo Oeste y, en particular, Herrera). Mediante campamentos, clubes escolares, formación, acción y alianzas interinstitucionales, se busca mejorar competencias ambientales, reducir impactos locales y consolidar prácticas sostenibles en centros educativos y barrios marginados. El enfoque integra la Carta de la Tierra, la Propuesta Socioeducativa de la IT,

la Agenda 2030 (ODS 4, 6, 11, 12, 13 y 15), y lineamientos del Ministerio de Educación Pública (MINERD), con salvaguardas para la niñez y perspectiva de género e inclusión.

Introducción y justificación

La propuesta socioeducativa de la IT en el contexto del CCPoveda, se fundamenta en la convicción de que la educación ambiental, cuando se implementa con metodologías activas y pertinencia territorial, habilita a las comunidades para transformar su realidad. La experiencia acumulada en 2022–2025 con clubes, campamentos y acompañamiento a centros educativos demuestra que el aprendizaje vivencial fomenta ciudadanía, corresponsabilidad y cambios de comportamiento sostenibles.

En coherencia con el Plan Estratégico Institucional y con los principios de la Carta de la Tierra, promovemos una cultura del cuidado de la Casa Común que conecte aula, hogar y espacio público. Este enfoque responde a desafíos locales: manejo inadecuado de residuos, deterioro de cuerpos de agua, deforestación, contaminación del aire y déficit de áreas verdes, problemas que afectan con particular intensidad a barrios urbanomarginales y a comunidades ubicadas en las cercanías de ríos muy contaminados.

La propuesta prioriza acciones de alto impacto pedagógico y bajo costo relativo, con potencial de escalamiento y réplica. Están alineadas entre sí y los temas y componentes se entremezclan para fortalecer nuestra mirada de Casa Común.

Buscamos generar procesos formativos que promuevan la conciencia ambiental y la participación activa de las comunidades educativas, reduciendo el impacto ecológico y fomentando una cultura de responsabilidad compartida.

Entre nuestras prácticas institucionales se destaca la eliminación progresiva de plásticos de un solo uso, la priorización de materiales reutilizables y la gestión responsable de residuos a través del reciclaje. Estas acciones son coherentes con nuestro modelo pedagógico,

que integra valores éticos, ambientales y de ciudadanía global. Nuestra propuesta reafirma la convicción de la educación socioambiental como eje transformador para garantizar comunidades resilientes y sostenibles.

Objetivos del programa

- Generar procesos formativos que promuevan la conciencia ambiental y la participación activa de comunidades educativas, reduciendo el impacto ecológico y fomentando una cultura de responsabilidad compartida.
- Sensibilizar y empoderar generaciones comprometidas con la protección de los recursos naturales, cuidadores de la Casa Común.

Objetivos de los campamentos

General

Intercambiar con adolescentes y jóvenes conocimientos y herramientas básicas para el respeto y la responsabilidad de la gestión sostenible de los recursos naturales, especialmente agua, suelo, bosque y biodiversidad, así como la creación de capacidades para mitigar el impacto del cambio climático.

Específicos

- Conocer el ciclo del agua y su vinculación con la protección de ríos y arroyos.
- Desarrollar conocimientos y actitudes sobre la importancia de los bosques, agua y otros servicios ambientales.
- Sensibilizar sobre los impactos ambientales de la contaminación y eliminación de contaminantes humanos, agrícolas e industriales.
- Comprender la importancia del suelo y cómo conservarlo.
- Comprender la importancia de conservación de la biodiversidad.
- Estimular la creatividad, el trabajo en equipo y acciones en beneficio del medio ambiente.
- Promover la creación de capacidades para adaptarse al impacto del cambio climático, reducir las emisiones de CO₂ y aumento de su captura.
- Promover buenos hábitos de convivencia y ejercicio de ética ciudadana.
- Aprender sobre daños causados por la contaminación sónica y sobre la reducción de ruidos en la comunidad.

Estrategia Metodológica

Los Campamentos de verano son espacios de desarrollo de diversas estrategias formativas-lúdicas para sensibilizar y promover el cuidado de los recursos naturales como ejes transversales y fundamentales para la construcción de una ciudadanía corresponsable, local y global que procura la sostenibilidad.

Se desarrollan de manera reflexiva, crítica, práctica, participativa y lúdica; articulando actividades prácticas-teóricas como: dinámicas, experimentos, juegos educativos, exploración del entorno, trabajo de campo, debates, construcción de propuestas, estudios de casos, rallies, cine-foro, entre otras. Se incorpora el uso de herramientas tecnológicas y de estrategias artísticas (teatro, pintura, música, escritura creativa) como aspectos transversales del desarrollo de los campamentos.

Además, talleres mediadores para el aprendizaje teórico-práctico de las y los participantes sobre las temáticas a desarrollar

Se promueve, de manera transversal, el desarrollo de competencias en los distintos ámbitos:

- Ámbitos Ético y Ciudadano.
- Ámbito Comunicativo

- Ámbitos del Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico.
- Ámbitos de Resolución de Problemas
- Ámbitos de lo Científico y Tecnológico.
- Ámbitos del Medio Ambiente y de la Salud.

Las y los participantes realizan actividades en beneficio de su salud integral y de la de su comunidad, (saneamiento ambiental) en interrelación, preservación y cuidado de la naturaleza y del ambiente social, a fin de contrarrestar los efectos negativos generados por la acción humana, evitar otros daños y promover de forma autónoma y sostenible la vida y la salud del planeta. Fortalecimiento de valores y actitudes, respeto, trabajo colaborativo, liderazgo, participación, corresponsabilidad.

Contexto territorial y socioambiental

Las intervenciones se enfocan en: región noroeste, comunidades en torno al Yaque del Norte y afluentes, municipios de Haina y San Cristóbal, y Santo Domingo Oeste, especialmente el sector Herrera. Estas zonas presentan presiones ambientales asociadas a densidad urbana, actividades industriales, limitaciones en recolección de residuos, drenaje deficiente y exposición a eventos climáticos extremos. En

este marco, la educación socioambiental orientada a la acción comunitaria es un instrumento clave para mitigar riesgos, fortalecer el tejido social y promover hábitos sostenibles.

Población meta y cobertura

- Niñez (9–12 años): priorizando estudiantes de escuelas públicas y organizaciones comunitarias de Herrera y zonas aledañas.
- Adolescencia (14–17 años): con foco en tres centros de secundaria (Santo Domingo Oeste, Haina y San Cristóbal).
- Docentes y equipos directivos: de centros acompañados por el programa.
- Familias: como agentes multiplicadores de prácticas sostenibles.
- Meta anual alcanzada: 360 niñas y niños, 250 adolescentes, 80 docentes/directivos y 300 madres/padres/tutores, además de voluntariado juvenil y comunitario.
- Adolescentes de 14-19 años de centros educativos de las regionales de educación #08 de Santiago de los Caballeros (centros educativos de San José de las Matas y Jánico) regional de educación #09 de Mao y #13 de Montecristi con una meta alcanzada de 1050 estudiantes, 100 voluntarios acompañantes entre docentes, directivos, padres y madres.

Desarrollo

Campamento Cuidadores del medio ambiente: es una propuesta innovadora organizada por la alianza CIF-Poveda para niños y niñas de 9 a 12 años, del sector de Herrera en Santo Domingo Oeste. Es un campamento educativo que se realiza durante dos días de fin de semana. Una experiencia de 16 horas en la que se trabajan de manera articulada estrategias de cooperación, conciencia ambiental y aprendizaje lúdico, valores de bien común, con aproximadamente 100 participantes. Los temas centrales formativos son Cuidando el Agua, Cuidando el verde, Comunidades sostenibles, Reutilizando y reciclando. Esta experiencia fortalece el vínculo comunitario en el sector de Herrera, donde se encuentran las instalaciones del ISESP y el CIF¹, potenciando la educación ambiental desde la niñez.

Campamento Liderazgo Juvenil para la mitigación del Cambio Climático: es un proyecto desarrollado con adolescentes de 14 a 17 años de tres centros educativos públicos de secundaria, que contempla procesos de formación-acción: sensibilización entre pares, clasificación de residuos sólidos, campañas de redes sociales, elaboración de murales y jornadas de embellecimiento. Además, incluye sesiones

¹ CIF (Centro de integración Familiar): ONG coordinada por la IT bajo la alianza CIF-Centro Cultural Poveda.

de sensibilización para personal docente y articulación con los ayuntamientos de los municipios de Haina, Santo Domingo Oeste y San Cristóbal, durante el año 2025.

Esta iniciativa busca fortalecer el liderazgo de las y los estudiantes, promoviendo que asuman protagonismo en la mitigación del cambio climático y en la promoción de las acciones de cuidado, aprovechando las facilidades tecnológicas y de manejo de redes sociales que expresan. En este proyecto participan aproximadamente 85 jóvenes. Los talleres abordan cambio climático, tiempo de desintegración de nuestros residuos sólidos, clasificación de los residuos sólidos, manejo de redes sociales, etc.

Campamento de verano Plan Sierra sobre educación ambiental: es un programa de formación y recreación diseñado y acompañado por el Centro Cultural Poveda, que se realiza dos veces por año desde 2023. Con una participación aproximada de 1050 estudiantes en las 6 convocatorias realizadas.

La selección de los participantes se realiza en coordinación con las autoridades educativas de la zona: directores distritales y de centros educativos. Se establecen criterios como: evidencia de liderazgo durante el curso escolar, solidario, inquietudes sobre el medio ambiente, promover el curso con calificaciones buenas, aprobación de los padres mediante consentimiento

informado. De cada centro se seleccionan de 3 a 5 estudiantes. Al momento de la inscripción la familia ha de presentar documentada la condición de salud del postulante a participar.

Durante 6 días aproximadamente 175 estudiantes de centros educativos ubicados en los alrededores de la cordillera central y de los ríos más importantes del país, organizados en 6 o 7 grupos color, participan de talleres; cada día trabajan un solo tema. Al final del campamento, se realiza una exposición de las producciones que realizaron durante el desarrollo de los talleres.

En la agenda diaria se incluyen momentos para actividades acuáticas en la piscina, actividades recreativas en las áreas verdes y actividades deportivas en las distintas canchas (un deporte distinto cada día; se promueve la colaboración, la integración, el respeto y el buen trato).

En conclusión, estos programas diseñados y ejecutados por el Centro Cultural Poveda articulados a la propuesta socioeducativa: Carta de la Tierra y llamado del Papa Francisco *al cuidado de la Casa Común*, se asumen como respuesta a la reflexión sistemática que venimos realizando sobre las problemáticas ambienta-

les de América Latina y República Dominicana: garantizar la dignidad de la tierra e incidir en la transformación de la realidad a través de prácticas socioeducativas iluminadas por la pedagogía de San Pedro Poveda en la formación de sujetos cuidadores del medio ambiente.

Referencias

Acevedo, P. (2021). Balance de la Implementación del ODS4 en la República Dominicana 2015-2020. Foro Socioeducativo, Santo Domingo, D. N.

CARTA ENCÍCLICA LAUDATO SI DEL SANTO PADRE FRANCISCO SOBRE EL CUIDADO DE LA CASA COMÚN. 24 de mayo, 2015.

García, D. (2010). Una respuesta para tiempos inestables y transformadores. Propuesta socioeducativa del Centro Cultural Poveda. Centro Cultural Poveda, Santo Domingo, R D.

Institución Teresiana (2019). Educar en Tiempos Difíciles. Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina.

MINERD, (2016) Bases de la revisión y actualización curricular. Santo Domingo, DN, 2016.

World Commission on Environment and Development. (1987). "Carta de la Tierra" <https://cartadelatierra.org/lea-la-carta-de-la-tierra/preambulo/>.



La Propuesta Socioeducativa: alternativa para la transformación de la práctica educativa

Eunice Vicioso y Marta González

Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda

Santo Domingo

El diplomado “**La Propuesta Socioeducativa: Alternativa para la transformación de la práctica educativa**” se inscribe en el marco de la formación docente que promueve el Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda (ISESP). Esta iniciativa se concibe como un proceso orientado al desarrollo integral de los educadores, desde la perspectiva del derecho a una educación de calidad con equidad.

Con este propósito, el ISESP asume el compromiso de contribuir con el acceso al conocimiento y a la consolidación de una sociedad justa, equitativa e inclusiva. También pretende fortalecer las capacidades de los docentes para que, de manera proactiva, sean capaces de generar aprendizajes que impulsen el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, así como de sus contextos socio-

culturales. Estos educadores están llamados a comprometerse activamente con procesos orientados al mejoramiento de la calidad del sistema educativo dominicano y al desarrollo socioeconómico y cultural del país.

En un contexto que demanda un educador con vocación de servicio, dinámico y esperanzador, este diplomado se erige como una alternativa formativa que busca contribuir en la construcción de una sociedad más humana, justa y solidaria.

Contexto

El contexto educativo actual, en la República Dominicana, demanda un docente que sea protagonista de su desarrollo humano y profesional, que tenga la voluntad de implicar mente

y corazón al momento de enseñar y aprender. Es necesario impulsar una nueva comprensión de los procesos educativos, es impostergable la aplicación de pedagogías humanistas y transformadoras que inviten a los educandos a promover en las aulas una ciudadanía más respetuosa, más democrática y humana y que promueva una ecología integral.

Hay que repensar la escuela y la formación docente en estos tiempos de globalización. La escuela debe caracterizarse por la integración y la interacción entre las personas, las instituciones y los países. Pero tal interrelación no es genuina. Hay una parte del mundo asimétrica, en la que predomina la desigualdad social, la pobreza, la marginalización, la migración de manera descomunal, la falta de una cultura democrática que garantice los derechos civiles de la población. Estos indicadores son propios de los países periféricos, como lo es Latinoamérica.

Esto implica que los/as educadores/as no pueden reducir su labor educativa a la dimensión técnica o cognitiva, sino asumir la responsabilidad de involucrarse en los cambios educativos y sociales que demandan los momentos actuales en la sociedad dominicana.

En respuesta a esta situación, este diplomado centrado en el pensamiento pedagógico de Pedro Poveda, propiciará un espacio para que los docentes dominicanos evalúen y analicen su tra-

bajo de aula, investiguen y reflexionen procesos de aprendizajes y su práctica educativa. Además, para que puedan compartir y socializar experiencias con la finalidad de ir construyendo una postura pedagógica transformadora, y así desarrollar un pensamiento crítico acerca del quehacer educativo. Por último, que puedan asumir el ideal educativo como un ejercicio ético y democrático para la formación de sujetos que se integrarán a una nueva ciudadanía global.

Objetivo

Promover la formación docente desde una comprensión profunda de la Propuesta Socioeducativa Educar en Tiempos Difíciles, con el fin de impulsar una práctica educativa humanista y transformadora, que favorezca en los docentes procesos de cambio y compromiso activo con la construcción de una nueva ciudadanía, tanto en el ámbito local como en el global.

Acciones

El presente diplomado surge como fruto del **Seminario Intercontinental “Educar en Tiempos Difíciles: Educación, Memoria, Dignidad y Paz”**, celebrado en León, Guanajuato, México, del 2 al 6 de octubre de 2024. En los grupos de referencia: *Confluencias y Propuestas de Cara al Futuro*, se planteó la necesidad de expandir el horizonte de la **Propuesta**

Socioeducativa, con el fin de que su semilla pueda germinar en otros espacios educativos y en diversos grupos sociales.

Atendiendo a este llamado, el equipo representante de la Propuesta Socioeducativa en el ISESP, sugirió la creación de este diplomado, el cual fue aprobado por las autoridades académicas. Su propósito es dar a conocer en las escuelas dominicanas los aportes significativos y perdura-

bles de la Propuesta Socioeducativa Educar en Tiempos Difíciles, en la formación de un docente integral: comprometido con los avances y transformaciones educativas, con una mirada crítica y reflexiva sobre la escuela, y, al mismo tiempo, humanista, solidario e inclusivo. El diplomado es fruto de un trabajo colaborativo entre el equipo representante de la PSE en el ISESP y docentes del ISESP, miembros y colaboradores de la Institución Teresiana.

CONFIGURACIÓN DE LOS MÓDULOS

MÓDULO	TÍTULO	DURACIÓN
I	Inducción Académica	8 horas
II	Fundamentos, principios y enfoques curriculares de la Propuesta Socioeducativa Educar en Tiempos Difíciles (PSE) en América.	16 horas
III	El rol del docente en la formación de sujetos críticos desde la perspectiva de la Propuesta Socioeducativa.	16 horas
IV	Articulación entre los enfoques curriculares y las Pedagogías Humanistas, Críticas y Transformadoras que promueve la PSE.	16 horas
V	La construcción y gestión del conocimiento desde la mirada de la PSE.	16 horas
VI	Educación ambiental, cuidado de la tierra y ecología integral, desde los enfoques de la PSE.	8 horas
VII	La formación tecnológica y el uso de la Inteligencia Artificial desde los enfoques de la PSE.	8 horas

Duración 3 meses (98 horas).

Impacto esperado del diplomado en la práctica educativa de los docentes

El desarrollo de cada uno de los módulos del diplomado busca impactar de manera positiva en la práctica docente, con la intención de contribuir a la transformación de la educación dominicana. Cada espacio formativo se concibe como una oportunidad para abrir una “ventana educativa” que invite al cambio y a la innovación, bajo la premisa de acompañar al docente en la construcción de un nuevo perfil profesional, acorde con las exigencias y retos del siglo XXI.

El impacto esperado trasciende la adquisición de conocimientos, ya que se proyecta en la formación integral de la personalidad docente, en todas sus dimensiones. Al estudiar los fundamentos, principios y enfoques curriculares de la Propuesta Socioeducativa (PSE) en el contexto de la República Dominicana y América Latina, los participantes desarrollarán una reflexión crítica sobre la pertinencia de dichos fundamentos en los escenarios educativos actuales. Este proceso favorecerá la creación de ambientes de aprendizaje humanistas, inclusivos y transformadores, además de fortalecer el sentido de pertenencia y compromiso con los cambios que demandan las escuelas dominicanas.

En tiempos de transformación social y educativa, el rol docente exige mirar críticamente la realidad, problematizarla y articular horizontes de expectativas que cuestionen las rutinas pedagógicas concebidas desde lógicas excluyentes. El diplomado promoverá la reflexión sobre la propia práctica docente, incentivando a los participantes a revisar sus experiencias, contextos, roles, emociones y expectativas. A la vez, impulsará la aplicación de criterios de equidad, justicia social, respeto, empatía y acogida, entendiendo que la tarea pedagógica tiene como centro a la persona.

Asimismo, el acercamiento a los fundamentos conceptuales y axiológicos de la Pedagogía Povehana, con su alto sentido humanista, permitirá que los docentes asuman estos principios como eje articulador de su identidad y práctica educativa. Esta integración enriquecerá el ser docente y le dará un nuevo sentido a su misión formativa.

La vinculación con las pedagogías críticas y transformadoras fortalecerá una gestión de aula coherente con el ordenamiento curricular del sistema educativo dominicano, al tiempo que reorientará la construcción del conocimiento desde la perspectiva de la PSE. Esto implica reconocer al estudiante como sujeto cognoscente, con derecho a aprender, y poner en práctica una pedagogía de los “máximos”, que valore sus capacidades, intereses, necesidades y límites, promoviendo así una educación inclusiva y de calidad.

El impacto del diplomado también se reflejará en la conciencia ecológica de los docentes, al motivarles a ser agentes de cuidado de la “Casa Común”. Los participantes serán animados a discernir, analizar y tomar conciencia de las causas y consecuencias de los problemas medioambientales, integrando una mirada de ecología integral. De esta manera, estarán en condiciones de generar acciones educativas que sensibilicen a sus estudiantes y promuevan la construcción de soluciones conjuntas frente a los retos globales.

Finalmente, el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) será un eje transversal del diplomado. Se busca sensibilizar a los docentes sobre la dimensión educativa de las TICs y su aplicación creativa y crítica en la práctica pedagógica. El manejo de plataformas virtuales, así como la socialización de experiencias, estrategias y prácticas innovadoras, permitirá que los docentes en formación potencien su tarea educativa con sentido humanizante, flexible y acorde con los tiempos actuales.

En síntesis, este diplomado impactará en la formación docente no solo desde la actualización académica, sino también desde la transformación de su identidad profesional, fortaleciendo su compromiso con una educación más humana, inclusiva, crítica, innovadora y coherente con las demandas de la sociedad actual.

Ideas Concluyentes

Este diplomado tendrá integrado un capítulo sobre el cuidado de la vida en el planeta, entendiendo que desde la Propuesta Socioeducativa es mandatorio una mirada integral al contexto.

De igual manera se prevé un proceso de acompañamiento a la práctica educativa, como una acción continua de reflexión-acción-reflexión, en el que los participantes tienen la oportunidad de interpelar sus propios procesos y prácticas, sistematizarlos, recrearlos y enriquecerlos desde el estudio, la investigación y el intercambio de experiencias con otras y otros.

Se motivará un acompañamiento con carácter reflexivo en la acción, provocando en los participantes el ejercicio de presentar acciones y propuestas en equipo como escuela, de una manera integral, desde el enfoque y las líneas temáticas desarrolladas en el diplomado, que contribuya a la reflexión colectiva y a una práctica innovadora de la supervisión educativa contextualizada.

El acompañamiento incluirá:

- Tutoría personalizada en el diseño del proyecto ambiental escolar o comunitario, en el diseño de la guía de impacto y en el diseño del plan de alfabetización de ecología integral.

- Foros de discusión en línea moderados por los facilitadores.
- Revisión progresiva de avances en los proyectos grupales.
- Seguimiento a las propuestas aplicadas en los centros educativos participantes.
- Recomendaciones para la integración y/o formación a grupos medioambientalistas.
- Acompañamiento post-diplomado: publicación de los proyectos destacados en un boletín educativo-ambiental y motivación a mantenerse involucrados en redes de intercambio, apoyo para reflexión y servicio en favor del medio ambiente.

Referencias

Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bergoglio, J. (Papa Francisco). (2015). *Carta Encíclica Laudato Si: Sobre el cuidado de la Casa Común*. El Vaticano: Dicasterio para la Comunicación.

Bonilla M. L. F. (2024). *Taxonomías curriculares y pedagogías críticas*. *Devir Educação*, 8(1), e-814. <https://doi.org/10.30905/rde.v8i1.814>

Ceballos R. (2016). *Para cambiar la cara de la escuela: Sistematización de la Propuesta Socioeducativa del Centro Poveda de la República Dominicana*. Centro Cultural Poveda.

Chanto E. C. L. y Durán López, M. (2014). *Humanismo educativo en la sociedad del conocimiento*. Enero/junio,

2014. *Revista Nuevo Humanismo*. Costa Rica: Universidad Nacional, Sede Regional Chorotega Liberia. Vol. 2.

Espaillet J. (2017). *La Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América: fundamentos, énfasis y ámbitos de acción y desafíos*. Conferencia presentada en el Seminario Internacional de la PSE de la I. T. ISESP, República Dominicana.

Freire P. (1997). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores.

García, D. (2019). *La Propuesta Socioeducativa. Educar en Tiempos Difíciles*. CCPoveda.

González G. E. (2007). *Educación ambiental: trayectoria, enfoques y perspectivas*.

Institución Teresiana. (2019). *Educar en Tiempos Difíciles: Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina*.

Ley 64-00 sobre Medio Ambiente y Recursos Naturales. República Dominicana

Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales (RD). *Guías didácticas y materiales educativos*.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Diseño curricular basado en el constructivismo histórico-cultural*. MINERD.

Nasarre G. E. (2023). *Por una educación humanista: Un desafío contemporáneo*. Narcea Ediciones.

Nomen, J. (2024). *Educar en Tiempos Difíciles*. Ediciones Octaedro.

Ramírez G. A. (2023). *Ecología integral: Una mirada sistémica de cara a la problemática ambiental actual*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

UNESCO. (2019). *Educación para el desarrollo sostenible*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO.



Ecología integral y educación ambiental.

Experiencia instituciones IT País

Francisca del Carmen Ferreira Genao

Enlace del país en la PSE

Santo Domingo

La sociedad dominicana está afectada por diversas problemáticas que afectan la sana convivencia y el desarrollo sostenible, tales como: aumento de las desigualdades, debilitamiento de las democracias, impacto del cambio climático, aumento de la violencia y la inseguridad, disfunciones familiares, embarazo en adolescentes, falta de acceso y permanencia en una educación de calidad para todos.

La Institución Teresiana en el contexto dominicano ha priorizado acciones que den respuestas a estas problemáticas socioeducativas, en coherencia con las líneas del Proyecto Común de Misión (PCM) y con el lineamiento No. 5 de la Propuesta Socioeducativa Educar en Tiempos Difíciles (PSE): “*Profundizar en las distintas dimensiones de la ecología integral y desarrollar procesos de educación ambiental*”, con la inten-

ción de contribuir a una cultura de inclusión, fortalecer vínculos familiares y el cuidado de la vida en el planeta en todas sus manifestaciones.

Otros referentes que nos impulsan a trabajar con este enfoque son la Carta de la Tierra (2000), que nos hace un llamado a unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz; y la Encíclica Laudato Si (2015) del papa Francisco, que nos invita a restaurar y cuidar la vida en el planeta, nuestra Casa Común.

En resumen, se busca generar procesos formativos críticos-reflexivos-propositivos en los sujetos que participan en nuestros programas y proyectos socioeducativos, que promuevan

la justicia social, la conciencia ambiental y la participación activa de las comunidades educativas, reduciendo el impacto ecológico y fomentando una cultura de equidad y corresponsabilidad en los cuidados.

En esta entrega presentamos las acciones relevantes de las instancias de la IT dominicana en este año 2025, con las diferentes poblaciones, enfatizando prácticas socioeducativas que promuevan una ecología integral.

Objetivo

Socializar experiencias del trabajo educativo de las instancias de la IT en el contexto dominicano, con docentes, jóvenes y familias, promoviendo una mirada reflexiva a los desafíos del contexto, y un compromiso ético de corresponsabilidad con la ecología integral.

Contexto

Las acciones se desarrollan en los lugares donde hacen vida las organizaciones y proyectos socioeducativos de la Institución Teresiana en el país. Contextos empobrecidos y vulnerables, con alto índice poblacional, alto grado de exclusión e inequidad.

- Centro Cultural Poveda (CCP), Santo Domingo.

- Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda (ISESP), Herrera, Santo Domingo.
- Centro Paula Escaño, Partido Dajabón.
- Centro de Formación Sociocultural San Pedro Poveda (CEFOSOP), Palmarito, La Vega.
- Parroquias San Pedro Poveda, Villa Magisterial Santiago y San Juan Bautista, Villa Mella, Santo Domingo.

Población

- Docentes y directivos de centros educativos públicos.
- Familias de comunidades vulnerables y grupos de iglesias.
- Adolescentes y jóvenes escolarizados y de los entornos donde se insertan nuestras organizaciones y proyectos.

Acciones Estratégicas 2025

Formación y acompañamiento docente

La formación docente tiene el propósito de fomentar prácticas educativas y pedagógicas que afirmen los derechos humanos y promuevan la paz, la justicia, la inclusión y el cuidado de

la Casa Común. Promueve una práctica educativa asumida como vocación y fundamentada en los principios y valores povedanos que impliquen un compromiso ético y ciudadano. Los docentes participan mediante proyectos y programas financiados por los Ministerios de Educación Pública y Educación Superior.

Acciones estratégicas:

- Procesos formativos y acompañamiento (AECID 24, MEPyD)
- Programa de inducción docente en coordinación con el MINERD.
- Programas de educación continua: cursos, diplomados, proyecto Alfabetización, proyecto CRECE.
- Programas de educación superior: especialidad, maestría y doctorado.
- Semana de la investigación en coordinación con universidades nacionales, Colombia, Chile, España.
- Diseño diplomado PSE.

Formación y acompañamiento a Familias

Reconociendo que la familia es el núcleo fundamental para la transformación humano – social, la IT se siente llamada a orientar permanentemente sus esfuerzos en un trabajo de

formación y acompañamiento a las familias, procurando una vida digna para todos/as y promoviendo prácticas que garanticen oportunidades para la igualdad de las mujeres en el ejercicio de sus derechos.

Acciones estratégicas:

- Programa Familias Educadoras del Centro de Integración Familiar (CIF). Este año se realizaron 14 talleres con familias, con promedio de 30 participantes. Temas: educación de la autoestima y afectividad, educación en valores éticos y ciudadanos, prevención de violencia y cultura de paz, manejo de conflictos y perdón.
- Encuentros formativos sobre temas ecológicos y educación para la paz en los centros educativos y comunidades.
- Encuentros reflexivos sobre temas sociales y espirituales en las parroquias.

Formación y acompañamiento adolescentes y jóvenes

El trabajo con adolescentes y jóvenes está articulado a las líneas de trabajo con jóvenes de la IT, ratificadas en el Encuentro Internacional IT (EIAIT) y en la XIX Asamblea General IT. Se busca la formación de sujetos éticos, capaces de cultivar su interioridad, de modo que pue-

den experimentar formas alternativas de vivir, relacionarse, contrastar y procesar lo que viven en sus entornos. Se implementan estrategias de aprendizaje y de animación sociocultural en procura de fomentar una cultura ecológica, solidaria y de paz. Todo mediado por el uso de metodologías dinámicas, lúdicas e interactivas que favorezcan la motivación y la participación activa en las actividades.

Acciones estratégicas:

- Encuentros formativos y acompañamiento con estudiantes de centros educativos y comunidades.
- Encuentros reflexivos sobre temas sociales y espirituales en las parroquias.
- Caminatas ecológicas.
- Campamentos ecológicos.
- 2da Feria ecológica.
- XV Feria municipal del libro.

2da. Feria Ecológica: una Ecología Integral para un estilo de vida sostenible. Cuidado de nuestra Casa Común

La 2da. Feria Ecológica y Medioambiental con el lema “UNA ECOLOGÍA INTEGRAL PARA UN ESTILO DE VIDA SOSTENIBLE”, se rea-

lizó en mayo de 2025 y fue organizada por el Centro de Formación Socio-Cultural San Pedro Poveda (CEFOSOP), en coordinación con los Ministerios de Medio Ambiente y Agricultura, juntas de vecinos y centros educativos aliados. Su propósito fue crear conciencia de manera crítica y reflexiva, de la necesidad de una ecología integral y de los beneficios que se obtienen implementando acciones para una vida sostenible. Dedicada a la memoria de la Profesora Noris Garabito, teresiana, especialista del área de Ciencias de la Naturaleza, comprometida con el cuidado del medio ambiente y con el estilo de vida sostenible.

Participaron 28 autoridades, 15 teresianas, 265 estudiantes, 114 docentes y 200 familias de las comunidades y centros educativos aliados: Centro Prof. Ramon del Orbe, Profesora Ana Victoria Ortega, Prof. Williams Almonte, Liceo Jesús María de la Mota.

La Feria inició con un diagnóstico de la realidad, para detectar la gravedad del problema, su impacto en el entorno y los desafíos que hay que enfrentar. Durante su desarrollo se compartieron orientaciones teórico-prácticas y actividades culturales para fomentar la creatividad y la sensibilidad en el cuidado de las personas y del medio ambiente. El evento cerró con la firma de un pacto de apoyo y compromiso para el cuidado de la ecología integral.

Plan de actividades:

- Aplicación Guía para medir el impacto socioambiental en el entorno.
- Conferencia Magistral: “Ecología y Sino-dalidad”, Padre Jhonny Durán, Pastoral de Ecología.
- Charla: “Sostenibilidad de la Vida” Mtro. Federico Pérez, Director Regional Educación La Vega.
- Reconocimiento Mtra. Noris Garabito.
- Talleres de alfabetización ecológica.
- Presentación resultados Guía impacto ambiental
- Video Foro: Salvemos al planeta.
- Exposición libros con la temática y donación a los centros educativos.
- Festival de Arte: poesías, canciones, dramas, adivinanzas, pinturas, acrósticos.
- Charla: Armonía Vital y Ecología Integral.
- Caminata Ecológica y siembra de árboles frutales.

- Conferencia “Gobierno Local y La Ecología Integral”, Mtra. Amparo Custodio, alcaldesa La Vega.
- Taller Higiene Bucal.
- Construcción de materiales educativos reciclados con sentido de utilidad para las prácticas pedagógicas.
- Exposición de ambientadores naturales, llaveros y otros objetos elaborados con materiales reciclados.
- Firma del Pacto Compromiso para el Cuidado de la Ecología Integral y la Vida Sostenible.

Valoración de la feria

La 2da Feria Ecológica ha sido valorada como un espacio de encuentro y trabajo colaborativo de todos los sectores de la comunidad de La Vega, sensibles con la problemática del impacto del cambio climático. Ha sido una oportunidad para crear conciencia y aunar esfuerzos de autoridades, docentes, jóvenes y familias, en la concreción de acciones que favorezcan el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible del entorno. Se espera institucionalizar este evento y dar continuidad a los acuerdos y compromisos contraídos.

Conclusión/ Impacto

- El trabajo con docentes ha fomentado el pensamiento crítico, la investigación y una mayor conciencia ambiental lo que se refleja en el cambio de actitud y transformación de su práctica educativa, asumiendo un mayor compromiso con la construcción de ciudadanía, cultura inclusiva y promoción del cuidado de la vida en el planeta.
- El trabajo con familias va dando pequeños frutos: los padres y madres manifiestan en los diálogos reflexivos que en sus hogares ha disminuido la violencia y hay una mejor convivencia. Algunos participan como colaboradores de los proyectos, se suman a las actividades que realizan los Centros y asumen compromisos en la pastoral social de la iglesia.
- Los adolescentes y jóvenes muestran una mayor conciencia ambiental y prácticas sostenibles. Se concretiza en su inserción en nuestros proyectos, la participación activa en las acciones de cuidado en sus entornos familiares y comunitarios, y en la integración a la pastoral juvenil y al movimiento de jóvenes de la IT.

Referencias

- Banco Mundial (2023). *Práctica Global de Pobreza y Equidad. Diagnóstico sobre igualdad de género en República Dominicana*, noviembre 2023, Santo Domingo, RD.
- Carta de la Tierra (2000). <https://cartadelatierra.org> › Lea la Carta de la Tierra.
- Bergoglio J.M. (2015). *Carta Encíclica Laudato Si, mi' Signore* del santo padre Francisco sobre el cuidado de la Casa Común. 24 de mayo, 2015
- <https://www.vatican.va> › encyclicals › documents › pap...
- Díaz G. E. (2023). *La Ley Española 1/2023 de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global: El predominio de la Agenda 2030*. <https://revistas.ucm.es> › download › 87776
- El Programa de Emprendimiento Juvenil en América Latina y el Caribe: Informe de impacto*: <https://doi.org/10.18235/0002821>
- Institución Teresiana (2024). *Proyecto Común de Misión República Dominicana 2024-2028*.
- Institución Teresiana (2023). *XIX Asamblea General de la Institución Teresiana, 2023*. <https://institucionteresiana.com> › rss › inaugurada-la-xi...
- Institución Teresiana (2019). *Educación en Tiempos Difíciles*. Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina.
- Ley 01-12 Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo de República Dominicana 2030.
- Lineamientos Propuesta Socioeducativa 2024-2029.
- MINERD (2023). *Cultura de Paz*. Obtenido de <https://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2022/12/Fasciculo-Cultura-de-Paz-6X8-Portada-FINAL>.



Uruguay

Esperanzar el arte de la vida

Nancy Palacios, Verónica De Luca y Ximena Diharce

Club de niños Nuestra Señora de la Esperanza

Montevideo

La propuesta desarrollada se realiza en el Club de niños Nuestra Señora de la Esperanza, ubicado en el barrio Nuevo París en la ciudad de Montevideo, Uruguay. Los clubes de niños, en convenios con INAU¹, son centros socio educativos que tienen como tarea “complementar la acción de la familia y de la escuela en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de la calidad de vida de los niños y niñas” (INAU 2020). Si bien cada club de niños cuenta con una mirada y horizonte común, cada institución presenta proyectos y objetivos propios.

¹ INAU es el Instituto del Niño y el Adolescente de Uruguay, cuya misión “es promover, proteger y/o restituir los Derechos de niños, niñas y adolescentes, y garantizar el ejercicio efectivo de su ciudadanía a través de distintas instancias de participación” (2019).

En nuestro centro, el objetivo general que nos hemos planteado desde el equipo de trabajo, es continuar generando las condiciones para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes en todas sus dimensiones como sujetos autónomos, críticos, responsables y creativos.

El proyecto de trabajo cuenta con varios componentes: pedagógico, habilidades socio emocionales y salud, familia y comunidad. En esta línea el cuidado de la Casa Común y la ecología integral forman parte de estos y atraviesan la totalidad del proyecto. Los mismos son fundamentales para contribuir con la convivencia cotidiana y así fomentar el desarrollo saludable de los niños, niñas y adolescentes.

PROYECTO CUIDARTE - CREARTE - ENCONTRARTE

Objetivos

Optimizar el espacio educativo partiendo de la problematización y reflexión, generando hábitos dirigidos a la sustentabilidad para producir de manera responsable y, de esta forma, disminuir el impacto negativo sobre el planeta.

Fundamentación

La encíclica *Laudato Si* del Papa Francisco invita a cuidar la “Casa Común” como un acto de justicia y amor. Propone una ecología integral que mire no solo a la naturaleza, sino también a las relaciones entre las personas, la economía y la cultura. Llama a cambiar estilos de vida consumistas, a apostar por energías limpias, proteger a los más vulnerables y a trabajar juntos y juntas en soluciones globales.

En esta línea no es posible pensar un análisis de los problemas ambientales que no incluya los contextos humanos, familiares, laborales y del relacionamiento que tenemos cada uno, cada una con los demás y con el ambiente (Francisco 2015).

Es por ello que es “fundamental buscar soluciones integrales que consideren las interacciones de los sistemas naturales entre sí y con los sistemas sociales. No hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola y compleja crisis socio-ambiental” (Francisco 2015, p.108).

Cuidarte es el primer paso: reconocer que tu vida es parte de un tejido mayor.

Crear es animarte a transformar lo que sos y lo que hacés para que el mundo sea más justo y habitable.

Encontrarte es descubrir en los otros y otras, en vínculo con la naturaleza, un espejo de lo que somos, un llamado a respetar y proteger la Casa Común.

Todo junto es un camino: cuidarte, crear y encontrarte se vuelven una misma tarea de esperanza. No es “esperar” que la vida mejore, es crear las condiciones para que algo bueno pueda nacer.

En nuestro país, desde el año 2020, contamos con un Ministerio de Ambiente el cual “se encarga de la ejecución de la política nacional ambiental, de ordenamiento ambiental, de desarrollo sostenible y de conservación y uso de los recursos naturales que fije el Poder Ejecutivo” (Ministerio de Ambiente 2020).

El instituto Juan Pablo Terra (2023) cuenta con un grupo de ecología integral desde el cual han investigado cuáles son los principales desafíos ambientales que enfrentamos en Uruguay. Identifican cinco grandes afectaciones en el área: agro, industria, los centros urbanos y sus entornos, la zona costera y el transporte.

Desarrollo

El equipo de trabajo de la institución entiende que el abordaje no es brindar conocimiento de un conjunto de informaciones teóricas respecto a esta temática, sino que apunta a la construcción de un estilo de vida.

Comprendiendo que el proceso educativo es a largo plazo y que no es mediante eventos puntuales sino que necesita de la integración de conocimientos y experiencias sostenidas, planificadas e intencionadas, promoviendo prácticas concretas, abriendo espacio para un futuro mejor. Es por ello que a través del proyecto del centro buscamos desarrollar actividades que permitan a los niños, niñas y adolescentes aproximarse a la importancia de cuidar nuestra Casa Común, con una mirada esperanzadora, tejiendo futuro mientras vamos caminando junto a otros y otras.

Es así como surge el armado de una compostera con lombrices californianas. El interés nace

como consecuencia de las lecturas del cuento “Nicasio sueña un futuro de lombrices” de Rafael Varela. Esta narración se sitúa en el pueblo Chamizo, ubicado en el departamento de Florida, detalle que fue clave para que las niñas y niños sintieran curiosidad por las cuestiones que plantea el mismo.

Conseguimos la compostera a través de una donación. Luego de observar procedimos al armado de la misma. A través de distintas exploraciones de los materiales, se tuvo contacto con la tierra, con las lombrices y con el alimento (yerba usada de la cebadura del mate, siendo esta la opción más adecuada para el contexto), logrando la preparación de la misma. **Nos detuvimos en conocer la taxonomía de las lombrices californianas, la importante y diferenciada labor que desarrollan a partir de la descomposición de los desechos orgánicos produciendo una tierra rica en nutrientes y libre de agrotóxicos.**

Para el correcto mantenimiento de la misma se generó un cronograma donde fuimos registrando la periodicidad de la alimentación, la cual es llevada adelante por los mismos niños y niñas.

La proyección de dicha actividad es, por un lado, recoger el lixiviado (líquido que se forma cuando el agua atraviesa materiales sólidos extrayendo sustancias disueltas o suspendidas siendo beneficiosas como biofertilizante

natural, que se desprende del compost) que luego será utilizado para mejorar la salud del suelo en la jardinería presente que tenemos en el centro. Por otro lado, valorar y cuidar la vida que allí acontece. Y, más a largo plazo, extender a las familias la invitación de replicar la experiencia de la compostera en sus hogares.

Esto ha permitido la lectura y búsqueda de información sobre una problemática global como lo es la cantidad de desechos que producimos, dónde se depositan y el impacto negativo que tiene sobre nuestro entorno. Estas instancias son propicias para la reflexión y para la búsqueda de acciones posibles de ser realizadas por niñas y niños en el entorno cercano como la familia, el club, la escuela y el barrio.

Continuando con esta línea, se han llevado a cabo otras actividades utilizando materiales de desecho que estaban en el club, como ser: cartones de huevos, cilindros de servilletas, envases plásticos, entre otros, con el fin de reutilizarlos y poder crear escenarios lúdicos. Este es un espacio organizado y diseñado para el juego y el aprendizaje, transformando objetos cotidianos en elementos para la exploración, la imaginación y para la creación de historias bajo la guía de un adulto que facilita el juego sin dirigirlo.

Cabe destacar que en el club contamos con un espacio de taller de recreación llevado adelante

por un licenciado en recreación, el cual en forma coordinada planificó distintas instancias, cuya consigna fue la creación de juguetes utilizando los materiales antes mencionados.

Estas instancias, fueron secuenciadas en un proceso de creación individual logrando que cada niño, niña y adolescente creara un objeto que luego fue exhibido en el centro y también expuesto ante las familias en el hogar.

Esto posibilitó el encuentro con los otros. Se construyeron colectivamente juegos como pista de autos, cocinita, canchas de fútbol y un juego de pesca.

A su vez, desde el taller de habilidades socio emocionales brindado por parte del equipo técnico del centro (psicóloga y trabajadora social), se tuvo la experiencia de realizar un encuentro en el que a través de juegos por bases se incluyeran tres aspectos: el cuidado de sí mismo, el cuidado del otro y el cuidado del espacio común.

Respecto al cuidado de sí mismo, se les propuso mirarse en un espejo y poder tomar contacto con su propia imagen. A partir de ese primer contacto, se les pregunta quién era la persona que veían, cómo se sentía, invitándolos/as a realizar una pausa y a tener contacto consigo mismos, conectando con sus emociones.

Sobre el cuidado del/de la otro/a, mediante tarjetas con preguntas se buscó identificar cómo se sentían sus compañeros/as. Se reflexiona sobre la importancia de tener presente al otro con quien comparto y convivo.

Acerca del cuidado del espacio común, a través del uso del juego “yenga” con preguntas, se reflexionó sobre las condiciones del centro, sobre el cuidado del espacio compartido y de los materiales que se utilizan en el cotidiano. Se visualizan las acciones que realizan en el cotidiano, como el mantenimiento de la limpieza del centro, los arreglos ante roturas de materiales (objetos, mobiliario, juguetes), el uso responsable de las hojas y de los recursos que utilizamos.

A través de distintas propuestas, se buscó que niños y niñas pudieran vivenciar, tomar contacto desde su propia experiencia con la importancia del relacionamiento que tenemos con nosotros mismos, con los otros y con nuestro espacio común, logrando visualizar la interrelación entre los tres aspectos.

Reflexiones

Los clubes de niños son espacios socio educativos que habilitan el enseñar otro modo de habitar el planeta construyendo una cultura de cuidado que prepare a las nuevas generaciones para los desafíos del presente y del futuro con una mirada esperanzadora. Por tal motivo, nos comprometemos a:

- Celebrar la vida en sus distintas manifestaciones.
- Apoyar todas las manifestaciones en contra de lo que deshumaniza y refuerza los mecanismos de exclusión y marginación.
- Denunciar pero también anunciar vientos de cambio.
- Dilatar la mente y el corazón promoviendo el derecho a la felicidad de todas las personas.

Nuestro equipo se propone desarrollar su capacidad de afecto, entrega profesional, para crear espacios humanos de reconocimiento, crecimiento, educación, compromiso y esperanza. Por lo tanto, como educadores lúcidos y comprometidos con la realidad, nos animamos a que ***“que cada uno dé de sí, lo mejor que pueda dar”*** (San Pedro Poveda).

Referencias

Educar en Tiempos Difíciles. Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina (2002).

Francisco (2015). Laudato si: Carta encíclica sobre el cuidado de la Casa Común. Capítulo 4.

INAU (2019) Historia: <https://www.inau.gub.uy/institucional/historia>

INAU (2020) Clubes de niños. <https://www.inau.gub.uy/infancia/clubes-de-ninos>

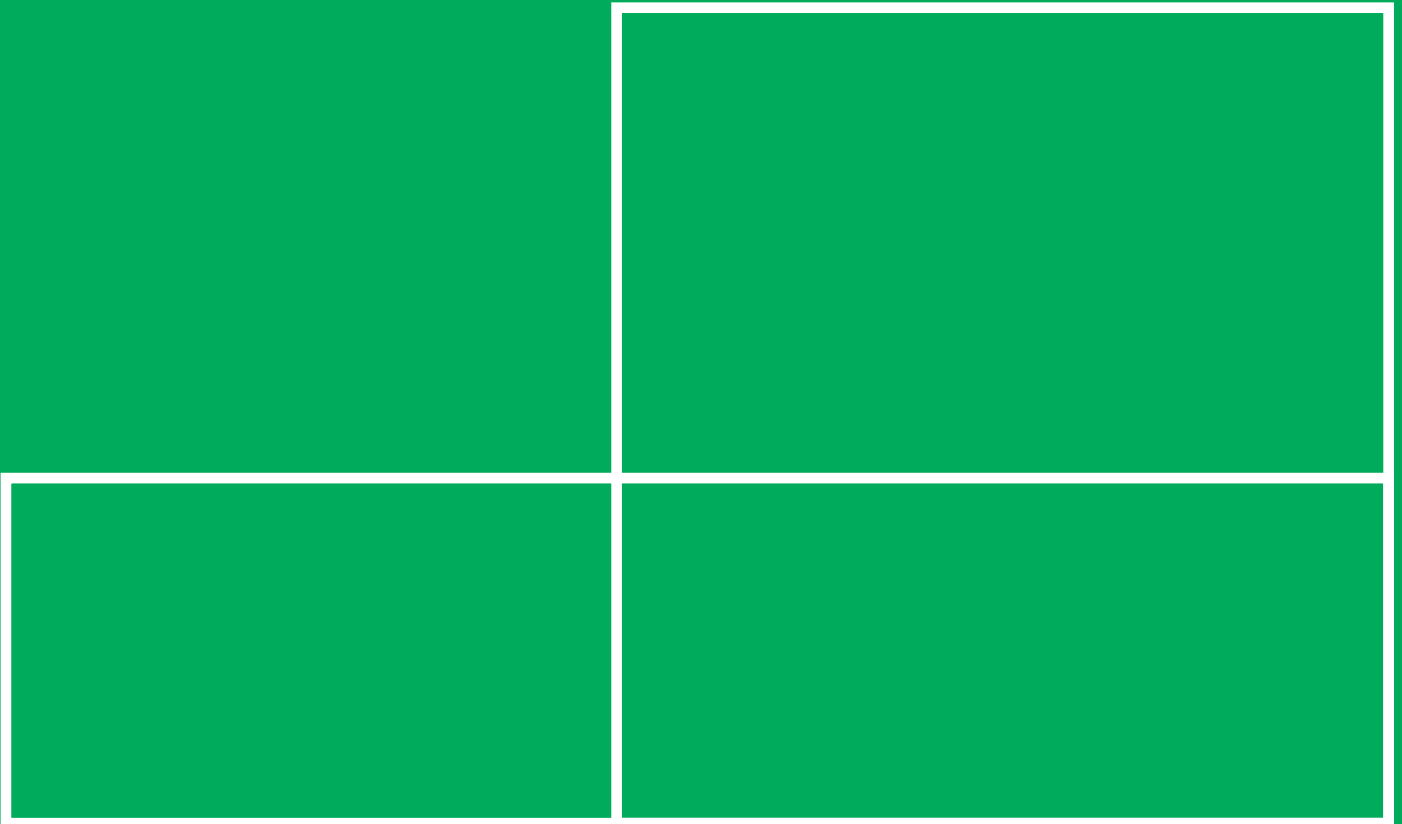
Instituto Juan Pablo Terra (2023) Aportes desde la ecología integral al abordaje de los desafíos ambientales en Uruguay. Grupo de Ecología Integral.

Ministerio de Ambiente (2020): <https://www.gub.uy/ministerio-ambiente/politicas-y-gestion/informe-del-estado-del-ambiente-2020-2022>

MVOTMA, SNAP (2013). Educar para la conservación pensando en las maestras. Capítulo 3.



CONFLUENCIAS Y COMPROMISOS



SÍNTESIS FINAL

Seminario PSE 2025

Carmen Lizárraga (Enlace de la PSE de Perú)
Loreto Olivares (Enlace de la PSE de Chile)

Montevideo, 5 de octubre de 2025

Bloque 1: Señalar las ideas, conceptos, afirmaciones, experiencias, etc. que consideren más significativas de las actividades

Una de las ideas centrales de este seminario fue **reconocer a la naturaleza como sujeto de derechos**. Existen iniciativas jurídicas que, para ser exitosas, deben trabajarse con las comunidades dentro de cada territorio. La conciencia de que las cosas van surgiendo desde las bases, desde las comunidades. Por ello, ver y tener presente el contexto, cómo escuchar y mirar atentamente. La dinámica de saber estar en lo pequeño y mirar lo amplio. Educar para comprender y ver las realidades, y desde esa mirada transformar el

mundo, que es una óptica que se sitúa en las periferias y que se relaciona con la memoria histórica presente en cada uno de los territorios.

Esa memoria histórica tiene como esencia la **cosmovisión de los pueblos originarios**, quienes se sitúan en relación de reciprocidad con la naturaleza. Agradecemos a la naturaleza, no como proveedora -porque nos “da” alimentos y recursos-, sino porque somos parte de ella.

Este modelo extractivista en que se funda el paradigma antropocéntrico, está íntimamente relacionado con el **origen de la pobreza**. Solo el abordaje desde todas las esferas: social, política, ética y espiritual, hará posible la recuperación de un mundo más justo y solidario, tal como lo conciben nuestros ancestros.

Debemos dejar atrás la mirada utilitaria sobre nuestro entorno. En eso se traduce **el cambio de paradigma, desde uno antropocéntrico a uno biocéntrico**. Este es un ejercicio epistémico, un cambio en la manera de pensar. Se relaciona con preguntas sobre cómo vivimos y cuáles son las decisiones que tomamos y desde dónde nos estamos situando, y nos deja una pregunta abierta sobre si estamos realmente dispuestos a revisar nuestros estilos de vida.

Desde estos planteamientos, las comunidades educativas y los proyectos sociales juegan un rol fundamental para enseñar a pensar desde este nuevo enfoque. Existe la necesidad de orientar nuestras prácticas hacia una **ecopedagogía**, pues estamos insertos en un contexto plagado de información desprovista de sentido. Estamos más bien en la era de la desinformación.

Debemos **educar en clave de verbos**: observar, sentir, aprender, agradecer, celebrar, crear, cuestionar, asumir. En definitiva, en ello radica la creación de un estilo de vida donde la educación y la acción social son capaces de motivar la construcción de un estilo de vida coherente.

2) Enumerar 2 o 3 cuestiones que las presentaciones han suscitado y profundizar en ellas

Es imprescindible que, en el diseño inicial de las experiencias y proyectos, **se recojan saberes e intereses de los propios estudiantes y/o de los participantes en los proyectos sociales**. Durante el seminario se compartieron modalidades de trabajo consistentes en recoger las preguntas de los niños y niñas, y además se los invitó a proponer formas de presentar sus propios trabajos. También se presentaron experiencias realizadas con grupos de educación no formal. Luego, al final del proceso, se generan compromisos a nivel personal y comunitario. Esto último le da perdurabilidad a la experiencia a lo largo del tiempo.

Otro aspecto que debemos considerar es la **mirada integral e interdisciplinar** en todo ámbito de cosas. La misma realidad tiene que verse desde todas las visiones de manera conjunta. El trabajo en red que pueda conectarse desde las distintas disciplinas y saberes. El diálogo no solo incorpora a todos los actores sino también deben diseñarse espacios para la **participación de toda la comunidad socioeducativa** (sea en los centros educativos o en los proyectos sociales), incluyendo las familias y los educadores, y, en algunos casos, su entorno más próximo, como lo es el barrio.

Lo anterior favorece el trabajo cooperativo por sobre la competitividad, dando respuesta al cambio de paradigma epistemológico que hemos trabajado durante estos días con compromiso e incidencia en el territorio.

Se le ha dado importancia al rol de la **escucha activa**, a detenernos en los diferentes roles que tenemos, a escuchar al otro, porque a través de ello es posible llegar a interpretar sus necesidades; que la narrativa sea un espacio de encuentro y de salida del sujeto.

Es de gran relevancia el lugar que tiene la **espiritualidad** dentro del contexto biocéntrico. La Creación y la naturaleza son de Dios y nosotros debemos reconocer todo eso. Reforzarnos y unirnos por un bien común. La espiritualidad, en vez de dividir, une. En definitiva, se reivindica el valor de la vida en sí misma.

Al igual que otras temáticas de la PSE, la **formación de educadores** cobra un lugar central para nosotros, desde la perspectiva de la ecología integral. En ella, educar es un acto de **esperanza** para transformar la relación con nuestro planeta.

No debemos olvidar que siempre estamos educando, por lo que la coherencia de nuestro ejemplo habla mucho más que el contenido. Debemos visualizar que **el ejercicio pedagógico no deja de ser un ejercicio político**; debe-

mos creer que el educador no es únicamente gestor de conocimiento, sino que se transforma en testimonio vivo a través de sus acciones.

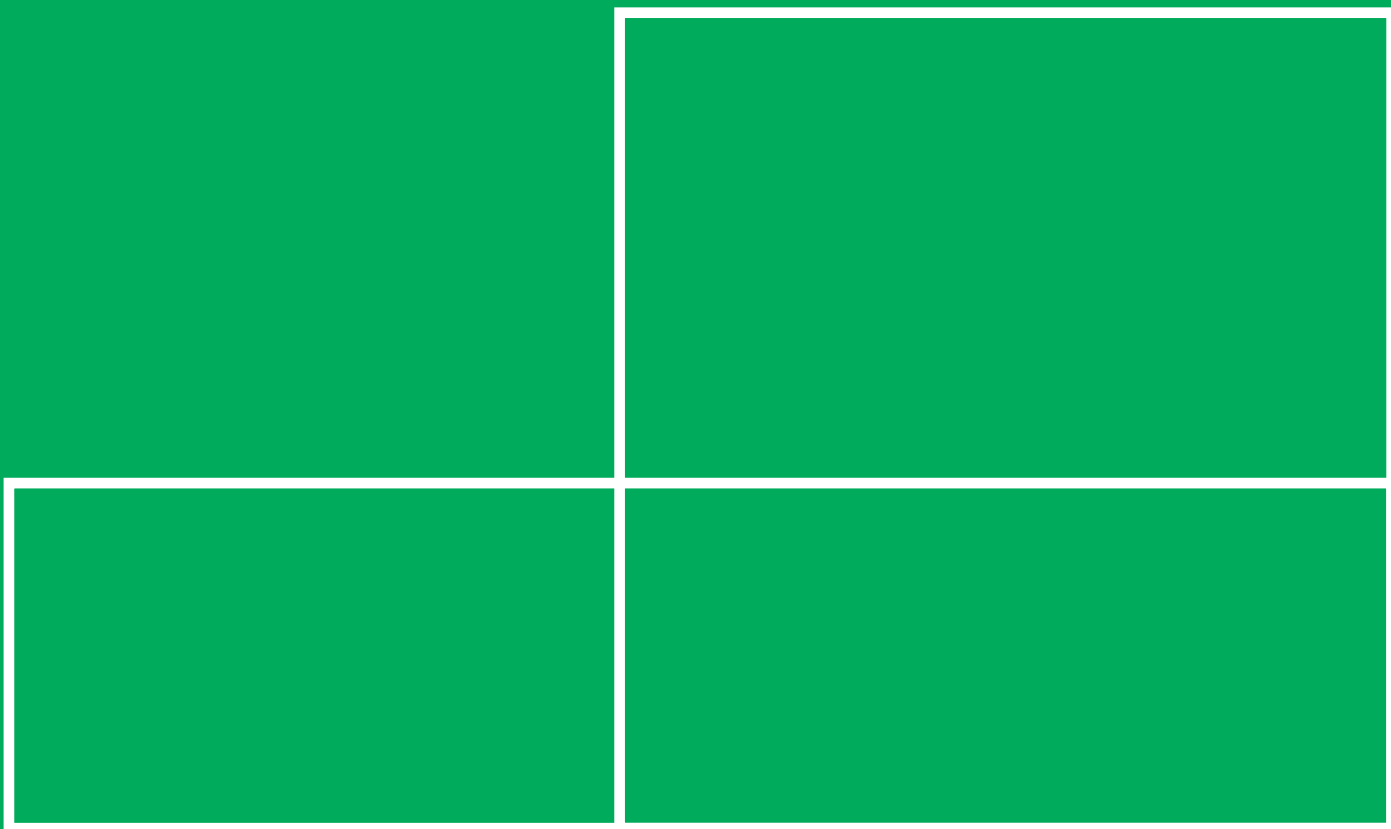
Un tema que se desprende de la reflexión y se transforma en un gran reto para la sociedad y para la PSE, es **qué sucede con aquellos niños y niñas que no acceden a condiciones educativas humanizadoras y de vida digna**. Uno de los caminos que nos acerca es “mirar las fracturas” y poder ir a las periferias. Parte vital de nuestra consciencia es saber que existen estos márgenes, sabiendo que muchas veces no nos es posible llegar directamente, pero debemos preguntarnos cómo podemos acercarnos. Mantener viva la esperanza, aunar esfuerzos con otros.

3) Proponer 1 o 2 aspectos a incorporar sobre Ecología Integral para relanzar el desarrollo de la PSE

- Mirada más global para la construcción de los conocimientos, claves de la mirada biocentrista. “Nosotros como parte de esa vida y no como un escalón más”. Situarnos y habitar distinto en el planeta.
- Articulaciones con otras instituciones, con otros y otras. Tejer alianzas, redes.

- Volver a tener una escuela y proyectos sociales abiertos para compartir las experiencias y generar reciprocidad. Retomar pasantías y promover experiencias con actores del sector público. Las experiencias y reflexiones de la PSE podrían ser compartidas más allá de nuestros espacios; eso daría fortaleza a la institución. Eso le da cuerpo al intercambio, al compartir, al conocimiento, al trabajo latinoamericano (Mercosur, ir a los poderes del Estado, socializar las experiencias y plasmarlas a nivel nacional e internacional).
- Sistematización de experiencias-Investigación/acción como formas de acción disidente para compartir experiencias socioeducativas otras, para ser contextualizadas en otros espacios. Hacer encuentros virtuales cada seis meses para hacer seguimientos; buscar formas de quedar enlazados y comunicados.
- El uso de la tecnología, su impacto sobre la educación y los vínculos psicoafectivos; el peligro de la desinformación, de la manipulación mediática y del uso de la inteligencia artificial (IA). El educador y la educadora del siglo XXI deben enfrentarse al modelo para enseñar a pensar y a desarrollar una lectura crítica de la realidad.
- El acompañamiento a las familias en sus nuevas configuraciones y su incorporación en los procesos educativos y formativos.

ENVÍO



Clausura del Seminario

Lurdes Figueiral - Consejo de Gobierno - Institución Teresiana 2025

Seminario de la PSE - Montevideo, Uruguay - 5 de octubre de 2025

Es con mucha alegría que, en nombre de la Directora General y del Consejo de Gobierno de la IT, Susana González y yo nos hemos asomado a esta ventana abierta, a este despliegue de posibilidades de hacer y de ser más y mejor que es este Seminario de la PSE.

Me gusta referir la presencia, además de NovAmerica -como nos ha recordado Susy Sacavino-, de InteRed (Aitxiber) y del Consejo de Cultura de la IT (Mariana Faccioli), que son también señal de cómo esta Propuesta que se desarrolla en América alcanza a toda la IT.

Nos hemos citado a una mirada distinta:

- a lo que miramos
- a desde dónde miramos
- a con quiénes miramos
- a mí, la persona que miro
- a mí, la persona que soy mirada

Nos vamos con una mirada agradecida:

- a la presencia del carisma de Pedro Poveda en este continente a través de la PSE
- a la Comisión Asesora Internacional de la PSE y a los enlaces
- a la comunidad IT en Uruguay que nos ha acogido, así como a esta comunidad de las hermanas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús



Anselm Kiefer, *Las célebres órdenes de la noche*, 1997, Museo Guggenheim Bilbao.

- a todas las personas que han colaborado en la preparación y realización de este Seminario
- a todas las personas que habéis participado en este Seminario (aquí y *online*) y lo habéis *hecho* y enriquecido desde vuestras comunidades y vuestros territorios

La inspiración de Francisco de Asís

Ayer hemos celebrado a San Francisco de Asís. Con él, el anhelo de la comunión universal y los esfuerzos por la paz.

Por eso también nos vamos con miradas agradecidas al Buen Señor, con todas sus criaturas

- por el hermano sol, la luna y las estrellas
- por el hermano viento y el aire
- por el nublado y el sereno y todo tiempo
- por la hermana agua y el hermano fuego
- por la madre tierra que nos sustenta y gobierna
- por sus frutos, flores y hierbas
- por los que perdonan por su amor
- por los que soportan en paz las tribulaciones
- por nuestra hermana, la muerte corporal

¡Load y bendecid a mi Señor!

¡Y dadle gracias y servidle con gran humildad!

La creación

También nuestra tradición creyente que nace de la Escritura y de la Revelación tiene sus mitos. Los mitos son muy importantes en cada cultura. No son conocimiento científico en sentido estricto. Narran lo inenarrable. Interpretan lo inexplicable. Construyen nuestras identidades como pueblos, con narrativas que, además, siempre se abren a nuevos significados.

Al **Dios Creador** que sobre las aguas ha pronunciado su Palabra, su **Verbo**, y sobre ellas lanzó su **Soplo**, su Respiración (Ruah) creadora, debemos todo el honor y gloria.

Èl nos sigue cuestionando con esos desafíos y esas preguntas esenciales:

Cuenta las estrellas si puedes... (Gn 15,5), esa es la dimensión de la Promesa.

¿Dónde estabas tú... (Job 38,4), la pregunta que Dios devuelve a Job como respuesta a la realidad del mal y del sufrimiento del justo...

¿Dónde estás? Me escondí porque estaba desnudo... (Gn 3,9).

¿Dónde está tu hermano? ¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano? (Gn 4,9).

Seréis como dioses... (Gn 3,5), esa es la tentación, la raíz del pecado: convertirnos en dioses, pequeños dioses caseros, dueños y dueñas de la vida y de las criaturas de este buen Dios.

Os comparto partes de un poema de un poeta portugués que fue también profesor de fisicoquímicas, pedagogo e investigador (António Gedeão, poeta, seudónimo de Rómulo de Carvalho, profesor, pedagogo, investigador, Lisboa, 24/11/1906 — 19/02/1997). En varios momentos de este Seminario me acordé de él.

Poema da Eterna Presença

*Estou, nesta noite cálida, deliciosamente estendido sobre a relva,
de olhos postos no céu, e reparo, com alegria,
que as dimensões do infinito não me perturbam.*

(O infinito!

*Essa incomensurável distância de meio metro
que vai desde o meu cérebro aos dedos com que escrevo!)*

(...)

*O que me perturba é que tudo caiba dentro de mim,
de mim, pobre de mim, que sou parte do todo.*

*E em mim continuaria a caber se me cortassem braços e pernas
porque eu não sou braço nem sou perna.*

*Se eu tivesse a memória das pedras
que logo entram em queda assim que se largam no espaço
sem que nunca nenhuma se tivesse esquecido de cair;
se eu tivesse a memória da luz
que mal começa, na sua origem, logo se propaga,*

sem que nenhuma se esquecesse de propagar;

(...)

Mas não esqueci tudo.

(...)

guardei a memória do infinito,

daquele tempo sem tempo, origem de todos os tempos,

em que assisti, disperso, fragmentado, pulverizado,

à formação do Universo.

Tudo se passou defronte de partes de mim.

E aqui estou eu feito carne para o demonstrar,

porque os átomos da minha carne não foram fabricados de propósito para mim.

Já cá estavam.

Estão.

E estarão.

(Traducción libre):

Poema de la Eterna Presencia

Estoy, en esta cálida noche, deliciosamente tendido sobre la hierba,

con la mirada fija en el cielo, y noto, con alegría,

que las dimensiones del infinito no me perturban.

(¡El infinito!

¡Esa inconmensurable distancia de medio metro

que se extiende desde mi cerebro hasta los dedos con los que escribo!)

(...)

Lo que me perturba es que todo cabe en mí,

en mí, pobre de mí, que soy parte del todo.

Y aún cabría si me cortaran los brazos y las piernas,

porque no soy ni un brazo ni una pierna.

Si tuviera el recuerdo de las piedras
que caen inmediatamente al ser liberadas en el espacio,
sin que ninguna olvide jamás caer;
si tuviera el recuerdo de la luz
que, en cuanto comienza, en su origen, se extiende inmediatamente,
sin que ninguna olvide extenderse;
(...)

Pero no lo he olvidado todo.
(...)

he conservado el recuerdo del infinito,
de ese tiempo sin tiempo, origen de todos los tiempos,
en el que presencié, dispersado, fragmentado, pulverizado,
la formación del Universo.

Todo ocurrió ante partes de mí.
Y aquí estoy, hecho carne para demostrarlo,
porque los átomos de mi carne no fueron creados
a propósito para mí.
Ya estaban aquí.
Están.
Y estarán.

Para nosotras y nosotros que creemos en Jesús y en su victoria sobre la muerte, esta eterna presencia no es ni eterno retorno, ni determinismo. Es un caminar continuo, no lineal, es cierto, de toda la Creación hacia ese punto Omega (Teilhard de Chardin) que es la Redención operada por el Hijo, aunque ahora esa creación sufre y gime sus dolores de parto (Rm 8, 22).

Caminar hacia una conversión ecológica

Termino con la presentación de este documento del Consejo de Cultura de la Institución Teresiana que ya ha sido varias veces nombrado en este Seminario, y que yo quiero dejar como nuestro pequeño granito de arena que reclama ser enriquecido y multiplicado. Miradlo, compartidlo y reflexionadlo en conjunto. Os invitamos a que podáis uniros a las dinámicas que el CC está proponiendo.

[Video de presentación](#)

[Entrevista a Rose Miró](#)

[Bajar el documento](#)

Que el Espíritu haga fructificar todos nuestros esfuerzos, nuestros sueños que se hacen realidad sumando fuerzas en este sueño de Poveda.

¡Gracias!

Lurdes Figueiral



Palabras finales y envío

Eliana Corbett - Coordinadora de la Comisión Asesora Internacional de la Propuesta Socioeducativa *Educación en Tiempos Difíciles*

P ara el Cierre

Hemos llegado al fin de este encuentro. Nuestro Seminario “*Profundizar en la Ecología Integral*” nos convocó a compartir conocimientos, experiencias y reflexiones. Tal como lo plantea el Consejo, si miramos “*la naturaleza como a una maestra, entendemos que esta conversión tiene que ser comunitaria, porque nadie es una isla y todo está interconectado e interrelacionado. El desafío urgente de proteger nuestra Casa Común incluye el esfuerzo de unir a toda la familia humana*”. Agradecemos a Uruguay, país anfitrión, y a quienes hicieron posible esta experiencia.

San Pedro Poveda decía con lucidez: “*¿quiénes hacen la revolución? Los jóvenes. Ellos la prepararon y la trajeron. ¿Quiénes son los que reaccionan? Los jóvenes. ¿Quiénes los que tienen ideales, los que se olvidan de sí, los que encienden el fuego? Los jóvenes (...) ¡Oh juventud, arma poderosa, brazo casi omnipotente, fuerza del mundo!*”.

Desde nuestros países y nuestras tareas, esa confianza genuina del Padre en la juventud no está exenta de mirar con realismo los desafíos y luchas que supone el contexto. Por esa razón quisiera terminar con un poema de Mario Benedetti, poeta uruguayo:

¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de paciencia y asco?
¿solo grafitti? ¿rock? ¿escepticismo?

también les queda no decir amén
no dejar que les maten el amor
recuperar el habla y la utopía
ser jóvenes sin prisa y con memoria
situarse en una historia que es la suya
no convertirse en viejos prematuros

¿qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de rutina y ruina?
¿cocaína? ¿cerveza? ¿barras bravas?

*les queda respirar / abrir los ojos
descubrir las raíces del horror
inventar paz así sea a ponchazos
entenderse con la naturaleza
y con la lluvia y los relámpagos
y con el sentimiento y con la muerte
esa loca de atar y desatar*
¿qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de consumo y humo?
¿vértigo? ¿asaltos? ¿discotecas?

*también les queda discutir con dios
tanto si existe como si no existe
tender manos que ayudan
abrir puertas entre el corazón propio y el ajeno*

*sobre todo, les queda hacer futuro
a pesar de los ruines del pasado
y los sabios granujas del presente.*

Muchas gracias y buen retorno. Nos vemos en el próximo Seminario.

Palabras para la clausura...

Carolina Mancini - Coordinadora de la Asociación de Uruguay

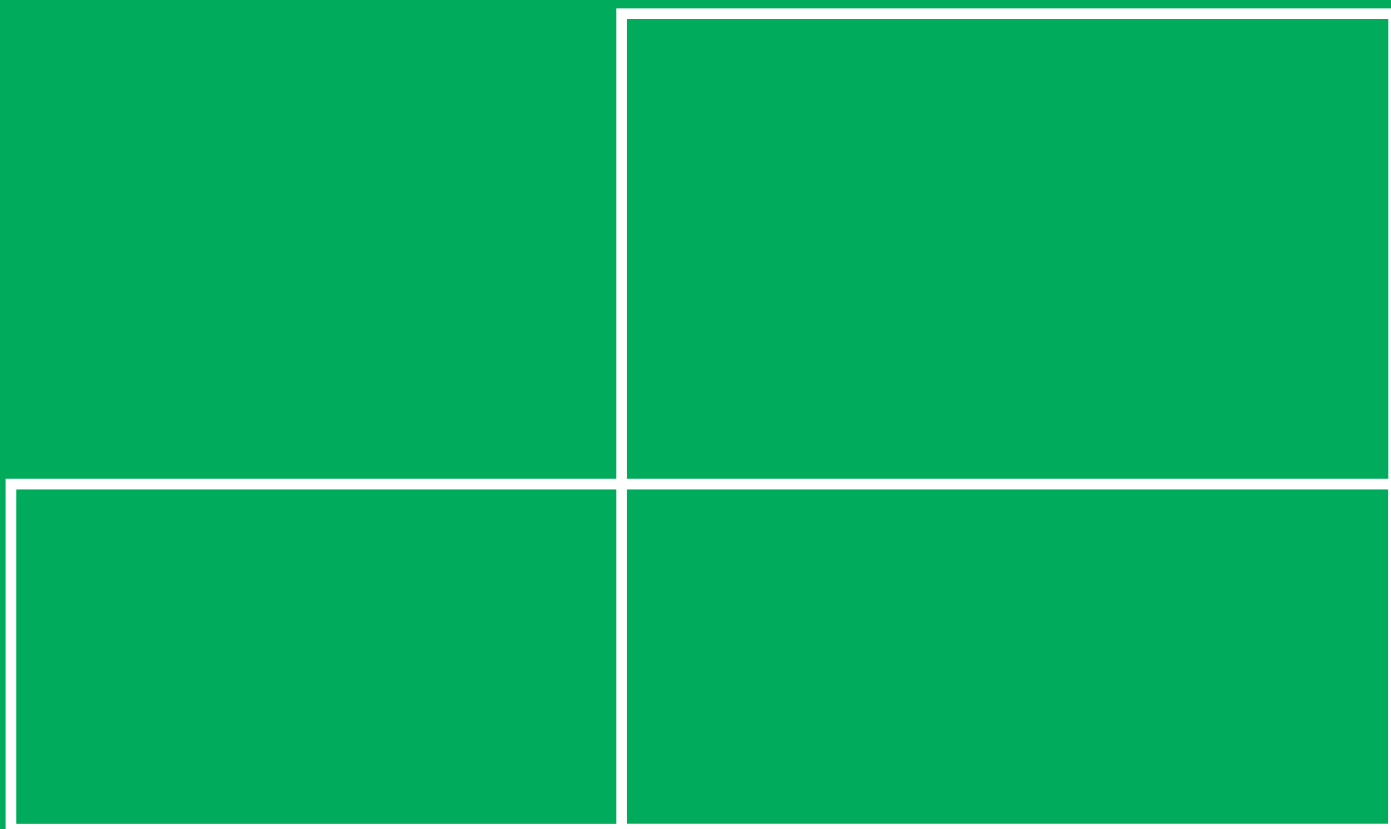
Hemos escuchado estos días muchas palabras ya. No quiero alargar más, sino simplemente dar las gracias en primer lugar por la experiencia de sentirnos “visitadas”. Este icono bíblico de la Visitación trae la dimensión del encuentro, la alegría, la mutua transformación, el reconocimiento. Algo de eso es lo que hemos estado viviendo a lo largo de estos días de convivencia y reflexión enriquecedora. Recibimos gente de once países en nuestra pequeña realidad local. De tantos caminos llegaron a nuestra casa. Ya toca partir. Ahora de la casa partimos nuevamente al camino.

Por eso queremos dejar este pequeño presente para el viaje, para el camino: un bolso. Cada uno guarde en él lo que queda prendido al alma. En su diseño, “América invertida”, un cuadro conocido de un pintor uruguayo de la primera mitad del siglo XX, Joaquín Torres García. Él quiso orientar de un modo nuevo el mapa y su acostumbrada orientación. Quiso mirar de una manera nueva situando el sur en el norte o invitando a que “Nuestro norte sea el sur”, independizando el arte de nuestra América. Que este ideal también anime y dé coraje a nuestros caminos.

Estamos agradecidos y agradecidas por tanto bueno recibido que nos compromete a seguir caminando de modo comprometido y lúcido, porque vamos juntos y esta propuesta nos da un horizonte común.



ANEXOS



Grupo de referencia 1

- ✓ Repensar nuestro ser y estar en el mundo.
Transformar nuestros propios estilos de vida
- ✓ Trabajo en red interdisciplinario
- ✓ Ida y vuelta de las experiencias compartidas

Reforzar los siguientes verbos

Contemplar

Escuchar

Repensar

Transformar

Vincular

Conectar

Sentir

Conocer

Sabiduría

Grupo de referencia 2

Grupo 2 SÍNTESIS

1 **Tránsito hacia el paradigma biocéntrico**



Juntos podemos aprender a ser caminantes. Se conjugan saberes ancestrales y científicos. Crear nuestra propia mística.

Rol educador

La pasión y la convicción se contagia. Construir prácticas desde la ecopedagogía.

2 

3 

Vínculo con el territorio

Trabajar y conocer a las comunidades que rodean nuestros centros y proyectos.

4 

Acción política: incidir en el cambio

Conocer, problematizar e intentar incidir en políticas públicas. Facilitar el vínculo entre las comunidades y la administración pública.

Grupo de referencia 3



Grupo de referencia 4

✓ Síntesis plenaria



Grupo de referencia 4



✓ Nuestras conexiones:

Integral e Integradora

Biocentrismo

Descolonizadora

Contemplativa

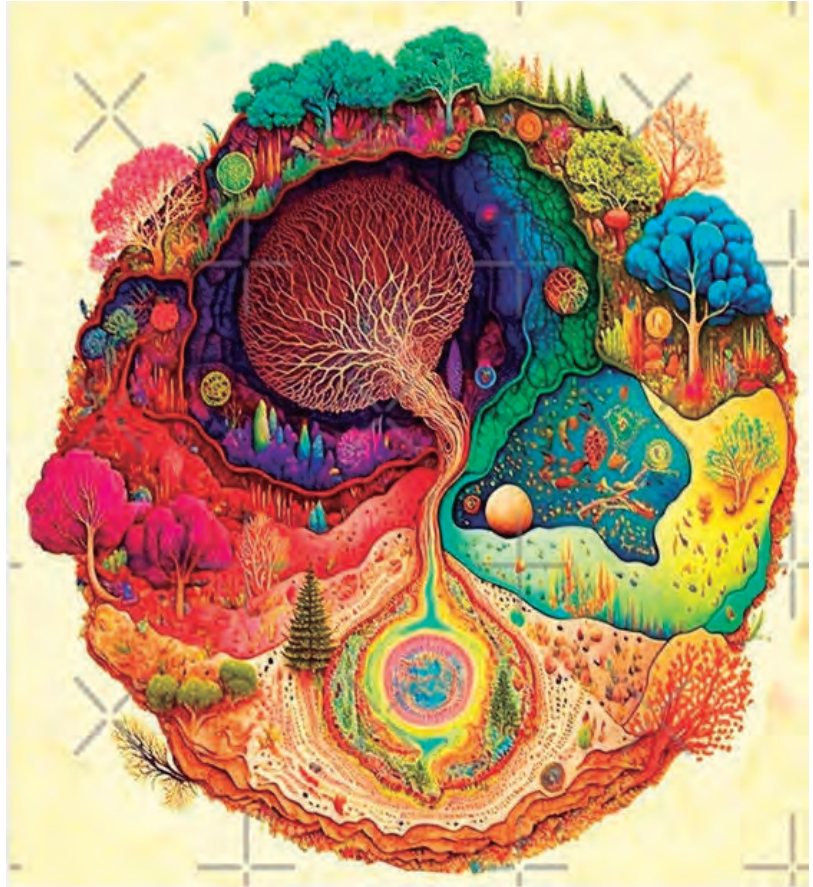
Diálogo de saberes

Comunidad

**Acuerdos = Conjuntar
corazones**

Grupo de referencia 4

- ✓ Aspecto a incorporar sobre Ecología Integral para relanzar el desarrollo de la Propuesta Socio Educativa
- ✓ Ecología integral e integradora, no solo del cuidado ambiental, sino del cuidado personal y de nuestros consumos
- *alimentos, ropas, turismo etc. Desde una mirada bio-céntrica.



Grupo de referencia 5



Ideas Fuerza

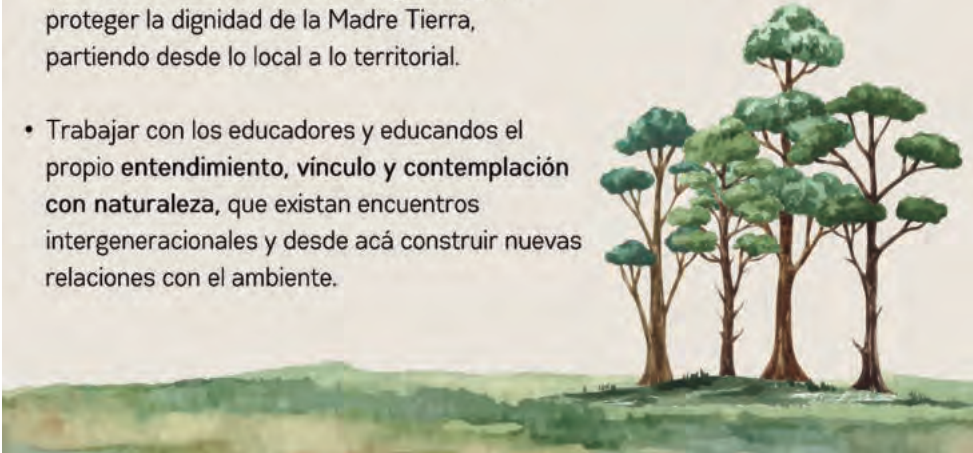


- Aprender de los pueblos originarios y su conexión con el ambiente, pero también tomando en cuenta que hoy están marginados y excluidos. Para esto es importante formar a los docentes para enseñar sobre estas culturas, empatizando y comprendiendo de ellos.
- Equilibrar nuestras necesidades con los recursos ecológicos, cuestionando nuestras propias prácticas, formas de consumo y hábitos, en todos nuestros espacios de vida.

Grupo de referencia 5

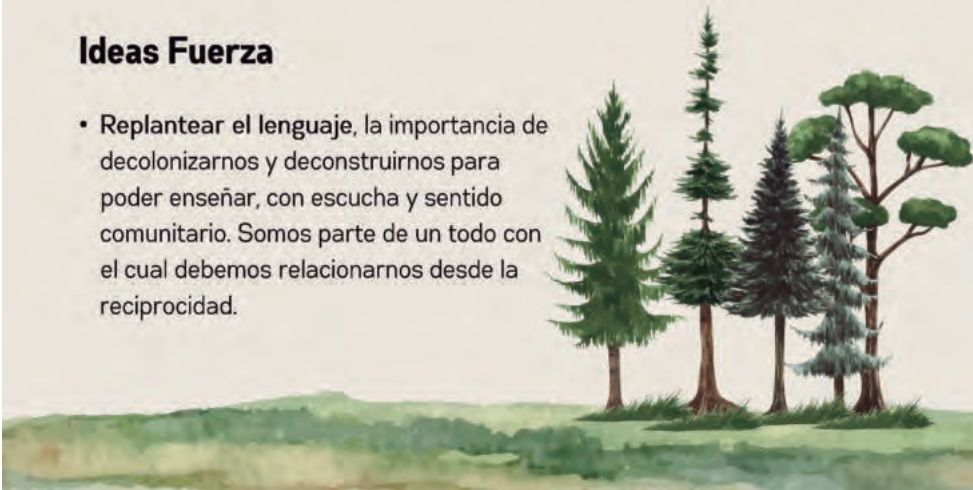
- Fortalecer el **vínculo comunitario** como posible solución en las **medidas de mitigación**, para proteger la dignidad de la Madre Tierra, partiendo desde lo local a lo territorial.
- Trabajar con los educadores y educandos el propio **entendimiento, vínculo y contemplación con naturaleza**, que existan encuentros intergeneracionales y desde acá construir nuevas relaciones con el ambiente.

Ideas Fuerza



Ideas Fuerza

- Replantear el lenguaje, la importancia de decolonizarnos y deconstruirnos para poder enseñar, con escucha y sentido comunitario. Somos parte de un todo con el cual debemos relacionarnos desde la reciprocidad.



Grupo de referencia 5

Aspectos a incorporar

Organizar seminarios en cada país donde se levanten las mismas temáticas, pero con los enfoques propios de cada territorio.

Hacer encuentros cada 6 meses, pero virtuales, para hacer seguimientos, buscar formas de quedar enlazados y comunicados.

Darles la oportunidad a estudiantes que de manera virtual presenten en las mesas redondas de los seminarios mostrando diferentes temáticas.

Fortalecer la comunidad de la propuesta socioeducativa a través del espacio digital.



Grupo de referencia 6

NOVEDADES

- ✓ Concepto de comunidad vinculado al territorio.
- ✓ Cambio de paradigma, se abren otras posibilidades de aprendizajes: del antropocentrismo al biocentrismo.
- ✓ Reivindicar los saberes ancestrales como ciencia.

CERTEZAS

- ✓ Despertar los sentidos para la relación con la naturaleza.
- ✓ Rescate de los saberes ancestrales como la base para la conexión con la naturaleza.
- ✓ Importancia de crear comunidades ampliadas.
- ✓ Salir de la escuela, que los estudiantes interactúen con la naturaleza-territorios.

INVITACIONES

- ✓ Alfabetización ecológica y un uso adecuado del lenguaje.
- ✓ Ritualizar la vida no dejarla pasar, para ello se debe tomar experiencias de nuestros ancestros para resignificar.
- ✓ Cambiar la relación con la naturaleza, pasar de la segmentación a la integralidad. A vivir una conversión ecológica, definir enfoques y reactivar el sentido ecológico.
- ✓ Aprender a ver la naturaleza con otra mirada y relacionarnos con ella como parte del entorno
- ✓ Ir contra corriente.

