

Educar para el cuidado de la Vida. Una propuesta para abordar la educación ambiental desde el paradigma biocéntrico¹

Educate for Life Care. A proposal to address Environmental Education from the biocentric paradigm

CAROLINA PIAZZI

Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina (caro_piazziz@yahoo.com.ar) (<https://orcid.org/0000-0003-3900-6234>)

RESUMEN

Este trabajo presenta una síntesis reflexiva generada a partir del armado y dictado de un curso destinado a docentes de diversos niveles y disciplinas. El principal objetivo estuvo enfocado en articular contenidos encuadrados dentro de la Educación Ambiental con enfoques, teorías y metodologías diversas para abordar tales temáticas. El punto de partida fue el diagnóstico de una necesidad de capacitación temática y metodológica para trabajar temas ambientales con alumnos, por lo que se pensó una propuesta integradora y holística para que el interés por la Naturaleza sea incluido desde lo conceptual pero también desde lo corporal. La revisión del Núcleo Interdisciplinario de Contenidos (NIC) vigentes en la provincia de Santa Fe (República Argentina) vinculados a la problemática ambiental desde la perspectiva del principio biocéntrico, incorpora enfoques epistemológicos, teóricos y éticos que resultan novedosos, como la metodología vivencial. Esta contribución sugiere la búsqueda de la integridad entre los diversos aspectos de nuestro ser –sensible, expresivo, activo, emocional, cognoscente, espiritual– para intentar superar la fragmentación social y cultural de nuestra civilización signada por la crisis ecológica.

ABSTRACT

This paper presents a reflexive synthesis of a course which was

¹ Agradezco las lecturas previas y sugerencias realizadas por el Ps. Diego Carmona y por el Prof. César Oitana.

formulated and taught for teachers of various levels and disciplines. The main objective was focused on articulating contents framed within Environmental Education with diverse approaches, theories and methodologies to address such issues. The starting point was the diagnosis of a need for thematic and methodological training to work on environmental issues with students, so an integrative and holistic proposal was thought to include Nature as an interest since the conceptual until the corporal perspective. The revision of the NIC contents linked to the environmental problem from the perspective of the biocentric principle, incorporates epistemological, theoretical and ethical approaches that are novel, such as the “vivencial” methodology. This contribution suggest the search for integration between the different aspects of our self – sensitive, expressive, active, emotional, cognitive, spiritual– to try to overcome the social and cultural fragmentation of our civilization marked by the ecological crisis.

PALABRAS CLAVES / KEY WORDS

Historia, naturaleza, ecología, educación ambiental, Ética del cuidado, integridad. / history, nature, ecology, environmental education, ethics of care, integrity.

INTRODUCCIÓN: LA CRISIS AMBIENTAL COMO CRISIS CIVILIZATORIA

La relación entre la problemática ambiental y los modos sociohistóricos en que se organizó el ser humano en sociedad convierte a la Historia en una perspectiva relevante para indagar en las raíces históricas de nuestro presente: ¿Qué vínculo hemos construido históricamente con la Naturaleza como seres humanos?

El lanzamiento de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki, en agosto de 1945, marcó la emergencia de la problemática ambiental como asunto de escala mundial, lo cual se afianzó públicamente hacia los años 1970 ante la ocurrencia de diversos hechos y publicaciones científicas que comenzaban a alertar sobre el tema (Barriera, 2006). En ese contexto, una serie de intelectuales de diversas disciplinas comenzaban a reflexionar sobre la necesidad de construir un paradigma científico sobre nuevas bases filosóficas y epistemológicas. Esto supone examinar los orígenes del paradigma antropocéntrico que ha sostenido nuestra forma de vida desde hace siglos, con su carga liberal, capitalista, patriarcal, colonialista, y que ha disociado al Ser Humano de la Naturaleza. Las consecuencias de este proceso son las que vemos en el estado actual de nuestra civilización signada por la crisis ecológica.

La actual crisis ambiental que atravesamos es vista como una crisis civilizatoria, y su origen puede encontrarse en la visión del mundo construida en Occidente, principalmente a partir

del modelo cartesiano, y los valores implícitos que las ideas de «desarrollo» y «progreso» han instalado en la sociedad: el individualismo, la competencia, la dominación y explotación.

En los últimos años, ha surgido un nuevo término que intenta describir la actual situación planetaria: el Antropoceno². Fue acuñado originalmente por Paul J. Crutzen y Eugene F. Stoermer en el año 2000 para indicar un nuevo tiempo geológico. Hasta ese momento, la era geológica en la que vivimos era conocida como Holoceno. Lo que ahora se busca nombrar es el hecho de que, por primera vez en nuestra historia, el ser humano se ha vuelto una “fuerza geológica”. El momento de inicio de dicha era se ubicaría en la Revolución Industrial, momento histórico a partir del cual el ser humano se vuelve el actor geológico más importante y dominante a nivel planetario. La explosión demográfica, el desarrollo de la medicina y otros fenómenos de gran importancia cambiaron la fisonomía del producir y el habitar.

Frente a este panorama de crisis, se vuelve necesario atender a las raíces históricas de nuestra actual civilización para adquirir conciencia sobre cómo está pensado y organizado el mundo, esto es, bajo qué paradigma se sostiene nuestra civilización. La definición del paradigma vigente como antropocéntrico implica que el centro de explicación e inteligibilidad del mundo ha sido el ser humano³.

El abordaje de la Historia respecto a los temas ambientales encuentra su campo de estudio en la Historia Ambiental, que adopta una intersección disciplinar y se interroga sobre la relación hombre-naturaleza en una perspectiva histórica. En este recorte, el ambiente resulta una dimensión más en el estudio de las sociedades –como la cultura, la política, la economía, entre otras (Piazzi, 2019). La historia del concepto ambiente no es la de naturaleza (la historia ambiental restablecería el olvido de la naturaleza en la historia) ni la de ecología; y comenzó a forjarse con los movimientos ambientales latinoamericanos desde los años 1970. Fue la construcción del concepto lo que posibilitó una historia con este nombre (Leff, 2004, pp.140-143).

Ahora bien, el concepto puede considerarse a partir de la convergencia de la resignificación del «ambiente» producto de una ruptura epistemológica –sostenida en el pensamiento de la complejidad– que abre otras intersecciones disciplinares y perspectivas de abordaje⁴. La persistencia de una mirada jerárquica en la relación entre seres humanos y naturaleza, plantea el desafío de desarmar esta visión a partir de la educación ambiental y de una ecología de saberes para pensar nuevos modos de conocer y de saber. Un conocimiento que no está hecho de antemano, y que nos toca construir.

En este recorte, dos ejes de análisis –advierto que no son nada novedosos– aparecen con claridad: la necesidad de reflexionar en clave interdisciplinar, y la importancia de la educación como motor para promover cualquier cambio.

2 También se habla de la era del Capitaloceno, al considerar que el Antropoceno, como se ha desarrollado desde la industrialización, está estrechamente vinculado con el modo de producción capitalista.

3 Diversas bases filosóficas edificaron un paradigma construido sobre dicotomías tales como sujeto-objeto; cultura-naturaleza; alma-cuerpo; razón-emoción; dominador-dominado. Durante la Edad moderna la dicotomía naturaleza-cultura se profundizó en virtud del nacimiento del sistema capitalista, la revolución científica y la aparición de los estados nacionales.

4 Es parte de lo que examino en mi actual plan de trabajo como investigadora en CONICET al plantear la intersección entre ecología, justicia y derechos: «Lo ecológico bajo el prisma de la historia de la justicia. Del Derecho Ambiental a los Derechos de la Naturaleza: sujetos de derecho, instituciones y tradiciones jurídicas (Argentina, siglos XIX y XX)».

Sobre el primero, se puede tomar como punto de partida el balance que Immanuel Wallerstein coordinara a mediados de los años 1990, donde destacaba los avances de I. Prigogine y E. Stengers en términos de un “reencantamiento del mundo” como un llamado a derribar las barreras artificiales entre seres humanos y naturaleza, al reconocer que ambos forman parte de un universo único enmarcado por la flecha del tiempo. Wallerstein advertía sobre la necesidad de reconocer que,

los principales problemas que enfrenta una sociedad compleja no se pueden resolver descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente, sino más bien abordando estos problemas, a los seres humanos y a la naturaleza, en toda su complejidad y en sus interrelaciones, [y bregaba por una] mejor apreciación de la validez de la distinción ontológica entre los seres humanos y la naturaleza..., como uno de los problemas a los que las ciencias sociales deberían atender (Wallerstein, 2007, pp. 81, 87, 100).

En esta dirección, en la propuesta que este trabajo presenta, se recuperan enfoques y teorías de autores provenientes de diversas disciplinas que abonan a la construcción de un paradigma alternativo al antropocéntrico, denominado biocéntrico, cuya principal característica es estar referenciado en la vida⁵.

¿Cómo afrontar el desafío de transmitir a las nuevas generaciones contenidos y sentidos conscientes de nuestra acción en el mundo? Tal es el interrogante que guía el segundo eje de mis preocupaciones. No es suficiente con enseñar a reciclar, hacer compost y tener una huerta, si detrás de eso no se propicia un diálogo de saberes y un intercambio de miradas que conduzca a una reflexión profunda sobre nuestro hacer como civilización. Para esto, el punto de partida tiene que ser la Educación Ambiental –resultado del proceso internacional inaugurado con la Conferencia de Estocolmo en 1972 (Leff, 1998, p. 178) y, luego, en 1977, en Tbilisi⁶ (Georgia), donde tuvo lugar el primer encuentro internacional sobre Educación Ambiental. Fue a partir de estas reuniones y las que le siguieron, que la educación ambiental, como herramienta para integrar diversos contenidos en torno a pensar un mundo sustentable, adquirió autonomía en la escena internacional. En Argentina, a partir de la década de 1990, con la reforma constitucional de 1994 y la que se realizó en los diseños curriculares, todas las provincias incluyeron en sus propuestas contenidos relacionados con la Educación Ambiental⁷. En 2016, la provincia de Santa Fe incluyó temáticas asociadas a la educación ambiental en los denominados Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos

5 Vale una distinción sobre el biocentrismo. Desde la ecología profunda y otras corrientes ético-filosóficas, el biocentrismo considera que toda forma de vida posee un valor en sí misma, con lo cual los seres vivos por el hecho de serlo son portadores de valor moral. Esto lo distingue del ecocentrismo, el cual pone el acento en el valor que posee el mundo natural. En este trabajo, el paradigma biocéntrico está recuperado en el sentido en que fue propuesto por el psicólogo chileno Rolando Toro que toma a la Vida como principio mayor, manifestando un sentimiento sagrado del universo y de todo lo existente. Diversas contribuciones teóricas y filosóficas abonan esta propuesta (Cavalcante y Wagner, 2017).

6 Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental, 14 al 26 de octubre de 1977, organizada por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

7 Una cronología sobre encuentros y documentos, internacionales y nacionales, puede verse en Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación Educación Ambiental. Ideas y propuestas para docentes [en línea] <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005002.pdf>

(NIC) –tales como cambio climático, energía, alimentación, consumo, tecnología, entre otros⁸. La implementación de la educación ambiental en esta provincia vino de la mano de la conformación, en 2017, del Comité Técnico de Educación Ambiental, dirigido por el Ministerio de Medio Ambiente y coordinado por el Ministerio de Educación provincial⁹.

Sobre estas bases, y con el objetivo de contribuir a la promoción de un proceso de construcción del conocimiento en clave biocéntrica, este trabajo recupera contenidos y resultados obtenidos de un curso-taller que fue implementado con docentes de escuela primaria y secundaria en la provincia de Santa Fe¹⁰.

El mismo fue pensado en función de abordar contenidos del Núcleo Interdisciplinario de Contenidos (NIC) vinculados a la problemática ambiental desde el principio biocéntrico, examinando perspectivas epistemológicas, teóricas y éticas que resultan novedosas, como la metodología vivencial¹¹. La invitación apunta a la búsqueda de la integridad entre los diversos aspectos de nuestro ser –sensible, expresivo, activo, emocional, cognoscente, espiritual– para intentar superar la fragmentación social y cultural de nuestra civilización.

I ENFOQUES TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS

1. CONCIENCIA DE ESPECIE Y SABERES ANCESTRALES

La mayoría de los abordajes enfocados en la problemática ambiental enfatizan en la necesidad de rescatar los saberes ancestrales de los pueblos originarios como portadores de otra forma de vinculación con la naturaleza. Como señala Enrique Leff, el «saber ambiental» desborda la racionalidad científica.

Toledo y Barrera, autores del libro *La memoria biocultural*, señalan que la memoria de la especie está en los pueblos indígenas. La modernidad (con la revolución industrial y científica) interrumpió la transmisión intergeneracional de esa memoria. Como nativos y habitantes de nuestra América, es crucial recuperar nuestra identidad americana, muchas veces soslayada por los discursos que exacerban nuestra ascendencia europea.¹²

8 MINISTERIO DE EDUCACIÓN PROVINCIA DE SANTA FE Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC): la educación en acontecimientos, Santa Fe, 2016.

9 Agradezco esta información al Prof. César Oitana, miembro de dicho comité.

10 Al mismo asistieron docentes de primaria, profesores de Educación Física y de Historia. Se dictó en la Escuela N° 171 Bernardo Monteagudo de la localidad de Rufino entre los meses de junio y noviembre de 2019. Fue dictado bajo la modalidad de Servicio Tecnológico de Alto Nivel (STAN) de CONICET y declarado de Interés Educativo por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (Resol. 1841/19), encuadrado en el marco del Convenio de Cooperación Educativa entre CONICET y la Provincia de Santa Fe del año 2016.

11 Mi actual plan de trabajo como Investigadora de CONICET examina la problemática ambiental y ecológica desde el prisma de la justicia. Uno de los aspectos del plan incluye la transferencia educativa que se plasmó en este curso-taller. La metodología fue teórico-vivencial, integrando los contenidos teóricos con la perspectiva de la Educación Biocéntrica.

12 Como hijas e hijos de inmigrantes, crecemos aprendiendo sobre las tradiciones de nuestros ancestros europeos. Es importante que tengamos en cuenta, en algún momento de nuestra vida, que nuestro hábitat es

La construcción del saber para las culturas indígenas es diferente de la estructura del conocimiento científico occidental: se basa en una relación directa con la naturaleza; se construye en el lugar, es decir, está territorializado. Su concepción del mundo consiste en el conjunto de la sabiduría colectiva acumulada y transmitida a través de las distintas generaciones.

En el caso de los pueblos andinos, siguiendo a Josef Estermann¹³ (2012), su racionalidad se expresa en principios o axiomas, tales como:

- Principio de relacionalidad (u holístico): todo está de una u otra manera relacionado, vinculado, conectado con todo. La entidad básica es la relación, no los entes individuales, no somos la suma de entes, sino una red de interrelaciones y conexiones. No hay ente carente de relaciones. No hay un absoluto (Dios). El «ser» es un ser relacionado.
- Principio de correspondencia: los distintos aspectos o campos de la realidad se corresponden de manera armoniosa. Con + responder = correlación, relación mutua y bidireccional entre dos campos. «Como es arriba es abajo»; en lo medicinal, a tal enfermedad corresponde tal medicamento. Este principio revisa el principio de causalidad (relación causa-efecto). En la filosofía andina, el principio de correspondencia incluye nexos relacionales de tipo cualitativo, simbólico, celebrativo, ritual y afectivo. La naturaleza de la correspondencia es simbólica, no causal.
- Principio de complementariedad: todo ente existe en co-existencia con su complemento específico. Algo + opuesto = «tercio». No hay contradicción sino contraposición, ambos complementos están incluidos en el todo. Cielo y tierra, sol y luna, claro y oscuro, verdad y falsedad, día y noche, bien y mal, masculino y femenino no son excluyentes sino necesarios para afirmar una entidad superior e integral.
- Principio de reciprocidad: está vinculado a la ética y tiene dimensiones cósmicas («deber cósmico» que refleja un orden universal del que el ser humano forma parte). El esfuerzo o la inversión de un actor será recompensado por un esfuerzo o inversión por parte del receptor. En la economía se evidencia en la práctica del trueque.
- Ciclicidad del tiempo: pacha es «espacio» y «tiempo», no hay una palabra exclusiva para cada uno. La experiencia andina de la temporalidad es diferente a la que conocemos. La «línea de tiempo» occidental es unidireccional, lineal, progresiva. El tiempo se «cuantifica»: el tiempo es dinero, se pierde o se gana, «se va»; es una posesión. El elemento preferencial más elocuente del tiempo es el reloj, con la consecuente pérdida de nuestro calendario natural. En los Andes, el tiempo es otra manifestación de Pacha. Es como la respiración, el latido cardíaco, el ir y venir de las mareas, el paso del día a la noche. El tiempo es cualitativo: cada «tiempo» (época, momento) tiene su propósito específico (tiempo para la siembra, para los rituales); y hay también tiempos de transición (solsticios, fases de la luna, el amanecer y el atardecer, eclipses).

América, nacimos en tierra americana, y eso también es parte de nuestra identidad como seres humanos. Y, por tanto, es importante que nuestros alumnos también conecten con esa parte en su paso por la escuela, porque probablemente al terminar su recorrido escolar tengan menos posibilidades de enterarse o de tener conciencia de esto.

¹³ Josef Estermann es filósofo, misionero y teólogo de origen suizo. Escribió Filosofía andina en 1998, donde recupera el pensamiento filosófico de los pueblos andinos de Abya Yala.

El tiempo andino es multidireccional. El futuro no es algo que viene delante, sino que está atrás; el pasado está adelante.

Recuperar esta información ancestral, como parte de la educación ambiental, nos devuelve nuestra cualidad de ser parte de un territorio habitado y cuidado bajo otros parámetros durante siglos.

2. HACIA UN NUEVO PARADIGMA BIOCÉNTRICO BASADO EN EL CUIDADO

Es necesario desarmar el paradigma antropocéntrico basado en la dominación y la conquista, para construir uno que viene definiéndose como biocéntrico. La construcción de un paradigma se sostiene a partir de diversas teorías y métodos que configuran nuevos marcos epistemológicos. En el caso de pensar un paradigma en clave biocéntrica, destacaremos cinco autores para reflexionar sobre la problemática ambiental sobre estas nuevas claves científicas y civilizatorias. Antes de ellos, haremos una breve introducción sobre la base de lo que Leonardo Boff entiende como las bases de este paradigma: «El paradigma del cuidado y de la sostenibilidad serán los dos pilares de una nueva civilización».

La consolidación y expansión de un paradigma en clave biocéntrica conlleva adoptar nuevas lecturas de algunos términos conocidos. Revisemos, por ejemplo, las ideas de sostenibilidad y sustentabilidad. Según la lectura que ofrece Boff, ambas palabras son utilizadas generalmente en tanto adjetivos, es decir, añaden algo, pero no modifican la naturaleza de la cosa: una fábrica que pone filtros en sus chimeneas para evitar contaminar, no modifica su relación con la naturaleza; su forma de producción sigue siendo la misma, y su preocupación principal no es el medio ambiente sino el lucro y la competencia.

Que estos términos se transformen en sustantivos exige un cambio de relación con la naturaleza, con la Tierra. Se vuelven sustantivos cuando nos hacemos responsables de proteger la vitalidad y la integridad de los ecosistemas y nos convertimos en cuidadores de nuestra casa común. Es trascendental recuperar esta idea de Boff de que,

la esencia de lo humano reside en el cuidado. Somos hijos e hijas del cuidado de nuestras madres (a quien sea que consideremos así) para acogernos en este mundo. Será el simple y esencial cuidado lo que todavía va a salvar la vida, proteger la Tierra y hacernos sencillamente humanos. El cuidado es una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad, personal, social y ambiental (Boff, 2012, p. 22).

No somos seres independientes, somos profundamente ecodependientes. El cuidado es necesario para garantizar la vida y su continuidad. En este sentido, es objetivo: precautorio, preventivo (nos cuidamos el cuerpo, la mente, nos cuidamos de posibles daños; cuidamos de nuestro planeta). Existe también un cuidado ético: el que asumimos de manera consciente como valor, actitud o proyecto de vida. Depende de nuestra voluntad, de nuestra libertad y de nuestra responsabilidad.

¿Quiénes son estos cinco autores que con sus contribuciones teóricas abonan el biocentrismo?

A. El «pensamiento complejo» planteado por el sociólogo francés Edgar Morin basado en la noción del *complexus*, que no es sinónimo a algo complicado o confuso sino en términos de su etimología: «lo que es tejido en conjunto». Todo está unido por un vínculo natural; es imposible conocer las partes sin conocer el todo y conocer el todo sin conocer las partes. El conocimiento se da en movimiento, fluye de un punto a otro, de las partes al todo y del todo a las partes. Somos *homo complexus* (combinación de *homo sapiens*, *homo demens*, *homo faber*, *homo ludens*), variados y contradictorios; danzando lo inesperado y las incertezas de este mundo.

B. La “educación libertaria” del pedagogo brasileño Paulo Freire, que entiende «la educación como práctica cotidiana de la libertad» (en contraposición a la educación bancaria). La finalidad de la educación es la liberación de opresiones e injusticias. Una educación colectiva, porque nadie evoluciona solo; y dialógica, donde todos y todas enseñan, y todos y todas aprenden. Destaca que el conocer es nombrar la realidad, pronunciar la palabra con los demás (diálogo); una palabra enraizada en la experiencia de vida de quien la pronuncia.

C. Los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela explican la vida en términos de sistemas autopoieticos. Una característica de los seres vivos es su capacidad para crearse a sí mismos, a la que denominaron autopoiesis (poiesis proviene del griego, es creación, producción). Los seres vivos son unidades autónomas, es decir, son capaces de especificar su propia legalidad, lo que es propio de cada uno. El mecanismo molecular que los hace autónomos es, precisamente, la autopoiesis. La cognición es concebida como un fenómeno biológico no dissociado del ser; cognición y vida constituyen una indisoluble relación. De este modo, ser vivo y medio forman una unidad, solo discernible para un observador, por lo que no hay separación entre productor y producto.

D. El psicólogo y maestro chileno, Rolando Toro, pensó una educación que trabaje sobre la existencia de un «principio biocéntrico». Dicho principio sigue algunas pautas básicas sobre cómo entender y colocar a la vida en el centro (de allí el prefijo bio). La propuesta es trascender de la metáfora del EGO a la de ECO, lo que implica dejar de pensar el orden vital en términos de pirámide (con jerarquías, superioridades, competencias, individualismo) para pensarlo como una red (complementariedad, colaboración, cooperación). Nuestro inconsciente vital (además del inconsciente personal freudiano, y del inconsciente colectivo junguiano planteó este tercer nivel) es la memoria cósmica, el estar en sintonía con la esencia viviente del universo. Una educación vivencial (que integre cuerpo y alma) permite conectar con dicho inconsciente. La energía de la vida es una sola, circula en nosotros y en la naturaleza como un flujo.

E. El físico austríaco Fritjof Capra elaboró la idea de apuntar a una ecoalfabetización. Su concepción de la “trama de la vida” adopta a la red como metáfora central de la ecología. Destaca la necesidad de recuperar principios básicos de la ecología para la educación: la interdependencia; la naturaleza cíclica de los procesos; el estar abiertos al flujo de energía; la asociación y cooperación; la flexibilidad y adaptabilidad; la diversidad.

3. DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE A LOS DERECHOS DE LA NATURALEZA. DEL HOMO OECONOMICUS AL HOMO EMPATHICUS

Luego de la II Guerra Mundial se reconocieron nuevos derechos, entre los cuales el ambiente encontró consideración como un bien jurídico, enmarcado dentro de los Derechos Humanos de tercera generación –también conocidos como Derechos de los pueblos o Derechos de solidaridad (paz, desarrollo, medio ambiente), todos persiguen la protección del interés colectivo común¹⁴. Los años 1950 (militancia de “los verdes”) y los 1960 fueron testigos de la aparición de movimientos sociales ecologistas y de advertencias sobre las consecuencias del accionar humano sobre la tierra, pero fue en los 1970 cuando tales advertencias se convirtieron en «problema de estado» o «problema internacional» (Estocolmo, 1972: I Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente; 1983, la ONU creó la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente; 1988 se publicó *Nuestro futuro común*, base para redactar la Agenda 21, propuesta en la Conferencia de Rio de 1992, entre otras).¹⁵

El panorama científico y teórico descrito hasta aquí ha tenido su correlato en el ámbito del Derecho y la Justicia. El pensamiento social y jurídico se ha visto renovado a partir de las experiencias desarrolladas en Ecuador (2008) y Bolivia (2009), países que otorgaron reconocimiento constitucional y legal a la Naturaleza como sujeto de derecho.

Habilitando la crítica a la separación moderna entre sociedad y naturaleza, en la que se sustentaban las antiguas normas, ambos países inspirados en los saberes ancestrales de sus pueblos indígenas incorporaron nociones como el «vivir bien» o el «buen vivir» (suma qamaña en aymara, y *sumak kawsay* en quechua) al lenguaje político y jurídico. Tales nociones refieren a una cosmovisión donde el hombre se integra a su entorno, con la Pachamama y otros seres no humanos a partir de principios como la reciprocidad, complementariedad y no competencia (cuestionando nociones del capitalismo).

¿Qué implica esto en términos de derecho? Que un río, la Amazonía, un animal, una montaña pueden reclamar por el derecho a ser preservados en una clave que no sea ya antropocéntrica, sino que coloque como bien jurídico supremo a la Vida, en cualquiera de

14 Los de primera generación incluyen a los derechos civiles y políticos surgidos con la Revolución Francesa (derecho a la vida, la libertad, la igualdad, etc.). Los de segunda generación implican los derechos sociales, económicos y culturales, aparecidos con la revolución industrial, reconocidos constitucionalmente por primera vez en México en 1917 y Weimar en 1919 (derecho a un salario justo, a la educación, etc.). Los de tercera generación incluyen: la autodeterminación; la independencia económica y política; la identidad nacional y cultural; la paz; la coexistencia pacífica; el entendimiento y confianza; la cooperación internacional y regional; la justicia internacional; el uso de los avances de las ciencias y la tecnología; la solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos; el medio ambiente; el patrimonio común de la humanidad; el desarrollo que permita una vida digna. Los antecedentes de estos últimos son: la carta de Naciones Unidas (1945) que establecía la cooperación internacional en la solución de problemas de carácter económico, social, cultural y humanitario, así como la promoción de los derechos del hombre y sus libertades fundamentales; la adopción por parte de la ONU (1948) de la declaración universal de los derechos del hombre donde quedaron constituidos los derechos de tercera generación; la proclamación por la ONU (el 4 de julio de 1976) de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos.

15 Algunas críticas a estos encuentros por parte de ciertos intelectuales dieron origen a documentos como el «Manifiesto por la vida» (firmado en Colombia en 2002 por personalidades como Enrique Leff y el argentino Carlos Galano) o la “Carta de la Tierra” (no fue aceptada en la Cumbre de Río en 1992; lo que dio origen a una comisión internacional –de la que participó Leonardo Boff por Brasil, Mercedes Sosa por Argentina, entre otros miembros– para realizar una consulta mundial y redactar un texto; fue aprobada por la UNESCO en 2000).

sus manifestaciones (Berros y Piazzì, 2018). Una justicia de carácter ecológico se sostiene en un paradigma biocéntrico, entendido a partir de una ética del cuidado, para regular los mecanismos de decisión respetando la naturaleza y derechos de los sujetos reconocidos legalmente (Naturaleza, animales no humanos o seres humanos). Las comunidades de la justicia son, así, entendidas de manera ampliada (Piazzì, 2019).

La Naturaleza deja de ser un mero recurso natural a explotar, nuestro homo oeconomicus deviene un homo empathicus, en términos de Jeremy Rifkin (2010). Para este autor, la empatía es nuestra cualidad humana esencial. Es tan antigua como nuestra especie y se remonta a nuestro pasado ancestral, a los lazos con los primates, mamíferos (animales que cuidan de sus crías). La predisposición a la empatía forma parte de nuestra biología, pero ha sido desestimada como fuerza motriz en el desarrollo de la historia humana, privilegiando la historia del conflicto, de las injusticias, del «progreso».

Ampliar derechos, a los que aún carecen de una representación genuina de sus intereses (como en algún momento lo fueron los niños, los esclavos, los indígenas, las mujeres), es parte de esta nueva concepción del Derecho, que nos conducirá a crear una sociedad más justa y respetuosa de la Vida.

Un último eje a destacar sobre el Derecho es el surgimiento de consideraciones jurídicas sobre el nexo entre ambiente y niñez. Recientemente, Barrilli y Fernández advirtieron respecto al rol de la educación en,

enseñar cuáles son los derechos ambientales [...] poniendo de relieve los deberes estatales en materia de protección de la naturaleza [...] para que las enseñanzas de respeto hacia el ambiente no se vean desdibujadas frente a la realidad, es necesario que los niños y niñas puedan apreciar que el derecho a un ambiente sano y sustentable es respetado en su propio ámbito educativo (Barrilli y Fernández, 2019, p. 41).

Parte del desafío futuro es construir un ámbito escolar que reconozca e incorpore el derecho a un ambiente sano como un derecho de la niñez, no solo como un contenido más a dictar.

II. PROPUESTA METODOLÓGICA: LA VIVENCIA PEDAGÓGICA BIOCÉNTRICA

Como señalamos en la introducción, además de recabar en nuevos contenidos teóricos que resultan insumos indispensables para propiciar una mirada biocéntrica de la educación ambiental, la propuesta del curso de capacitación implementó otras herramientas contenidas en la metodología de la Educación Biocéntrica. Ésta enlaza la reflexión (aprehensión del significado), el diálogo (construcción de sentido) y la acción (aplicación del aprendizaje), combinando conocimientos disciplinares diversos y rescatando otras formas de saberes personales y colectivos (intuitivos, sensitivos), partiendo de una reflexión desde el cuerpo

como raíz del saber, de la inteligencia afectiva y de la relación profunda con todo lo que existe en la Naturaleza. El curso-taller diseñado desde esta metodología parte de la convicción de que el primer paso es fomentar la reflexión y toma de conciencia sobre nuestro vínculo (personal, colectivo, histórico) como especie con el resto de la Naturaleza, para lo cual es necesario promover métodos de enseñanza-aprendizaje respetuosos de toda forma de vida e integrativos del ser humano con el resto de los seres vivos, fomentando una ética del cuidado.

Por otra parte, la metodología empleada responde a la necesidad de encontrar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, considerando que la incorporación de la educación ambiental resulta un objetivo dificultoso para muchos docentes dado el abordaje interdisciplinar que la misma requiere. Con base en la Educación Biocéntrica, cada uno de los puntos desarrollados anteriormente se abordan en función de tres niveles de integración en el vínculo Ser Humano-Naturaleza: un primer nivel personal, un segundo colectivo, y un tercero histórico, que pueden traducirse en interpelaciones que abarcan desde cómo me percibo en ese vínculo a cómo nos hemos percibido colectiva e históricamente, para rescatar la diversidad de experiencias vividas como individuos, como parte de distintos colectivos y como especie. La metodología biocéntrica incorpora, además de la reflexión y el diálogo, herramientas basadas en la vivencia. Ésta última es definida como una «experiencia vivida con gran intensidad por un individuo en el momento presente, que compromete la cenestesia, las funciones viscerales y emocionales» (Toro, 2009: 33). La propuesta vivencial apunta a una forma de conocer única de cada persona; a través de la conexión con el inconsciente vital y la expresión de la identidad desde la emoción.

La vivencia pedagógica biocéntrica integra lo ontológico (sensitivo) y lo epistemológico (cognitivo) en los procesos de aprendizaje-desarrollo propiciando la participación y transformación de cada participante, fortaleciendo la afectividad, la identidad, los vínculos, la acción de cada persona con respeto, cuidado, progresividad y amor. En el taller desarrollado, luego de una primera parte de carácter teórico, se propusieron una serie de intervenciones individuales y grupales. Las mismas abarcaron desde círculos de cultura a rituales y danzas¹⁶. En este último caso, se invitó a los docentes participantes a dejar de lado la palabra para conectar con nuestra sabiduría corporal desde lo sensitivo e intuitivo, para encontrar otras formas de comunicarnos con nosotros y con los otros: «La vivencia pedagógica abre camino para la creatividad, para la intuición y la imaginación, además del propio pensar con y sin palabras» (Cavalcante y Wagner, 2017, p. 189).

Históricamente, ciertas «voces autorizadas», avaladas por la ciencia positiva, nos persuadieron que el cuerpo es una máquina y que la sociedad funciona como un organismo/máquina; además de instalar dicotomías que nos constituyeron como civilización: sujeto objeto; sociedad-persona; cultura-naturaleza; cuerpo-mente; razón-emoción; dominador dominado; hombre-mujer. Este reduccionismo dejó fuera lo emocional, pero la emoción no dejó de existir, sino que se invisibilizó (Llamazares, 2013).

Combinar el acercamiento teórico con una vivencia corporal (individual y grupalmente) permite que la aprehensión de los contenidos no sea solo cognitiva sino también sensitiva,

16 Cabe destacar que la mitad de los encuentros se desarrollaron dentro de un aula, y el resto se pudo realizar en un espacio al aire libre facilitado por el Centro de Educación Física de Rufino. La vivencia en espacios más amplios y en contacto con la naturaleza tiene, sin duda, un impacto mucho mayor que si se realiza dentro del aula.

y tomando consciencia de esto se habilita a otras formas de conocer que habitualmente tenemos adormecidas. Por ejemplo, recuperar el sentido de nuestra ciclicidad como seres vivos y reflexionar sobre el imperativo del tiempo en nuestra vida.

1. RESULTADOS Y PROYECCIÓN: UN MODO DE EVALUACIÓN COLECTIVA

Esta primera experiencia de dictado del taller se realizó en la localidad de Rufino (Santa Fe) que ofició de sede de la convocatoria. Uno de los principales propósitos era que resultase de interés para docentes de distintos niveles y de diferentes asignaturas, lo cual se logró formando un grupo inicial de 20 docentes, y 11 fueron quienes completaron el cursado.

El curso-taller contó con una evaluación y valoración de los contenidos y los ejercicios prácticos compartidos entre los participantes. Dicha evaluación se propuso desde el inicio de manera conjunta entre la docente-facilitadora y los asistentes, y con un desarrollo mensual que incluía la elaboración de una memoria grupal e individual de lo trabajado en cada encuentro, desde lo teórico a lo que emocionalmente despertaron las vivencias. El objetivo estaba puesto en percibir el cursado como un proceso de integración –desde mi persona, con el resto del grupo y con la Naturaleza, dando lugar a inquietudes, sentires e ideas que fuesen surgiendo. Para esto, se invitó a los asistentes a llevar un registro escrito de sus experiencias mes a mes, de manera de poder recuperar al finalizar el cursado tales vivencias en un registro final.

A partir del análisis de los registros escritos se sistematizaron algunos indicadores de este proceso de integración –los fragmentos reproducidos en cursiva, que respetan el anonimato, son ilustrativos de los informes de los/las alumnos/as:

- Cuestionamiento de algunas prácticas docentes e interrogación sobre las bases epistemológicas e históricas del paradigma antropocéntrico (sobre el que se sostiene la institución escolar hoy en día):

Si bien la temática general del curso es la incorporación de un nuevo paradigma conocido como Biocéntrico buscando la relación entre la naturaleza y la historia, me parece que es un paradigma que rompe con las estructuras tradicionales sobre educación, que pretende fortalecer y lograr una armonía, donde cuidemos la naturaleza y a nosotros como integrantes de la misma.

- Recuperación de instancias y experiencias personales o familiares del vínculo con la Naturaleza que fueron olvidadas o desaparecieron de la vida cotidiana. Percepción de cierta desconexión vital con lo natural:

En el ejercicio de rescatar la vivencia, acude a mi memoria el impacto de los encuentros, y focalizo no solo en el poder desempolvar costumbres ancestrales sino también en rescatar la cotidianidad de ciertos lugares y el resguardo de las raíces comunes, del contexto, de las tradiciones, del conocimiento y reconocimiento por esas costumbres. Me volvió a conectar a los ciclos de nacimiento, muerte y renovación de mi pasado y presente y proyectarme al futuro, y nos unió al espíritu de todos los participantes del curso. Nos conectó la sabiduría de nuestros cuerpos y conocer nuestro poder auto curativo.

- Integración y fortalecimiento de lazos afectivos del equipo educativo en pos de incluir

la problemática ecológica en los contenidos a abordar con los alumnos.

- A partir de los ejercicios de la vivencia pedagógica (rondas, juegos) se vivenciaron conceptos incluidos en la educación ambiental como la solidaridad y colaboración frente a la competencia; una ética del cuidado hacia uno mismo, hacia los otros y hacia todo ser viviente; el rescate de la diversidad frente a la homogeneización cultural:

Descubrí también que no debemos poner el cuerpo solo para recibir las balas, sino que el cuerpo es parte de nuestro ser, que debemos cuidar y amar para poder trasladarlo a nuestro entorno.

Todas estas nuevas experiencias compartidas vivenciales y conocimientos construidos, me han permitido ampliar mi mirada, continuamente preguntarme y repreguntarme, aún sin alcanzar las respuestas, entendiendo que la incertidumbre muchas veces es parte de nuestra vida, con la necesidad de reformular nuestros valores culturales y naturales (empañados en nuestra sociedad actual), y tomar como primera referencia el respeto por la vida, relacionándonos desde la afectividad con nosotros mismos, con los otros y con la naturaleza, fortalecer estos vínculos accionando, moviéndonos, incomodándonos, viviendo.

- Reconocimiento de falta integración de contenidos de educación ambiental en los currículos y de estrategias metodológicas no convencionales para abordar tales contenidos.

Uno de los ejes que más repercusión tuvo entre los asistentes fue el que abordó los saberes ancestrales desde la perspectiva andina. En la mayoría de los registros aparece este núcleo de saberes como uno de los momentos en los que más profundamente conectaron la vivencia con su experiencia de vida, y en el que notaron la ausencia de estos temas entre los contenidos que se dictan en la escuela. Ese encuentro coincidió con el 1 de agosto, día en que se celebra a la Pachamama, por lo cual algunos de los participantes organizaron el ritual que fue compartido entre todos.

Otra de las cuestiones que se reiteró en los registros fue la construcción de un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje desde el afecto, la empatía y el respeto por la diversidad. Esto propiciaba el diálogo abierto, sincero y una predisposición al encuentro con la teoría y los autores, que todos los asistentes señalaron como una impronta necesaria para reflexionar sobre las jerarquías y los lugares de saber que desde la docencia aún se sostienen. Algunas docentes de primaria replicaron actividades y ejercicios en sus respectivos cursos, devolviendo una imagen transformadora sobre el impacto logrado desde acciones pequeñas, sutiles y diferentes para abordar, por ejemplo, la colaboración frente a la competencia.

CONCLUSIONES

El punto de partida de este trabajo fue reflexionar en clave biocéntrica sobre la educación ambiental en tanto herramienta de una transformación colectiva que no será posible si cada uno no asume su responsabilidad en el rol que ocupe en la sociedad y como parte de una especie. Generar conciencia sobre los problemas ecológicos a los que nos enfrentamos conlleva más que entender de qué se trata el cambio climático; implica recuperar un sentido

de hermandad para con todo lo existente, y éste es uno de los propósitos de la educación biocéntrica.

Como pudo verse, la reflexión vivencial en torno la Naturaleza abrió un diálogo más amplio sobre la práctica docente cotidiana y sobre el paradigma educativo que aspira al biocentrismo. El núcleo de mayor impacto, tanto de la teoría como de lo vivencial, fue la afectividad como principal motor de una transformación que nos haga consciente de nuestro impacto en el planeta. Plantear temas y debates sobre los que diariamente leemos y escuchamos (calentamiento global, extinción de especies, etc.), desde una postura de responsabilidad que involucra una ética del cuidado y el derecho a una vida en armonía y respeto con la Naturaleza, despertó el instinto colaborativo y la necesidad de intentar con otros modos de enseñanza-aprendizaje. La educación ambiental es propicia, precisamente, para reconectar saberes y disciplinas que encontramos disociados y por caminos paralelos. Hacerlo desde una reflexión que integre el cuerpo –como raíz del saber, de la inteligencia afectiva y de la relación profunda con todo lo que existe en la Naturaleza– permite acceder a la información desde una percepción más profunda, a la que aspiran los autores aquí recuperados.

¿Cómo explicar a los alumnos la Vida mediante algo que no sea la propia Vida? Esta experiencia teórico-vivencial intentó ser un aporte a una educación que apueste por los Derechos Humanos y los Derechos de la Naturaleza... en fin, por la Vida.

Título: “Historia y Naturaleza. Integrando saberes para un paradigma educativo biocéntrico”.	
CONTENIDO TEÓRICO	METODOLOGÍA VIVENCIA PEDAGÓGICA BIOCÉNTRICA
Paradigma ambiental	Integración corporal Disolución de tensiones Despertar de la potencia vital
Dicotomías y disociaciones antropocéntricas	Conexión con ritmos biológicos Competencia y colaboración Evocación de la energía interna
Sabidurías ancestrales La Ecosofía de Joseph Estermann	Confianza e integración grupal Cuatro principios andinos: 1. Ciclicidad 2. Complementariedad 3. Reciprocidad 4. Correspondencia
Educar para el cuidado de la vida Sostenibilidad y cuidado en Leonardo Boff	El cuidado como actitud originaria Construir, acompañar, sostener sueños colectivos
Fuente: Póster expuesto en XIII Jornada de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Rosario, 16 de octubre de 2019. Puede consultarse en línea https://conicet-ar.academia.edu/CarolinaPiazzi	

Título: "Historia y Naturaleza. Integrando saberes para un paradigma educativo biocéntrico".	
CONTENIDO TEÓRICO	METODOLOGÍA VIVENCIA PEDAGÓGICA BIOCÉNTRICA
Nuevos marcos epistemológicos 1. Pensamiento complejo: Edgard Morin 2. Educación libertaria: Paulo Freire 1. Principio biocéntrico: Rolando Toro 2. Autopoiesis: Humberto Maturana 3. Ecoalfabetización: Fritjof Capra	1. Lo que es tejido en conjunto. Desafíos, no respuestas 2. La educación como práctica cotidiana de la libertad 3. Un universo organizado en función de la vida 4. Capacidad de los seres vivos de crearse a sí mismos 5. La red como metáfora central de la ecología
Derechos del Ser Humano y Derechos de la Naturaleza Del homo economicus al homo empaticus: Jeremy Rifkin	Expansión de la conciencia ética: trascendencia Conciencia de ser una especie empática
Fuente: Póster expuesto en XIII Jornada de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Rosario, 16 de octubre de 2019. Puede consultarse en línea https://conicet-ar.academia.edu/CarolinaPiazzì	

REFERENCIAS

- Barriera, D. (2006). La problemática ambiental. En Águila, G. y Videla, O. (dir.) El tiempo presente Nueva Historia de la Provincia de Santa Fe. La Capital/Prohistoria, pp. 197-220.
- Barrilis, N. y Fernández, C. (2019). Niñez y ambiente: el derecho al futuro. DFyP.
- Berros, M. V. y Piazzì, C. (2018). Introducción. Derechos de la Naturaleza y Justicia Ecológica en clave latinoamericana. [en línea] <http://horizontesyc.com.ar/?p=3754>
- Boff, L. (2012). El cuidado necesario. Trotta.
- Cavalcante, R. & Wagner de Lima, C. (2017). Educación Biocéntrica. Ciencia, Arte, Mística, Amor y Transformación. Ediciones CDH.
- Capra, F. (1998). La trama de la vida. Una nueva percepción de los sistemas vivos. Anagrama.
- _____. Uniendo los puntos entre alimentación, salud y medio ambiente, <https://tinyurl.com/aj68w3>
- Estermann, J. (2013). Ecosofía andina: Un paradigma alternativo de convivencia cósmica y de Vivir Bien. FAIA, II (IX-X).
- Leff, E. (1998). Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. Siglo XXI/PNUMA.
- Llamazares, A. M. (2013). Del reloj a la flor de loto. Crisis contemporánea y cambio de paradigmas. Del Nuevo Extremo.
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. IESALC/UNESCO.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del

entendimiento humano. Lumen.

Piazzzi, C. (2019). Una historia del derecho y de la justicia que se 'tiñen de verde': notas sobre un plan de investigación. *Estudios Sociales del Estado*. 5 (10), 2º semestre, pp. 248-265.

Rifkin, J. (2010). *La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Paidós.

Toro, R. (2007). *El principio biocéntrico*. Cuadernos de Formación, International Biocentric Foundation.

Toro, R. (2009). *Biodanza*. Editorial Cuarto Propio.

Wallerstein, I. (2007). *Abrir las ciencias sociales*. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Siglo XXI.