

Educación y reencantamiento del mundo. Hacia una poetización del lenguaje educativo

Education and re-enchantment of the world. Towards a poetization of educational language

Pablo Cosentino

IICE, FFyL, UBA

Resumen

El presente trabajo pone en escena una posible concepción de lo educativo que aspira a fomentar modos de habitar el mundo desde una perspectiva del cuidado y la responsabilidad ante la vida. En este sentido, las siguientes reflexiones intentan articular una pedagogía que garantice “el derecho a vivir y a florecer” (Bugallo, 2015). Seguiremos a la pensadora Ana Patricia Noguera, quien nos propone un “reencantamiento del mundo” que dé cuenta de la vitalidad de la naturaleza y que invite a una poetización del mundo, habilitando nuevos sentidos en nuestros modos de habitar la tierra (Noguera, 2004). En esta dirección, planteamos la necesidad de introducir –o, en algunos casos, profundizar– en el ámbito educativo las prácticas que, desde hace ya algunos años, comienzan a realizarse en el ámbito de la “ecocrítica”. Incorporarlas en clave pedagógica representa un aporte fundamental en la construcción de miradas alternativas sobre la tierra que fomenten formas de relacionarnos siendo críticos y responsables ante ella. Al ejercer un efecto de des-familiarización y extrañamiento frente a las concepciones tradicionales de la naturaleza –y, también, de lo humano–, la ecocrítica nos invita a vislumbrar nuevas maneras de concebirnos dentro del entramado de lo existente. Para finalizar, con la intención de ilustrar el valor educativo de este abordaje ecocrítico –y su potencia en nuestra propuesta de reencantamiento del mundo–, nos detendremos en el análisis de la película documental *El botón de Nacar*, del reconocido cineasta chileno Patricio Guzmán.

Palabras clave: ecocrítica; poéticas; educación; reencantamiento

Abstract

This paper presents a possible conception of the educational that aspires to promote ways of inhabiting the world from a perspective of care and responsibility to life. In this sense, the following reflections try to articulate a pedagogy that guarantees "the right to live and flourish" (Bugallo, 2015). We will follow the thinker Ana Patricia Noguera (2004), who proposes a "re-enchantment of the world" that gives an account of the vitality of nature and that invites a poetization of the world, enabling new senses in our ways of inhabiting the earth (Noguera, 2004). In this direction, we propose the need to introduce in educational practices (or, in some cases, deepen) the developments that, for some years now, begin to be carried out in the field of "ecocriticism". Incorporating them in a pedagogical key represents a fundamental contribution in the construction of alternative views on the earth that encourage ways of relating critically and responsibly to it. By exerting an effect of de-

familiarization and estrangement in the face of traditional conceptions of nature (and, also, of the human), ecocriticism invites us to glimpse new ways of conceiving ourselves within the framework of the existing. Finally, with the intention of illustrating the educational value of this ecocritical approach (and its potency in our proposal for the re-enchantment of the world), we will analyze the film *El botón de Nácar*, by the renowned Chilean filmmaker Patricio Guzmán.

Keywords: ecocriticism; poetics; education; reenchantment

Educación y florecimiento de la vida

Este trabajo presenta una posible concepción de lo educativo que aspira a fomentar modos de habitar el mundo desde una perspectiva del cuidado y la responsabilidad ante la vida. En este sentido, nuestras reflexiones se encaminan a pensar una pedagogía que, siguiendo lo postulado por el filósofo Arne Naess, garantice “el derecho a vivir y a florecer” (Bugallo, 2015). Sostenemos que, si hay algo que define al fenómeno educativo, esto se expresa a través del encuentro entre educandos y educadores en el cual se reactualiza la acción de heredar y (re)crear un mundo. De este modo, en este compartir un lugar y un tiempo en común, puede darse la oportunidad de reconfigurar los conocimientos y saberes que permitan desplegar la potencia y la vitalidad de quienes forman parte de ellos. Es el respeto por la alteridad de los/as otros/as y el compromiso por la diversidad de lo existente los que habilitan un espacio donde la escucha, el contacto y la mirada entre cuerpos ofrece un sendero hacia ese florecimiento de la vida.

Vale aclarar, en primer lugar, que la vida de la que aquí hablamos de ningún modo puede limitarse a la existencia individual y escindida de esas otras personas con quienes cohabitamos y configuramos un espacio en común. Partimos, entonces, de considerar que nuestra subjetividad está atravesada por una multitud de otros/as que nos constituyen y que, a lo largo de nuestra experiencia de vida, delinearon los contornos con los que, de manera frágil y precaria, se ha conformado nuestra identidad. En segundo lugar, tampoco pensamos en la vida como algo separado de la multiplicidad de seres no humanos con los que compartimos un territorio. Es decir, nuestro ser está atravesado por una amplia gama de formas de existencia en permanente interacción y entrecruzamiento. Por consiguiente, no es posible pensar la vida más que como un entramado de relaciones entre materia viva y no viva que, de forma constante e inestable, se reconfigura como producto de estos encuentros.

De lo que aquí se habla, entonces, es de vislumbrar una concepción de lo educativo que aspire a resguardar, expandir y diversificar esa vida que somos. Pero, para que esto sea posible, creemos que

es necesario proponer narrativas que nos permitan percibirnos, pensarnos y sentirnos parte de esta trama de cuerpos en interacción que se (re)configura y se (re)crea de forma permanente. De este modo, asumimos como desafío de la tarea educativa el fomento de imaginarios y nociones que escapen de las ontologías dualistas que caracterizaron al pensamiento moderno-occidental para constituir perspectivas basadas en la relación e interdependencia de lo existente. Si la modernidad occidental se sustentó en un sujeto soberano y cognoscente, escindido de la naturaleza, será preciso generar relatos alternativos que, al concebirnos como parte de la misma, habiliten formas de responsabilidad y cuidado en nuestro habitar el ambiente.

En esta dirección, seguiremos la propuesta de “reencantamiento del mundo” de la pensadora Ana Patricia Noguera (2004). A fines del siglo XIX, el sociólogo Max Weber postulaba un “desencantamiento del mundo”, iniciado a comienzos de la Modernidad como consecuencia de la intelectualización y la racionalización de las formas de organización social (Federici, 2020). Este proceso implicaba un debilitamiento del discurso religioso y la dimensión de lo sagrado, que iba de la mano de un modelo de ciencias convertido en la forma de conocimiento predominante que relegaba otras prácticas y formas de construcción del saber al ámbito de la superstición. Asimismo, se planteó la idea de una tierra objetivada y convertida en mero recurso al servicio de la explotación de un sector de la humanidad. Por lo tanto, se la dejó de percibir como madre nutricia y vital que alimentaba los ciclos de la vida en todas sus formas (Shiva, 2006). Esta operación de desencantamiento fue necesaria para instalar, de forma hegemónica en Occidente, una narrativa de desarrollo y progreso ilimitado que implicaba, entre otras cosas, el avance de la razón científica, el aumento en la producción de nuevas tecnologías, la tecnificación de las sociedades, el crecimiento de la producción industrial, la urbanización y la adopción de los valores culturales modernos (Escobar, 2014)¹.

Frente a esto, Noguera nos propone un reencantamiento que dé cuenta de la vitalidad de la naturaleza y que aspire a una poetización del mundo, habilitando nuevos sentidos en nuestros modos de habitar la tierra (Noguera, 2004). Por consiguiente, planteamos la necesidad de incorporar a la práctica educativa los desarrollos que, desde hace ya algunos años, comienzan a realizarse en el

¹ Afirma Arturo Escobar que la educación en esos valores culturales modernos fue fundamental en la globalización del discurso del desarrollo. Del mismo modo, planteamos en este trabajo que la misma puede representar un papel decisivo en la crítica del mismo y en la construcción de narrativas que se presenten como alternativas al desarrollo. Ver Escobar, Arturo (2014). *La invención del desarrollo*. Popayán: Universidad del Cauca.

ámbito de la ecocrítica. Dicho campo busca renovar las investigaciones dentro de las humanidades y las ciencias sociales al constituir un aporte sustancial en la problematización de la temática ecológica y en la construcción de nuevos imaginarios sobre nuestra relación con el ambiente y los territorios. Más adelante, compartiremos algunas reflexiones sobre su posible valor e importancia en la *ambientalización* de lo educativo.

La educación ante el desencantamiento (frente al “desencantamiento del mundo”)

Si la educación asume entre sus desafíos el fomento de formas alternativas de habitar el ambiente con base en un reencantamiento del mundo debe, en primer lugar, dar cuenta y encarnar un proceso que posee dos facetas, un *dobles desencantamiento*. Es preciso reconocer, entonces, un primer *desencantamiento* (fechado por Max Weber en los inicios de la modernidad) que, paradójicamente, vino acompañado de un imaginario esperanzador y que depositaba su confianza en el potencial de un discurso *científico y racional*, despegado de todo cariz teológico y supersticioso. Sin embargo, desde hace algunos años (especialmente desde la década de 1960), en amplios sectores de la población mundial comenzó a sentirse un desencantamiento diferente, esta vez, frente a la propia narrativa del (primer) *desencantamiento*. Por consiguiente, este actual desencantamiento –quizá menos extendido o tenido en cuenta en diferentes ámbitos intelectuales o comunicacionales– tiene que ver con un desencanto, una desilusión, ante el discurso de dominio de la razón, el progreso y el desarrollo ilimitado que, al menos desde el siglo XVIII, daba sentido al transcurrir de la historia de la humanidad.

Como explica Ana Patricia Noguera (2004), el “desencantamiento del mundo” condujo a una reducción de este a fórmulas matemáticas, a un predominio, en las prácticas de conocimiento, de un lenguaje científicista, preciso, exacto y calculado. Esto fue simultáneo al destierro de lo sagrado, lo mítico, lo poético, los saberes ancestrales propios de los pueblos y comunidades que aún hoy resisten al avasallamiento de la lógica capitalista, moderna y occidental. Este desencantamiento fue considerado la instancia necesaria para que la Historia, entendida de manera lineal y teleológica, se encamine a un futuro en el que el desarrollo posibilitara, al fin, la construcción de sociedades *civilizadas*, regidas por un orden *racional*. La gran esperanza depositada en la acumulación del saber científico y los avances tecnológicos reafirmaba la promesa de alcanzar sociedades de paz, en las que se lograrían niveles de confort nunca antes imaginados, que se sustentarían en el aumento de la producción y el consumo asegurado por el modo de producción capitalista.

En este proceso de desencantamiento del mundo fue decisivo escindir al ser humano de la naturaleza y proclamar a esta última como *muerta*. Esto trajo aparejadas su objetivación, su reducción a fenómenos medibles y cuantificables, y su apropiación por el afán depredador del sujeto moderno. De esta manera, en nombre de un conocimiento certero, universal y verdadero –que ocultaba sus raíces culturales e históricas en la Europa moderna– se legitimó la mercantilización, el saqueo y la explotación de los territorios de vida.

Sin embargo, a lo largo del siglo XX, fue evidente cierta desilusión frente a estas narrativas del desarrollo. Una fuerte expectativa de progreso, a fines del siglo XIX y principios del XX, fue seguida por un período de descenso y caída de aquel relato, marcado por el estupor y el espanto ante las atrocidades acontecidas durante las dos Guerras Mundiales. Por otro lado, a las desigualdades socioeconómicas entre los países que, durante la segunda posguerra, fueron catalogados como *desarrollados y subdesarrollados* se sumó, en la década de 1970, una incipiente consciencia de los efectos ecológicos devastadores del modelo de producción capitalista. En aquel contexto histórico, tomaron visibilidad las miradas críticas frente a un discurso que prometía un desarrollo que nunca logró evidenciarse plenamente en la mayor parte de los países de América Latina, Asia o África. A comienzos del siglo XXI, lejos de remediarse, la situación se vio aún más agravada, con la aparición de distintos fenómenos climáticos que ponen de manifiesto, de manera evidente, la crisis ambiental y la proliferación de informes científicos que anuncian que, de no tomar drásticas medidas económicas y políticas, se aproxima un futuro aún más desolador.

Frente a este panorama, seguiremos las reflexiones de autores/as que, desde lo que se conoce como *giro afectivo*, han reflexionado sobre el papel y los efectos estéticos, epistemológicos, éticos y políticos que los afectos y las emociones tienen al momento de pensar aspectos como la construcción de las subjetividades y los vínculos intersubjetivos, la conformación de lo común o las desigualdades de género. Estos desarrollos nos permitirán afirmar y resignificar el desencanto a partir del reconocimiento de su potencialidad ético-política. Como afirma val flores (2019, p. 3):

El desencanto es un modo crítico de detener la discusión, de rechazar la continuidad natural o su modo convencional.... Una jugada de apertura más que un lamento final, que alberga la posibilidad de volver a comenzar desde otro lugar y de diferente manera (Rogoff, 2017).

El denominado *giro afectivo* considera la dimensión afectiva no solo con relación a la capacidad de los cuerpos de ser afectados, sino que, al integrar la potencia para afectar a otros, los concibe asociados al orden de la intensidad y el encuentro. Más allá de las posibles distinciones

propuestas a la hora de diferenciar afectos de emociones², lo que en este trabajo nos interesa es pensar su agencialidad. En este sentido, siguiendo a la filósofa argentina Cecilia Macón (2020), hablaremos de la “dimensión performativa” de los afectos. Esta se expresa, fundamentalmente, en la capacidad de interpelar y desarticular una configuración afectiva hegemónica, pieza clave en el resguardo y la reproducción de un orden global capitalista, patriarcal y antropocéntrico. La manera de organizar lo social, forjar lo común y establecer relaciones intersubjetivas se sostiene en dicho régimen afectivo, que se presenta como natural e inmovible, pero que, tras desenmascarar los procesos sociohistóricos y culturales que le dieron origen, se revela como contingente y alterable. El percibirnos desconectados de la naturaleza, la falta de empatía frente al daño causado a la misma y la insensibilidad ante la violencia ejercida sobre la vida, se asocian de manera íntima con esta configuración. Por lo tanto, si aspiramos a desarrollar otras formas de habitar el mundo basadas en el respeto y el cuidado de la vida, será indispensable su desarticulación.

En esta dirección, revalorizar la agencialidad de los afectos nos permite reconocer su potencia en la redefinición del mundo, al habilitar el establecimiento de una configuración alternativa a la hegemónica. Como afirma Macón (2020), esta agencia es siempre una instancia ejecutada colectivamente a través de la interacción entre cuerpos que afectan y son afectados. Al desarmar un régimen y establecer otro, se modifica la forma en que experimentamos nuestro estar en el mundo, rearticulando, a la vez, la manera en que actuamos en el mismo (Macón, 2020). De lo que se trata, entonces, es de valerse de esta agencialidad de los afectos en la construcción de regímenes alternativos que permitan percibirnos, sentirnos y pensarnos como parte del entramado de vida que constituyen los territorios y que posibiliten, de este modo, sensibilidades acordes con formas de habitar cuidadosas del ambiente.

Es vital entonces una resignificación de la experiencia afectiva que permita afirmar y valorizar los denominados *afectos negativos*: ira, angustia, aburrimiento, vergüenza, asco, desilusión. De esta manera, se abre la posibilidad de percibirlos como un modo de intervención que logra interrumpir la inercia de la vida relacional y social, provocando efectos disruptivos en la lógica sobre la que aquella se erige. Desde esta perspectiva, consideramos la aceptación y la afirmación del desencantamiento

² En general, las distinciones entre afectos y emociones asocian a las primeras con el orden de la intensidad y las sensaciones no-conscientes que impulsan a un cuerpo a actuar o moverse, mientras que adjudican a las segundas una dimensión discursiva que codifica, según normas culturales, la potencia indeterminada de los afectos. Ver Solana, M. (2020). Afectos y emociones. ¿una distinción útil? *Revista Diferencia(s)*, 10, 29-40.

como una instancia decisiva en la conmoción de los pilares sobre los que se sustenta el orden establecido. Frente a una concepción del orden que solo aspira a negarlo, rechazarlo o superarlo, vemos en su reconocimiento la oportunidad de abrir una hendidura desde la cual vislumbrar formas alternativas de intervenir en la esfera de lo común. Siguiendo a Val Flores (2019), el desencanto se traduce en una “disposición a crear problemas, a arruinar la reputación de un discurso demasiado seguro de sí mismo, que se exalta como exitoso y se presenta como imperturbable” (p. 3). Por consiguiente, se presenta como el suelo desde donde tejer redes emocionales que renueven el escenario de lo político.

En este sentido, por su especial relevancia ético-política, consideramos de una importancia decisiva que las propuestas educativas incorporen o refuercen la elaboración colectiva de estos afectos. Como afirma Nicolás Cuello (2019), la potencia política de los afectos *negativos*, entre los que se encuentra el desencanto, consiste en crear intersticios desde los que sea posible “transformar la realidad, movilizar formas colectivas de organización y producir demandas políticas interseccionales desde las cuales agenciar espacios novedosos que, a través de la capacidad des-alienante de su incomodidad, reactiven repertorios cancelados de otras formas de imaginación política” (p. 18-19). En otras palabras, el desencanto nos permite imaginar otras formas de conexión con los/as otros/as y la naturaleza al darnos la oportunidad de “elaborar formas de transformación social que puedan trabajar por la *libertad de respirar*. Es decir, la libertad de elaborar proyectos colectivos desviados del camino de la política ‘correcta’” (Cuello, 2019, p. 19).

Educación, poetización y reencantamiento del mundo

La aceptación y afirmación del desencantamiento es una instancia necesaria hacia el reencantamiento de ese mundo pensado desde un discurso cientificista y tecnocrático. En esta búsqueda, será preciso revalorizar la dimensión poética de la existencia. Si el desencantamiento del mundo fue una operación necesaria para instituir la narrativa del progreso y el desarrollo ilimitados –transformando a la naturaleza en objeto calculable y medible, en recurso al servicio del afán de acumulación del sujeto moderno–, avanzar hacia un reencantamiento implica poner en duda y en discusión la homogeneidad de dichos conceptos –además de esta visión lineal y teleológica de la historia–. En este sentido, sostenemos que la educación tiene un rol fundamental en esta propuesta de poetización del mundo, al brindar la posibilidad de articular narrativas alternativas sobre la naturaleza, lo humano y el vínculo entre ambos términos.

El paradigma moderno de conocimiento requiere de fenómenos medibles y cuantificables, convertidos en objetos externos al sujeto cognoscente. Se produjo, de este modo, un mundo muerto y apropiable por la razón tecnocientífica, donde la corporalidad, las sensaciones, la sensibilidad y los afectos fueron excluidos de las prácticas de estudio (Noguera, 2004). De igual modo, se ha desterrado la esfera de lo sagrado y lo mítico del ámbito de conocimiento, dando paso a un predominio exclusivo del lenguaje cientificista. Autores como Galileo Galilei, Rene Descartes o Francis Bacon han establecido un programa científico (continuado por el Positivismo y sus posteriores variantes) que aspira a configurar una representación del mundo objetiva, precisa, calculada y exacta, en donde no hay lugar para lo enigmático o lo innombrable (Noguera, 2004).

Este paradigma científico dominante ha acallado los saberes-otros de los pueblos y las comunidades ancestrales que postulan sentidos donde lo humano no se enfrenta al ambiente, sino que es *humus*, tierra emergente de la naturaleza que cohabita. De este modo, en la lógica moderna-colonial hegemónica no hay espacio para el reconocimiento de otras formas de comprender al mundo más allá de la larga tradición occidental. Según la mirada del pensador argentino Walter Mignolo (2000), la colonialidad del saber remite a la situación de silenciamiento al que fueron sometidas todas las voces y discursos que exceden los marcos delimitados por la razón moderna. En otras palabras, toda forma de conocimiento que no se adapte a aquella epistemología es deslegitimada como tal y puesta en un lugar de inferioridad. La colonialidad se ha basado, entonces, en una *diferencia epistémica* que ha sido consolidada como un mecanismo de subalternización de las poblaciones sometidas a partir de la conquista (Mignolo, 2000). En contraposición, consideramos que la educación debe asumir el desafío de abrirse a la escucha de estas voces acalladas, de aquellos modos de existencia históricamente vulnerados, de estas formas de vida que no son tenidas en cuenta por la lógica global imperante.

En este sentido, es relevante pensar propuestas educativas que consideren lo que el sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina una “ecología de los saberes”. La misma parte del reconocimiento de la pluralidad de formas de conocimiento y modos de acceso al saber presentes a lo largo y ancho del globo terráqueo. El predominio de las ciencias occidentales ha mantenido oculta esta diversidad bajo una epistemología hegemónica que delimitó férreamente lo que puede ser reconocido como ciencia y lo que debe quedar por fuera de la misma. Esta frontera impide visibilizar la interdependencia y las conexiones que pueden ser establecidas entre la multiplicidad de saberes heterogéneos presentes en las distintas culturas. Por esta razón, la propuesta del sociólogo portugués

apunta a configurar una “justicia cognitiva global” que revalorice los saberes históricamente deslegitimados, favoreciendo mecanismos de traducción de los conocimientos generados en las diversas culturas y tradiciones (De Sousa Santos, 2010).

Este aspecto es crucial al momento de repensar una posible educación que fomente nuevos imaginarios y sensibilidades acordes con una perspectiva de cuidado hacia la naturaleza. Es a partir de la rearticulación de las narrativas mítico-poéticas de los pueblos y comunidades coligados a la tierra que se pueden plantear otros modos de habitar el ambiente. Se trata, entonces, de la construcción de sentidos que revitalizan la naturaleza, considerándola un entramado dinámico e inestable de relaciones entre la materia viva y no viva. La interdependencia entre los cuerpos que la constituyen exige un descentramiento de lo humano que desarme esa imagen del mismo, basada en la autoadjudicación de una propiedad exclusiva que lo colocaría en una posición de dominio, soberanía y enseñoramiento frente a todo lo existente³. Es decir, una educación atenta a la perspectiva intercultural y al diálogo de saberes abriría la posibilidad de explorar la potencialidad de relatos no antropocéntricos y de las variadas imágenes y nociones que vertebran la trama de vida de los pueblos y comunidades de re-existencia.

En esta dirección, una propuesta educativa que asuma el desencantamiento y aspire al reencantamiento del mundo invita a poetizar nuestros modos de habitarlo. Frente a una concepción predominante del lenguaje que lo considera una herramienta al servicio de una comunicación “eficaz” –basada en la exactitud, la transparencia y la univocidad de las palabras–, sostenemos una pedagogía que, por el contrario, explicita y valoriza la ambigüedad, lo opaco y lo equívoco de la lengua. Es decir, se trata de una apuesta por rearticular un lenguaje que dé cuenta de la dimensión no develada, oculta e inefable de toda experiencia de mundo. Siguiendo a Heidegger (1996), comprendemos la verdad como la manifestación del misterio, de aquello que se muestra y, al mismo tiempo, se retira y se oculta. Es esta una práctica de conocimiento que no está pensada como el descubrimiento de lo que está velado, sino como una aproximación poética hacia aquello que permanece en la oscuridad.

³ Afirma Jacques Derrida (2008) que la tradición del pensamiento humanista occidental ha postulado un rasgo o característica propia de lo humano (entre otras: la razón, el lenguaje, la técnica, la consciencia o el trabajo) que lo distinguiría del resto de lo existente vivo. Esta propiedad específica ha servido, históricamente, para colocar al mismo en un lugar de excepcionalidad y superioridad frente al resto de las especies vivas y la naturaleza.

Por esta razón, frente a una concepción del conocimiento basada en la separación sujeto-objeto –que aspira meramente a representar la realidad, a corresponderse a la misma–, lo poético se articula en gestos que constituyen mundos, interviniendo en la reconfiguración de las redes de existencia. La lengua del reencantamiento, en ese dar cuenta de lo no-develado, de lo que no se deja traslucir, reintegra la curiosidad y el deseo a nuestra experiencia. En otras palabras, corporiza las prácticas de estudio y conocimiento, ampliando la sensibilidad hacia el mundo y explorando, de modo vital y respetuoso, el entramado de lo vivo. En consecuencia, una aproximación poética al conocimiento de la naturaleza, que no clausura el enigma y el misterio, mantiene viva la capacidad de asombro, la curiosidad, la atención profunda y el deseo.

El lenguaje poético nos posibilita, de este modo, enfrentarnos con la inmensa oscuridad que permanece no develada en toda iluminación, en todo acontecimiento de verdad. Como afirma Ana Patricia Noguera (2010), es la lengua de la tierra una voz que recoge el ser en despliegue y en movimiento del tejido de vida en la naturaleza, que se hace eco de la voz y los gestos de la trama de lo existente y que permite reorientar los afectos y los sentidos hacia formas de habitar la naturaleza desde un paradigma de cuidado y florecimiento de la vida (Noguera, 2010). Siguiendo a Noguera y Giraldo (2017), lo poético genera una sensibilidad, una empatía, una escucha atenta frente a la naturaleza que permite sentirse religado al mundo, reconectado, siendo parte del tejido de la vida. Solo desde esta actitud de profunda admiración y escucha respetuosa, el lenguaje logra encarnar y hacer explícita su dimensión poética, al ser atravesado por el perpetuo movimiento de co-creación de mundos de vida.

La experiencia estética provocada por el lenguaje poético y por las poéticas presentes en las distintas expresiones artísticas nos enfrenta al mundo revelando la verdad del mismo en sus misterios y enigmas. La obra artística y la palabra poética nos colocan en una situación de extrañamiento o des-familiarización que permite percibir las cosas de otra manera, desde un lugar fuera de lo cotidiano y desde lógicas que exceden la racionalidad económica y utilitaria que predomina en las sociedades capitalistas globalizadas. Asimismo, al desencajar la mirada y al trastocar la escucha –al mostrarnos el mundo desde otra perspectiva– posibilitan la desintegración de imaginarios y regímenes de sensibilidad hegemónicos, dando lugar a modos alternativos de relacionamiento entre los cuerpos que conforman el ambiente.

Un abordaje ecocrítico con perspectiva pedagógica: análisis de la película “El botón de Nácar”

En las líneas siguientes, reflexionaremos sobre la importancia de la *ecocrítica* en la construcción de propuestas educativas que aspiren al florecimiento de la vida. Este campo de estudios se focaliza en el abordaje de textos literarios y otros formatos artísticos, analizando la concepción de naturaleza presente en los mismos. Por lo tanto, se estudian los imaginarios que aparecen en dichas obras acerca del ambiente, la cultura, lo humano, lo animal o el paisaje, entre otras nociones⁴. Es por esto que incorporarlo en clave pedagógica representa un aporte fundamental en la construcción de miradas alternativas sobre la tierra que fomenten modos de relacionarnos siendo críticos y responsables ante la misma. Al ejercer un efecto de des-familiarización y extrañamiento frente a las concepciones tradicionales de la naturaleza –y, también, de lo humano–, la ecocrítica nos invita a vislumbrar nuevas formas de concebirnos dentro del entramado de lo existente.

Con el propósito de ilustrar el valor educativo de este abordaje ecocrítico –y su potencia en nuestra propuesta de reencantamiento del mundo–, nos detendremos en el análisis de la película documental *El botón de Nácar*, del reconocido cineasta chileno Patricio Guzmán. Este film de 2015 es la segunda parte de una trilogía del autor compuesta además por *Nostalgia de la luz* (2010) y *La cordillera de los sueños* (2019). Si bien todas ellas representan un material de enorme relevancia para realizar el tipo de lectura que proponemos, elegimos focalizarnos en aquella película, ya que contiene fragmentos que plasman, de manera nítida, muchos de los puntos tematizados en este trabajo.

Hay una frase que expresa con gran lirismo una idea central del documental *El botón de Nácar* (Guzmán, 2015). El narrador del filme (que también es su director y guionista) afirma, refiriéndose a los/as ciudadanos/as chilenos/as contemporáneos/as: “Hemos perdido la intimidad con el mar”. Esta

⁴ En uno de los textos fundacionales de la ecocrítica, Cheryll Glotfelty planteaba una serie de preguntas que caracterizaban el análisis desde esta perspectiva:

¿Cuál es el papel del paisaje en esta obra? ¿Qué se entiende con la palabra naturaleza? ¿Existe una influencia de los roles de género en la manera en la que se escribe sobre la naturaleza? ¿De qué manera los sistemas políticos y económicos (capitalismo, comunismo, etc.) influyen sobre la percepción social de la naturaleza y sobre las actitudes hacia el medio ambiente? ¿Podemos pensar el lugar como una categoría literaria e interpretativa distinta, al igual que la clase, el género y la raza? ¿Cuál es nuestra percepción sobre la naturaleza salvaje, y de qué manera tal percepción ha variado a lo largo de los siglos? ¿Cuál es la representación [...] que la literatura moderna y la cultura popular proporcionan de las cuestiones ambientales? (1996, p. 18).

sentencia, que bien podría aplicarse al modelo de humano en Occidente, expresa de forma poética un modo de pensarnos y sentirnos de forma escindida con la naturaleza; al enfrentarnos a ella, hemos perdido nuestra capacidad de vernos siendo parte de la misma. A lo largo de toda la película, las escenas remiten a esta fragmentación, a una pérdida de unidad en nuestra experiencia de mundo. Pero también, a través de una poética articulada en bellas y potentes imágenes, la película invita a dejarse atravesar por una perspectiva relacional de lo existente, propia de los pueblos que habitaban el sur de Chile (y gran parte de la región latinoamericana) previo a la conquista del invasor europeo.

Desde el comienzo del documental, las imágenes y el relato en voz en *off* nos conducen a los tiempos en que la Patagonia chilena estaba habitada por los *pueblos del agua*, cuya denominación se debe a que se afirma que vivían en armonía con el cosmos, viajando y sumergiéndose en el mar, aceptando tanto los alimentos que este proveía como sus peligros. Como es el caso de Mariela, una entrevistada descendiente de aquellos pueblos, el agua formaba parte de su familia. Sin embargo, nos dice Guzmán, ni él ni sus compatriotas chilenos no han logrado establecer una convivencia con el mar; lo han negado, han sido indiferentes a la abundancia que puede proveerles. Por lo tanto, si para los indígenas el agua es un concepto inseparable de la vida, para la sociedad chilena actual, en cambio, el océano no ha sido asumido como un elemento propio de su identidad.

En lo anterior, subyacen dos cosmovisiones radicalmente opuestas. Por un lado, una ontología dualista, que fragmenta la realidad y separa al ser humano de la naturaleza. El sujeto occidental se posiciona frente a la misma y es esta escisión la que legitima su lugar de soberano, dominador y apropiador de las tramas de la materia viva y no viva que la componen. Por otro lado, se constituye una ontología relacional en donde la interacción es lo que constituye entidades y territorios. En esta perspectiva, el ser humano es parte del entramado de vínculos que constituye la naturaleza. La interdependencia es un concepto clave para comprender esta cosmovisión y la forma de organización propia de las comunidades (de seres humanos y no humanos) que vivían en esta región antes de la llegada de la “civilización” europea.

Esta ontología relacional se expresa, con gran lirismo, en frases como la que se plasma al inicio de la película, emitida por el poeta chileno Raúl Zurita: “Todos somos arroyos de una sola agua” (Guzmán, 2015). Esta idea también aparece reflejada en otro momento en el que el narrador afirma que “el agua es un mediador entre las estrellas y nosotros” (Guzmán, 2015), ya que recibe la fuerza de los planetas y la transmite al suelo y a todas las criaturas. Estas imágenes nos invitan, desde un

lenguaje poético, a pensar en el planeta como un sistema interconectado, donde las interacciones constituyen todo lo existente. Desde esta óptica, el ser humano no ocupa una posición jerárquica ni un lugar de centralidad, sino que emerge como parte de esta totalidad que habita.

Asimismo, la película señala que esta relación de convivencia con el agua es interrumpida en 1883, año de la llegada del conquistador europeo a estos territorios de la Patagonia. Los indígenas sufrieron, así, el colapso de un mundo después de siglos de vivir armónicamente con el mar y las estrellas. La muerte y el exterminio de estos pueblos tenían como uno de sus principales objetivos la ocupación de sus tierras para la explotación ganadera. Por consiguiente, según la mirada del colonizador, la masacre de miles de personas y la devastación de los territorios era necesaria para continuar el avance arrasador del progreso y el desarrollo de las sociedades al estilo que imponía el modelo de los países industrializados.

Durante la década de 1970, un discurso similar, sustentado en la necesidad de resguardar el orden civilizatorio y el desarrollo económico, buscaba legitimar el golpe de Estado al gobierno democrático del presidente Salvador Allende y la instauración de una atroz dictadura que provocó matanzas, desapariciones y torturas. Al abordar este período de la historia chilena reciente, la película vuelve a poner en un lugar protagónico a la naturaleza. Como afirma Guzmán (2015), el mar se transformó, esta vez, en el cementerio de los cuerpos arrojados por las fuerzas represivas.

Sin embargo, el duelo y el desencanto ante una narrativa civilizatoria basada en el desarrollo, es construido en la película a través de una poética que traduce la lengua de la tierra e invita a reintegrarnos a la trama de la vida. Al conmovernos y sensibilizarnos, nos interpela en nuestra indiferencia frente a los cuerpos, humanos y no humanos, que la historia consideró sacrificables. Es una lengua vital, atravesada por los gestos del paisaje chileno, la que se expresa en distintas escenas del filme. Por ejemplo, cuando Claudio, un antropólogo, afirma que ha aprendido de los indígenas descendientes de aquellos pueblos *el idioma del agua*: “Escuchando el sonido del río, empecé a escuchar música en el río” (Guzmán, 2015). También cuando Raúl Zurita nos recuerda que todas las cosas mantienen entre sí un diálogo permanente: “Todo es una gran conversación, un gran mirarse mutuamente” (Guzmán, 2015). O cuando el mismo poeta recuerda que, para los pueblos indígenas, las estrellas son los espíritus de los antepasados, por lo que puede pensarse que los telescopios del Desierto de Atacama –tan presentes en el transcurso del filme– “están buscando el espíritu de los antepasados” (Guzmán, 2015).

Potencia educativa de los abordajes ecocríticos

Decíamos al comienzo que el acto educativo puede ser pensado desde la noción de herencia. Hay algo que se ofrece a los llegados al mundo: un conjunto de conocimientos, saberes y prácticas que han sido socialmente valorizados. Pero este dar no es un depósito de algo rígido e inerte, sino que conlleva una resignificación de lo dado. En el encuentro entre dos diferencias, expresadas en los términos maestro/a-alumno/a, se produce entonces una conversación, un intercambio, un choque, una tensión creativa, en la que se cogeneran nuevos mundos a partir de los heredados (Larrosa, 2019). Solo desde una lógica de cuidado es posible este re-crear que es, también, un desplegar algo que está en potencia. El acto educativo pensado desde este paradigma implica, entonces, habilitar el florecimiento de algo que pulsa expandirse. Por consiguiente, se expresa en un no-obstaculizar que permita el devenir de la fuerza que portan las nuevas generaciones y que, desde su singularidad, contribuye a regenerar mundos. Por esta razón, en un contexto global de colapso ambiental, análisis ecocríticos como el anterior representan un aporte decisivo en perspectivas pedagógicas centradas en la articulación de formas alternativas de habitar.

Con el análisis presentado en el apartado previo, intentamos ejemplificar el valor pedagógico de los abordajes ecocríticos. A partir de ellos, es posible aproximarnos a formas de construir conocimiento que redimensionen el aspecto poético del lenguaje. Este permite habitar el espacio entre los cuerpos, dando la oportunidad de percibir lo otro desde una nueva perspectiva y, así, ser interpelados por su diferencia. La mirada, la escucha y el contacto con las cosas implican una exposición, un dejarse afectar que nos conmueve, nos moviliza, nos altera y nos da la oportunidad de resignificar lo que somos, lo que pensamos, percibimos, sentimos y creemos.

Hay, entonces, una característica central en el acto educativo, expresada en un distanciamiento *íntimo*, que no es lejanía ni cercanía, sino una distancia que facilita el encuentro (con el mundo, con las cosas, con los/as otros/as) (Bárcena, 2012). En su libro sobre Arne Naess, Alicia Bugallo (2015) relata una experiencia vivida por el filósofo noruego que ilustra, de forma sensible, su manera de comprender el vínculo con la naturaleza:

Naess refiere cómo, hace muchos años atrás, mientras miraba por el microscopio la reacción de unas sustancias químicas, una pulga saltó accidentalmente por la mesa y fue a dar a una de las gotas del ácido del portaobjeto. La visión amplificada de la pulga debatiéndose con la muerte le produjo una profunda compasión, pero además, y lo decisivo, se vio a él mismo en la pulga desesperada. Ante el hecho, tuvo una reacción de intensa empatía, en tanto vio – intuitivamente- en la lucha de la pulga por no morir, algo de sí mismo. Las necesidades de la

pulga se le asemejaron a las propias; sin esta empatía, sin esa experiencia intuitiva, ni racional ni irracional, el hecho lo hubiera dejado indiferente. (p. 129-130)

Quizá gran parte del valor del hecho educativo queda expresado en esta anécdota. Es un cierto distanciamiento lo que da la posibilidad de que se revele algo que no habíamos percibido previamente. Al mostrarnos una novedad, nos confronta con aquello que excede lo que ya sabemos, pensamos, sentimos o creemos y nos permite generar nuevos significados y sentidos. Por lo tanto, las prácticas educativas requieren un detenerse para poder, así, dirigir nuestra atención hacia aquello que el mundo ofrece como materia de análisis (Bárcena, 2012). Por consiguiente, constituyen, necesariamente, una instancia crítica: nos conducen a una pregunta que interrumpe las lógicas habituales de las formas en que nos relacionamos con el mundo, con las cosas y con los/as otros/as. De este modo, descolocan, desarticulan y habilitan una des-familiarización que ofrece la oportunidad de recuperar nuestra capacidad de asombro y admiración ante la trama de la vida que compone la naturaleza.

Esta transformación –esta alteración de uno/a mismo/a–, que en el encuentro con otros cuerpos potencia lo que somos, quizá sea el sentido más relevante desde donde pensar lo pedagógico en estos tiempos de crisis ambiental. En otras palabras, asumir plenamente el acto educativo –desde una concepción que reivindica el cuidado– implica un dejarse atravesar por el mundo, favoreciendo una apertura hacia la diferencia y la alteridad de lo otro, en el que nos exponemos a un no-saber que oficia de motor en nuestras búsquedas (Skliar y Téllez, 2008).

En tal sentido, consideramos que la ecocrítica nos permite abordar determinadas obras que se erigen como relatos del descentramiento de lo humano. Siguiendo a Donna Haraway (2019), podemos afirmar que son historias del “devenir-con” en las que el ser humano deja de reservarse para sí la capacidad de intervenir y modificar el ambiente. En algunos textos literarios y otras obras artísticas analizadas por la ecocrítica, es posible, entonces, hallar una concepción del mundo que va más allá de la ontología hegemónica de la modernidad occidental, dando cuenta de la relacionalidad de todo lo que existe. En ellas, la naturaleza está conformada por un entramado de agentes activos y capaces de una mutua afectación. Lo que aparece, entonces, son transformaciones recíprocas entre una multitud de agentes entrelazados que cocrean mundos en donde la especie humana es solo una más de sus artífices (Haraway, 2019).

Dice la autora que ciertas historias nos enseñan a observar lo que antes resultaba indiferente o, incluso, era despreciado. En este punto creemos que reside gran parte de su valor educativo. Este prestar atención a lo que no se sabía ver es un reconocimiento de la diversidad de formas de existencia y un aprendizaje en el que se alcanza a divisar el modo en que estas sufren una transformación recíproca. Dicho proceso puede ser pensado, simultáneamente, como un volver-capaces a los seres con los que cohabitamos nuestros territorios (Haraway, 2019). Al considerarlos en su capacidad actuante –y no como elementos inertes, herramientas u objetos en función de nuestra utilidad–, se hacen visibles las formas en las que intervienen en la cocreación de la diversidad de mundos existentes.

Afirman Noguera, Ramírez y Echeverri (2020), que el florecer “implica una metamorfosis que permite una configuración de relaciones, que son aperturas a nuevas maneras de la vida” (p. 61). La ecocrítica, al permitirnos desarrollar abordajes estéticos en torno al lugar del ambiente en las diversas manifestaciones artísticas, se presenta como una instancia pedagógica de inmensa importancia al momento de fomentar sensibilidades alternativas. Por este motivo, dichas obras nos interpelan, recordándonos que somos co-responsables de la configuración de nuevos mundos que presenten alternativas a la actual crisis. En este sentido, frente a la indiferencia y el descuido, nos ayudan a cultivar una capacidad de dar respuesta (Haraway, 2019).

Bibliografía

- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Bugallo, A. (2015). *Filosofía ambiental y ecosofías. Arne Naess, Spinoza y James*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Cuello, N. (2019). Presentación: El futuro es desilusión. En S. Ahmed, *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría* (pp. 11-20). Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Derrida, J. (2008). *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Madrid, España: Trotta.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Flores, V. (2019). Esparcir la incomodidad. El presente de los feminismos entre la fascinación y el desencanto. [Trabajo presentado en el Primer Encuentro Internacional Arte y Política en

- América Latina, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México]. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/enx11n>
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Glotfelty, C. (1996). Introduction. Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. En C. Glotfelty y H. Fromm (eds.), *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. Atenas, Grecia y Londres, Inglaterra: The University of Georgia Press.
- Guzmán, P. (productor y director). (2015). *El botón de Nácar* [película documental]. Chile: Atacama Productions, Valdivia Film, Mediapro. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=SgLZUwqcHDQ>
- Haraway, D. (1996). *Seguir con el problema. Generar parentesco con el Chthuluceno*. Buenos Aires, Argentina: Consonni.
- Heidegger, M. (1996). *Caminos de bosque*. Madrid, España: Alianza.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Noguera, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente - PNUMA - Oficina Regional para América Latina y el Caribe / Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- Noguera, A. P. (2010). Cuerpo-Tierra. Ethos ambiental en clave de la lengua de la Tierra. En *Sustentabilidad(es) 2*, 180-191. Bogotá, Colombia: UNAD.
- Noguera, A. P. y Giraldo, O. F. (2017). ¿Para qué poetas en Tiempos de extractivismo ambiental? En H. Alimonda, C. Toro Pérez y M. Facundo (comps.), *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica* (pp. 69-92). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20171030111951/GT_Ecologia_politica_Tomo_I.pdf
- Noguera, A. P., Ramírez, L., Echeverri, S. M. (2020). Métodoestesis: Los caminos del sentir en los saberes de la tierra una aventura geo-epistémica en clave sur. En *Revista de Investigación*

Agraria y Ambiental, 11(3), 45–64. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/riaa/article/view/3897/3912>


Shiva, V. (2006). *Manifiesto por una democracia de la tierra. Justicia, sostenibilidad y paz*. Barcelona, España: Paidós.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Solana, M. (2020). Afectos y emociones. ¿una distinción útil? En *Diferencia(s). Revista de Teoría Social Contemporánea*, 10, 29-40. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/206/134>

Fecha de recepción: 12 de mayo de 2022.

Fecha de aceptación: 16 de agosto de 2022.

Licencia  **Atribución**
– No Comercial – Compartir Igual
(*by-nc-sa*); No se permite un uso
comercial de la obra original ni de
las posibles obras derivadas, la
distribución de las cuales se debe
hacer con una licencia igual a la
que regula la obra original. Esta
licencia no es una licencia libre.

