



Titre: La educación para la concientización planetaria

Auteur: O Brillant Damus, Université de Sherbrooke

Revue: *Anthropologie des savoirs des Suds*, numéro 1

Dossier: Plaidoyer pour les pédagogies régénératrices et réparatrices

Numéro dirigé par O Brillant Damus (Université de Sherbrooke, Université d'État d'Haïti, Université Quisqueya), Chen Qiang (Université de Sanya), Duffé Montalván Aura Luz (Université Rennes 2), Juan Carlos Sánchez-Antonio (ICE-UABJO/México) et Christoph Wulf (Université Libre de Berlin)

Éditeur: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS)

Année: 2023

Pages: 200 - 216

ISSN: 2817-4070

URI: <http://hdl.handle.net/11143/20539>

DOI: <https://doi.org/10.17118/11143/20539>

La educación para la concientización planetaria¹

OBRILLANT DAMUS, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Obrillant.Damus@USherbrooke.ca

Resumen: Entendemos por Educación para la concientización planetaria al conjunto de los procesos sociales, económicos, culturales, políticos, cognitivos, etc., con los cuales aprendemos a considerarnos como seres que comparten un destino común, el de ser terrestres vulnerables, cualquiera sea el color de nuestra piel, nuestros orígenes sociales, nuestra lengua, cultura, nuestras cosmovisiones, creencias religiosas, nuestra historia e identidad nacional. Esta educación que comienza desde el nacimiento hasta la muerte, debe permitirnos sentirnos estar vinculados no solo con los seres humanos, sino también con los no humanos (animales, plantas, montañas, ríos, fuentes mineras, y con lo demás) que pueblan el planeta. Uno de esos objetivos es ayudarnos a respetar a nuestros semejantes, a los no humanos, así como a las divinidades locales que existen en ellas (las localidades). ¿Qué significa la Educación para la concientización planetaria? ¿Cuáles son los valores de esta educación? ¿Cómo ésta podría suplantar a la educación para el lucro? Intentaremos responder a estas preguntas basándonos en diferentes investigaciones.

Palabras claves: educación para la concientización planetaria, destino común, educación para el lucro, lengua, cultura, cosmovisiones.

L'éducation à la conscience planétaire

Résumé : Nous entendons par éducation à la conscience planétaire l'ensemble des processus sociaux, économiques, culturels, politiques, cognitifs, etc., par lesquels nous apprenons à nous considérer comme des êtres partageant un destin commun en tant que terriens vulnérables, quelles que soient la couleur de notre peau, nos origines sociales, nos langues, notre culture, nos cosmovisions, nos croyances religieuses, notre histoire et notre identité nationale. Cette éducation, qui commence dès la naissance jusqu'à la mort, doit nous permettre de nous sentir reliés non seulement aux humains mais encore aux non-humains (animaux, plantes, montagnes, rivières, ressources minières, et le reste) qui peuplent la planète. L'un de ses objectifs est de nous aider à respecter nos semblables, les non-humains ainsi que les divinités locales qui y habitent. Qu'est-ce que l'éducation à la conscience planétaire? Quelles sont les valeurs de cette éducation? Comment celle-ci pourrait-elle contenir l'éducation au profit? Nous allons essayer d'apporter des éléments de réponse à ces questions en nous référant à divers types de travaux.

Mots-clés : éducation à la conscience planétaire, destin commun, éducation au profit, langue, culture, cosmovisions.

Planetary consciousness Education

Abstract: By education in planetary consciousness we mean all the social, economic, cultural, political, cognitive processes by which we learn to see ourselves as beings sharing a common destiny as vulnerable earthlings, whatever the color of our skin, our social origins, our languages, our culture, our cosmovisions, our religious beliefs, our history and our national identity. This education, which begins from birth and continues until death, must allow us to feel connected not only to humans but also to non-humans (animals, plants, mountains, rivers, mineral resources, and the rest) who populate the planet. One of the assumptions of this educational approach is to help us respect our fellow human beings, non-humans as well as the local deities who dwell there. What is Planetary Consciousness Education? What are the values of this education? How could this approach to edu-

1. Traducido del francés por Aura Luz Duffé Montalván.

cation contain for profit approaches to education? We will try to provide some answers to these questions by referring to various types of work.

Keywords: education for planetary consciousness, common destiny, for profit education, language, culture, cosmovisions.

INTRODUCCIÓN

La falta de espíritu crítico e imaginación moral, engendrada por una educación orientada hacia el lucro (Nussbaum, 2020) que se observan en el globo Norte y Sur, constituye el obstáculo mayor para el desarrollo de una consciencia planetaria. Esta forma de educación se encuentra al servicio de las civilizaciones mortíferas que dominan el mundo. Esta participa en la destrucción de los saberes (epistemicidios), de las identidades (identicidios), culturas (etnocidios), etnias (genocidios) y de los recursos naturales (ecocidios). Se fundamenta en las dicotomías nocivas e insostenibles como éstas: nosotros/ellos (Occidente/el resto del mundo), civilizados/salvajes, ángeles/demonios (sentido figurado), indígenas/blancos, cuerpo/espíritu, lo natural/la cultura, eruditos/ignorantes, humanos/no humanos, etc. (Damus, 2020). Fomenta « la ocupación mono-ontológica del planeta ». Su intolerancia ontológica-epistémica, lo que constituye su esencia, le impide respetar la diversidad humana, cultural, lingüística, natural, ontológica, temporal, etc. Existe un vínculo estrecho entre la educación para el lucro y las muchas guerras atroces que han marcado la historia de la Humanidad. La era damocleana (término utilizado por Morin [1991] para calificar al siglo XXI), la que vivimos desde hace varias décadas, puede ser considerada como uno de los frutos amargos de la educación para el lucro, lo que produce individuos cuyas consciencias e imaginación morales se encuentran aún en el estado larvario. ¿Qué significa la Educación para la concientización planetaria? ¿Cuáles son los valores de esta educación? ¿Cómo ésta podría reprimir a la educación para el lucro? Intentaremos responder a estas preguntas basándonos en diferentes investigaciones.

EDUCACIÓN PARA LA CONCIENTIZACIÓN PLANETARIA

Entendemos por Educación para la concientización planetaria al conjunto de los procesos sociales, económicos, culturales, políticos, cognitivos, etc., con los cuales aprendemos a considerarnos como seres que comparten un destino común, el de seres terrestres vulnerables, cualquiera sea el color de nuestra piel, nuestros orígenes sociales, nuestra lengua, cultura, nuestras cosmovisiones, creencias religiosas, nuestra historia e identidad nacional. Esta educación que comienza desde el nacimiento hasta la muerte, debe permitirnos sentirnos estar vinculados no solo con los seres humanos, sino también con los no humanos (animales, plantas, montañas, ríos, fuentes mineras, y con lo demás) que pueblan el planeta. Uno de esos objetivos es ayudarnos a respetar a nuestros semejantes, a los no humanos, así como a las divinidades locales que existen en ellas (las localidades). En Haití, las conversiones religiosas forzadas y la tala de árboles sagrados por parte de cristianos católicos y protestantes durante las campañas antisupersticiosas muestran que el cristianismo es una religión epistemicida, ontologicida (destructora de la ontología relacional) e identicida. La intolerancia es uno de los rasgos característicos del catolicismo, del protestantismo multiforme (las Iglesias

del Ejército Celestial, los Pentecostales, etc.) y de las demás religiones monoteístas (creo *in unum deum*/ creo en un solo Dios), de las que el vudú haitiano se distingue por su potencial mundializador, liberador y transgresor (los espíritus comúnmente llamados *lwa* son dioses). Así, se comprende por qué el Estado haitiano y el catolicismo colonial y postcolonial se empeñaron en hacer desaparecer esta fuerza de resistencia contra la esclavitud.

La intolerancia asesina de la Iglesia Católica, Apostólica y Romana es evocada en estos términos por un fracasado sacerdote francés, convertido en Profesor universitario: «La historia del cristianismo no es una historia sagrada, si nos referimos a las ocho cruzadas en dos siglos (1096-1291), a la Inquisición en el seno de la Curia romana (que se convirtió en el Santo Oficio y luego en la Congregación para la Doctrina de la Fe), a las 100,000 mujeres quemadas como «brujas» por decisión judicial, en el Edad Media, a los crímenes cometidos en nombre de Dios, a las excomuniones, etc.» (Danvers, 2019: 1721).

LOS VALORES DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONCIENTIZACIÓN PLANETARIA

Los valores de la educación para la concientización planetaria son valores alternativos en la medida en que promueven otras formas de vida y posibilidades de vida que se inscriben firmemente en la lógica del desarrollo sostenible, contraria a los valores que subyacen en las civilizaciones mortíferas o nucleares en el mundo (dominación, explotación de la naturaleza, lucro, etc.). Estos valores del desarrollo sostenible, ecocéntrico y cosmocéntrico que observamos entre los pueblos amerindios, africanos y afrodescendientes son los siguientes: tolerancia ontológico-epistémica, ontología relacional, madre tierra, fuerza vital, don (Cròs, 1995), respeto y buen vivir.

LA TOLERANCIA ONTOLÓGICA Y EPISTÉMICA

La tolerancia ontológica y epistémica se refiere al respeto por las formas de ser y conocer, a la visión del mundo, del lenguaje² y del conocimiento de los actores en mundos diferentes (Damus, 2021). El respeto por las normas de existencia y convivencia de los actores del Sur global y del Norte global y por la libertad de estos últimos para imaginar mundos posibles, desde la perspectiva del desarrollo sostenible (libertad de globalización; lógica multimundista), para contener la ontología unimundista (Escobar, 2018) y extractivista (Grosfoguel, 2016) impuesta por el Occidente, o para resistir a la « ocupación mono-ontológica del planeta » (la

2. El lenguaje es una herramienta biológica (innata) y social (de creación social) que juega un papel fundamental en la creación de mundos (el proceso de mundificación), en la articulación entre múltiples mundos y en el conocimiento de éstos. La fecundidad ontológica y cognitiva es inherente al lenguaje humano. Cada vez que se destruye una lengua (lingüicidio), desaparecen mundos, saberes y conocimientos.

incapacidad de ver el mundo desde el punto de vista de los demás), también forma parte de este tipo de tolerancia.

La incorporación del concepto *kichwa* de *sumak kawsay* y del concepto aymara de *suma qamaña* -que significa vivir bien con la naturaleza y el universo- en las constituciones de Ecuador y Bolivia, respectivamente, es un buen ejemplo de tolerancia ontológica-epistémica con una evidente dimensión político-humanística. El Estado chileno podría seguir los pasos políticos de Ecuador y Bolivia, incluyendo en su Constitución, la expresión *küme mongen*, que se refiere a la « relación armoniosa entre un individuo, su entorno y el mundo sobrenatural » (UNESCO, 2017).

LA ONTOLOGÍA RELACIONAL

La ontología relacional remite a la no separación del cuerpo y del espíritu, de lo real y de lo imaginario, de la cultura y de la naturaleza, de la medicina tradicional y de las divinidades locales, del hombre y del cosmos, etc. Por ejemplo, en la obstetricia tradicional haitiana (Damus, 2017, 2021), el cuerpo, el espíritu, lo real, lo imaginario (lo simbólico), la cultura y la naturaleza no son percibidos «como sustancias separadas unas de otras» (Escobar, 2018: 114).

Es en nombre de la ontología relacional que los amerindios se oponen pacíficamente a la tala de árboles, ocultan las minas de oro descubiertas o impiden que las empresas petroleras³ y mineras occidentales las exploten. Del mismo modo, el culto a los dioses de la montaña en el Camerún precolonial (se puede ver que sobrevive en algunas sociedades de montañas) se basaba en la no separación de los habitantes, las deidades y las montañas. Las montañas no se consideraban cosas que había que explotar, sino lugares sagrados que había que respetar. Un informante camerunés dice:

En la cosmogonía de los *kapsiki* del pueblo de Gouria (distrito de Mogodé, extremo norte de Camerún) existe un Dios supremo llamado *Shala*. Los ancestros y las deidades malignas asisten a este dios. El Dios supremo vive en la cima de las montañas. Las deidades malignas viven en lugares como ríos, árboles (*Tamarindo*), cruces de caminos... Estas deidades malignas no son consideradas como el Satán de las religiones monoteístas, sino más bien como represores que golpean en caso de no obediencia a los hábitos y costumbres del pueblo. *Shala* es tanto el dios del bien como del mal. Sólo se menciona a Satanás en el caso de las enfermedades mentales. En la lengua *kapsiki*, el cielo y la montaña se denominan con el mismo término: *ghweme* (este término no ha cambiado con la llegada de las llamadas religiones monoteístas). En la Aldea *Gouria*, cada clan es responsable de la ejecución de un rito, en lo que concierne las necesidades de la aldea. Esto se hace bajo la supervisión del jefe de la aldea (que pertenece al

3. La explotación de la Amazonía por la compañía petrolera Texaco-Chevron provocó la desaparición de los Tetetés y de los Sansahauris entre 1960 y 1990 (Santos, 2016).

clan de los jefes: *Kamazeu*). El clan *Kayita kwaseu*, por ejemplo, es responsable del rito de la salud y del bienestar material y financiero. Los oficiantes de este rito se llaman *Kadzeheu Shala*. El clan *Kaveukeu teuwou* son los hacedores de la lluvia (*Meghe Va*): son los encargados de realizar los ritos para obtener una temporada de lluvias abundante, para que la temporada agrícola sea buena y no haya calamidades agrícolas. También se trata de luchar contra la sequía. El clan de los herreros (*Kareghe*) es el que desempeña el mayor papel en la práctica de la religión tradicional. Desde el nacimiento hasta la muerte, intervienen en todos los procesos. Son los poseedores del conocimiento místico y mágico-religioso. Son principalmente practicantes de ritos adivinatorios. También son artesanos y técnicos. Cuando un individuo nota una disfunción en su vida cotidiana, acude al adivino (hechicero del cangrejo⁴, *Ndeu nga Iseura*) para entrar en comunicación con los ancestros y los dioses, y averiguar qué hacer para caer en gracia al dios *Shala*. En la vida cotidiana, cada *kapsiki* tiene un oratorio en su casa, que mantiene y donde también hace sacrificios para que los dioses estén con él. Hoy en día la gente ya no le da importancia a esta religión. Los sacerdotes religiosos son casi inexistentes en algunos pueblos. Sólo ofician durante los ritos de iniciación de los jóvenes y la entronización del jefe de la aldea. Sin embargo, muchos de ellos han perdido la noción de estos ritos.

LA TIERRA MADRE (PACHAMAMA)

El objetivo de la educación para la concientización planetaria es crear ciudadanos planetocéntricos y ecocéntricos que consideren la tierra como una madre y no como una mercancía. La madre tierra es un valor fundamental que se encuentra principalmente entre los 370 millones de autóctonos de 90 países. En aymara-quechua, el término *Pacha* significa naturaleza-mundo y totalidad (la unión entre el mundo de arriba y el de abajo o entre las energías telúricas y cósmicas). Si las creencias y cosmovisiones de los pueblos autóctonos les impiden separarse de la naturaleza, es necesario devolverles gran parte de las tierras que les han sido robadas, respetar su derecho de propiedad sobre sus reservas y detener el proceso de hormigonado de estos territorios para que puedan contribuir más seriamente a la sostenibilidad ecológica y planetaria. « Las comunidades indígenas son las custodias del conocimiento tradicional del medioambiente, perciben la naturaleza como un ser vivo y descubren una relación de reciprocidad, interdependencia, equilibrio y complementariedad entre la humanidad, la naturaleza y el universo » (UNESCO, 2017: 27). El famoso jefe nativo americano *Seattle* pronunció un gran discurso en 1854 que atestigua la importancia de la madre tierra como valor. He aquí algunas citas esclarecedoras:

4. « Es un adivino que utiliza los cangrejos para recibir mensajes de los dioses y antepasados » (Entrevista a una mujer camerunesa).

¿Cómo se puede comprar o vender el cielo, la calidez de la tierra? La idea nos parece extraña. Si no tenemos la frescura del aire y el brillo del agua, ¿cómo se pueden comprar? Cada parte de esta tierra es sagrada para mi pueblo. Cada brillante hoja puntiaguda de pino, cada orilla de arena, cada brizna de niebla en los oscuros bosques, cada claro y cada zumbido de insecto son sagrados para la memoria y la experiencia de mi pueblo.

Los muertos de los blancos se olvidan de la tierra donde nacieron cuando van a caminar entre las estrellas. Nuestros muertos nunca olvidan esta hermosa tierra, pues es la madre del hombre rojo. Somos una parte de la tierra, y ella es una parte de nosotros. Las flores fragantes son nuestras hermanas; el ciervo, el caballo, la gran águila, son nuestros hermanos. Las crestas rocosas, las savias de los prados, el calor del poni, y el hombre, pertenecen a la misma familia.

Los ríos son nuestros hermanos, sacian nuestra sed. Los ríos llevan nuestras canoas y alimentan a nuestros hijos. Si les vendemos nuestra tierra, deben recordar ahora, y enseñar a sus hijos, que los ríos son nuestros hermanos y los suyos, y deben mostrar a los ríos la ternura que mostrarían a un hermano. Sabemos que el hombre blanco no entiende nuestras costumbres. Un pedazo de tierra es como el siguiente para él, pues es un extraño que llega en la noche y toma de la tierra lo que necesita. La tierra no es su hermano, sino su enemigo, y cuando la ha conquistado, va más allá. Abandona la tumba de sus antepasados y no le molesta. Les quita la tierra a sus hijos y no le molesta. La tumba de sus antepasados y la herencia de sus hijos quedan en el olvido. Trata a su madre, la tierra, y a su hermano, el cielo, como cosas que se pueden comprar, saquear y vender como ovejas o perlas brillantes. Su apetito devorará la tierra y sólo dejará un desierto. Todo lo que daña a la tierra también daña al hijo de la tierra. La tierra es nuestra vida, es nuestra libertad.

Los grandes propietarios de la tierra no entienden al pueblo indio, porque estos grandes propietarios hacen de la tierra un esclavo. Son extraños que vienen de noche y roban de la tierra lo que necesitan. Para ellos un terreno es igual a otro. La tierra no es su hermana, es su enemiga. La destruyen y se van a otra parte.

LA FUERZA VITAL

En las civilizaciones amerindias, la fuerza vital es un valor cuya idea afirma que « existe un vínculo, una energía, entre los seres humanos, la fauna y la flora ». Entre estos seres vivos, nacidos de la madre tierra, la fuerza vital está en equilibrio, pero puede haber una ruptura momentánea de este equilibrio y esta es la ocasión para los ritos destinados a restablecer este equilibrio. Esta concepción es la base de la vida espiritual, no sólo para los amerindios, sino también para muchos pueblos indígenas que viven en las selvas primarias o en la sabana, como en la tradicional África negra ». (Cròs, 1995: 116)

LA RECIPROCIDAD

El culto a la reciprocidad es el cemento que debe unir no sólo a los seres humanos entre sí, sino también a éstos con las deidades locales (intercambios simbólicos). Entre los *Yanomami* de Brasil y Venezuela, «el cazador nunca come la carne del animal que ha matado. Lo comparte y lo ofrece a sus amigos y familiares. A cambio, otro cazador le ofrecerá carne » (Survival, 2019). En 1991, la ONG *Survival* escribió sobre la práctica de la donación en este pueblo amerindio: « El objeto en sí mismo tiene una importancia secundaria y se lo intercambia rápidamente en esta sociedad donde no se puede acumular bienes. El objeto no es más que un símbolo de solidaridad entre dos grupos. En efecto, el rechazo de un don es indignante y se lo interpreta como una señal de hostilidad» (Citado por Cròs, 1995: 118).

La educación para el consumo forma parte de la educación para la concientización planetaria. La educación para el consumo debería consistir en enseñar a nuestros hijos a contentarse con poco para reducir el proceso de desperdicio de los recursos naturales y artificiales. Si los estados occidentales no modifican sus hábitos de consumo Lato sensu, no podrán comprometerse realmente con la sostenibilidad planetaria. No debe generalizarse el modo de vida del hemisferio norte. Si todo el mundo quiere consumir como los americanos y los europeos, necesitaremos varios planetas. La reciprocidad es un valor que debe promoverse, porque está al servicio de la sostenibilidad humana y planetaria. Permite luchar contra el paradigma del crecimiento económico sin límites. La educación para la concientización planetaria también consiste en enseñar a niños y adultos a no desperdiciar los recursos del planeta. «Un cambio cultural y sistémico profundo es absolutamente necesario, un cambio que nuestra civilización no ha logrado adoptar hasta ahora: una transición hacia una sociedad y un sistema económico que valoricen la naturaleza. Debemos reequilibrar nuestra relación con el planeta para preservar la increíble diversidad de la vida en la Tierra y promover una sociedad justa, sana y próspera; y, en última instancia, garantizar nuestra propia supervivencia» (WWF, 2020: 3).

LA NO VIOLENCIA

La educación para la concientización planetaria forma parte de la educación para la paz cuyo primer principio es el diálogo. La capacidad de diálogo, de negociación y de concertación no es innata en el ser humano. Se adquiere en el ámbito familiar y escolar. Los educadores para la paz deben idear tareas que proporcionen un humus para el desarrollo de la dialogicidad en los alumnos. Karl Jaspers (1953) define el diálogo de la siguiente manera: « El diálogo es el camino indispensable no sólo en las cuestiones vitales de nuestro mundo político, sino en todas las dimensiones de nuestro ser. Sin embargo, el diálogo sólo encuentra impulso y sentido a través de la virtud de la confianza, a través de la confianza en el hombre y en sus posibilidades, a través de la certeza de que sólo me realizo cuando los demás también se

realizan realmente ». Para Éric Weil (1996), la supervivencia de una comunidad está íntimamente ligada a la capacidad de diálogo de sus miembros, es decir, una capacidad de argumentación que les permita hacer frente a una divergencia de opiniones evitando recurrir a la violencia física: « Por lo tanto, si surge una divergencia de opinión entre los miembros de la comunidad, que no haya acuerdo sobre la interpretación de una norma de derecho, sobre la aplicación de un procedimiento técnico, sobre la elección de una línea de conducta política, toda la comunidad tiene un interés vital en que no se llegue a las manos, sino que se lleven bien, que se limita al intercambio de argumentos. La comunidad solo se mantiene mientras el diálogo sea suficiente para resolver todo lo que pueda dividir a los miembros».

El pacto de no violencia es la estrategia por la que Gandhi fue asesinado en 1948. Constituye uno de los principios de la educación para la paz. La no violencia se dice en sánscrito⁵ *ahimsâ*. Es lo contrario de *himsâ*, que significa «causar sufrimiento o destruir una vida, ya sea por cólera, bajo la influencia del egoísmo o con el deseo de hacer daño» (Gandhi, 1992). El principio de no violencia excluye el odio, el rencor, la venganza, el rencor, la violencia o el mal en todas sus formas. La educación para la paz es una educación a la no violencia o al amor al prójimo. Según Gandhi, la no violencia es «el amor perfecto». Hay que decir que no es una utopía absoluta. Por razones religiosas o no, millones de personas nunca han recurrido a la violencia. Muchas de ellas predicán el amor y la paz aunque estas palabras adquieran sentido en el crisol de su religión. La persona humana es capaz de manifestar conductas no violentas. Uno de los objetivos de la educación para la paz y la concientización planetarias es lograr este objetivo. En las civilizaciones mortíferas, superletales y nucleares, la falta de empatía es una patología crónica. La empatía debe ser la savia del árbol de la conciencia planetaria. La empatía es la capacidad de ponerse psicológicamente en el lugar de una persona identificando sus necesidades y sentimientos. Debe impedirnos contemplar con frialdad los sufrimientos de nuestros hermanos y hermanas cercanos o lejanos. Los educadores por la paz deben imaginar situaciones educativas que fomenten el desarrollo de la empatía en los jóvenes que se les confían. El fenómeno de la trivialización de la violencia no es un fertilizante para el crecimiento de la empatía. Todo lo contrario. Para el pedagogo André Paré (1977), la trivialización es « el hecho de que los individuos ya no son capaces de maravillarse ante lo que les rodea. Se necesitan acontecimientos extraordinarios para hacerlos reaccionar. Las flores, las nubes, la luz, ya no los conmueven. Se necesitan espectáculos de gran despliegue o desastres para que reaccionen. La pena de un niño, el accidente de la esquina, ya no tienen sentido. Hace falta un terremoto, una guerra en Vietnam... y aún así... reaccionarán durante unos momentos, pero todo volverá a caer inmediatamente».

5. El sánscrito es una lengua indoeuropea de la familia indoaria que se hablaba en el subcontinente indio. Es la lengua de los textos sagrados.

La educación para la concientización planetaria es una educación basada en el respeto de la vida de los seres humanos, animales, de las plantas, divinidades locales y del cosmos. Sus finalidades son « la comprensión y el respeto de todos los pueblos, de sus civilizaciones, de sus valores y de sus modos de vida, incluidas las culturas de las etnias nacionales y las de las demás naciones; la conciencia de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones; la capacidad de comunicarse con los demás; la conciencia no sólo de sus derechos, sino también de los deberes que los individuos, los grupos sociales y las naciones tienen unos con otros; la comprensión de la necesidad de solidaridad y cooperación internacionales ; la voluntad de los individuos para contribuir a resolver los problemas de sus comunidades, de sus países y del mundo» (fragmento de la Recomendación de la UNESCO de 1974 sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales).

No podemos preocuparnos por los demás ni por los problemas del planeta si no desarrollamos un verdadero sentido de hermandad. El sentimiento de hermandad universal es el sentimiento de que amamos a los hombres y mujeres como nuestros hermanos y hermanas, independientemente del color de su piel y de su origen socioeconómico. Según el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Están dotados de razón y conciencia y deben actuar entre ellos con espíritu de hermandad ». El sentimiento de hermandad universal debe impedir toda forma de guerra entre Nosotros y Ellos. Martin Luther King dijo: « Debemos aprender a vivir juntos como hermanos, o moriremos juntos como tonos ». La unidad biológica humana debe enseñarse a los niños y a sus padres, si queremos combatir la falsa creencia en la diversidad de las razas humanas. Edgar Morin (1999: 34) escribió: «La diáspora de la humanidad no ha producido una escisión genética: pigmeos, negros, amarillos, indios, blancos pertenecen a la misma especie, tienen los mismos caracteres básicos de la humanidad ». La creencia en la existencia de las razas humanas, en las desigualdades raciales, en la inferioridad y superioridad de algunas de las llamadas razas es un obstáculo importante para el desarrollo del sentido de hermandad universal que es esencial para la supervivencia de la educación para la concientización planetaria. Si las investigaciones sobre la genética de poblaciones no han echado por tierra la creencia en la existencia de razas inferiores y superiores, es porque esta creencia sirve a la civilización occidental y a otras civilizaciones mortíferas que se han atribuido el derecho de dominar, explotar y destruir al resto del mundo (civilizaciones mal armadas o desarmadas). Piazza señaló (1992: 159): « La 'superioridad' es un concepto político y socioeconómico, un producto social sin base científica, como la raza; un concepto vinculado a acontecimientos de la historia política, militar y económica y a las tradiciones culturales de los países o grupos ». En un libro titulado 'Asignación, los negros no existen', Tania de Montaigne (2018) escribe: « Cuando se trata de

la raza, tenemos que creer, no pensar. Por eso, a pesar de que la ciencia ha demostrado que no existe ninguna diferencia cromosómica entre una persona de un color y otra, ni entre una persona de una religión y otra, la raza se mantiene».

EL BUEN VIVIR

Para contener la actual crisis de civilización y del planeta a medio y largo plazo, la educación para la concientización planetaria debe asumir la misión de enseñar otros modelos de civilización, incluido el *buen vivir* desarrollado por los pueblos indígenas y afrodescendientes. Escobar (2014: 33) define esta filosofía de vida en estos términos: «El buen vivir pretende introducir una filosofía de vida diferente en la visión de sociedad. Esto hace posible una ética del desarrollo que subordina los objetivos económicos a criterios ecológicos, a la dignidad humana y a la justicia social. El desarrollo como *buen vivir* busca articular la economía, el medio ambiente, la sociedad y la cultura en nuevas formas, llamando a las economías sociales y solidarias mixtas; introduce temas de justicia social e intergeneracional en los espacios de los principios del desarrollo; reconoce las diferencias culturales y de género, posicionando la interculturalidad como principio rector, y permite los nuevos énfasis político-económicos, tales como la soberanía alimentaria, el control de los recursos naturales y un derecho humano al agua». Según el célebre campesino aymara David Choquehuanca (2010: 111), el buen vivir se opone al vivir mejor: « Los pueblos indígenas no buscan el 'vivir mejor', porque este enfoque del vivir mejor ha fracasado y ha herido mortalmente a la Madre Tierra, nuestra Pachamama ». Si queremos 'satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades' (Brundtland, 1987: 14), es necesario generalizar la enseñanza del *bien vivir* en Occidente y en todos los países en desarrollo.

Si queremos luchar pacífica e interiormente contra las civilizaciones mortíferas, superletales y nucleares, debemos enseñar estos valores a nuestros hijos, permitiéndoles al mismo tiempo elegir los modos de vida que les convienen. Una civilización mortífera, superletal y nuclear es una civilización capaz de autodestruirse y destruir otras civilizaciones, pueblos, etnias e incluso la especie humana. (Cualquier civilización mortífera no es una amenaza para el planeta. Solo las civilizaciones nucleares o superletales son capaces de destruir la especie humana. En términos generales, estas civilizaciones son genocidas y etnocidas. En otras palabras, ya han destruido pueblos indígenas). Por ejemplo, la civilización occidental, la civilización norcoreana, la civilización rusa son civilizaciones mortíferas. Han incitado inconscientemente a civilizaciones más o menos beligerantes a transformarse en civilizaciones mortíferas o nucleares (Corea del Norte adquirió la bomba atómica para disuadir a los Estados Unidos de hacerle la guerra). Si el hombre utiliza contra sí mismo los instrumentos de genocidio o de cosmocidio que son las bombas termonucleares, el planeta, como entidad física, sobrevivirá a su desaparición. La amenaza de una guerra atómica pesa sobre la huma-

nidad o sobre los habitantes vulnerables del planeta (recordemos que nadie es invulnerable). Franz Kafka escribió: «El Hombre ha encontrado el punto de Arquímedes, pero lo ha utilizado contra sí mismo, y parece que no le ha sido dado encontrarlo más que a este precio» (citado por Arendt, 1972: 352-353) Los días 6 y 9 de agosto de 1945, las ciudades de Hiroshima (100.000 víctimas) y Nagasaki (80.000 víctimas) fueron destruidas por la bomba atómica. El médico J.G. Feinberg había escrito en 1953: «Con la llegada de la bomba de hidrógeno, tenemos probablemente el arma para exterminar la especie» (1953: 261-262). La Primera Guerra Mundial (En realidad, se trataba de una guerra entre civilizaciones mortíferas en Europa) dejó 21 millones de heridos, más de 18 millones de muertos, de los cuales 9,7 millones eran militares y 8,9 millones civiles. El Segundo Conflicto Mundial dejó 53 millones de muertos⁶. Durante esta guerra, 11 millones de personas fueron deportadas: 5 millones de deportados políticos y 6 millones de deportados por motivos raciales. El *Homo vulnerabilis* (Damus, 2016) se comporta a veces como *homo barbarus* (*homo homini lupus*). La guerra de Irak ha dejado cientos de miles de muertos gracias a la hipermodernización de la barbarie occidental.

Ya que en cualquier momento el muro de la convención⁷ sobre la prohibición del uso de armas atómicas puede romperse por la versatilidad emocional o por el orgullo destructivo del hombre vulnerable y bárbaro, uno de los objetivos de la educación para la concientización planetaria es prevenir una guerra atómica entre las potencias nucleares (civilizaciones super mortíferas). Los misiles antibalísticos no nos impiden ser asesinados por las armas que pueden alcanzar casi todos los puntos del planeta (misiles balísticos intercontinentales). Para evitar la amenaza de una guerra nuclear mundial, debemos entrar rápidamente en un proceso de desnuclearización. Habría que abandonar todos los «Manhattan Project». Debemos preguntarnos para qué sirve la vida de los animales, las plantas y las personas en las civilizaciones nucleares, ya que está en peligro de extinción total. También debemos preguntarnos por el significado de los logros materiales simples y sofisticados dentro de esas civilizaciones que son capaces de destruirlos rápidamente. Nuestra ilusión de inmortalidad nos impide reflexionar sobre el sentido profundo de estas frases escritas en abril de 1919 por el filósofo Paul Valéry al día siguiente de la Primera Guerra Mundial: «Nosotros, las civili-

6. Durante la Segunda Guerra Mundial (en realidad, fue la Primera Guerra Mundial, porque la guerra entre países europeos no fue global), «115.000 resistentes franceses fueron deportados; 75.000 de ellos murieron en campos; 20.000 fueron fusilados ».

7. La Convención sobre *la prohibición del desarrollo, la fabricación, el almacenamiento y el empleo de armas nucleares y su destrucción* entró en vigor el 29 de abril de 1997. Fue firmada el 13 de enero de 1993. ¿Cuándo se decidirán los países poseedores de armas nucleares, respetando la Convención de 1993, destruir sus armas nucleares? ¿Estas armas los hacen invulnerables? Todo lo contrario. La destrucción mutua es lo que les espera. ¿Se podría continuar con la decisión mutua? Las cinco potencias nucleares oficiales no respondieron a la invitación de Noruega para participar, los días 4 y 5 de marzo de 2013, en la Conferencia Intergubernamental sobre el impacto humanitario de las armas nucleares.

zaciones, sabemos ahora que somos mortales. [...]]. ¿Percibimos que una civilización tiene la misma fragilidad que una vida⁸ ? »

Las civilizaciones que han ensangrentado la historia de la humanidad, que han esclavizado a pueblos, que han hecho morir a millones de personas (negros, indios, judíos, etc.) deben poner sus logros técnicocientíficos y su potencial creativo al servicio de la salud del planeta de la cual que depende la salud de las poblaciones mundiales. En lugar de participar en la destrucción de los bosques tropicales, los recursos costeros, las especies terrestres y marinas, los conocimientos tecnológicos deben utilizarse para la prevención de la salud mundial. Los Estados ricos pueden invertir en la fabricación de instrumentos de control sanitario como los satélites. Si se suprime su deuda, los países en desarrollo podrán inscribirse más en la lógica del desarrollo sostenible. Esta deuda, que debilita las economías de estos países, impide a los Gobiernos aplicar políticas de protección del medio ambiente. Desde 1960 hasta la actualidad, la cubierta forestal de Costa de Marfil ha disminuido de 16,5 millones de hectáreas a 2 millones (Kra, 2019). En Sudamérica, existe una correlación entre el monocultivo de soja y la deforestación. Hasta que no se den cuenta de que el mundo entero es un solo país y que todos los países son iguales, los ciudadanos y los gobiernos del mundo nunca respetarán la biodiversidad a una escala internacional. ¿Por qué algunos países siguen importando soja para alimentar a los bovinos, cuando saben que el cultivo de esta leguminosa provoca la deforestación, destruye los suelos y contamina el medio ambiente? La respuesta es que porque la ontología naturalista (Descola, 2005), es decir, la separación entre el hombre y la naturaleza, domina los sistemas educativos de estos países. Si la epistemología de la separación ha permitido el desarrollo de la Ciencia como obra de la Humanidad, no debemos olvidar que los modos de pensamiento y de acción que subyacen en la actividad científica y técnica son los que han originado el desarrollo de las acciones mortíferas de ciertas civilizaciones humanas. Somos incapaces de pensar en nuestra condición cósmica, nuestra vulnerabilidad ontológica, y de desarrollar una verdadera identidad terrestre. Somos incapaces de pensar en nuestra condición cósmica, nuestra vulnerabilidad ontológica, y de desarrollar una verdadera identidad terrestre.

CONCLUSIÓN

La educación para la concientización planetaria debe concebirse como un bien común mundial accesible a todos y a todas. Debe permitirnos inscribirnos en una lógica de convivencia mundial que supone la supresión de las dicotomías antidurables o destructivas del planeta. Si aprendemos a vivir y a pensar como seres interdependientes y coengendrados (*versus* autoengendrados), evitaremos dominar a nuestros semejantes, explotar despiadadamente la naturaleza, sin importar si estamos en nuestros propios países o en el extranjero. Los

8. « La crise de l'esprit », primera carta publicada en abril de 1919 por el Athenaeum de Londres.

comportamientos depredadores y mortíferos fomentados por el actual enfoque neoliberal de la educación no son compatibles con una educación planetaria y central y para el desarrollo sostenible. Si los políticos del Norte y los dirigentes de las multinacionales agroquímicas vieran al resto del mundo como parte del planeta global que debe ser cuidado por igual, los pesticidas tóxicos prohibidos⁹ en sus países no se exportarían a los países empobrecidos. El planeta y su población (humanos, animales y plantas) que lo habitan nunca gozarán de buena salud si los Estados dominantes siguen tratando a los países dominados como si fueran papeleras.

9. « Hoy en día, las sustancias prohibidas por la Unión Europea por su peligro demostrado para el medio ambiente o la salud humana siguen produciéndose, almacenándose y vendiéndose a países no europeos, la gran mayoría de ellos países en desarrollo o emergentes. Estos pesticidas, prohibidos en Europa, vuelven a salir por la puerta de atrás: los encontramos en nuestros platos gracias a la globalización de los mercados alimentarios.» Fuente : *Stop à l'exportation des pesticides interdits en Europe*, <https://www.pollinis.org/publications/76-ong-demandant-la-fin-de-l'exportation-des-pesticides-interdits-en-europe/>

BIBLIOGRÁFIA

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Brundtland, G. H. (1987). *Rapport Brundtland*. <https://www.pfi-culture.org/wp-content/uploads/sites/1052/2016/04/1987rapportbrundtland.pdf>.
- Choquehuanca, D. (2010). *Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra*. Bolivia <http://www.cancilleria.gob.bo/webmre/sites/default/files/libros/Cmpcc%20discursos%20y%20documentos%20seleccionados.pdf>
- Cròs, C. R. (1995). *La civilisation amérindienne*. Paris : PUF.
- Damus, O. (2021). « Réflexions sur la tolérance et l'intolérance épistémico-ontologiques », *Études caribéennes* [En línea], 50 | Décembre 2021, Publicado el 15 diciembre 2021, consultado el 07 noviembre 2022. URL: <http://journals.openedition.org/etudescaribeennes/22597> DOI: <https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.22597>.
- Damus, O. (2016). *Homo vulnerabilis. Repenser la condition humaine*. Paris: Connaissances et Savoirs/Publibook.
- Damus, O. (2017). « Las prácticas profesionales de las comadronas tradicionales en Haití: entre salud, biodiversidad y espiritualidad ». B. Baptiste, D. Pacheco, M. C. da Cunha et S. Diaz (eds), *Knowing our Lands and Resources. Indigenous and Local Knowledge of Biodiversity and Ecosystem Services in the Americas*. Paris, UNESCO, pp. 18-30.
- Damus, O. (2021). *Anthropologie de l'accouchement à domicile. Les mères, les matrones et les sages-hommes traditionnels d'Haïti prennent la parole*. Pointe-à-Pitre : Presses universitaires des Antilles. Collection « Espace, territoires et sociétés ».
- Damus, O. (2020). *Les futurs de l'éducation au carrefour des épistémologies du Nord et du Sud*. Document commandé pour le rapport de l'initiative Les futurs de l'éducation de l'UNESCO (à venir, 2021). Paris : UNESCO.
- Danvers, F. (2019). *S'orienter dans la vie : une expérience spirituelle ? Pour des sciences pédagogiques de l'orientation - Dictionnaire de sciences humaines - Tome 4, de la 701^e à la 800^e Considération*. Villeneuve d'Ascq cedex : Presses Universitaires du Septentrion.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2018). *Sentir-Penser avec la terre. Une écologie au-delà de l'Occident*. Paris : Seuil.
- Feinberg, J.G (1953). *Histoire de l'atome*. Paris : Corrêa.
- Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 4, 33-45, ISSN e2386-373.

- Gandhi (1992). *Lettres à l'Ashram*. Paris : Albin Michel.
- Jaspers, K. (1953). *Raison et antiraison de notre temps*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Kra, W. K. (2019). « Côte d'Ivoire : les aires protégées entre politique de conservation contrastée et réinterprétation sociale », *Études caribéennes*. URL : <http://journals.openedition.org/etudescaribeennes/17124> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.17124>
- Morin, E. (1991). *Introduction à une politique de l'homme*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1994). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil/UNESCO.
- Montaigne, de T. (2018). *L'assignation. Les noirs n'existent pas*. Paris : Grasset.
- Nussbaum, M. (2020). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle*. Paris : Flammarion.
- Paré, A. (1977). *Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte. Créativité et pédagogie ouverte*. Québec : NHP.
- Piazza, A. (1992). L'histoire génétique des populations : est-ce que les races existent ? In: *Mots*, n°33. « Sans distinction de ... race ». pp. 151-159; DOI : <https://doi.org/10.3406/mots.1992.1747>
- Santos, B. S. (2016). *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémiques sur la science*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Survival (2019). *Les Yanomami*. <https://www.survivalinternational.fr/peuples/yanomami>
- Survival (1991). Un peuple de l'Amazonie centrale : les Yanomami. Série « *Peuples du monde* ».
- UNESCO (2017). *L'éducation pour les peuples et la planète. Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Weil, É. (1996). *Logique de la philosophie*. Paris : Vrin.
- WWF (2020). *Living Planet Report - 2020: Bending the curve of biodiversity loss*. Almond, R.E.A., Grooten M. and Petersen, T. (Eds). Gland, Suisse : WWF.