

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Derecho

Maestría en Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural

Ecoeducación y restablecimiento del vínculo con la Tierra

Aprendizajes, sentidos y comunalidades desde la Fundación Vive la Cumbre

Mónica Alejandra Romero Pérez

Tutor: Ramiro Fernando Ávila Santamaría

Quito, 2026

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional		
	Reconocimiento de créditos de la obra No comercial Sin obras derivadas	
Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia		

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Mónica Alejandra Romero Pérez, autora del trabajo intitulado “Ecoeducación y restablecimiento del vínculo con la Tierra: Aprendizajes, sentidos y comunalidades desde la Fundación Vive la Cumbre”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 24 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

14 de julio de 2026

Mónica Alejandra Romero Pérez

Firma: _____

Resumen

La crisis civilizatoria y ecosocial contemporánea ha profundizado la fragmentación ontológica entre lo humano y la naturaleza, así como las geografías de exclusión que jerarquizan la vida bajo la premisa de la supremacía humana, racial y extractiva. Este escenario es resultado de patrones de pensamiento heredados de la modernidad colonial que conciben la Tierra como recurso y a los seres como entidades aisladas. Frente a este colapso, la ecoeducación emerge como una práctica pedagógica, ética y política orientada al cuidado de la vida, capaz de agrietar los imaginarios dominantes y de habilitar la imaginación radical de otros sistemas posibles basados en la interdependencia, la comunalidad y la revalorización de la vida. Educar desde una ética del cuidado implica reaprender a sentir con la Tierra, afinar la escucha de los cuerpos humanos y más que humanos, y restituir la experiencia sensible como fuente legítima de conocimiento. Desde esta perspectiva, la pedagogía del cuidado se configura como una disposición relacional que reconoce la interdependencia radical que sostiene la vida y orienta su búsqueda hacia el florecimiento de todos los seres.

Esta investigación explora las prácticas ecoeducativas de la Fundación Vive la Cumbre como una apuesta pedagógica situada que se afirma como un llamado a la esperanza. A través de experiencias territoriales y travesías educativas, la Fundación cultiva redes de afecto, colaboración y simbiosis que permiten disoñar y curiosear formas alternativas de habitar el mundo. En estas experiencias, la Tierra aparece como sujeto vivo y cofacilitador del aprendizaje, capaz de interpelar la sensibilidad de quienes se abren al encuentro con la trama de la vida. Los aprendizajes evidencian que el cuidado se cultiva en múltiples escalas y que el goce se reconoce como fundamento pedagógico para una educación orientada a la potencia y a la regeneración de la vida. Como resultado del proceso investigativo, se crea la *Caja de Juegos Micelios: acercarse a la trama de la vida*, un material pedagógico que traduce los hallazgos en dispositivos lúdicos para fortalecer el pensamiento sistémico, la sensibilidad ecosocial y la imaginación política como prácticas vivas para sostener la vida en común.

Palabras clave: ecoeducación, cuidado de la vida, ética del cuidado, interdependencia, comunalidad, redes de afecto, disoñar, florecimiento de los seres

Dedicado a Gaia que, en medio del dolor por una ausencia, con sus ronroneos me volvió
a maravillarse con la vida.

A los seres humanos y más que humanos de mi paisaje interno que sostuvieron los ríos
de la memoria cuando me era difícil abrazarlos, y que me acompañaron, con afecto y
ternura, a seguir pajareando la vida.

Agradecimientos

A los seres que conforman mi paisaje interno y me acompañaron a transitar este camino, a ustedes: gracias infinitas. Al Poleka Kasué, quien con su infinita sabiduría me abrió el horizonte para maravillarme con la vida y avivó el fuego que me acercó a los derechos de la naturaleza. A ti, Poleka, gracias totales.

Tabla de contenidos

Figuras.....	13
Introducción	15
Capítulo primero La ecoeducación y la ética de cuidado de la tierra en la pedagogía.....	23
1. La ecoeducación como horizonte que defiende la vida en su conjunto: un acercamiento a sus principios.....	24
1.1. Principios de la ecoeducación como práctica de cuidado de la vida.....	28
2. Las hebras que se trenzan: la Fundación Vive la Cumbre como sueño colectivo	32
2.1. Las hebras de la vida que sostienen: Red Micelios.....	35
3. La ampliación del paisaje interno y el rescate de la naturaleza como sujeto en las experiencias ecoeducativas: cofacilitar con el mundo más que humano	41
Capítulo segundo Educar desde la ética del cuidado de la vida: un viaje al corazón profundo de Vive la Cumbre	49
1. Educación para la sintiencia profunda y el restablecimiento del vínculo.....	50
1.1. Un viaje al corazón profundo de la alta montaña: descubrimientos del ser.....	53
1.2. Un viaje al corazón profundo del río Samaná: descubrimientos del ser	57
2. Educar para la apertura hacia la comunalidad: interdependencia y sostenimiento colectivo	59
3. Educación para la revalorización de la vida cuyo centro sea el cuidado.....	63
3.1. Educar para agrietar patrones de pensamiento en la era del capitalismo antropocéntrico	64
3.2. El cuidado es un trabajo que debe regarse: fortalecimiento del poder de decisión y las acciones de sostenimiento de la tierra.....	66
3.3. Educar para la dignificación del mundo más que humano implica reconocer sus derechos	73
Capítulo tercero Corazonar a través de la didáctica y el goce en la ecoeducación	79
1. El goce y el encuentro en la ecoeducación para re-avivar el conversar y corazonar la potencia	80
2. La Caja de Juegos Micelios: acercarse a la trama de la vida.....	84
2.1. El surgimiento del juego y su proceso creativo	85
2.2. Gaia: versar con otros. Conectarnos a través de la palabra espejo.....	88
2.3. La tierra narra: sabernos lenguajes creativos de la tierra	92

2.4. Micelios: toma de decisiones desde la ética del cuidado y la política de la relacionalidad.....	95
Conclusiones	99
Bibliografía	103
Anexos.....	107
Anexo 1. Guía metodológica de la caja de juegos “Micelios: acercarse a la trama de la vida”	107
Anexo 2. Cartas Gaia	108
Anexo 3. Dados “La tierra Narra”	113
Anexo 4. Tablero de juegos “Micelios: los hilos que nos conectan”	118

Figuras

Figura 1. Equipo Urabá a la Cumbre en actividad de bioconstrucción	32
Figura 2. Municipios impactos en travesías educativas	35
Figura 3. Participación de jóvenes por municipios, región Urabá.	36
Figura 4. Participación de jóvenes por municipios, región Valle del Cauca y Risaralda.	36
Figura 5. Mapa de territorios de incidencia de la Fundación Vive la Cumbre	37
Figura 6. Nevado Santa Isabel.....	45
Figura 7. Hallazgos de los jóvenes frente a la sintiencia con la naturaleza.....	51
Figura 8. Empatía con el mundo humano desde la reciprocidad.....	61
Figura 9. Poner en práctica de reciprocidad, confianza y mancomunidad.....	62
Figura 10. Prácticas de cuidado de los jóvenes	69
Figura 11. Prácticas de sostenimiento colectivo de los jóvenes	71
Figura 12. Nevada en Poleka Kasué.....	79
Figura 13. Yacarlos y Ángel explorando con barro	81
Figura 14. Pedagogías del goce en Urabá a la Cumbre.....	82
Figura 15. Cartas categoría diversidad.....	90
Figura 16. Cartas categoría interdependencia	91
Figura 17. Datos La Tierra Narra	94
Figura 18. Micelios: acercarse a la trama de la vida	96

Introducción

La historia reciente de la humanidad se inscribe en una crisis ecosocial de gran envergadura, cuyo origen se remonta a un modelo civilizatorio sustentado en la separación ontológica entre sociedad y naturaleza¹, así como en la supremacía del ser humano sobre las múltiples formas de vida que sostienen la trama planetaria. Bajo este paradigma, la ampliación sostenida de la huella ecológica ha fracturado ecosistemas, desestabilizado territorios ontológicos de existencia y consolidado una economía-mundo orientada a la extracción ilimitada y la acumulación, configurando *zonas de sacrificio*², desigualdades estructurales y geografías de exclusión. Este orden civilizatorio se sostiene, además, en la colonialidad del saber, que privilegia matrices antropocéntricas y racionalistas mientras marginaliza lenguajes, memorias y epistemologías que conciben la Tierra como un sujeto vivo, sensible y comunicante.

La huella ecológica de la humanidad ha sobrepasado ampliamente la capacidad de carga del planeta, aquella que garantiza el equilibrio y la continuidad de las múltiples formas de vida. Este desbordamiento ha acelerado el agotamiento de los bienes que la Tierra puede regenerar, alterando no solo su estabilidad ecosistémica, sino también las tramas relacionales que hacen posible la vida en su conjunto. La crisis climática no se expresa únicamente en datos o indicadores ambientales; se manifiesta también en la erosión de los vínculos que sostienen la vida compartida.

El aumento de la temperatura global, producto de la acumulación de gases de efecto invernadero, constituye uno de los síntomas más visibles de esta crisis. Ecosistemas altamente sensibles, como los glaciares, evidencian de manera dramática estos procesos, convirtiéndose en marcadores materiales de una ruptura profunda entre los modos de vida humanos y los ciclos de la Tierra.

Diversas instancias internacionales han advertido reiteradamente sobre la magnitud de esta crisis y sus impactos sistémicos sobre la comunidad de vida humana y más que humana. Tanto el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) como el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), junto con amplios sectores de la comunidad científica y defensores de la

¹ Cormac Cullinan. *El derecho salvaje*. (Quito: UASB / Huaponi, 2019).

² Maristella Esvampa. *Las fronteras del extractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias* (Gudalajara: CALAS, 2019).

Madre Tierra, coinciden en señalar que estos desequilibrios no son fortuitos, sino el resultado de modelos civilizatorios sustentados en narrativas de desarrollo lineal y progreso acumulativo, que continúan explotando los llamados “recursos naturales” o “capital natural” como si fueran inagotables.

En este sentido, el PNUMA -citado por Cormac Cullinan a partir de los informes *Perspectivas del Medio Ambiente Mundial (GEO)*- advierte que a inicios del siglo XXI: “el 12 % de las especies de aves, el 23 % de los mamíferos, el 25 % de las coníferas, al menos el 32 % de los anfibios y el 52 % de las cícadas están amenazados de extinción. Solo en pocas décadas, durante el siglo XX, las actividades humanas han destruido al menos el 35 % de las zonas de manglares; además, el 20 % de los arrecifes de coral han sido destruidos y un 20 % adicional se encuentra degradado”.³

La degradación ecosocial contemporánea no responde a hechos aislados, sino a una arquitectura histórica de producción, consumo y despojo que reorganiza violentamente los territorios y sus formas de vida. Este escenario se intensifica a partir de modelos económicos y prácticas antrópicas que presionan de manera extrema la base biofísica del planeta: la sobreutilización de la tierra, la deforestación masiva, la transformación del uso del suelo bajo la lógica del crecimiento acelerado, el acaparamiento territorial para monocultivos permanentes, particularmente biocombustibles, la extracción intensiva de combustibles fósiles, minerales y oro, la modificación genética de semillas y alimentos, el uso extendido de agroquímicos que esterilizan los suelos y amenazan la biodiversidad, la pesca industrial a gran escala y la urbanización de ecosistemas estratégicos como los manglares.

A ello se suman patrones de consumo globalizados que reproducen la idea de progreso y consolidan un modo de vida insostenible. En apenas cinco siglos, un parpadeo en la escala temporal de la vida planetaria, las sociedades moldeadas por la modernidad occidental han acelerado una degradación sin precedentes de las redes que sostienen la existencia.

Sin embargo, los impactos de esta crisis no se distribuyen de manera homogénea. Las dinámicas de poder del sistema-mundo capitalista configuran centros, periferias y semiperiferias⁴, produciendo geografías diferenciadas de vulnerabilidad, despojo y daño ambiental. El Sur global -entendido más como una posición política y epistémica que

³ Cormac Cullinan, *El derecho salvaje* (Quito: UASB / Huaponi, 2019), 53.

⁴ Immanuel Wallerstein, *Análisis de sistemas-Mudno: Una introducción* (México: Siglo XXI, 2005).

como una localización geográfica- soporta de manera desproporcionada los costos de la crisis ecosocial, precisamente porque las formas de vida que lo habitan dependen directamente de los bienes comunes para garantizar su supervivencia y continuidad cultural. De este modo, la crisis ecosocial no solo compromete las condiciones biofísicas del planeta, sino que profundiza desigualdades históricas y reproduce lógicas coloniales que afectan, de manera particular, a quienes menos han contribuido a su origen.

América Latina encarna de forma paradigmática esta paradoja. Se trata de una región profundamente diversa en términos bioculturales y, al mismo tiempo, altamente vulnerable a los efectos del cambio climático. Estudios de la CEPAL señalan que en la región:

se han identificado 178 regiones ecológicas que representan más del 50% de la biodiversidad del planeta y se encuentran los hábitats del 40% de las especies de flora y fauna del mundo. Adicionalmente, entre el 25 y el 50% de las especies de la región son endémicas (Mac Arthur Foundation, 2011). Algunas de éstas son particularmente sensibles a los efectos del cambio climático debido a sus dificultades de adaptación a hábitats diferentes de los que están acostumbrados (IPCC, 2002). Además de ser una de las regiones con mayor concentración de biodiversidad del planeta, también es una de las regiones más vulnerables frente a los efectos del cambio climático (CEPAL, 2010).⁵

Esta condición de ser simultáneamente reserva de vida y territorio amenazado revela la profundidad de la crisis, la desigual distribución de sus impactos y la urgencia de repensar las formas de habitar, conocer y educar.

Más allá de sus impactos biofísicos, esta crisis obliga a preguntarse por las relaciones de poder que determinan quiénes pueden sostener la vida y quiénes cargan desproporcionadamente con el daño. Comprender los costos ecológicos, sociales y culturales de esta crisis resulta insuficiente si no se develan los patrones de poder, las lógicas extractivas y las desigualdades históricas que la producen y profundizan. El pensamiento sistémico se vuelve, entonces, una herramienta imprescindible para analizar cómo las interseccionalidades de clase, raza, etnia, género y edad condicionan tanto las formas de exposición al colapso ecológico como las posibilidades de respuesta y resiliencia.

En Colombia, esta matriz moderna-colonial se reproduce en gran parte de los sistemas educativos formales -en la educación básica, media y superior- donde la

⁵ Eduardo Uribe, *El cambio climático y sus efectos en la biodiversidad en América Latina* (Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2015), 4. https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/sintesis_pp_cc_cc_y_sus_efectos_en_la_biodiversidad.pdf

enseñanza continúa segmentando la relación humano-naturaleza y presentando la Tierra como “recurso” o soporte pasivo para la acción humana. Dicha visión reduce la complejidad biocultural de los territorios, invisibiliza las memorias ecológicas que habitan en los seres más que humanos y restringe, particularmente en regiones marcadas por la violencia estructural⁶ y la desigualdad, el acceso a enfoques educativos que integren lo socioemocional, lo ambiental y lo relacional como condiciones para una vida digna.

En medio de este panorama emergen también preguntas pedagógicas fundamentales: ¿cómo aprender a habitar la Tierra de otra manera? ¿Cómo reconstruir vínculos sensibles con el mundo vivo en contextos atravesados por la fragmentación y el despojo? Desde esta perspectiva, la ecoeducación y la Educación Basada en la Naturaleza (EBN) emergen no solo como respuestas pedagógicas, sino como apuestas éticas y políticas que reconocen y valoran las ontologías relacionales, los sistemas territoriales de conocimiento y las dinámicas bioculturales que sostienen la vida en los territorios. Estas cosmovisiones, lejos de constituir vestigios del pasado, se revelan como pilares epistemológicos para imaginar otros sistemas posibles. En diálogo con los postulados del ecofeminismo esta investigación se inscribe en la búsqueda de pedagogías que honren la interdependencia, la reciprocidad y el cuidado como condiciones para sostener la vida en tiempos de crisis ecosocial.

Desde una ética del cuidado para la vida, estos enfoques reconocen los principios, ritmos e interdependencias de la naturaleza como condiciones imprescindibles para los procesos de enseñanza-aprendizaje; comprenden al sujeto como una expresión más de la Tierra viva; y proponen una integración entre mente, cuerpo y corazón como triada relacional para comprender el mundo y transformarlo. Esta perspectiva recupera y amplifica los saberes bioculturales de las comunidades, sus ontologías relacionales y las memorias de los seres más que humanos que acompañan, enseñan y participan en los procesos formativos.

A través de esta ecopedagogía situada se abren imaginarios posibles, y potencialmente radicales, que desestabilizan la narrativa moderna de dominación, reabren horizontes de sentido y permiten recrear futuros anclados en la cooperación, la reciprocidad y la comunalidad. La naturaleza, entendida como maestra, como sujeto de

⁶ En Colombia los patrones de extracción y acumulación de recursos son una de las principales razones por las cuales se han ocasionado conflictos ecológicos distributivos. Estos patrones han sido productores de dinámicas de despojo territorial, vulneración de derechos humanos y de la naturaleza, cadenas de exclusión de sistemas de vida “otros”, movilidad forzada, pérdida de economías propias y violencia estructural.

aprendizaje y como tejido vivo que comunica, invita a reconocer los lenguajes que sostienen la trama de la vida y a reconfigurar nuestra presencia en el mundo desde el reconocimiento, el cuidado y la corresponsabilidad.

En las prácticas concretas, territoriales y comunitarias, estas búsquedas pedagógicas comienzan a tomar cuerpo y a traducirse en experiencias situadas de transformación social. Es precisamente en ese intersticio donde se sitúa esta investigación: en el deseo de comprender cómo la educación puede no solo transmitir saberes, sino también transformar sensibilidades, cultivar vínculos y abrir posibilidades para imaginar otros mundos posibles. La Fundación Vive la Cumbre (FVLC) constituye el escenario privilegiado para indagar estas preguntas. Su trayectoria, enraizada en territorios diversos, ha tejido una pedagogía relacional que articula experiencias comunitarias, travesías educativas, prácticas de cuidado y modos de aprendizaje situados.

En este horizonte, este documento examina cómo las prácticas pedagógicas de Vive la Cumbre contribuyen a restablecer el vínculo con la Tierra, a agrietar los patrones de pensamiento moderno-coloniales -el individualismo, la supremacía humana, la lógica de acumulación, la linealidad del tiempo y la noción de progreso como dominio- y a cultivar subjetividades capaces de sostener la vida en común. Para ello, se articulan epistemologías ecofeministas, ontologías relacionales latinoamericanas, perspectivas bioculturales, lecturas de la ciencia ecológica contemporánea y narrativas territoriales que permiten comprender la vida como una red en constante coevolución.

Esta investigación no solo analiza experiencias pedagógicas, sino que las entreteje con reflexiones sobre la circularidad y ciclicidad de la naturaleza, sobre el cuidado como práctica política y corporeizada, sobre la sintiencia como fundamento del vínculo, y sobre los aprendizajes que ofrece el funcionamiento simbiótico del micelio como metáfora y guía para pensar formas más justas y regenerativas de habitar el planeta. Este análisis busca, además, cocrear un material pedagógico que permita fortalecer sensibilidades y ofrecer herramientas que profundicen la relación entre el mundo humano y el más que humano, en clave de cuidado y regeneración colectiva.

En coherencia con esta búsqueda pedagógica y sensible, el camino hacia el corazón profundo de los aprendizajes de la Fundación Vive la Cumbre y la construcción de este material pedagógico fue explorado desde la experiencia encarnada. Este trabajo constituyó una apuesta de investigación cualitativa que articuló técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, cartografías corporales, círculos conversacionales y caminatas territoriales realizadas con jóvenes de Urabá antioqueño, Valle del Cauca y con

el equipo interdisciplinar y formador de la Fundación. Estas metodologías se entrelazaron con ejercicios autoetnográficos, reconociendo que mi trayectoria vital no es ajena a la experiencia investigativa; por el contrario, constituye un diálogo encarnado en un cuerpo que se encuentra, se afecta y conversa con otros cuerpos y territorios.

En este sentido, la investigación se asume también como una apuesta política y ética que no reconoce una distancia objetiva entre quien investiga y aquello que se investiga. Tal como lo propone H. Russell Bernard, narrar la experiencia implica una acción de implicancia con el mundo que habitamos y con la trama de relaciones que nos constituye. El cuerpo, la memoria y la afectividad se convierten así en escenarios legítimos de producción de conocimiento. La voz que atraviesa este texto no busca únicamente relatar experiencias personales; busca también develar los entramados sociopolíticos, históricos, culturales, económicos y territoriales que configuran las subjetividades y las maneras de comprender y habitar el mundo de la vida.

Asimismo, este trabajo reúne las voces de quienes hacen parte de la Fundación a través de un estudio de caso experiencial que apuesta por el reconocimiento de los saberes situados y las metodologías decoloniales como formas legítimas de acercarse al conocimiento. En este horizonte dialoga la altersofía propuesta por Alexander Ortiz Ocaña, entendida como una crítica a la racionalidad occidental que ha separado sujeto y naturaleza, razón y emoción, cuerpo y territorio. Desde esta perspectiva, conocer no implica únicamente explicar el mundo, sino relacionarse éticamente con él desde la experiencia sensible, la memoria, la afectividad y la habitabilidad encarnada. La altersofía invita así a reconocer las múltiples ontologías territoriales y las diversas formas de sentir, pensar y construir conocimiento que emergen de la vida comunitaria y de la relación con la tierra.

Apostar por una ética del cuidado desde la ecoeducación implica también ser coherentes con las formas en que investigamos, narramos y producimos conocimiento. Esto supone no restringirse exclusivamente a categorías o técnicas propias del método científico moderno, sino abrir posibilidades para transformar las maneras en que nos aproximamos a la trama de la vida. En consecuencia, las caminatas territoriales, los encuentros conversacionales, las cartografías corporales y los grupos focales no fueron concebidos únicamente como herramientas de recolección de información, sino como prácticas de encuentro, escucha y construcción colectiva de sentido. A lo largo de este trabajo, especialmente en el segundo capítulo, emergen entonces las relaciones entre cuerpo, territorio y comunidades de vida como ejes fundamentales para comprender los

procesos pedagógicos, afectivos y ecosociales que atraviesan la experiencia de Vive la Cumbre.

Desde este entramado conceptual, metodológico y experiencial, el documento se organiza como un recorrido que entrelaza reflexión teórica y experiencia encarnada. El primer capítulo desarrolla una aproximación a la ecoeducación y a la ética del cuidado, al tiempo que sitúa la historia de la Fundación Vive la Cumbre como un tejido colectivo que encarna prácticas pedagógicas orientadas al sostenimiento de la vida, la ampliación del paisaje interno y el reconocimiento de la naturaleza como facilitadora de los procesos de aprendizaje.

El segundo capítulo profundiza en las experiencias y narrativas de jóvenes y educadores, explorando los aprendizajes emergentes en torno a la recuperación de la sintiencia por el mundo, la revalorización de la vida, la comunalidad, el poder de decisión, la agencia ecosistémica y la imaginación política que surgen de las experiencias ecoeducativas de la Fundación, particularmente, de los encuentros pedagógicos con la alta montaña y el río.

Finalmente, el tercer capítulo exalta el goce y el corazonar la potencia a través de la creación de la Caja de Juegos Micelios, un producto pedagógico que sintetiza y traduce los hallazgos de la investigación en herramientas concretas para seguir cultivando vínculos, conversación, pensamiento sistémico y esperanza activa.

A lo largo de este recorrido, educar desde la ética del cuidado de la vida emerge, como lo demuestra la experiencia de la Fundación Vive la Cumbre, no sólo como una apuesta pedagógica, sino como un compromiso radical con la justicia ecosocial y con el reconocimiento de que la salud de la Tierra es indisociable de la salud humana. Del mismo modo, el florecimiento de las comunidades humanas depende también del florecimiento de los seres más que humanos que sostienen la trama de la vida.

En esta dirección, la presente apuesta no se limita a describir prácticas, sino que busca abrir fisuras, encender preguntas y proponer horizontes para una educación que acompañe la transición civilizatoria hacia formas de vida interdependientes, cuidadoras y profundamente comprometidas con la defensa y el florecimiento de la Tierra.

Capítulo primero

La ecoeducación y la ética de cuidado de la tierra en la pedagogía

Camino la montaña y contemplo la respiración de los y las aventureras.⁷ Siento mi propio cuerpo, ya desacostumbrado a la altura, reconocer este nuevo paisaje como si lo hubiese conocido tiempo atrás. En este momento, el olor, la temperatura, las texturas y los colores del bosque húmedo tropical han quedado atrás; ahora, el viento helado nos golpea el rostro, y alcanzo a ver en los ojos de los jóvenes la ilusión de comprender que también su paisaje interior empezaba a expandirse; como un acto poético, su *paisaje interno*⁸ se estaba ampliando.

Me detengo un instante. A nuestro alrededor, los frailejones se yerguen como guardianes silenciosos. Observamos los vellos que cubren sus cuerpos y las piedras que resguardan historias geológicas. Entonces lo entendemos: no estamos solos. La alta montaña nos invita a reconocer las múltiples formas de vida con las que coexistimos. En nuestro territorio interno comenzaban a convivir, junto al mono aullador, la *Espeletia grandiflora*, los líquenes del sendero y la laguna del Otún.

El corazón se acelera, vibrante, como el aleteo de un colibrí. Es un corazón que late con fuerza al saberse parte de una comunidad de vida más amplia; un corazón que había dejado adormecida la sensibilidad ante lo real maravilloso y que, de pronto, despierta. Recupera la antigua sintiencia hacia el mundo más que humano, aquella que me habitaba cuando era niña.

Restaurar la sintiencia por el mundo de la vida y acogerla como práctica cotidiana, desde un cuerpo poroso y presente, nos convoca a ampliar los puentes de reconocimiento con la comunidad de vida de la Tierra y, con ello, a cultivar la empatía hacia las múltiples especies que cohabitan la trama relacional de la existencia. Este gesto no se limita a una experiencia sensible o contemplativa, sino que inaugura una forma distinta de comprender el aprendizaje, la ética y la acción educativa.

Desde esta perspectiva, el presente capítulo se propone explorar cómo los principios y prácticas de la ecoeducación se configuran como un horizonte pedagógico

⁷ Aventureres es el término empleado en la Fundación Vive la Cumbre para referirse a los y las jóvenes participantes de las travesías educativas.

⁸ Concepto acuñado por Mariana Matija explicado en el siguiente apartado. Véase Mariana Matija, *Niñapájaro Glaciar* (Colombia: Rey Naranjo Editores, 2023).

orientado al cuidado y al sostenimiento de la vida en su conjunto. Asimismo, indaga en la manera en que dichos principios han operado, en la experiencia de la Fundación Vive la Cumbre, como puente y trenza para hacer viva una apuesta colectiva: restaurar el vínculo con la Tierra y propiciar el florecimiento de la comunidad ampliada de la vida.

No obstante, como se irá dilucidando a lo largo del capítulo, esta experiencia no ha sido construida de manera unilateral ni exclusivamente humana. La Fundación no ha caminado sola. La naturaleza emerge aquí no como escenario ni recurso pedagógico, sino como sujeto central del aprendizaje, agente que comunica, interpela y co-facilita los procesos educativos. Este reconocimiento abre el tránsito hacia el marco teórico que sustenta la ecoeducación como pedagogía relacional, y permite comprender cómo el cuidado, la sintiencia y la interdependencia se convierten en fundamentos epistemológicos y éticos para educar en tiempos de crisis ecosocial.

1. La ecoeducación como horizonte que defiende la vida en su conjunto: un acercamiento a sus principios

En las últimas centurias, la especie humana ha rebasado de manera sistemática la capacidad de carga de la Tierra, lo que ha conducido al agotamiento de sus sistemas de soporte y a la transgresión de los límites planetarios que sostienen su equilibrio biofísico.⁹ La crisis ecosocial contemporánea, que afecta tanto al mundo humano como al más que humano, se inscribe en la consolidación de modelos civilizatorios basados en: (1) la separación ontológica entre naturaleza y sociedad; (2) patrones históricos de acumulación de capital; (3) estructuras persistentes de colonialidad del poder; y (4) jerarquías especistas, raciales y patriarcales que sitúan al ser humano, particularmente al sujeto moderno, blanco y occidental, por encima de todas las formas de vida.¹⁰

Por ello, se advierte que: “El cambio climático no es la única alteración preocupante que se avecina. Estamos superando también otros límites planetarios: alterando los ciclos del fósforo y del nitrógeno, exterminando la biodiversidad y contaminando con enormes cantidades de productos químicos la atmósfera, los suelos y

⁹ Stefano Mancuso, *la nación de las plantas* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2019), 79.

¹⁰ Para profundizar sobre estos temas consultar: Edgardo Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (Buenos Aires: CLACSO, 1993), Anibal Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Buenos Aires: CLACSO, 2000); Yuderkys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa, *Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala* (Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2014).

las aguas, hasta tal punto que hemos generado una era geológica nueva, dominada por los seres humanos: el Antropoceno”.¹¹

Frente a este escenario de alta complejidad, los desafíos del siglo XXI interpelan de manera directa los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y demandan propuestas educativas contextualizadas, críticas y situadas. Esto exige rupturas epistemológicas que reconozcan los lenguajes de la tierra y los saberes milenarios de comunidades ancestrales, cuyas formas de habitar se fundamentan en relaciones de interdependencia con la naturaleza. Tales rupturas implican comprender al ser humano como una expresión de la naturaleza que ha coevolucionado con los seres más que humanos a lo largo de la historia del planeta.

La inflexión epistemológica en los sistemas educativos requiere una reorientación curricular hacia la comprensión del funcionamiento, la ciclicidad y las dinámicas regenerativas de la Tierra. Bajo esta comprensión, la ecoeducación emerge como una herramienta pedagógica de transformación social que sitúa a la Tierra en el centro del proceso formativo, reconociéndola tanto como aula viva como sujeto de relación. Esta apuesta pedagógica permite comprender cómo las actividades antrópicas repercuten en la naturaleza y, por extensión, en las condiciones de posibilidad de nuestra propia existencia.

La propuesta de Cormac Cullinan y Ramiro Ávila en torno al Gran Derecho de la Tierra se configura como un marco conceptual de referencia para una educación orientada al cuidado de la vida, en diálogo con los aportes de Donna Haraway y Lynn Margulis. A partir de estos planteamientos, tres principios operan como brújula en la construcción de una ecoeducación que sitúa el cuidado de la vida como eje central del aprendizaje¹², los cuales son:

1. *Diversidad*: reconoce la diversidad como condición estructural de la comunidad de vida. Este principio demanda permitir que los seres desarrollen sus funciones, ciclos y formas de existencia sin someterlos a lógicas de homogeneización o monocultura de la racionalidad occidental.
2. *Simpoiesis*: refiere a los procesos relacionales mediante los cuales las formas de vida se constituyen mutuamente en dinámicas de *hacerse-con* y *convertirse-en*, según los planteamientos de Donna Haraway. La vida no se produce de manera autónoma ni autosuficiente, sino que emerge de redes abiertas de

¹¹ FUHEM Ecosocial, *Educación ecosocial. Como educar frente a la crisis ecológica* (Barcelona: Icaria Editorial, 2017), 28.

¹² Cormac Cullinan, *El derecho salvaje* (Quito: UASB / Huapuni, 2019), 25.

interacciones ecológicas, afectivas y materiales que hacen posible la existencia. Ningún organismo llega a ser lo que es por sí solo: deviene en relación, en contacto y en co-implicación con otros seres y sistemas¹³.

3. *Comunidad*: alude a la cooperación, la colaboración y el mutualismo como dinámicas constitutivas de la historia evolutiva de la naturaleza, en contraposición a los principios antropocéntricos del capitalismo y el liberalismo, tales como la competencia, la acumulación y el individualismo.

Estos principios se manifiestan en diversas corrientes educativas contemporáneas que integran las dimensiones emocional, social y ecológica para formar sujetos capaces de establecer nuevos modos de relacionamiento con el mundo de la vida y de enfrentar, desde posiciones críticas y responsables, las crisis actuales.

En consecuencia, la educación en la era del Antropoceno y el Capitaloceno¹⁴ debe proporcionar herramientas que despierten la sintiencia hacia el mundo de la vida y reconozcan el entramado relacional del que el ser humano forma parte. En términos pedagógicos, esto implica estimular la capacidad de asombro, fortalecer la conciencia ambiental y desarrollar habilidades creativas, reflexivas y de agencia colectiva orientadas al sostenimiento y regeneración de la vida.

La ecoeducación, según Daniel Goleman, constituye una apuesta pedagógica integral orientada al desarrollo de habilidades organizadas en tres dimensiones principales¹⁵ que la Fundación Vive la Cumbre ha incorporado en su currículo:

1. La afectiva: comprende acciones pedagógicas que impulsen el desarrollo de la empatía y el cuidado con el mundo humano y más que humano.
2. La cognitiva: esta dimensión busca que la persona “comprenda cómo la naturaleza sustenta de la vida”¹⁶ desarrollando el pensamiento sistémico, la conciencia socioambiental y la lectura de la interrelación de la vida.
3. La agencial: fortalece la capacidad de agencia colectiva mediante la promoción de un liderazgo centrado en la Tierra, tal como lo proponen Eric Assadourian y diversos investigadores e investigadoras del *Worldwatch Institute*

¹³ La noción de simpoiesis se encuentra estrechamente vinculada con los conceptos de simbiosis y simbiogénesis desarrollados por Lynn Margulis, los cuales evidencian que la evolución y la reproducción de la vida se sostienen en procesos cooperativos y en ensamblajes complejos entre organismos distintos.

¹⁴ Este término es utilizado en corrientes de la ecología política y fue propuesto por Jason Moore, este término considera que la crisis ecológica y social responde al sistema económico capitalista y su responsabilidad no recae en el ser humano, sino en los sistemas de poder mediados por la economía.

¹⁵ Daniel Goleman, Bennett Lisa, Barlow, Zenobia. *Ecoeducación. Educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica* (Barcelona: Editorial Juventud, 2013), 17.

¹⁶ *Ibíd.*, 17.

Para que esta transformación educativa sea posible, se vuelve indispensable promover procesos sistemáticos de ecoalfabetización que no solo fortalezcan el conocimiento sobre las ciencias del mundo vivo, sino que habiliten la comprensión de los límites biofísicos¹⁷ como un principio pedagógico cotidiano. Esta comprensión invita a confrontar las lógicas del crecimiento ilimitado propias de la modernidad, reconociendo que habitamos un sistema finito que demanda prácticas de contención, equilibrio y cuidado.

En el marco de la ecoalfabetización, la motivación para aprender se concibe como el resultado de un vínculo afectivo, ético y cognitivo con los territorios y los seres que los habitan. Esto exige fortalecer habilidades socioemocionales que permitan comprender la trama de la vida, reconocer la sintiencia de otros seres y cultivar formas de empatía orientadas al bien común. Esta dimensión relacional abre caminos para imaginar modos de vida que articulen el buen vivir y el convivir, fortaleciendo prácticas participativas en la toma de decisiones y en la búsqueda de alternativas frente a los desafíos socioecológicos contemporáneos. Asimismo, invita a reconocer la arquitectura de saberes situados que emerge de las relaciones entre comunidades, territorios y formas de vida.

De igual forma, la ecoeducación sitúa la creatividad, el disfrute y el juego como posibilidades radicales para aprender de manera significativa. Estimular la creatividad desde edades tempranas ofrece herramientas para afrontar los desafíos contemporáneos e imaginar soluciones orientadas al cuidado de la vida. Este proceso se complementa con el aprendizaje profundo como enfoque metodológico orientado al fortalecimiento del pensamiento crítico y sistémico, favoreciendo respuestas adaptativas, creativas y éticas frente a escenarios de incertidumbre. Asimismo, posibilita la formación de sujetos que cuestionen patrones de exclusión e identifiquen las relaciones de poder que atraviesan la crisis ecosocial.

Por otro lado, el liderazgo centrado en la tierra constituye un eje articulador de la ecoeducación, orientado a la formación de agentes de transformación que impulsen cambios en sus contextos comunitarios. Este liderazgo, anclado en lógicas de cuidado, reciprocidad y corresponsabilidad, fomenta la ideación de acciones individuales y colectivas para el sostenimiento de la vida y el florecimiento de todos los seres. Diversas experiencias educativas¹⁸ demuestran la potencia de esta aproximación, especialmente

¹⁷ FUHEM Ecosocial, *Educación ecosocial. Como educar frente a la crisis ecológica*, 32.

¹⁸ Para profundizar en diversas experiencias educativas basadas en el aprendizaje por proyectos, se sugiere consultar la siguiente bibliografía: Daniel Goleman, Bennett Lisa, Barlow, Zenobia.

aquellas basadas en metodologías de aprendizaje por proyectos. Entre ellas, la Fundación Vive la Cumbre constituye un referente que ejemplifica cómo estas premisas pueden materializarse en prácticas educativas concretas que articulan creatividad, territorio y acción comunitaria en clave de sostenibilidad.

En este horizonte, comprender el mundo como un organismo vivo invita a asumir la inteligencia ecológica como una práctica colectiva antes que individual. De manera análoga al funcionamiento del micelio, cuyas capacidades emergen precisamente de la cooperación y la interconexión, la ecoeducación plantea que la construcción de sistemas de vida posibles solo puede lograrse mediante el trabajo colaborativo y la *imaginación radical*¹⁹ compartida.

El aprendizaje ecosocial no se limita a contenidos o habilidades aisladas, sino que convoca a comunidades enteras a pensar, sentir y actuar juntas. Así lo señala Daniel Goleman cuando afirma que: “una ecoeducación comprometida emocional y socialmente nos insta a recopilar y compartir información en grupo y a trabajar en equipo para promover un modo de vida sostenible. La comunidad escolar, que, como los ecosistemas, cobra vida gracias a las redes relacionales, se convierte, de este modo, en el espacio ideal para fomentar esta nueva y esencial sensibilidad ecológica.”²⁰

Esta visión refuerza la idea de que la transición hacia sociedades ecocéntricas²¹ requiere procesos educativos donde la cooperación se convierta en principio metodológico y en ética de vida.

1.1. Principios de la ecoeducación como práctica de cuidado de la vida

En continuidad con lo expuesto, la experiencia ecoeducativa se consolida como un proceso profundamente relacional: no emerge de manera aislada, sino que se nutre del aprendizaje colaborativo y en red. Esta visión se afianza en las prácticas pedagógicas²²

Ecoeducación. Educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica (Barcelona: Editorial Juventud, 2013).

¹⁹ Esta noción viene del feminismo decolonial y antirracista. Dicho enfoque puede verse evidenciado en la siguiente bibliografía: Yuderlys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa, *Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala* (Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2014); Ochy Curiel, *Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista* (Bogotá: Universidad Central, 2007), <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010.pdf>.

²⁰ Daniel Goleman, Bennett Lisa, Barlow, Zenobia. *Ecoeducación. Educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica*, 17.

²¹ Eduardo Gudynas, *Derechos de la Naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales* (Lima: Programa Democracia y Transformación Global /CLAES, 2014).

²² Las presentes prácticas pedagógicas son una propuesta de Daniel Goleman, Lisa Bennerr, Zeonobia Barlow. Daniel Goleman, Bennett Lisa, Barlow, Zenobia. *Ecoeducación. Educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica*, 2013.

propuestas por Daniel Goleman, Lisa Bennett y Zenobia Barlow, quienes plantean cinco orientaciones fundamentales que, además, guían el accionar formativo de la Fundación Vive la Cumbre:

1. *La empatía con todas las formas de vida*: Esta práctica parte del reconocimiento del ser humano como miembro de una comunidad de vida más amplia, lo que implica cultivar la compasión y la sensibilidad hacia todos los seres con quienes compartimos el territorio. Su propósito central es cuestionar el antropocentrismo y desmontar la idea de una naturaleza pasiva o subordinada, transgrediendo los imaginarios dualistas sociedad/naturaleza:

Si reconocemos las necesidades que compartimos con todos los organismos, podemos empezar a cambiar nuestra perspectiva sobre quiénes somos en relación con las demás especies y formas de vida. Podemos alejarnos de la visión que considera a los humanos al margen del resto e incluso superiores y acercarnos a una visión más real que nos convierte en miembros del mundo natural. Con esta perspectiva, aumentamos nuestra responsabilidad empática, actuamos con respeto hacia otras formas de vida y nuestra preocupación por su bienestar es genuina.²³

Una educación orientada a la empatía por todas las formas de vida, entonces, convoca al cuerpo, al corazón, al pensamiento y a la acción a reconocer la sintiencia del mundo, estimulando una relación más consciente y respetuosa con los seres con quienes coexistimos.

2. *La sostenibilidad como práctica en comunidad*: Este enfoque reconoce la diversidad de la naturaleza: sus ciclos, funciones y estrategias de permanencia y adaptación, como inspiración para cultivar comunidades resilientes. La sostenibilidad, entendida desde una perspectiva ecosistémica, reconoce la cooperación, la reciprocidad y el bien común como condiciones fundamentales para el sostenimiento de la vida: “Un valor característico entre las sociedades que practican un enfoque sostenible es su gran consideración por el bien común; al reconocer que estamos juntos en esto, se esfuerzan por crear condiciones favorables, tanto para las personas como para las demás formas de vida.”²⁴

La sostenibilidad comunitaria invita a promover proyectos que fortalezcan la vida en red, integrando saberes diversos, ontologías otras y reconociendo la potencia de la acción colectiva.

²³ Ibid., 22.

²⁴ Ibid., 24.

3. *Hacer visible lo invisible*: Esta práctica busca desarrollar la capacidad de tomar decisiones conscientes mediante la identificación de impactos, relaciones multicausales y consecuencias que suelen permanecer ocultas. Implica visibilizar tanto los efectos de nuestras acciones a distintas escalas de tiempo como los patrones de poder que subyacen a la crisis ecosocial. Entender la complejidad de la crisis civilizatoria también incluye reconocer que sus efectos no se distribuyen de forma equitativa entre los seres humanos y los seres más que humanos.

Hacer visible lo invisible, por ejemplo, permite comprender que un plato de carne no es un acto neutro, sino un proceso socioecológico que invita a preguntar: ¿de dónde viene?, ¿para dónde va?, ¿qué transformaciones territoriales hizo posibles su existencia?, ¿qué impactos produjo sobre la comunidad humana y más que humana?:

Quienes ponen en práctica la ecoeducación comprometida se dan cuenta de que la economía globalizada ha creado una serie de obstáculos que nos impiden ver las implicaciones de nuestras acciones a largo plazo. Con el incremento del uso de combustibles fósiles, por ejemplo, ha sido difícil de ver (y lo sigue siendo para mucha gente) que estamos interfiriendo en algo de tal magnitud como es el clima de la tierra.²⁵

4. *Anticipar consecuencias inesperadas*: Esta práctica pedagógica se centra en prevenir la vulneración y el deterioro de las formas de vida a partir del *principio de precaución*²⁶, que invita a reflexionar sobre las consecuencias de nuestras acciones incluso cuando la evidencia científica no sea concluyente. El pensamiento sistémico resulta indispensable para comprender que nuestras acciones afectan las relaciones que sostienen la vida y, en última instancia, a quienes las ejercen.

Tal como enfatizan las corrientes ecofeministas, violentar la tierra es violentar una extensión del propio cuerpo. Anticipar consecuencias implica entonces desarrollar formas de pensamiento capaces de responder éticamente a la complejidad de las crisis contemporáneas.

5. *Entender cómo la naturaleza sustenta la vida*: Esta práctica pedagógica busca profundizar en la comprensión de los sistemas y redes que conforman la vida.

²⁵ Ibid., 24.

²⁶ Joakim Zander. *The application of the Precautionary Principle in Practice. Comparative dimensions* (Estados Unidos: Cambridge University Press, 2010).

Parte de una pregunta esencial: ¿cómo queremos vivir reconociendo nuestra pertenencia a la comunidad de vida? Comprender los mecanismos de sostenimiento, equilibrio y pervivencia que la naturaleza ha desarrollado a lo largo de su historia evolutiva ofrece un marco de referencia valioso para reorganizar nuestros propios sistemas sociales. Los y las educadoras fomentan el diseño colectivo de alternativas que armonicen con las dinámicas ecológicas y sus principios de coevolución, reconociendo los saberes locales y territoriales. Se busca así multiplicar formas de sostenimiento colectivo inspiradas en el aprendizaje basado en la naturaleza.

Además, esta práctica incorpora como eje central la pregunta por el deseo y los sueños de futuro. Invita a reflexionar sobre cómo queremos habitar el mundo y enfatiza que toda decisión -individual, comunitaria o estructural- repercute inevitablemente en la trama de la vida, lo cual exige conciencia, corresponsabilidad y sensibilidad ética frente al presente y los futuros posibles.

Nos encontramos frente a desafíos que nos exigen replantear de manera profunda nuestras formas de relacionarnos con el mundo, La crisis ecosocial nos convoca a activar la imaginación radical para proyectar *mundos otros*: posibles, vivibles, relacionales y pluriversos que sitúen en el centro la empatía hacia todas las formas de vida, la búsqueda de su florecimiento y la defensa irrenunciable de sus derechos.

En un contexto que privilegia el individualismo, la jerarquización y la hiperproducción que desborda los sistemas socioecológicos, se vuelve indispensable articular esfuerzos provenientes de múltiples lugares de enunciación. Entre estos esfuerzos, la educación ocupa un lugar estratégico, especialmente aquella que coloca en su núcleo la ética del cuidado de la vida y, por tanto, la ética del cuidado de la Tierra. Los principios de la ecoeducación no se entienden únicamente como un marco teórico o metodológico, sino como una ética encarnada que orienta las prácticas cotidianas y los modos de habitar el territorio. Es en esta trama relacional donde emergen las experiencias comunitarias que dan cuerpo a la ecoeducación, no como aplicaciones abstractas, sino como prácticas situadas cargadas de sentido.

Las hebras de la ecoeducación encuentran un cauce concreto en la Fundación Vive la Cumbre, concebida como un sueño colectivo que articula pedagogía y sostenimiento de la tierra. Su devenir no puede leerse de manera lineal, sino como un tejido vivo construido a partir de múltiples voces, afectos y aprendizajes compartidos, donde la educación se vive como un proceso de cuidado mutuo, creación colectiva y re-

encantamiento del vínculo con la vida. En el subcapítulo siguiente se reconstruye cómo este sueño colectivo fue trenzándose para hacerse cuerpo vivo de la ética del cuidado de la tierra a través de prácticas pedagógicas concretas.

2. Las hebras que se trenzan: la Fundación Vive la Cumbre como sueño colectivo



Figura 1. Equipo Urabá a la Cumbre en actividad de bioconstrucción
Fuente: María Mafla, (2023)

Nuestros pies se hunden en el barro frío y grumoso. Procuramos no pisarnos, conscientes de que cada paso amasa la tierra que luego jugará a convertirse en casa. Las hebras de nuestras vidas se encontraron en un propósito colectivo: explorar formas de sostener la vida desde una pedagogía tejida con ternura, afectos y cuidado.

Fundación Vive la Cumbre nació así: como el sueño de dos docentes, Natalia Acuña y Julián Cote, que querían llevar a un joven urabaense a conocer la nieve en el Nevado del Cocuy. Con la intención de convertir el ascenso en una experiencia pedagógica y vivencial, comenzaron a tejer en 2015 el proyecto Del Urabá al Cocuy, imaginando la posibilidad de que más jóvenes del Urabá antioqueño pudieran encontrarse con los ecosistemas de alta montaña en Colombia. Aunque ese primer año no lograron reunir los recursos necesarios para hacer realidad la travesía, el sueño no desapareció: quedó sembrado como semilla colectiva.

En 2016, más manos comenzaron a sostener el proyecto, que se consolidaría como Del Urabá a la Nieve. Gracias a un esfuerzo autogestionado, 32 jóvenes de distintos

municipios de Urabá viajaron al Nevado Santa Isabel para vivir una travesía educativa que transformó la manera de comprender el aprendizaje, el territorio y el trabajo colectivo. Esta experiencia marcó el inicio de un proceso pedagógico basado en la educación experiencial y la aventura, que con los años se fue fortaleciendo mediante la construcción de un currículo de habilidades socioemocionales articulado con perspectivas de acción climática, ecoeducación y justicia ecosocial.

Entre 2017 y 2019, el proyecto se fortaleció organizativamente y amplió su incidencia en el territorio urabaense. El trabajo colectivo, la construcción de vínculos y la mancomunalidad permitieron que, pese a los desafíos territoriales y de sostenibilidad económica, las travesías continuaran creciendo y consolidándose como espacios de encuentro intercultural. En ellas, los saberes situados, las trayectorias de vida y las relaciones de cuidado con los territorios comenzaron a ocupar un lugar central²⁷.

En 2021 se constituyó oficialmente la Fundación Vive la Cumbre y, gracias a una convocatoria de financiación internacional y al trabajo articulado con Enseña por Colombia, nació la travesía Con Caña y Café a la Nieve, una apuesta por expandir la experiencia pedagógica hacia Valle del Cauca y Risaralda. Desde el año 2023 se empezó a expandir el alcance de la fundación a otros territorios, así como la exploración pedagógica a otros ecosistemas de río, páramo, bosque.

Este proceso de apertura territorial y ecoeducativa permitió diversificar las experiencias formativas y los modos de relación con la naturaleza. Como resultado de esta expansión, para el año 2025 se dio apertura a la travesía Entre el Mar y la Sierra en la región Caribe, consolidando nuevas posibilidades de aprendizaje situado en diálogo con las ecologías, culturas y memorias de este territorio.

La Fundación Vive la Cumbre surge entonces de redes colaborativas y afectivas que buscan acercar a jóvenes y adultos de diversos contextos geográficos e interculturales a experiencias de conexión profunda con la naturaleza. A través de travesías, procesos formativos y experiencias pedagógicas enmarcadas en la educación experiencial y la ecoeducación, promovemos el fortalecimiento de habilidades socioemocionales orientadas al cuidado de los territorios y de la vida en común. Nuestra apuesta se sostiene en prácticas cotidianas y colectivas vinculadas con la circularidad, la acción climática y la justicia ecosocial, con el propósito de fortalecer la conciencia de nuestra

²⁷ Fundación Vive la Cumbre, *Misión y objetivos organizacionales* (Bogotá: Fundación Vive la Cumbre, 2024).

interdependencia y transformar las maneras en que nos relacionamos con la tierra y con la vida que nos sostiene.

Este propósito se materializa en travesías educativas inmersivas desarrolladas en ecosistemas de alta montaña, bosques húmedos, bosques seco tropical, valles interandinos, ríos y cuencas hidrosociales, donde jóvenes y educadores provenientes de distintos territorios de Colombia -como el Urabá antioqueño, Valle del Cauca, Risaralda y Dibulla- participan en experiencias de inmersión que promueven la sintiencia, el asombro y el reconocimiento de nuestra pertenencia a una comunidad ampliada de vida. Durante ocho días, las travesías articulan actividades de aventura, contemplación, acción y aprendizaje colectivo que propician procesos de reflexión crítica sobre la relación entre territorio, crisis climática y cuidado. A partir de ello, se impulsan iniciativas comunitarias y acciones territoriales orientadas a la justicia ecosocial y al sostenimiento de la vida.

Las y los jóvenes que participan en las travesías, una vez culminan la experiencia, pasan a formar parte de una red de más de 200 jóvenes llamada Micelios, un espacio de encuentro, intercambio y articulación colectiva que fortalece los vínculos construidos durante las travesías. A través de encuentros anuales, la red promueve la conexión entre sus integrantes, el reconocimiento de experiencias territoriales diversas y la consolidación de acciones colectivas orientadas al cuidado de la vida y los territorios.

De manera complementaria, la Fundación desarrolla procesos de formación dirigidos a educadores de Urabá, Valle del Cauca, Risaralda, Caribe, Medellín y Bogotá, enfocados en educación climática, habilidades socioemocionales y formulación de proyectos contextualizados a las realidades socioambientales de cada territorio. Desde metodologías ecoeducativas promovemos el reconocimiento de nuestra interdependencia con la tierra, y favorecemos la reflexión crítica sobre los modelos civilizatorios, económicos y socioculturales que han configurado la actual crisis ecosocial. Así, buscamos fortalecer prácticas individuales y colectivas orientadas al cuidado, la regeneración y la sostenibilidad de la vida al interior y fuera del aula.

Aunado a ello, impulsamos experiencias de conexión sensible con la naturaleza a través de caminatas pedagógicas, talleres, espacios de exploración literaria y aulas abiertas donde la naturaleza se convierte en maestra. Estos encuentros propician aproximaciones atentas y relacionales con el territorio, el mundo humano y el mundo más que humano, favoreciendo el reconocimiento de las múltiples voces, memorias y ontologías que habitan los espacios que caminamos. Desde estas experiencias, la reflexión crítica se traduce en acción situada, permitiendo que las juventudes se

reconozcan como protagonistas en la defensa, el cuidado y la regeneración de sus territorios

2.1. Las hebras de la vida que sostienen: Red Micelios

Desde el año 2016 hasta el 2024, la Fundación Vive la Cumbre ha impactado de manera directa, a través de sus travesías educativas de ocho días, a más de 250 jóvenes provenientes de las regiones de Urabá, Valle del Cauca y Risaralda. Del total de participantes, 106 corresponden a hombres y 89 a mujeres, mientras que 55 jóvenes no reportaron información relacionada con su sexo. Estas experiencias han convocado juventudes de distintos territorios y contextos socioculturales, configurando una red de aprendizajes situada y diversa.



Figura 2. Municipios impactos en travesías educativas
Fuente: Fundación Vive la Cumbre (2025)

En la región de Urabá participaron jóvenes de los municipios de Carepa, Chigorodó, San Pedro de Urabá, Apartadó, Turbo, Acandí, Necoclí y Arboletes. Por su parte, en el Valle del Cauca se vincularon jóvenes provenientes de Cali, Tuluá y Ginebra, mientras que en Risaralda participaron jóvenes del municipio de Santuario. Las siguientes gráficas presentan la participación porcentual de las y los jóvenes según los municipios vinculados al proceso.

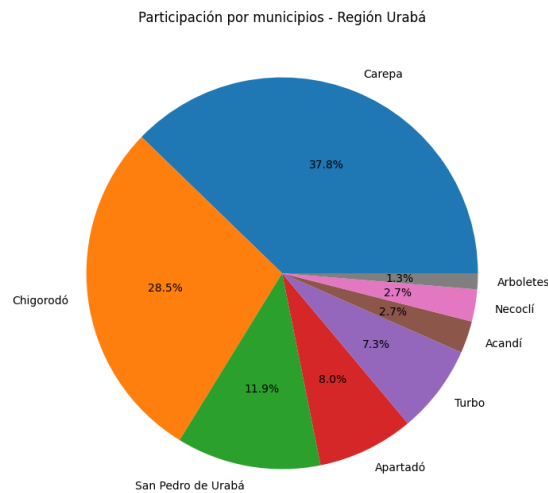


Figura 3. Participación de jóvenes por municipios, región Urabá.
Elaboración propia (2026)

Los datos evidencian una participación diferenciada de las juventudes en las travesías de acuerdo con las dinámicas territoriales de cada región. En Urabá, la mayor concentración de participantes se encuentra en los municipios de Carepa (37,75 %) y Chigorodó (28,48 %), los cuales reúnen más de la mitad de las y los jóvenes vinculados en la región. Les siguen San Pedro de Urabá (11,92 %), Apartadó (7,95 %) y Turbo (7,28 %). Los municipios con menor representación corresponden a Acandí y Necoclí (2,65 % cada uno) y Arboletes (1,32 %). Esta distribución permite reconocer la existencia de nodos territoriales donde los procesos organizativos juveniles y comunitarios han logrado consolidar mayores niveles de articulación y participación.

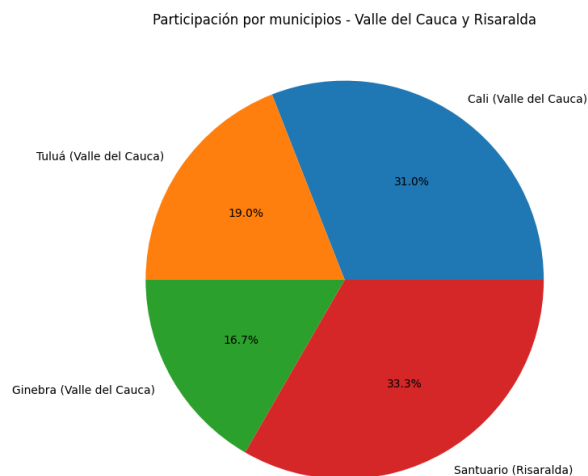


Figura 4. Participación de jóvenes por municipios, región Valle del Cauca y Risaralda.

Elaboración propia (2026)

En la articulación territorial entre Valle del Cauca y Risaralda, el municipio de Santuario concentra el mayor porcentaje de participación, con un 33,3 % del total de jóvenes registrados en esta agrupación regional. En el Valle del Cauca, Cali representa el 31 % de la participación, seguido de Tuluá (19 %) y Ginebra (16,7 %). Aunque la participación presenta una distribución relativamente equilibrada entre territorios, se evidencia una presencia más significativa de Santuario y Cali como territorios dinamizadores de los procesos juveniles. A continuación, se presenta un mapa de los territorios donde la Fundación Vive la Cumbre tiene incidencia.

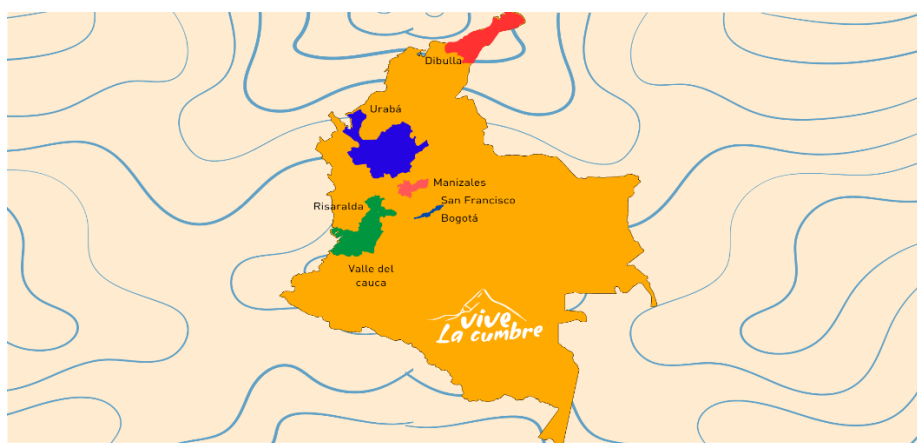


Figura 5. Mapa de territorios de incidencia de la Fundación Vive la Cumbre
Fuente: Fundación Vive la Cumbre (2025)

La participación de las y los jóvenes en las travesías permite reconocer no solo el alcance territorial del proceso formativo, sino también las particularidades sociales, culturales y ecológicas de los contextos donde este se desarrolla. Los territorios que configuran la experiencia de la Fundación Vive la Cumbre son escenarios atravesados por tensiones sociohistóricas, dinámicas interculturales y múltiples formas de relación con la naturaleza, las cuales inciden en las maneras de habitar, cuidar y significar la vida comunitaria.

Urabá constituye una de las regiones geoestratégicas más relevantes de Colombia debido a la convergencia entre el mar Caribe, el bosque húmedo tropical, bosque seco tropical, ecosistema de manglar y cuencas hidrosociales que atraviesan el territorio. Se trata de una subregión en la que confluyen los departamentos de Antioquia, Córdoba y Chocó, y donde además se ubica el Tapón del Darién, corredor biogeográfico y cultural de gran importancia continental. En este sentido, Urabá opera como puente entre el

océano Atlántico y el Pacífico, posicionándose como un territorio clave para la economía global y las dinámicas de movilidad regional.

Desde una perspectiva de ecología política, el territorio funge como un escenario donde las relaciones entre naturaleza, economía y poder han producido profundas desigualdades en torno al acceso, uso y control de la tierra y los bienes naturales. Estas tensiones han estado atravesadas por el conflicto armado, la expansión de sectores extractivos agroindustriales y mineros, así como por el fortalecimiento de modelos de ganadería extensiva que han transformado significativamente los ecosistemas y las dinámicas comunitarias de la región.

Urabá es, además, un territorio intercultural marcado por procesos de colonización campesina, chocoana y cordobesa, así como por la presencia de comunidades afrocolombianas, pueblos indígenas- principalmente Emberá- y poblaciones migrantes que han construido formas diversas de habitar y cuidar el territorio. Municipios como Apartadó, Turbo y Necoclí expresan identidades atravesadas por la movilidad, la mezcla cultural y el trabajo colectivo. Para muchas comunidades, los ríos, la selva y el mar no constituyen recursos naturales, sino espacios vivos de memoria, espiritualidad y sustento.

Sin embargo, estas formas relacionales y comunitarias de vínculo con la naturaleza han coexistido con procesos de despojo, violencia y extractivismo. La concentración de la tierra en el Urabá antioqueño y chocoano para la expansión de monocultivos de banano, plátano y palma aceitera produjo desplazamientos, persecución y asesinatos de comunidades locales, además de graves impactos ecológicos asociados con la pérdida de biodiversidad y la deforestación del bosque húmedo tropical.

Por otro lado, los departamentos del Valle del Cauca y Risaralda se encuentran conectados por la cuenca del río Cauca, eje hídrico y territorial que articula el occidente andino con el litoral Pacífico colombiano. El Valle del Cauca, ubicado entre las cordilleras Central y Occidental, se configura como un territorio marcado por el agua, la agricultura y los procesos de movilidad cultural. Su geografía transita desde los valles interandinos dominados por extensos cultivos de caña de azúcar hasta los páramos andinos y las selvas húmedas del Pacífico, configurando una notable diversidad ecológica y cultural.

Esta diversidad ha dado lugar a múltiples ontologías relacionales con el territorio. Mientras en el norte y centro del departamento predominan economías agroindustriales asociadas a la caña de azúcar, en el litoral Pacífico persisten formas comunitarias afrodescendientes vinculadas con los ríos, el manglar y la selva. El Valle del Cauca es también un territorio atravesado por raíces indígenas, afrocolombianas, campesinas y

urbanas, donde expresiones como la marimba y los alabaos resguardan memorias colectivas y formas sensibles de relación con la vida y el territorio.

Risaralda, por su parte, hace parte del Eje Cafetero colombiano y posee una memoria territorial atravesada por la colonización antioqueña, el desplazamiento forzado derivado del conflicto armado, los procesos de urbanización y la presencia histórica de comunidades indígenas y afrodescendientes. En este departamento habitan pueblos indígenas como el Emberá Chamí, especialmente en municipios como Pueblo Rico y Mistrató, cuyas formas de relación con el territorio se sostienen en una profunda trama espiritual y comunitaria donde lo humano y lo más que humano coexisten en relaciones de reciprocidad y convivencia.

En medio de este contexto intercultural y territorial, las y los jóvenes fortalecen sus capacidades de liderazgo para impulsar acciones de sostenimiento de la tierra una vez retornan de la experiencia educativa. El fortalecimiento de la Red Micelios se nutre de un proceso formativo posterior a la travesía inicial, desarrollado en territorios como Urabá, Valle del Cauca y Risaralda, orientado a acompañar a los y las jóvenes en la profundización de aprendizajes relacionados con la acción climática, las habilidades socioemocionales y la construcción de prácticas cotidianas y colectivas de justicia ecosocial frente a la crisis climática y social planetaria.

En la región de Urabá, la Red Micelios ha consolidado experiencias pedagógicas, artísticas y socioambientales orientadas al fortalecimiento del liderazgo juvenil, la construcción de paz y la defensa de la vida territorial. Estas iniciativas emergen desde una perspectiva relacional que reconoce la interdependencia entre cuerpos, comunidades humanas y más que humanas, favoreciendo procesos de aprendizaje situado y acción colectiva.

Entre las experiencias desarrolladas se encuentra el proyecto Peace Makers, espacio en el que las y los jóvenes construyeron una caja de experimentación científica orientada a la gestión emocional. Esta propuesta articuló aproximaciones sensibles y pedagógicas para explorar las emociones como dimensiones fundamentales de la vida comunitaria y de la construcción de vínculos cuidadosos.

Asimismo, se consolidó el grupo de teatro Happy Danza para la Paz, mediante el cual se creó y presentó una obra centrada en la construcción de paz y el lugar del arte en los territorios de Urabá. A través de la expresión escénica, las y los jóvenes elaboraron narrativas sobre la memoria, la esperanza y las posibilidades de transformación colectiva desde las prácticas artísticas.

De igual manera, se realizaron diversos bicirrecorridos de reconocimiento territorial y conexión sensible con la naturaleza, concebidos como experiencias de ecoeducación y exploración relacional del entorno. Estos recorridos posibilitaron formas más atentas de habitar el territorio, favoreciendo el encuentro con los ecosistemas locales y el fortalecimiento de vínculos comunitarios entre jóvenes de distintos municipios.

En los municipios de Carepa y Apartadó se llevó a cabo la elaboración colectiva de pacas biodigestoras, práctica orientada a la transformación de residuos orgánicos y a la promoción de alternativas comunitarias para su manejo. Estas acciones propiciaron reflexiones sobre la alimentación, el consumo y las formas de sostenimiento de la vida desde perspectivas ecológicas y comunitarias.

De manera complementaria, se diseñó y ejecutó una mini travesía regional en el municipio de Mutatá, en la que participaron jóvenes de Carepa, Apartadó, San Pedro de Urabá y Chigorodó. Esta experiencia integró enfoques de educación experiencial, aventura y ecoeducación, incluyendo procesos formativos con el SENA sobre la relevancia ecosistémica e hídrica del territorio, recorridos de senderismo en el bosque húmedo tropical e intercambios de saberes con el Resguardo Indígena Jaikerazavi. La travesía culminó con la construcción colaborativa de una paca biodigestora como práctica concreta de sostenimiento de la tierra y trabajo colectivo.

Esta experiencia buscó fortalecer el liderazgo juvenil frente a las problemáticas socioambientales que atraviesan la región, reconociendo la interdependencia entre las comunidades y los ríos como arterias vivas que sostienen el territorio. Del mismo modo, promovió la agencia colectiva para la defensa de la naturaleza a través de prácticas ecológicas situadas. Tal como lo expresa Brayan Higuita, participante de las travesías: “Aprendí a cuidar más los ríos, mi entorno y valorar lo que me brinda mi territorio y mi región de Urabá. Además, me inspiró a conocer más mi cultura y las distintas culturas de la región, las cuales hacen de Urabá una región diversa y multicultural”²⁸.

Finalmente, la Red Micelios impulsó jornadas de siembra y acciones comunitarias de sostenimiento de la tierra concebidas no solo como prácticas de restauración ecológica y del vínculo con la tierra, sino también como experiencias pedagógicas y políticas orientadas a la transformación social y la construcción de paz territorial. En estas iniciativas son las y los jóvenes quienes, desde su agencia colectiva, dinamizan procesos de cuidado de la vida, regeneración ecosistémica y fortalecimiento comunitario,

²⁸ Testimonio de Brayan Higuita, recopilado por Mónica Romero, 18 enero, Bogotá, 2026.

configurándose como sembradores de otros modos posibles de habitar el territorio y de impulsar la imaginación radical. De este modo, la ecoeducación trasciende una comprensión exclusivamente ecológica para constituirse en una pedagogía relacional que favorece vínculos de corresponsabilidad entre cuerpos, comunidades y naturaleza, reconociendo el cuidado de la tierra como una práctica ética, afectiva y profundamente política.

La metáfora de la red es el micelio: esa red subterránea de hifas que nutre, sostiene y conecta la vida del bosque. Inspirada en esta imagen, la Red Micelios impulsa procesos formativos que reconocen la interdependencia con la tierra y fomentan acciones de cuidado con impacto individual, colectivo y territorial. Así como el micelio posibilita la regeneración de los ecosistemas, la red busca articularse con iniciativas locales que protegen la vida, activando colaboraciones capaces de potenciar la regeneración comunitaria. Su diversidad territorial, Urabá, Valle del Cauca y Risaralda, refleja la adaptabilidad del mundo fungi y orienta un trabajo participativo, dinámico y relacional sustentado en principios de interdependencia, mutualismo, resiliencia y sostenimiento colectivo.

Desde esta lógica miceliar, las hebras que dieron forma al sueño colectivo de la Fundación Vive la Cumbre no se agotan en su dimensión organizativa o comunitaria, sino que despliegan una pedagogía viva que transforma la experiencia educativa desde adentro. Estos mismos principios, encarnados en las prácticas cotidianas de la Fundación, se tejen como una red sensible que sostiene y expande la vida, impulsando la ampliación del paisaje interno de quienes participan y reconociendo a los seres más que humanos como sujetos de relación y aprendizaje, en una ética de hermandad y corresponsabilidad. Desde esta trama, la ecoeducación se abre a la sintiencia del mundo de la vida, desplazando la mirada instrumental sobre la naturaleza para acogerla como cofacilitadora del aprendizaje. En el subcapítulo siguiente se profundiza en cómo esta apertura se gesta en el con-tacto con la naturaleza, entendida no como escenario pasivo, sino como presencia viva que interpela, acompaña y transforma los procesos ecoeducativos.

3. La ampliación del paisaje interno y el rescate de la naturaleza como sujeto en las experiencias ecoeducativas: cofacilitar con el mundo más que humano

Las personas que han sido criadas en culturas letradas suelen hablar sobre el mundo natural, pero los indígenas o los pueblos orales a veces le hablan directamente a ese mundo y reconocen a ciertos animales, plantas e incluso

accidentes geográficos como sujetos expresivos con los que es posible entablar una conversación. Desde ya otros seres no hablan en lenguas humanas, no hablan con palabras. Tal vez hablan con música, como muchos pájaros, o con ritmos, como los grillos o las olas del mar. Tal vez hablan un lenguaje de movimientos y gestos, o se expresan a través de sombras cambiantes [...] El lenguaje no es una posesión específica de lo humano sino una propiedad de la tierra animada de la que los humanos participamos
David Abram

Vamos en una cuatro por cuatro rumbo al Poleka Kasue. Es diciembre del 2021. Somos una cordada que recién ha descubierto su nombre: “Cóndor Andino”. Ocho viajamos en la camioneta: la guía de alta montaña, la *Eyabi* que acompaña a sus estudiantes, cinco aventureros y el conductor. Hay destellos en sus ojos; en los míos reconozco un asombro antiguo, casi infantil. El viento nos golpea mientras contemplamos, fascinados, el nevado: su manto blanco, a la distancia, parece un algodón jugando a ser cobija de la montaña. Era nuestro cuarto o quinto día de travesía guiada por la narrativa del Ubuntu²⁹; y era, también, la primera vez que íbamos a internarnos en las sombras de la alta montaña.

Propuse un juego de “veo, veo”, pero les pedí cambiar la premisa: en vez de “veo, veo”, diríamos “siento, siento” y todes responderíamos “¿qué sientes?”. Quien iniciara debía compartir su emoción. Abundaban las sensaciones, pero la curiosidad y la capacidad de asombro eran las que más vibraban en el aire.

Entonces, Ele se detuvo y dijo: “siento, siento”. Respondimos al unísono: “¿qué sientes?”. Y contestó: “Ahora todo tiene sentido, Ubuntu tiene sentido, profe, yo soy porque la montaña es; yo soy porque la naturaleza es”. Sonreímos. Seguimos mirando, con la emoción encendida, a través de la ventana.

Lo que ocurrió en ese instante -en nuestro primer acercamiento al nevado, compartiendo esa vivencia desde lo colectivo- transformó algo en nuestro estar y existir en el mundo. Poleka Kasué comenzó a formar parte de nuestro paisaje interno. Mariana Matija propone el concepto de paisaje interno para evocar cómo la vida se expande y transforma a partir de los vínculos que tejemos con los seres humanos y más que humanos con quienes compartimos la existencia. El paisaje interno alude a la manera en que los territorios, los afectos y los seres que nos rodean habitan nuestra sensibilidad y configuran nuestra percepción del mundo³⁰. En él convergen memorias, afectos y huellas de quienes

²⁹ La filosofía del Ubuntu tiene como principio “Yo soy porque nosotros somos” expresando la interdependencia y relacionalidad en el mundo de la vida.

³⁰ Mariana Matija, *NiñapájaroGlaciar* (Colombia: Rey Naranjo Editores, 2023), 66.

amamos, así como las ausencias y pérdidas que atraviesan nuestra experiencia. De este modo, ampliar el paisaje interno implica expandir nuestra capacidad de sentirnos parte de una existencia compartida.

Habitar esta sensibilidad implica desplazar formas de pensamiento desconectadas de la curiosidad sensorial del cuerpo para poder, como plantea David Abram, “alinearnos con la sintiencia de la Tierra misma”³¹. Así, el cuerpo se convierte en un umbral donde la Tierra se manifiesta como experiencia, y donde el vínculo con los territorios reconfigura nuestra manera de habitar el mundo.

Desde esta comprensión, la experiencia educativa deja de limitarse a la transmisión de contenidos y se convierte en una posibilidad de transformar la manera en que sentimos, habitamos y nos relacionamos con la Tierra. La Fundación Vive la Cumbre impulsa experiencias ecoeducativas que buscan fortalecer el vínculo con la vida a través de travesías, encuentros y procesos de aprendizaje mediados por la experiencia y la relación con diversos ecosistemas. Estas experiencias propician en jóvenes y educadores la ampliación de sus paisajes internos y la construcción de prácticas colectivas de cuidado y sostenimiento.

Estas experiencias no se construyen únicamente con la participación del mundo humano. Las voces de las Eyabis y los Sherpas de la Fundación sitúan en el centro a la naturaleza como maestra y acompañante. Son los seres más que humanos quienes guían el proceso; las humanas de la Fundación acompañamos y mediamos el aprendizaje. Ofrecemos herramientas que despierten la curiosidad, fortalezcan las habilidades socioemocionales y afinen la sensibilidad ante el mundo, para escuchar con empatía los lenguajes de la tierra que somos.

Hacer explícito que los y las maestras son los seres más que humanos implica reconocer cómo se comunican, qué narran y por qué lo narran; cuál es su memoria e historia, qué nos enseñan y qué podemos aprender de sus experiencias, sus ciclicidades y su interacción con los demás seres que componen la trama de la vida.³² Implica también preguntarnos cómo llevamos a la cotidianidad aquello que nos enseñaron y por qué es fundamental escucharlos.

³¹ David Abram, *Devenir animal. Una cosmología Terrestre* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sigilo, 2021), 276

³² Sin embargo, lo que la montaña enseña, por ejemplo, está mediado por la mirada de mundo de quien camina junto a ella. Hay quienes contemplan dentro de las enseñanzas la comprensión de su cuerpo y sus ritmos propios, hay quienes conciben que la enseñanza es la superación de los límites, hay quienes piensan que el aprendizaje es el cuidado del cuerpo a través de toma de decisiones difíciles; esto lo entraremos a revisar en el segundo capítulo.

Comprender la naturaleza como sujeto comunicable y dotado de vida -que ahora hace parte de nuestro “paisaje interno”- transforma la manera como nos relacionamos con ella al reconocerla como un conjunto de formas de vida con las que convergemos. Por eso, cuando Ele dice “yo soy porque la naturaleza es”, no solo reconoce la interdependencia entre el mundo humano y más que humano, sino que sitúa su propia existencia como expresión de la naturaleza.

Reconocernos en esa relacionalidad nos ubica también en una experiencia común. Entendemos, por ejemplo, que los glaciares no son ajenos a nuestra existencia, aun cuando vivamos en Urabá, Bogotá, Cali o Dibulla; son extensiones de nuestra propia experiencia, que se vuelve visible en el momento en que logramos reconocerles. Como lo afirma Mariana Matija, los glaciares “son parte de mi cuerpo y me duele ver que esa parte de mi cuerpo va desapareciendo.”³³.

Subíamos la montaña. Mis cuatro cóndores se detuvieron en un punto del ascenso: fue una decisión difícil, pero cuidadosa, priorizar su bienestar y evitar riesgos si continuaban subiendo. Quedamos Ele y yo al final de las cordadas; Oscar nos acompañó. La subida se tornaba cada vez más ardua: los pulmones se sentían pequeños y pesados, y el corazón latía como un colibrí que busca salida. Un colibrí acostumbrado al mar que ahora enfrentaba la fuerza indómita del superpáramo. Nos acompañábamos en silencio, sosteniéndonos mutuamente a cada paso.

A medida que avanzábamos, el aire se volvía más espeso, la vegetación mutaba en tonos más ocres y comenzaron a aparecer señaléticas que hablaban de ausencias. Eran marcas del IDEAM, registrando hasta dónde había llegado la masa glaciar en intervalos de tiempo. Caminamos un tramo largo desde la primera señalética hasta la última, siguiendo la huella visible de un retroceso que también era un duelo.

Cuando nos acercábamos a la última señal, comenzamos a escuchar el sonido del agua. No sabíamos de dónde venía. Entre el malestar de Ele, que lidiaba con un dolor de cabeza que la dejaba confusa, y nuestro desconcierto ante esas placas que nos recordaban una existencia al borde de desaparecer, no sabíamos qué sentir. ¿Qué nos quería decir Poleka Kasué? ¿Cuál era su lenguaje en ese momento? Su voz no era el crac familiar de la nieve bajo los pasos, sino la vibración húmeda de un ser que gotea.

Al llegar al borde de nieve, comprendimos: el sonido era el glaciar comenzando a despedirse de nosotras. Agua brotando a nuestros pies, hielo quebrándose al contacto.

³³ Mariana Matija, *Niña pájaro Glaciar* (Colombia: Rey Naranjo Editores, 2023), 19.

Una despedida lenta, suave y triste, que nos atravesaba el cuerpo como un llamado imposible de ignorar. En esas cinco horas de ascenso habíamos reconocido el cambio climático, nos había surgido la pregunta sobre los impactos de las actividades antrópicas en toda la comunidad de vida, habíamos sentido en el cuerpo la tristeza de la ausencia y la urgencia del cuidado. Habíamos habitado la montaña y sus formas de decirnos: “ojo, mi ritmo no es igual al de los demás”, “ojo, puedes ir más despacio”, “ojo, los procesos son diversos”, “ojo, primero está el cuidado y eso implica tomar decisiones difíciles.”

En ese momento logramos experimentar lo que sugiere David Abram “un dolor surgido de la empatía instintiva que nuestro organismo tiene con la tierra viva y sus pérdidas continuas”³⁴; pérdidas continuas que también son nuestras. Pasar por la experiencia sensible, por la inteligencia emocional y ecológica, no solo nos permitió contemplar la ausencia, sino también encender el fuego de solidaridades hermanadas que nos convocaban a la agencia.

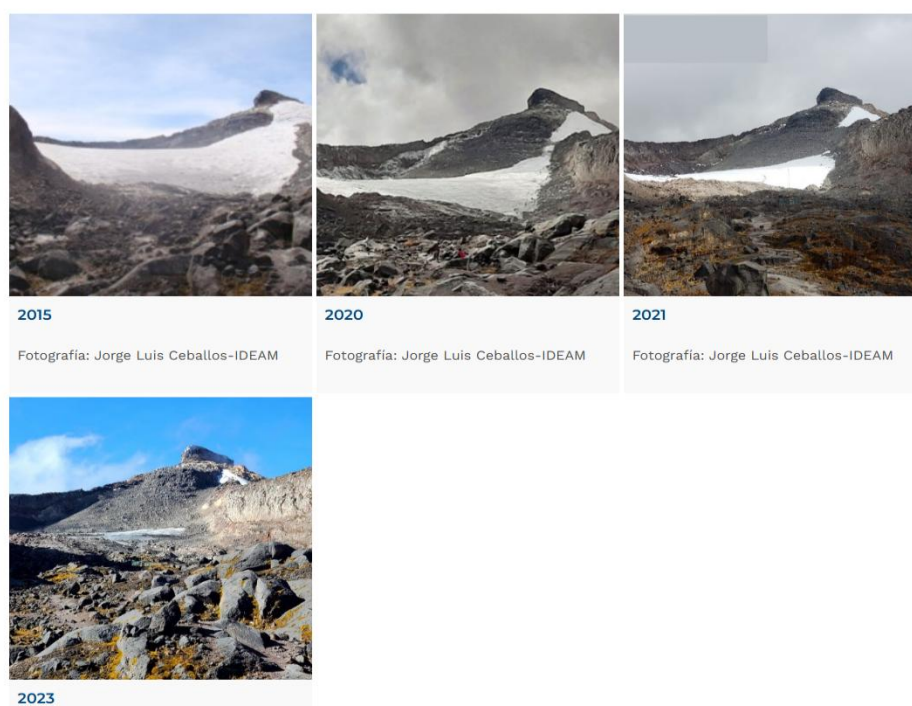


Figura 6. Nevado Santa Isabel
Fuente: Parques Nacionales Naturales de Colombia (2025)

La naturaleza, dentro de la experiencia educativa, emerge como aula viva y como ser que estimula el aprendizaje y abre posibilidades para imaginar mundos relacionales. Asimismo, nos invita a formar solidaridades planetarias al permitirnos comprender sus

³⁴ David Abram, *Devenir animal. Una cosmología Terrestre* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sigilo, 2021), 20.

formas de funcionamiento, sus ritmos, ciclicidades e interdependencias. La educación centrada en la tierra propicia la escucha profunda, el reconocimiento de los lenguajes que nos conectan. Como afirma David Abram: “El don principal del lenguaje, ya sea que suene en la punta de la lengua, esté impreso en la página o brille en la pantalla, no es representar el mundo que nos rodea sino llamarnos a la presencia vital de ese mundo y a una presencia profunda y atenta entre nosotros”.³⁵

Ahora bien, en las experiencias ecoeducativas de Vive la Cumbre, de acuerdo con las narrativas de Sherpas, Eyabis y Aventureros, el relacionarse con una comunidad ampliada también está mediado por procesos de autoconocimiento y por habilidades que propician la relación del “yo” con el mundo; un yo que no le es ajeno, sino que se construye en relación con él. Como sugiere David Abram: “Uno entra de manera directa a una relación sentida con la comunidad más amplia, más humana, de seres que nos rodean y que sostienen el alboroto de lo humano. No obstante, despertar a una ciudadanía en esta comunidad más amplia tiene ramificaciones concretas en el modo en que los humanos nos relacionamos entre nosotros”.³⁶

Estas ramificaciones de relacionalidad las aborda la Fundación Vive la Cumbre a partir del fortalecimiento de habilidades socioemocionales que funcionan como madriguera del aprendizaje: la curiosidad, el autoconocimiento, el trabajo en equipo, la consciencia social y ambiental, el liderazgo colectivo y la gratitud son habilidades que conversan en la experiencia.

Las experiencias ecoeducativas de Vive la Cumbre revelan que la formación situada en la Tierra articula procesos cognitivos, socioemocionales y ecosistémicos que fortalecen una comprensión compleja del mundo y una disposición ética hacia su cuidado. Estas travesías amplían los paisajes internos de quienes participan y propician formas de leer críticamente la crisis ecosocial, reconocer las interdependencias que sostienen la vida y actuar en consecuencia. Así, la montaña, y cada ser que la habita, se convierte en coformadora de subjetividades capaces de leer los lenguajes del territorio, transformar el asombro en corresponsabilidad y traducirlo en acciones concretas para la regeneración socioecológica desde la reciprocidad.

Te invito a que caminemos juntos para afinar la escucha hacia los mensajes de la naturaleza a través de los aprendizajes de la Fundación Vive la Cumbre; una invitación a recorrer la memoria y, con ella, a reconocer la montaña y el río como sujetos vivos que

³⁵ *Ibíd.*, 25.

³⁶ *Ibíd.*, 23.

han abrazado la experiencia compartida de jóvenes y educadores impulsando una ética del cuidado de la vida y sostenimiento de la Tierra. Acompáñanos a descubrir cómo educar desde la ética del cuidado implica reorientar el deseo, el valor y la acción hacia la defensa de la vida común, reconociendo la interdependencia radical que sostiene a la comunidad de vida humana y más que humana.

Capítulo segundo

Educar desde la ética del cuidado de la vida: un viaje al corazón profundo de Vive la Cumbre

El presente capítulo explora cómo la ecoeducación, fundamentada en una ética del cuidado de la vida, se configura como una herramienta necesaria para la transformación social en un mundo atravesado por profundas crisis ecológicas y sociales. En estas páginas se entretajan voces académicas y juveniles con las de las *Sherpas* y *Eyabis* de la Fundación Vive la Cumbre, dando lugar a un tejido que reivindica lo colectivo y sitúa el cuidado como una acción pedagógica y, por lo tanto, política.

Las reflexiones aquí desarrolladas emergen del proceso de recolección participativa de información desarrollado con jóvenes y educadores mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales, caminatas de reconocimiento territorial y cartografías corporales. A ello se suma la voz de quien escribe desde un relato autoetnográfico, reconociendo que esta experiencia ha sido atravesada por todos con quienes he caminado: seres humanos y más que humanos. De igual manera, estas páginas convocan a los seres más que humanos con quienes compartimos la existencia, reconociendo que nuestra historia coevolutiva ofrece claves fundamentales para imaginar y construir futuros posibles.

Desde este lugar se enuncia el capítulo: desde una esperanza radical que comprende que la ética del cuidado de la Tierra, cuando cobra forma en la pedagogía, abre puentes emancipatorios para la dignificación de todas las formas de vida. También desde una sensibilidad anclada en lo colectivo y en la comunalidad, entendida como el aprendizaje profundo de los micelios encarnados en la organización humana.

Educar desde la ética del cuidado implica reaprender a sentir con la Tierra, afinar la escucha de los cuerpos, humanos y más que humanos, y abrir espacios donde la experiencia vuelva a ser una fuente legítima de conocimiento. En este sentido, la pedagogía del cuidado se despliega como una invitación a recuperar la sintiencia, no solo como sensibilidad individual, sino como disposición relacional para reconocer los vínculos que sostienen la vida.

Es desde esta comprensión que se abre el subcapítulo siguiente: allí se indaga cómo las prácticas ecoeducativas posibilitan un reencuentro con la naturaleza no como

objeto de estudio o recurso disponible, sino como sujeto de relación y coaprendizaje. Se trata de un tránsito pedagógico que restablece el con-tacto con el mundo de la vida y que, al hacerlo, sienta las bases para una ética del cuidado orientada al arraigo y la regeneración de la comunidad ampliada de la vida.

1. Educación para la sintiencia profunda y el restablecimiento del vínculo

Frente a los desafíos del siglo XXI -marcados por el deterioro ecológico, la fragmentación de los vínculos y la crisis de sentido civilizatoria- se hace imprescindible recuperar una educación que cultive la capacidad de asombro y la sintiencia profunda, entendida como la facultad de sentir, percibir y reconocerse en relación con la trama viva del mundo. Esta perspectiva parte de que el cuerpo es el primer territorio sensible, un umbral que nos sitúa en cohabitación con los demás seres.

A partir de los aprendizajes ecoeducativos de la Fundación Vive la Cumbre, una educación orientada a la sintiencia profunda y al restablecimiento del vínculo con la Tierra requiere fortalecer procesos formativos que permitan:

1. Potenciar el reconocimiento del ser como un cuerpo poroso, abierto a la experiencia sensible y dispuesto a crear espacio en los “ecosistemas de estares internos” para que nuevos seres ingresen y se vuelvan parte de la propia experiencia y memoria. Al ampliar la mirada para permitir el ingreso de la trama de la vida, la naturaleza deja de percibirse como un fondo pasivo, un escenario a disposición humana, y se revela como un sujeto vivo que cohabita y conforma un ecosistema complejo. Varias educadoras de FVLC mencionan que los cerros orientales, por ejemplo, dejaron de ser el paisaje habitual para convertirse en interlocutores activos, reconocidos no por la costumbre, sino por la experiencia de haber expandido la consciencia en diálogo con los seres del mundo más que humano.

La interacción sensible y continuada con el mundo más que humano es indispensable para su reconocimiento. Ampliar el paisaje interno implica abrir la percepción a presencias que no suelen participar de la vida cotidiana; la inmersión en la naturaleza permite que esas presencias emerjan y que, al hacerlo, iluminen también los ecosistemas internos que nos conforman.

2. Cultivar la capacidad de asombro frente al mundo como un imperativo para restablecer el vínculo con la Tierra. Esta capacidad se despierta con mayor fuerza cuando el cuerpo poroso entra en contacto directo con la tierra y con sus

múltiples formas de vida, activando todos los sentidos. Las texturas, los colores, los olores, los ritmos del paisaje, la presencia de seres poco cotidianos y hasta los sabores del territorio permiten que el aprendizaje se abra con más libertad y curiosidad. El pájaro azul que acompañaba a los jóvenes mientras trotaba, los colores del río que revelaban su estado de salud, la mariposa morpho, la nieve en la alta montaña y los frailejones con sus diminutos pelos constituyen algunos de los encuentros que, según lo expresado por los jóvenes en los ejercicios cartográficos, expandieron su sensibilidad y su forma de relacionarse con el mundo más que humano. Estas experiencias pueden apreciarse en las siguientes imágenes de sistematización:

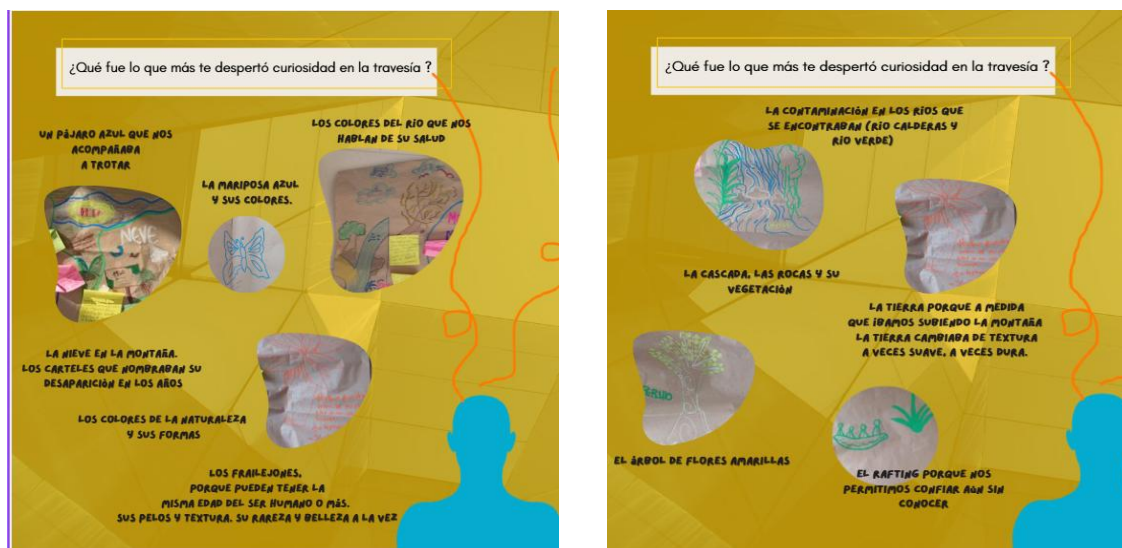


Figura 7. Hallazgos de los jóvenes frente a la sintiencia con la naturaleza
Elaboración propia (2024)

3. Estimular la comprensión de que los seres humanos somos expresiones de la naturaleza y, en esa medida, somos la Tierra encarnándose en Vanesa, Mónica, Cristina, Natalia³⁷ y en cada existencia singular que emerge de la misma trama común. Cuando nos reconocemos como parte de una comunidad de vida, la acción surge como pregunta ética y, con frecuencia, como práctica cotidiana de cuidado. Tal como lo expresa una educadora: “Ha sido ser consciente que existe una relación con el mundo más que humano y que esa relación pasa como por el sentir, por la espiritualidad, pero también por la acción y la materialidad”.³⁸

³⁷ Grupo focal Cristina, Natalia y Vanesa, facilitado por Mónica Romero, 18 junio, Bogotá, 2025

³⁸ Ibid., 2025

4. Promover la escucha profunda para percibir los lenguajes propios que emanan de la Tierra, sustentados en principios de diversidad, simpoiesis y comunalidad; aprender a escuchar lo que la Tierra comunica es una condición ética y pedagógica fundamental. Eledibey, una estudiante, recuerda que los lenguajes de la Tierra son múltiples y que la casa común es radicalmente plural, habitada por infinidad de seres; por eso, la escucha es siempre pluriversal e interespecie: “para mí la naturaleza significa no sé... como que un lenguaje, un lenguaje diferente como que un recorrido con uno mismo, un encuentro con uno mismo, como que una casa de diferencias puede ser, porque habitamos seres muy distintos, la recorremos seres muy distintos.”³⁹

5. Comprender que habitamos una comunidad ampliada de vida, hermanaada con el mundo más que humano, con quien compartimos relaciones constitutivas de interdependencia y co-creación.

Reconocer esta interdependencia abre caminos para una empatía más profunda, donde los afectos, los cuidados y los dolores que atraviesan a otros seres también nos afectan. Su bienestar no es un medio para el beneficio humano, sino una extensión del propio bienestar ontológico: perder un ser más que humano es perder una parte de nuestro propio cuerpo expandido. Esta comprensión también invita a reconocernos como parte de múltiples existencias territoriales. En palabras de una educadora de la Fundación: “somos nuestro territorio y finalmente el territorio se expresa a través de nosotros, pero también reconocer cómo nosotros nos vamos convirtiendo en esos territorios que habitamos”.⁴⁰

6. Reconocer que la naturaleza encarna principios ecológicos y funciones ecosistémicas esenciales para sostener la vida en su conjunto; en ellos encontramos claves para imaginar futuros posibles y reorganizar nuestras formas de habitar. Comprender los funcionamientos de la naturaleza ha fortalecido el sentido de agencia en educadoras y jóvenes, llevando la reflexión desde las prácticas y hábitos cotidianos de consumo hasta la crítica estructural de los sistemas de producción y exclusión.

En la experiencia de la Fundación Vive la Cumbre, una herramienta valiosa para estimular este aprendizaje ha sido metaforizar la vida en relación con los

³⁹ Eledibey Silgado (joven líder), entrevista por Mónica Romero, Carepa, 16 de agosto de 2024.

⁴⁰ Grupo focal Cristina, Natalia y Vanesa, facilitado por Mónica Romero, 18 junio, Bogotá, 2025.

procesos de la naturaleza, pues genera, como señalan un entendimiento de la naturaleza humana “y esa conciencia de esa relación con el territorio, con la naturaleza, con incluso, creo que ahorita no solo con la naturaleza de los bosques, sino también con la naturaleza de lo humano”.⁴¹

7. Concebir la educación como un puente para recuperar la sintiencia del mundo vivo, potenciando la imaginación radical necesaria para reorganizar la vida en común bajo criterios de diversidad, comunalidad y autorregulación. En este proceso, el cuerpo como primer territorio se revela como el nicho inicial del aprendizaje, junto con el goce, el disfrute y el placer.
8. Educar desde la ética del cuidado profundiza el pensamiento crítico, estimula la curiosidad, el asombro, el goce y el autoconocimiento, y activa la agencia afectiva e intelectual orientada al florecimiento de todos los seres.

En conjunto, estas premisas permiten comprender la educación no solo como transmisión de saberes, sino como un acto de revinculación sensible, ética y ontológica con la comunidad ampliada de la vida. Desde esta clave, educar supone abrir caminos para restaurar los lazos entre lo humano y lo más que humano, y hacer posible la regeneración y la florescencia de mundos habitables.

La educación para la sintiencia profunda despliega su potencia cuando cobra sentido en la experiencia situada. La sintiencia no se aprende únicamente desde el concepto, sino que se despierta en el encuentro directo con los territorios que interpelan el cuerpo, el sentir y la memoria. La alta montaña emerge, así como un umbral pedagógico donde el camino se convierte en movimiento interior, habilitando el reconocimiento de la vulnerabilidad y de nuestra pertenencia a una comunidad de vida más amplia. Desde allí, el aprendizaje se vuelve presencia y el vínculo con la Tierra comienza a restaurarse desde el cuidado.

1.1. Un viaje al corazón profundo de la alta montaña: descubrimientos del ser

Experimentamos el mundo sensorial sólo volviéndonos vulnerables a ese mundo. La percepción sensorial es un entrecruzamiento constante: el terreno entra en nosotros solo en la medida en que dejamos que nos atraviese.
David Abram

⁴¹ Ibíd., 2025.

Caminar la montaña ha significado abrir el corazón para reconocer el suyo, honrándolo con el respeto más genuino. La alta montaña -y en particular Poleka Kasuénos ha mostrado, como señala David Abram, que la experiencia sensorial y porosa solo es posible cuando existe una entrega a la vulnerabilidad. En esa entrega, el ser-estar del otro nos atraviesa: la montaña deja de ser un fondo inanimado y se revela como una presencia viva, profunda, capaz de activar tanto el verbo como al sujeto que la nombra.

Este apartado es, ante todo, un gesto de gratitud por las enseñanzas de Poleka. Nombrarla es una forma de resguardarla; volver a su memoria es impedir que su presencia se diluya en el relato. Lo aprendido allí marcó hondamente a jóvenes y educadores, porque fue la montaña misma quien enseñó a quienes caminaron su cuerpo-territorio. Aquí se recogen algunos de esos aprendizajes:

1. *Entrega a la vulnerabilidad*: la alta montaña enseña el gesto generoso, y a veces difícil, de entregarse al otro desde la vulnerabilidad, permitiendo que algo más nos atravesara. Caminarla es sentir su vida, pisar su memoria, “sentir su enorme y múltiple influencia sobre el mundo que yace debajo”⁴², es dejar que ingrese al cuerpo y angoste los pulmones mientras ascendemos, permitir que dialogue con un corazón abierto -emocional y físicamente- y que module el ritmo de la respiración y de los pasos. “Entrar en la sombra es volverse parte, aunque solo sea por un momento, de la vida de la montaña”.⁴³

Revelar la presencia de ese otro y permitirse entrar en su mundo -que es también una memoria prolongada de nuestra propia vida- es un acto sanador que afina la sensibilidad hacia todo lo vivo. Así, la alta montaña restituye la sintiencia del mundo, esa capacidad de la tierra de sentir desaforadamente, y en esa conmoción ocurre un gesto de restauración. Al permitir que la montaña nos atravesara se disuelve la distancia que la volvía ajena: el ser y el estar de la montaña se nombran actos vivientes. Ya no permanece allá, pasiva, sino que emerge un reconocimiento íntimo de su existencia profunda y se potencia la empatía hacia un sujeto que deja de ser inerte: “Al suprimir esa actividad, al dar por sentados el <<ser>> y el <<estar>> como estados puramente pasivos, aplanamos la salvaje contingencia de la existencia”.⁴⁴

⁴² David Abram, *Devenir animal. Una cosmología Terrestre* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sigilo, 2021), 36.

⁴³ *Ibíd.*, 81.

⁴⁴ *Ibíd.*, 69.

Sin embargo, ese atravesamiento depende siempre de la mirada de quien camina y de su disposición a dejarse permear por la vida de otro ser. Es decir, los mensajes y aprendizajes que brinda la montaña están en constante relación con las personas que están allí y cómo habitan y entienden el mundo.

2. *La escucha profunda del cuerpo*: La alta montaña enseña a reconocer el cuerpo y procurar su cuidado a través del establecimiento de límites. Para educadoras y jóvenes de la FVLC, caminar la montaña implica afinar una escucha profunda: sentir el peso de las pisadas, percibir el ritmo de la respiración, dejar que los pies se vuelvan oídos que escuchan la tierra y prestar atención a la respiración de quienes caminan al lado. En medio del ascenso, la montaña invita a detenerse, a recuperar la presencia plena del cuerpo y comprender cuál es su propio ritmo.

En este diálogo, la montaña se revela como una maestra que muestra que cuidar la vida comienza por cuidar el propio territorio corporal. Una estudiante que lleva más de tres años en la FVLC relata que subir la montaña exige tomar decisiones cuidadosas sobre el cuerpo para que el tránsito también sea respetuoso con ese otro ser- la montaña- que abre su casa. Ese caminar despoja al individuo del “yo” centralizado y del ego que lo sostiene, para dar paso a una experiencia compartida y relacional. Como ella lo expresa: ‘subirla como mal o cansada como que ya, yo quiero subir a verla como que no me voy a permitir transitar con ella, que ella me hable con el viento, con el frío, las flores, que los frailejones, me voy a preocupar más que todo como por No, yo sí puedo [...] en el yo, yo, o sea, yo y no dialogar con ella [...] como ya no caminar con ella’.⁴⁵

3. *Establecimiento de límites, comprensión de los procesos y la procura del cuidado*: la montaña exige atención a cada pisada y al aliento que se acorta. Para las y los jóvenes, muchos provenientes del nivel del mar, el ascenso a más de 4000 metros confronta al cuerpo, que entra en estados constantes de alerta y límite. Por eso, metaforizar el cuidado se vuelve esencial. En las travesías, la cumbre funciona como metáfora colectiva: no es alcanzar el borde de nieve a costa del propio bienestar o del del grupo, sino comprender que cada proceso es singular y, por tanto, cada persona tiene su propia cumbre.

⁴⁵ Eledibey Silgado (joven líder), entrevista por Mónica Romero, Carepa, 16 de agosto de 2024.

En ocasiones, esto implica tomar decisiones difíciles: jóvenes que, por preservar su salud, eligen no seguir ascendiendo, aunque su deseo sea llegar al borde de nieve. En esos momentos, la montaña -a través del cuerpo y de la decisión consciente- enseña que los límites también son formas de sabiduría. Les recuerda que muchas cumbres consisten en saber cuándo detenerse, cuándo respirar hondo y no avanzar a un ritmo que desborda y deja sin oxígeno.

Esta comprensión invita a reconocer que cuidar la vida implica decisiones éticas y sensibles, así como asumir que los caminos requieren pisadas diversas, atentas a las lecciones y a los ritmos de la tierra. Esas pisadas, muchas veces, demandan soltar el ego que busca objetivos a toda costa y situarse en un estar-siendo más amplio, donde la vida, y no la meta, es el centro del aprendizaje.

Igualmente, la alta montaña invita a confiar en los procesos y en el propio camino, respirando al ritmo que cada cuerpo necesita. Es también una invitación a soltar el control y a sumergirse en la impermanencia del presente, en la incertidumbre de cómo reaccionará un cuerpo poroso y vulnerable ante un encuentro íntimo y relacional que se vuelve más familiar a medida que se conoce la montaña. En la experiencia con Vive la Cumbre, esta entrega implica suspender la lógica de la competencia: la montaña enseña a escuchar el ritmo orgánico de cada uno, a comprender que no es necesario correr ni imitar la velocidad del otro. Así, el ascenso se convierte en una metáfora de los ciclos de la naturaleza y de los ritmos propios de cada ser, recordándonos que toda vida florece a su tiempo.

4. *La colectividad y el sostenimiento*: la alta montaña invita al sostenimiento colectivo. Al derrumbar la lógica de la competencia frente a los ritmos diversos de quienes la caminan, se sumergen en un espíritu de colaboración y sostenimiento colectivo. En el 2021 Alex, un estudiante de Urabá sentía su cuerpo demasiado enfermo. Vomitó todo el camino de la 4x4 antes de comenzar a hacer la caminata de aclimatación. Iba a conocer por primera vez el ecosistema de páramo. Los y las profesoras nos reunimos junto con los guías de alta montaña para evaluar su condición de salud, sin embargo, en ese momento todos y todas sus compañeras comenzaron a apalabrar el cuidado, a apoyarlo y a abrazarlo. En instantes él se sentía mejor para realizar la caminata de aclimatación. Llegó a la laguna verde.

Al siguiente día tuvimos que tomar la decisión difícil de decirle que no iba a ascender a borde de nieve porque se sentía demasiado indispuerto. Lloró, lloró muchísimo. Lo abracé y ambos reconocimos que procurar su cuidado era primero, que esa era su cumbre. La alta montaña no estaba abriendo camino para él ese día, sin embargo, la tierra jugó a ser sorpresa y en un acto generoso le permitió ver un cóndor Andino mientras esperaba abajo por nosotros. Y ahí su capacidad de asombro se expandió, como diría David Abram: “Para sacudirnos del olvido, volver a despertar nuestro sentido del asombro”.⁴⁶

5. *Sentido de urgencia ante la crisis*: la alta montaña despierta no solo el asombro, sino la percepción expandida del cuerpo, que comienza a sentir la ausencia y a comprender la crisis climática de manera concreta a través del deshielo del glaciar. En Poleka Kasué, la materialidad de la pérdida se vuelve palpable: la montaña revela que sostener la vida exige un cuidado constante y profundamente relacional. Frente a ella emergen preguntas que resuenan como un llamado ético: *¿cómo sostener lo que aún existe? ¿cómo vincularse con lo que ya no está?*

Caminar a la sombra de la montaña y devenir, por instantes, una extensión de ella amplía el paisaje interior, profundiza la sintiencia hacia la vida y agudiza el sentido de urgencia frente a la crisis que habitamos. La montaña, además, nos recuerda que no es un cuerpo aislado: el agua la atraviesa, la recorre y la vincula con la trama amplia de la vida. Esa agua que nace en las alturas, que se transforma en su descenso y que continúa su viaje hacia otros territorios, nos invita a reconocer un nuevo sujeto pedagógico. Así, el tránsito desde la montaña abre paso al encuentro con el río, no solo como parte del ciclo del agua, sino como facilitador del aprendizaje, del descubrimiento de sí y de la profundización del vínculo con la Tierra.

1.2. Un viaje al corazón profundo del río Samaná: descubrimientos del ser

Navegar el río es también una escuela de vida: como co-facilitador de los procesos formativos, el río amplía el paisaje interno de jóvenes y educadores, despertando aprendizajes fundamentales. Aunque el río Samaná es un sujeto en exploración por parte de la Fundación, ha revelado aprendizajes clave:

⁴⁶ David Abram, *Devenir animal. Una cosmología Terrestre*, 69.

1. *Navegar los rápidos de la vida y enfrentar los miedos*: el río enseña a estar plenamente presente con todo el cuerpo. Al abrirse como un cuerpo poroso y sensorial, quienes lo cruzan aprenden a soltar el control y permitir que lo nuevo emerja. Los jóvenes y educadores coinciden en que el río enseña a habitar el desborde desde la respiración: enfrentar sus aguas con inhalaciones y exhalaciones pausadas para no dejar que su impulso desestabilice el cuerpo. En tiempos marcados por la prisa y la aceleración -como rápidos de la vida-, el río nos recuerda la necesidad de respirar, de detenernos, contemplar y hurgar para reconocer nuestros miedos.

A diferencia de la alta montaña, donde el cuidado exige establecer límites, el río invita a revisar esos límites, a someterlos a prueba y responder con valentía. No se trata de una lógica de superación, sino de entrega consciente y plena confianza en el proceso. Nos recuerda, además, que la vida fluye, cambia, se mueve: “hay unos movimientos donde está muy rápido y unos donde está muy lento... creo que igual es un recordatorio... así es la vida... tiene sus vericuetos... no todo está en movimiento... lo cierto es que hay vida y que se mueve... en los rápidos hay que guardar la calma, estar presente con las manos, con mi cuerpo, con mis pies”.⁴⁷

Este viaje al corazón del río Samaná no solo ha puesto a prueba cuerpos, miedos y certezas, sino que ha revelado una dimensión del ser: la capacidad de adaptarse, de sentir y de relacionarse de modo consciente con los flujos de la vida. En su caudal aprendemos que vivir -y educar- significa estar dispuestos a navegar lo imprevisible, con presencia, humildad y apertura hacia lo vivo.

Ahora bien, el río, en la experiencia de Vive la Cumbre, también se ha revelado como un territorio para aprender a navegar en colectivo. Allí, el acto de lanzarse al vacío adquiere otro sentido: no es un salto en soledad, sino un movimiento que se sostiene en la certeza de que existe una red de vida acompañando cada tránsito. En esas aguas, los jóvenes descubren que la confianza no es solo un gesto interno, sino un entramado compartido.

El río -con su cauce principal y sus pequeñas arterias- recuerda que somos vínculo, conexión e interdependencia. Enseña que avanzar no depende únicamente de la fuerza individual, sino del tejido que construimos con otros. Así, el aprendizaje que deja no es

⁴⁷ Mariana Velandia (educadora de la Fundación Vive la Cumbre), entrevista por Mónica Romero, Bogotá, 7 junio 2024.

únicamente el de enfrentar los miedos, sino el de hacerlo acompañados, reconociendo que la vida, como el agua, se sostiene mejor cuando fluye en comunidad.

Cabe señalar que las experiencias vividas en el territorio no solo transforman las sensibilidades individuales, sino que abren preguntas profundas sobre las escalas desde las cuales es posible sostener la vida. El encuentro con el río aviva, además, la urgencia de recomunalizar la existencia desde una pedagogía relacional: reconocer que es posible, y necesario, construir otros sistemas de vida mediados por redes colaborativas y prácticas de convivencia que transgreden el individualismo propio del sistema-mundo capitalista y de la racionalidad moderna. En el siguiente subcapítulo, te invito a acompañarme a reconocer cómo la ecoeducación de la Fundación Vive la Cumbre apuesta por el cultivo de la comunalidad como antesala ética y política del cuidado de la Tierra.

2. Educar para la apertura hacia la comunalidad: interdependencia y sostenimiento colectivo

El Poleka Kasué, el río Samaná y las experiencias ecoeducativas en el Caribe y Bogotá han permitido comprender que educar para una ética del cuidado de la vida exige imaginar transiciones posibles hacia nuevas formas de relacionamiento entre humanos y con el mundo más que humano. Se trata de prácticas y modos de existir que construyan puentes desde la relacionalidad profunda, fortaleciendo lo comunal, la revalorización del cuidado, la relocalización del “nosotros” y la autonomía dentro de los sistemas de gobernanza.

A pequeña escala, la Fundación -como mencionan las entrevistas- reconoce que las redes colaborativas y la convivencia se tejen en las relacionalidades cotidianas. Allí se juega la transformación de la ontología individualista propia del sistema-mundo capitalista y de la racionalidad moderna, y se afianza una convicción en el mutualismo y la red. Esta perspectiva redefine el cuidado, situándolo transversalmente en las dimensiones del *yo en el mundo*, el *yo con el mundo* y el *yo para el mundo*: un yo que no se piensa aislado, sino que habita la trama de la vida.

Las funciones ecológicas de la naturaleza ya habían mostrado este principio, al igual que los saberes de comunidades ancestrales. La *nación de las plantas* ha enseñado que sus formas de vida dependen del apoyo mutuo para sobrevivir; quizá, como plantea Stefano Mancuso, esta necesidad está ligada a su condición de permanecer en un solo lugar. De manera similar, Lynn Margulis realizó un aporte revolucionario para la ciencia y para las teorías del darwinismo social: la trama de la vida se sostiene en profundas

relaciones simbióticas. Un ejemplo claro son los líquenes, seres creados por la colaboración estrecha entre hongos y algas, quienes intercambian energía, nutrientes y protección para sostener un metabolismo común basado en la reciprocidad: “el hongo aprovecha los compuestos orgánicos que el alga produce mediante la fotosíntesis, y el alga recibe a cambio protección física, sales minerales y agua. Además, su unión garantiza a ambos simbioses un número tal de nuevas habilidades”.⁴⁸

El mutualismo ha sido, así, un principio fundamental en la historia coevolutiva de la Tierra, donde diversas especies han conformado verdaderas sociedades de “*socorro mutuo*.”⁴⁹ Tanto plantas herbáceas como arbóreas intercambian azúcares -producidos mediante la fotosíntesis-con los hongos del suelo, que a su vez les ofrecen protección fúngica en las raíces, resguardándolas de daños y patógenos.⁵⁰ Este intercambio, lejos de ser anecdótico, expresa un modo de existir que sostiene la vida desde la interdependencia y la cooperación.

En esa misma dirección, educar para la ética del cuidado implica reconocer la dimensión relacional de la vida. Tal como lo plantean diversas pensadoras y pensadores latinoamericanos al proponer una redefinición de los sistemas de gobernanza desde la “condición nosótrica de ser”, esta perspectiva invita a comprendernos como parte de un entramado compartido. Arturo Escobar sugiere que:

Si nos entendemos nosótricamente, no podemos sino adoptar principios del cuidado como ética de vida, comenzando en el hogar, el lugar y la comunidad. La recomunalización no implica aislamiento; es una condición para un compartir arraigado que es más colectivo e integrado con toda la gama de los humanos. Esa orientación hacia la ‘compartiencia’ se aplica a las ideas necesarias para fomentar nuevas comunidades.⁵¹

La comunalidad, entonces, se sustenta en el reconocimiento profundo de la interdependencia que nos constituye; por ello, imaginar futuros posibles exige aprender de las lógicas simbióticas de la tierra y de las ontologías relacionales/bioculturales de comunidades que también se organizan desde la *compartiencia*.

⁴⁸ Stefano Mancuso, *la nación de las plantas* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2019), 113-114.

⁴⁹ *Ibid.*, 2019.

⁵⁰ *Ibid.*, 2019, 116.

⁵¹ Arturo Escobar, Mical Osterweil y Kriti Sharma. *Relacionalidad. Una política emergente de la vida más allá de lo humano* (Bogotá: Tinta Limón y Prosa del Mundo, 2025), 254.



Figura 8. Empatía con el mundo humano desde la reciprocidad

Fuente: Maria Mafla (2023)

La naturaleza y las relaciones bioculturales amplían esta comprensión, recordándonos que la compartencia no es un ideal abstracto, sino una práctica cotidiana que se aprende escuchando la voz del otro que comparte camino. Las educadoras de Vive la Cumbre lo reiteran al señalar que este aprendizaje emerge de la copresencia, del cuidado mutuo y de la capacidad de escuchar. De manera análoga, el funcionamiento de los hongos ilumina formas alternativas de organización basadas en la reciprocidad, la autoorganización, el intercambio y la descentralización: “La mayoría de los hongos viven sus vidas como células tubulares conocidas como hifas, que se ramifican y se fusionan formando redes, llamadas micelios. Las redes de micelios no tienen una forma fija. Al remodelarse incesantemente, pueden recorrer laberintos, resolver complejos problemas de enrutamiento y explorar con pericia su entorno”.⁵²

En continuidad con lo expuesto, las comunales invitan a encontrar rutas compartidas y modos de hacer juntos desde la autoorganización, descentrando las lógicas de control que caracterizan a los sistemas de gobernanza dominantes y posicionando la relacionalidad como eje vertebral del aprendizaje donde el territorio adquiere una vitalidad central. En los procesos con jóvenes y educadores, esto se traduce en el cultivo del trabajo en equipo, en la ritualización de la juntanza y en la práctica de principios de reciprocidad, confianza y mancomunidad.

⁵² Merline Sheldrake, *La red oculta de la vida. Cómo los hongos dan forma a nuestro mundo* (Barcelona: Editorial Planeta, 2023), 25.



Figura 9. Poner en práctica de reciprocidad, confianza y mancomunidad
Fuente: Maria Mafla (2023)

Aunque el propósito común es sostener la vida en los territorios, los caminos para llegar a ello son diversos y situados: dependen de historias personales, de contextos territoriales y de relaciones de poder específicas. Por ello, educar desde la comunalidad implica acompañar redes mancomunadas respetando sus ritmos, sus formas de organización y sus procesos internos.

Como ocurre en el micelio, “su patrón de crecimiento es variable. Diferentes especies de hongos forman diferentes tipos de redes de micelios. Algunas especies tienen hifas estrechas y otras gruesas. Algunas son selectivas con el alimento. Y otras, no tanto.”⁵³

Siguiendo esta metáfora viva, cuando los y las jóvenes regresan a sus comunidades después de una travesía educativa, o cuando los y las educadoras replican los aprendizajes en sus territorios, se generan proyectos y experiencias de sostenimiento que, como las setas, dispersan esporas que abren nuevas posibilidades de vida. Pero, tal como recuerdan Meline Sheldrake o Yasmine Ostenford, los hongos no solo expanden vida: crean microclimas, actuando como sistemas vivos de cuidado. “En las nubes hay esporas que influyen en el clima, por ejemplo, favoreciendo la creación de las góticas de agua que forman la lluvia y de los cristales de hielo que forman la nieve, la aguanieve y el granizo”.⁵⁴

Así, las experiencias corporales en la montaña y el río, junto con las prácticas comunitarias territoriales, confluyen en un aprendizaje central: sostener la vida es una tarea colectiva, relacional y profundamente simbiótica, donde cada gesto -como cada

⁵³ *Ibíd.*, 78.

⁵⁴ *Ibíd.*, 22.

espora- incide en la trama que habitamos. En la experiencia de la Fundación Vive la Cumbre, este sostener exige una escucha ética que revaloriza la vida en todas sus formas y sitúa la comunalidad como condición para una corresponsabilidad ampliada con la comunidad humana y más que humana

3. Educación para la revalorización de la vida cuyo centro sea el cuidado

Los aprendizajes de la Fundación Vive la Cumbre destacan el cuidado como una práctica que revaloriza la vida y la sitúa en el centro de la experiencia pedagógica. Esta práctica se entrelaza con la sinergia colectiva de personas que apuestan por sostener la vida mediante la construcción de comunalidades, tanto en la educación como en la relacionalidad con el mundo humano y más que humano. Su fundamento es un horizonte ético de corresponsabilidad con la sintiencia del mundo de la vida y con la expansión de los paisajes internos que permiten reconocer nuestra propia vulnerabilidad y la de los otros seres.

En este marco, el ecofeminismo ha formulado preguntas esenciales que orientan los procesos de ecoeducación desarrollados con jóvenes y educadores: ¿qué vida en común queremos cuidar?, ¿y de qué maneras podemos sostenerla desde el presente? Estas inquietudes permiten comprender que imaginar mundos posibles y habitables es un imperativo ante la crisis ecosocial. Para ello, resulta necesario fisurar los patrones de pensamiento heredados de la modernidad-colonialidad; recomunalizar la vida; soñar desde el pensamiento sistémico y los modos de funcionamiento de la Tierra; y fortalecer redes de corresponsabilidad y regeneración del vínculo que impulsen el florecimiento de la vida en su conjunto. En palabras de Yayo Herrero, se trata de tejer “una red en la que las vidas cuidadas no lo sean a costa de otras vidas humanas o no humanas.”⁵⁵

Este tejido de vidas solo puede sostenerse en la medida en que las prácticas pedagógicas asuman la tarea de fisurar y agrietar, desde los propios procesos de enseñanza y aprendizaje, los patrones de pensamiento hegemónicos que residualizan la vida, fragmentan la existencia y jerarquizan su valor dentro de la trama planetaria. Educar en la era del capitalismo antropocéntrico implica reconocer que la escuela y los espacios formativos no son neutros, sino territorios donde se reproducen, o se disputan, imaginarios que convierten a la Tierra en recurso, a ciertos cuerpos en prescindibles y a otras formas de vida en meros soportes de la acción humana. Es una tarea urgente e

⁵⁵ Yayo Herrero, *Educación para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación* (Barcelona: ediciones Octaedro, 2022), 93.

impoluta comenzar a agrietar los patrones de pensamiento en la era del capitalismo antropocéntrico.

3.1. Educar para agrietar patrones de pensamiento en la era del capitalismo antropocéntrico

Educación en esta era implica aprender a crear grietas. Así como la Fundación Vive la Cumbre propicia otros modos de ser-estar, también asume la grieta: fisuras diminutas pero insistentes en los modos de pensar que sostienen la maquinaria del capitalismo antropocéntrico. Estas grietas, cuando se abren desde la experiencia sensible y relacional con los territorios, permiten que entren otras formas de comprensión del mundo, formas en las que la vida ya no es un objeto que administrar, sino una trama viva que sostiene y es sostenida por todas sus partes. En esa dirección, los procesos ecoeducativos buscan desestabilizar los imaginarios que han configurado nuestra relación con la tierra, imaginarios que se presentan como verdades absolutas, para abrir paso a nuevas posibilidades éticas, epistémicas y afectivas.

Uno de esos patrones es la idea arraigada de que la naturaleza es un depósito inagotable de recursos. Este pensamiento instaló la ficción de que el desarrollo humano debe medirse por la capacidad de transformar, explotar o mercantilizar la tierra. Los procesos ecoeducativos, sin embargo, proponen un gesto radicalmente distinto: reconocer a la naturaleza como sujeto, como territorio con voz, con memoria y con ritmos propios que no pueden subordinarse a la lógica de la acumulación. Agrietar este patrón implica preguntar qué entendemos por “progreso” y quiénes han definido históricamente las rutas para alcanzarlo. Implica, también, devolverle centralidad al valor intrínseco de la existencia.

Otro imaginario profundamente enraizado es la creencia de que habitamos un planeta infinito. Este pensamiento alimentó la idea de que todo crecimiento es deseable, incluso cuando dicho crecimiento profundiza el deterioro de los sistemas que sostienen la vida. Ante ello, la educación que revaloriza la vida propone aprender a leer los límites biofísicos del territorio como enseñanzas y no como restricciones. Los límites no son fronteras que constriñen el deseo humano, sino recordatorios de que la estabilidad planetaria depende de honrar las capacidades de regeneración de la tierra. Educar, entonces, es aprender a escuchar esos límites y a responder con cuidado y responsabilidad ética.

También se agrieta el imaginario que separa al ser humano de la naturaleza. Esta escisión nos hizo creer que los humanos somos observadores externos del mundo natural, superiores en racionalidad y, por tanto, autorizados para dominarlo. Frente a ello, los procesos ecoeducativos emergen como una invitación a reconocer la sintiencia del mundo vivo y nuestra pertenencia a él. Comprender que somos una manifestación más de la Tierra, ni centro ni excepción, transforma la manera en que actuamos, sentimos y construimos futuro. Educar, en este sentido, es devolver el vínculo y reconocernos como seres multiespecie: nuestro cuerpo es habitado por un cúmulo de bacterias y microorganismos que comparten la vida junto a nosotras.⁵⁶

Finalmente, los procesos ecoeducativos buscan agrietar el patrón que sitúa el individualismo y la competencia como motores fundamentales de la sociedad. En el capitalismo antropocéntrico, el éxito se define como una carrera solitaria donde cada uno compite por acumular lo que pueda, incluso a costa del desgaste de otros seres y ecosistemas. Este imaginario es incompatible con la sostenibilidad de la vida. Frente a ello, educar para la ética del cuidado implica cultivar prácticas donde la cooperación, el apoyo mutuo y la interdependencia vuelvan a ser principios estructurantes. Significa aprender a caminar con otros, a tomar decisiones colectivas, a pensar desde el nosotros. Significa, en suma, recuperar las lógicas simbióticas que la tierra ha practicado desde su origen.

Educación para agrietar estos patrones no es solo un gesto pedagógico: es un acto político, afectivo y profundamente ético. Es un trabajo que se hace en los ritmos del territorio, en la vulnerabilidad del encuentro y en la decisión de sostener la vida por encima de cualquier lógica de dominación. Tal como lo propone la ecofeminista Yayo Herrero necesitamos una nueva cultura de la tierra que permita la transformación radical del sistema de valores para construir una “cultura que se base en la cooperación, más que en la competitividad; en la sustentabilidad, más que en el crecimiento; en los cuidados, más que en la destrucción.”⁵⁷

Los aprendizajes ecoeducativos de la Fundación Vive la Cumbre muestran que el cuidado no opera en un único nivel de acción, sino que se despliega de manera simultánea en lo íntimo, lo colectivo y lo sistémico. Estas dimensiones se entrelazan a través de decisiones, responsabilidades y gestos compartidos.

⁵⁶ Ed Yong, *Yo contengo multitudes. Los microbios que nos habitan y una visión más amplia de la vida* (Barcelona: Editorial Debate, 2017).

⁵⁷ Yayo Herrero, *Educación para la sostenibilidad de la vida*, 99.

Pensar el sostenimiento de la Tierra desde estas múltiples escalas permite reconocer, por un lado, los límites de la acción individual y, por otro, la potencia de la comunalidad, la corresponsabilidad y la imaginación política. El análisis de las escalas de sostenimiento resulta fundamental para comprender cómo la ecoeducación activa formas de agencia ecosistémica que pueden incidir, de manera situada y relacional, en los sistemas de vida que habitamos y que nos habitan.

3.2. El cuidado es un trabajo que debe regarse: fortalecimiento del poder de decisión y las acciones de sostenimiento de la tierra

El cuidado es un trabajo que requiere cultivo: necesita ser nombrado, pero también encarnado en gestos, tiempos y presencias. Históricamente, la sostenibilidad de la vida en la Tierra ha recaído, de manera desproporcionada, sobre mujeres racializadas y periféricas, enmarcadas en una división sexual del trabajo que asigna y naturaliza responsabilidades. No obstante, el cuidado -en tanto práctica que siembra y sostiene- demanda una redistribución equitativa de energías y tiempos, así como una transformación pedagógica que reconfigure nuestras nociones de valor, deseo y temporalidad.

En este horizonte, el cuidado como trabajo en las prácticas ecoeducativas de la Fundación Vive la Cumbre ha generado aprendizajes significativos:

3.2.1. Revalorización de la vida y desvalorización de las cosas

Las educadoras de la Fundación han señalado que las experiencias pedagógicas les han suscitado una pregunta ética: *¿a qué le estoy dando valor en la vida?* En un mundo donde el tiempo se mercantiliza y la hiperproducción impone ritmos que niegan la presencia, emergió la necesidad de examinar hacia dónde se dirige la energía del hacer y del estar.

La práctica del compostaje, por ejemplo, exige una temporalidad distinta: requiere constancia para sostener el ecosistema que convierte los residuos en abono orgánico. El cultivo del alimento, a su vez, demanda atención plena y un vínculo artesano con la tierra. Como expresó una de las educadoras: “ese cuidado, así como así, como revalorizar las cosas implica desvalorizar otras. Cuidar esta vida que nos sostiene, cuidar, implica también para poder poner energía ahí, reevaluar pues donde pone uno una energía, porque

se requiere de energía, tiempo, de atención de estar ahí, y en este seguir delegándolas o asumiendo que alguien más lo hace.”⁵⁸

Sin embargo, la vida diaria en sociedades industrializadas tiende a invisibilizar ese tiempo, desplazándolo hacia actividades consideradas “productivas”, mientras que oscurece la relación entre el cuidado de la tierra y el cuidado de sí. Abrir la pregunta por la revalorización de la vida supone interrogar la relación entre cuidado y productividad, y preguntarse: ¿a dónde se está yendo nuestro tiempo y nuestra energía?, ¿por qué se dirigen hacia allí?

Esta reflexión está atravesada por las estructuras de clase, raza y género que condicionan quién puede o no cuestionar su propia huella. Como relató la educadora:

Yo como que reconozco en mi trayectoria de vida que yo no era cuidadosa, ni me cuestionaba qué pasaba con mi mierda, ni qué pasaba con la basura que tiraba, porque desde mi privilegio de clase todas esas cosas desaparecían y alguien más se ocupaba de eso. Eh, y en los momentos en que uno empieza a ocuparse, pues también empieza a notar que esto del cuidado implica tiempo, implica trabajo.⁵⁹

Finalmente, revalorizar la vida conduce a reconocer la necesidad de distribuir el cuidado bajo principios de corresponsabilidad y comunalidad. Esta dimensión se aprende y se cultiva. Tal como afirma Yayo Herrero “el trabajo del cuidado y reproducción cotidiana de la vida es un asunto de corresponsabilidad entre personas, de corresponsabilidad entre instituciones y ciudadanía. El trabajo de sostener la vida no puede ser, no debe ser un asunto sólo de mujeres.”⁶⁰

3.2.2. Pensamiento sistémico en relación con la circularidad y la ciclicidad

En Vive la Cumbre, el cuidado como práctica viva se ha tejido alrededor de la comprensión profunda de los principios de circularidad y ciclicidad de la Tierra, la interdependencia que sostiene la trama de la vida y los fundamentos de la justicia ecosocial. Reconocer la circularidad como principio vital implica recordar que el planeta no avanza en línea recta, sino que respira en ritmos, estaciones y retornos. Sin embargo, la sociedad contemporánea, regida por una lógica de crecimiento infinito, ha fracturado esa sincronía: extrae sin descanso, produce sin prever el destino de sus residuos y consume sin conceder tiempo a los ecosistemas para regenerarse, bajo un modelo

⁵⁸ “Grupo focal Cristina, Natalia y Vanesa”, facilitado por Mónica Romero, 18 junio Bogotá 2025.

⁵⁹ Ibid., 2025.

⁶⁰ Yayo Herrero, *Educación para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*, 92.

civilizatorio atravesado por la supremacía del hombre blanco moderno y la explotación de la naturaleza como recurso.

Esta desconexión con los ritmos de regeneración de la Tierra se expresa hoy en la acelerada pérdida de ecosistemas estratégicos en Colombia. De acuerdo con el Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales (IDEAM), el país ha perdido más del 90 % de su cobertura glaciar desde finales del siglo XIX. Solo entre 2022 y 2025, “la Sierra Nevada de Santa Marta perdió el 8,7 % de su área glaciar; la Sierra Nevada El Cocuy, el 7,4 %; el Nevado del Tolima, el 8,2 %; el Nevado del Ruiz, el 6,6 %; y el Nevado del Huila, el 2,6 %”⁶¹.

A ello se suma la degradación progresiva de páramos, humedales y manglares como consecuencia de actividades extractivas, agroindustriales, urbanización costera e infraestructura turística. Estos ecosistemas son fundamentales para el sostenimiento de la vida y la regulación hídrica del país, “Colombia cuenta con aproximadamente 2,9 millones de hectáreas de páramo distribuidas en 36 complejos paramunos que abastecen de agua a más de 17 millones de personas”⁶² y sostienen múltiples actividades ecológicas, comunitarias y productivas en la región andina. En el caso de los humedales, el “país ha perdido cerca del 60 % de estos ecosistemas”⁶³, mientras que los manglares continúan enfrentando procesos acelerados de degradación que afectan la biodiversidad, la protección costera y el equilibrio climático.

La alteración de estos ciclos evidencia la urgencia de fortalecer acciones individuales, colectivas y sistémicas orientadas al cuidado de la vida en su conjunto. Esto no solo interpela un horizonte ético, sino también la necesidad de construir formas de acción política, comunitaria y participativa donde los saberes culturales y territoriales ocupen un lugar central en los procesos de gobernanza ecosocial y ecoterritorial. En este contexto, resulta fundamental impulsar procesos educativos que fortalezcan el pensamiento sistémico y permitan comprender que la salud humana es inseparable de la salud ecosistémica y de las múltiples especies con las que coexistimos. La siguiente imagen recoge las acciones de cuidado de la naturaleza que los jóvenes reconocen haber fortalecido después de la travesía, evidenciando transformaciones en sus prácticas de cuidado y defensa de la tierra-territorio.

⁶¹ IDEAM, *Colombia pierde más hielo: continúa el retroceso de los glaciares y uno de ellos está a punto de desaparecer*. Colombia: IDEAM, s. f.

⁶² Instituto Humboldt, *Instituto Humboldt presenta claves para la gestión local de los páramos en Colombia*. Colombia: Instituto Humboldt, 2023

⁶³ La FM, *Humedales de Colombia: ¿qué se ha perdido?* Colombia: La FM, s. f.

3.2.3.1. Sostenimiento de la tierra en la escala individual

En los procesos de Vive la Cumbre, gran parte de la red de jóvenes y educadores ha actuado desde la escala individual, donde la toma de decisiones cotidianas se convierte en una forma concreta de sostenimiento de la Tierra. En este nivel de agencia, las personas reconocen su interdependencia y comienzan a transformar sus hábitos y prácticas de consumo. Antes de los procesos formativos, muchos no cultivaban el cuidado como acción habitual; sin embargo, al fortalecer la sintiencia por el mundo y empatizar con todas las formas de vida, aparecen nuevas formas de valorar a la Tierra como sujeto y no como recurso. Desde allí surge la necesidad de actuar y decidir de manera consciente.

De acuerdo con los relatos, hoy existe un reconocimiento de los impactos del consumo de plásticos de un solo uso, de los productos ultraprocesados que afectan los ecosistemas, y de las prácticas que contaminan las fuentes de agua. Algunas de las acciones individuales que se han implementado y que los jóvenes y educadoras referencian, incluyen: la construcción de botellas de amor, la reducción del consumo de gaseosas, dulces y productos empacados; la creación de puntos de recolección para el reciclaje; el uso de productos ecológicos para el autocuidado menstrual -como toallas de tela o copa menstrual-, y la elección de productos de higiene y cosmética libres de crueldad animal y de origen vegano, como desodorantes, cremas dentales o cepillos biodegradables.

En este nivel, el fortalecimiento del poder de decisión también se ha nutrido de preguntas detonadoras que permiten diferenciar entre el deseo inducido y la necesidad vital. A través de conversaciones que cuestionan las prácticas de consumo, se abre un espacio para la reflexión crítica y la toma de decisiones que sostienen la vida en coherencia con los principios ecoeducativos. Uno de los principios de educar para la ética del cuidado de la vida que resalta Yayo Herrero en relación con lo mencionado es el principio de la suficiencia que supone aprender a vivir con lo suficiente “reflexionar sobre las necesidades humanas, distinguirlas de los deseos y conocer, imaginar y poner en práctica formas justas de resolverlas en el mundo concreto de la crisis ecológica es una tarea educativa de primer orden”⁶⁴. El principio de suficiencia también se exige como derecho; todas las personas deben tener el derecho a cubrir sus necesidades básicas para el vivir bonito.

⁶⁴ Yayo Herrero, *Educación para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*, 90.

3.2.3.2. Sostenimiento de la tierra en la escala colectiva

El sostenimiento de la Tierra en escala colectiva emerge como una capa más compleja de acción, guiada por los principios de interdependencia, circularidad y justicia ecosocial. En esta dimensión, el cuidado se traduce en prácticas que desbordan la esfera individual y se arraigan en la comunalidad territorial. Implica reconocer que la regeneración de la vida -humana y más que humana- solo puede sostenerse mediante entramados colectivos que articulan saberes, afectos, responsabilidades y proyectos compartidos.

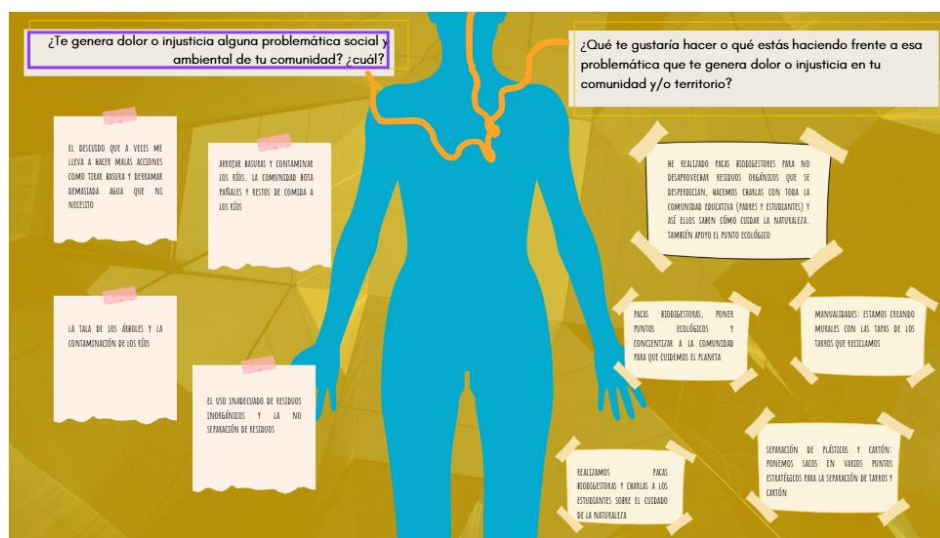


Figura 11. Prácticas de sostenimiento colectivo de los jóvenes
Elaboración propia (2024)

Para los y las jóvenes, así como para educadores y miembros de Vive la Cumbre, esta escala representa uno de los desafíos más significativos: cultivar lo común exige tiempo, presencia y una capacidad de acompañamiento que tensiona las lógicas individualizantes del mundo contemporáneo. No obstante, pese a las dificultades, han emergido procesos significativos. Algunos jóvenes relatan haber impulsado la creación de pacas biodigestoras y otras acciones de cuidado en sus territorios: “He realizado pacas biodigestoras para no desaprovechar los residuos, hacemos charlas con toda la comunidad educativa y así ellos saben cómo cuidar la naturaleza”; “estamos creando manualidades con las tapas que reciclamos”; “poner pacas biodigestoras, puntos ecológicos y charlas sobre el cuidado del planeta”⁶⁵.

⁶⁵ Testimonios recogidos de las cartografías corporales, guiadas por Mónica Romero, Urabá (2021 - 2024).

Por su parte, educadoras y educadores han desarrollado proyectos pedagógicos ambientales en sus comunidades educativas; mientras que las integrantes de la Fundación sostienen, desde el afecto y el compromiso, una organización que se ha convertido en un tejido vivo de cuidado.

Asimismo, en conversaciones con las educadoras de la fundación se destaca que se han acercado a iniciativas que encarnan alternativas de vida en sus territorios: corredores agroalimentarios, prácticas agroecológicas, la defensa de los derechos de la naturaleza, caminatas de reconocimiento y aguardianar el territorio, entre otras experiencias. Todas estas acciones revelan que la comunalidad no es un ideal abstracto, sino una práctica cotidiana y situada que reconfigura la relación con la Tierra y fortalece la capacidad colectiva de sostenerla.

3.2.3.3. Sostenimiento de la tierra en escala sistémica

Educar para el sostenimiento de la Tierra en una escala sistémica convoca a ejercitar una imaginación radical capaz de proyectar otros modos de vida que garanticen el florecimiento de todos los seres. Esta orientación impulsa la construcción de una comunalidad planetaria y, como recuerda Arturo Escobar, recupera la noción Nasa del Norte del Cauca sobre “*disoñar*” mundos: un acto colectivo de imaginación y diseño que permite reconfigurar nuestras formas de habitar.

Este proceso de *disoñar* implica interpelar los sistemas actuales de gobernanza de la Tierra, cuestionando sus lógicas extractivistas, desarrollistas y antropocéntricas, para avanzar hacia la reconstitución de una red de vida que cuide y sostenga los múltiples territorios, ontologías y comunales que coexisten en el planeta. Educar desde la ética del cuidado en esta escala supone, además, asumir la defensa ineludible de los derechos de la Madre Tierra como horizonte ético, político y pedagógico.

Cuando el cuidado se piensa en clave sistémica, emerge con fuerza la pregunta por los marcos ético-jurídicos que sostienen o limitan la defensa de la vida. El reconocimiento de la Madre Tierra como sujeto de derechos no aparece entonces como una concesión simbólica, sino como una consecuencia lógica de una ética del cuidado que reconoce la interdependencia y la dignidad intrínseca de todos los seres.

Este giro ontológico y político amplía los horizontes de la ecoeducación, situándola en el campo de la justicia ecosocial y del nuevo constitucionalismo ecológico. Educar desde los derechos de la naturaleza implica formar subjetividades que defiendan

la vida común e imagen sistemas jurídicos, económicos y culturales que no se funden en la dominación, sino en la corresponsabilidad.

3.3. Educar para la dignificación del mundo más que humano implica reconocer sus derechos

La ecoeducación, como camino que promueve la defensa de la vida y el florecimiento de todos los seres que conforman la existencia, implica educar desde el reconocimiento de los derechos de la Gran Tierra. Esto supone comprender que la Tierra no es un objeto externo a la experiencia humana, sino una comunidad viva sostenida por entramados relacionales donde cada ser cumple una función esencial para el equilibrio del conjunto. En este sentido, así como los seres humanos poseen derechos, también los poseen los demás integrantes de la comunidad planetaria. Thomas Berry establece tres derechos fundamentales que tienen los integrantes de la comunidad: “El derecho a ser, el derecho al hábitat y el derecho a cumplir su función en los procesos en constante renovación de la comunidad de la tierra”.⁶⁶

Promover la defensa de estos derechos desde los procesos educativos resulta fundamental, pues permite a jóvenes, adultos, niñas y niños reconocer que toda forma de vida posee un valor propio que no depende de su utilidad para los seres humanos. Cada existencia participa de manera singular en el sostenimiento de la red de la vida y, por ello, merece ser reconocida como parte plena de la comunidad terrestre.

El planeta tierra es una comunidad individual vinculada a través de relaciones interdependientes. Cada componente de la comunidad de la tierra depende de manera inmediata o mediata de cada uno de los miembros de la comunidad para la nutrición y el apoyo necesario para su propia supervivencia. este mutuo sustento incluye la relación depredador-presa es integral con el papel que cada componente de la tierra tiene dentro de la comunidad completa de la existencia.⁶⁷

Reconocer esta interdependencia conduce a cuestionar las miradas utilitaristas y antropocéntricas que sitúan los intereses humanos por encima del resto de la existencia y a transitar hacia una perspectiva ecocéntrica que reconozca el valor inherente del mundo más que humano.

Esta comprensión resulta fundamental al momento de reflexionar sobre la relación entre derechos humanos y derechos de la naturaleza. Las condiciones materiales y simbólicas de la existencia humana dependen de la salud de los ecosistemas y de las

⁶⁶ Cormac Cullinan, *El derecho salvaje*, 143.

⁶⁷ *Ibíd.*, 146.

múltiples especies que sostienen la vida. No puede garantizarse plenamente el derecho a la salud, al agua, a la alimentación o a la vivienda en territorios ecológicamente degradados. De allí que educar para la defensa de la naturaleza suponga también educar para la garantía de los derechos humanos, pues ambos mantienen una relación de mutua implicancia.

Agustín Grijalva plantea esta relación especialmente en torno al derecho a la salud. Degradar la salud de la Tierra y de sus redes ecosistémicas supone también deteriorar la salud humana. Como señala el autor: “El derecho humano a la salud requiere entonces que los ecosistemas mantengan sus ciclos y equilibrios. La preservación de estos ciclos y equilibrios es, justamente, uno de los principales derechos de la naturaleza”⁶⁸.

Sin embargo, esta relación no debe entenderse desde una lógica utilitarista donde la naturaleza se protege únicamente en función de las necesidades humanas. Lo que se precisa es un giro epistémico capaz de reconfigurar la ética, la organización social y la jurisprudencia desde una perspectiva ecocéntrica, reconociendo tanto los ritmos que sostienen la vida como las ontologías territoriales que históricamente han habitado el mundo desde vínculos de reciprocidad con la Tierra. Desde allí, los derechos de la comunidad más que humana no dependen de los intereses humanos, sino de su valor inherente en tanto existencia.

Si aspiramos a una educación que contribuya a la transición de los modelos civilizatorios de la modernidad-colonialidad, responsables de profundos impactos sobre la salud y el equilibrio del planeta, resulta indispensable formar a las y los jóvenes desde el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos. Esto demanda generar experiencias pedagógicas que permitan no solo comprender racionalmente la interdependencia, sino también sentirla y encarnarla en las formas de habitar el territorio.

En las experiencias de la Fundación Vive la Cumbre, acompañar los procesos de aprendizaje de jóvenes ha significado presenciar cómo, al expandir sus paisajes internos y despertar la sintiencia por el mundo de la vida, se transforma también la manera en que comprenden a la naturaleza. Aquello que antes era visto como “recurso” u “objeto” comienza a revelarse como un conjunto de seres vivos con valor intrínseco, dignidad propia y agencia. Esta reconfiguración sensorial y ética abre el campo para que las y los jóvenes enuncien, desde su propia experiencia, que la Tierra debe tener derechos por el simple hecho de existir. La siguiente imagen recoge algunos de los derechos propuestos

⁶⁸ Agustín Grijalva, *Derechos de la naturaleza y derechos humanos*, *Ecuador Debate* no. 116 (Quito: Centro Andino de Acción Popular, 2022), 47.

por ellos y ellas, así como los argumentos que sustentan su reconocimiento: “Derecho a ser respetada porque ella merece que se le proteja por medio del cuidado”, “derecho a mantenerse siempre limpia, protegida y no talada”, “derecho a conservar su vida y a ser cuidada”, “derecho a ser querida, cuidada y respetada”, “derecho a no ser maltratada”⁶⁹.

Entre los argumentos que resaltan se encuentran afirmaciones como: “Sí debe tener derechos porque así como nosotras las personas tenemos, ella debería sí o sí tenerlos porque es un ser vivo que merece que se le reconozca por todo lo que nos ofrece”; “Sí, porque son seres vivos que sienten, ven y se mueven como nosotros los humanos. También expresan lo que sienten cuando cambian de hojas o se les caen las ramas. Todas esas son sus señales de que son importantes para este mundo”, “sí porque es un ser y tiene vida. Así como nosotros tenemos derecho o debemos tenerlos. Por ejemplo, el derecho al cuidado, al respeto, a la vida digna, ella también debería tener derecho al cuidado, al amor, a la no deforestación, al respeto de todos los seres”⁷⁰

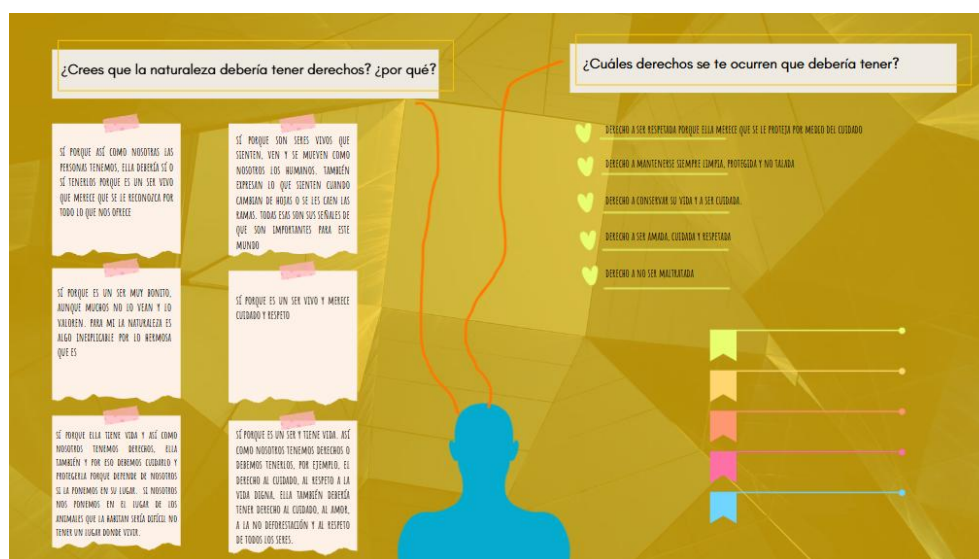


Figura 11. Derechos de la naturaleza propuestos por los jóvenes
Elaboración propia (2024)

Los derechos que emergen de estas reflexiones juveniles dialogan con las propuestas formuladas en la Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra y en la Constitución de Ecuador. Ambos marcos ofrecen claves para comprender cómo es posible accionar desde el restablecimiento del vínculo, el cuidado y la defensa de la vida.

⁶⁹ Testimonios recogidos de las cartografías corporales realizadas en Urabá a seis jóvenes que participaron en las travesías del 2021, 2022, 2023, 2024.

⁷⁰ Testimonios recogidos de las cartografías corporales realizadas en Urabá a seis jóvenes que participaron en las travesías del 2021, 2022, 2023, 2024.

En este sentido, tal como lo afirma la Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra, garantizar los derechos humanos exige reconocer y proteger los derechos de la Madre Tierra y de todos los seres que la conforman.⁷¹ De hecho, diversas culturas, prácticas comunitarias y marcos normativos ya transitan este camino, recordándonos que otras formas de comprender la justicia, la vida y la relación con el territorio no solo son posibles, sino urgentes. Como lo afirma Alberto Acosta y Enrique Viale:

Hacer la paz con la tierra también significa reconocer su agencia y la red de relaciones socioculturales inmersas en ella. Y en ese contexto los derechos de la naturaleza, caminando de la mano de los derechos humanos, nos dan pistas para enfrentar el colapso ecosocial y construir todas las alternativas que garanticen la vida digna para seres humanos y no humanos, Es decir, estos derechos sirven para reparar y restaurar, tanto como para prevenir, al tiempo que sientan las bases para construir a partir de la justicia global existencial⁷²

Estas perspectivas amplían la comprensión de los derechos de la naturaleza más allá de su reconocimiento jurídico y convocan a reconsiderar las formas en que las sociedades se relacionan con el mundo más que humano. No se trata únicamente de aceptar la existencia y dignidad de la Tierra, sino también de honrar sus ciclos, ritmos y procesos de regeneración, así como de reconocer su derecho a ser restaurada cuando ha sido dañada. Esta comprensión ética y política interpela tanto al Estado como a la ciudadanía y a los actores público-privados, al situar el sostenimiento de los equilibrios ecosistémicos como una responsabilidad compartida de toda la comunidad de vida.

A su vez, esta mirada invita a valorar los sistemas socioculturales y las ontologías territoriales de comunidades que históricamente han construido vínculos bioculturales con la Tierra desde relaciones de reciprocidad, cuidado y coexistencia. En este sentido, los procesos ecoeducativos requieren reconocer los saberes, sentidos y formas de habitar el mundo que estas comunidades sostienen, así como los derechos bioculturales que articulan la protección de la naturaleza con la garantía de la vida humana. Desde allí, la justicia ecosocial y el pluralismo jurídico e intercultural emergen como horizontes fundamentales para construir democracias capaces de “construir discursos y diálogos democráticos con las voces excluidas de los relatos oficiales”⁷³

⁷¹Ibíd., 281.

⁷² Alberto Acosta y Enrique Viale, *La naturaleza sí tiene derechos: Aunque algunos no lo crean* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2024), 203

⁷³ Adriana Rodríguez Caguana, “La naturaleza con derechos y la interculturalidad ecológica decolonial,” *Paper Universitario* no. 255 (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2023), 77

Desde esta perspectiva, la ecoeducación no se limita a ofrecer contenidos, sino que forma para la toma de decisiones cuidadosas y para una responsabilidad activa en el mantenimiento colectivo de la vida. Educar desde la ética del cuidado equivale a preparar sujetos que asuman su papel en la trama común y que comprendan que cada elección cotidiana incide en la salud de los ecosistemas que nos sostienen. En esta clave, la ecoeducación invita a imaginar, sentir y actuar desde la responsabilidad radical de convivir en una comunidad ampliada, donde cuidar la vida en todas sus formas se convierte en un horizonte irrenunciable.

En síntesis, las experiencias ecoeducativas de la Fundación Vive la Cumbre evidencian que el restablecimiento del vínculo con la Tierra acontece, ante todo, en el cuerpo y en la experiencia sensible. La montaña, el río, el bosque y el caminar territorial se despliegan como pedagogías vivas que interpelan, transforman y acompañan los procesos de aprendizaje. Jóvenes y educadores reconocen que no se trata únicamente de aprender sobre el ambiente, sino de dejarse afectar por el territorio, de escuchar sus lenguajes y de habitar la incertidumbre, la vulnerabilidad y la interdependencia como condiciones constitutivas de la vida.

Estas experiencias muestran, además, que la agencialidad ecosistémica se cultiva de manera simultánea en múltiples escalas: individual, colectiva y sistémica. A través de prácticas comunitarias, decisiones éticas situadas y procesos de cuidado compartido, se va tejiendo un “nosotros” que desborda lo humano y se reconoce como parte de una trama de vida más amplia. En este sentido, la Fundación Vive la Cumbre no solo acompaña procesos formativos, sino que sostiene una pedagogía encarnada que habilita la imaginación política y el *disoñar* otros mundos posibles desde la revalorización de las cosas, la comunalidad, la circularidad, la defensa de la vida y, por tanto, de sus derechos.

Este recorrido abre el umbral para el tercer capítulo, donde la ecoeducación se explora desde otra dimensión igualmente constitutiva: el goce, el juego y la creación como prácticas pedagógicas para corazonar la potencia. Si el vínculo con la Tierra se restaura en el cuerpo, la experiencia y la comunalidad, el juego emerge como un lenguaje privilegiado para activar la sintiencia, cultivar la alegría como forma de resistencia y ensayar, en clave lúdica y relacional, modos de habitar el mundo que sostengan la vida en tiempos de crisis ecosocial.

Capítulo tercero

Corazonar a través de la didáctica y el goce en la ecoeducación



Figura 12. Nevada en Poleka Kasué
Fuente: Archivo Fundación Vive la Cumbre (2022)

Los pulmones se iban haciendo cada vez más pequeños. Acompasaba mi respiración con la de Jesús y Ceci a cada pisada que dábamos. Éramos los tres de la cordada del oso andino; los demás habían decidido priorizar su propia cumbre, reconociendo la necesidad de cuidar el cuerpo y la realidad corpórea de sus compañeros. El viento se volvía cada vez más frío, como agujones filudos que intentaban colarse por los poros del rostro.

La montaña se cubrió de neblina y por momentos nos privó de la vista. Aun así, seguimos caminando juntos: avanzábamos unos pasos y nos deteníamos, encogiendo el dorso para encontrar aire y sostener el aliento. Llegamos al borde de la nieve con lágrimas en los ojos. En 2022, el Santa aún estaba cubierto de blanco, quizá por las condiciones climáticas de aquel año. Jesús se sentó sobre la nieve y me senté a su lado, observando con una fascinación que se reconoce respuesta: manos de mamíferos humanos lanzándose bolas de hielo, jugando entre ellos y con otras criaturas que estaban dejando su forma. Se me aguaron los ojos de felicidad al ver el espíritu de la Tierra convertido en juego, en disfrute, en placer, en amor desbordado.

Recuerdo el abrazo con Daniela y Mariana. Vernos fue llorarnos desde el poder de lo colectivo, de la juntanza y del amor. Vernos fue abrazar nuestras curiosidades y asombros desde un disfrute que se resiste a dejar de ser juego. Esta escena -encarnada, situada y profundamente relacional- abre una pregunta central para este capítulo: ¿qué lugar ocupa el goce en los procesos de aprendizaje que buscan cuidar y sostener la vida?

La ecoeducación, entendida como práctica ética y pedagógica de cuidado de la comunidad de vida en la Tierra, propone una didáctica anclada en la entrega al disfrute que se sabe goce. El disfrute no es evasión ni ornamento, sino celebración del estar aprendiendo; es decir, del estar ampliando el paisaje interno a partir del encuentro sensible con el otro, humano y más que humano.

El goce, en la ecoeducación, es un acto de entrega vulnerable al baile infinito de sabernos en relación: con la realidad del otro y con los espejos internos de nuestro propio mundo. Es el gesto de versar con lo ajeno y con lo propio, de reconocer que la transición hacia otros horizontes de sentido exige revalorizar el juego de estar juntos como forma de aprender mundos posibles y de construir, desde una *pedagogía de la potencia*⁷⁴, formas de vida capaces de sostener la existencia compartida.

En este marco, el presente capítulo se configura como una apología del juego en tanto eje transversal de las prácticas ecoeducativas que hacen posible la restauración del vínculo con la Tierra. Su propósito es honrar el disfrute como fuerza que aviva la sintiencia y presentar un material pedagógico llamado “*Micelios: acercarse a la trama de la vida*” que emerge de los aprendizajes señalados en esta investigación y que se constituyen en una apuesta de imaginación radical frente a la ética del cuidado de las múltiples formas de vida que sostienen el planeta.

Les invito a caminar conmigo el siguiente apartado que nos permite entender el goce, el versar-nos y el corazonar desde la potencia inmensos en las experiencias ecoeducativas y en la construcción del material pedagógico.

1. El goce y el encuentro en la ecoeducación para re-avivar el conversar y corazonar la potencia

En la experiencia de la Fundación Vive la Cumbre, el encuentro y el goce se configuran como dimensiones centrales de la didáctica ecoeducativa orientada al cuidado de la comunidad de vida en la Tierra. El disfrute no aparece como un elemento accesorio

⁷⁴ Estela Quintar, *Hacia una didáctica del sentido* (Ciudad de México: Editora Nómada, IPECAL, 2019).

ni como un momento de distensión, sino como una condición pedagógica que posibilita aprendizajes encarnados, significativos y relacionales en jóvenes y educadores. Al activar el goce, las prácticas ecoeducativas interrumpen las lógicas de mecanización, productividad e individualismo que atraviesan los modelos educativos hegemónicos, devolviendo al aprendizaje su densidad afectiva, su temporalidad expandida y su capacidad de generar vínculo.

Desde esta perspectiva, la ecoeducación como práctica de cuidado de la Tierra convoca una relacionalidad compartida y gozosa que reconoce al otro como co-constructor del aprendizaje. Ese otro no se restringe a la figura del mamífero humano, sino que se amplía hacia los seres más que humanos que cohabitan la trama de la vida y participan activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para que el goce emerja y se sostenga, se vuelve indispensable cultivar la curiosidad, la capacidad de asombro y la sintiencia por el mundo de la vida, disposiciones que abren el cuerpo y la percepción a una pedagogía que acontece en la experiencia, en el afecto y en el encuentro sensible con los territorios y sus múltiples voces.

En este horizonte, el goce se vuelve una clave didáctica que articula las inteligencias social, emocional y ambiental, entretejiendo pensamiento y corazón y descentrando la jerarquía del saber exclusivamente racional. Esta articulación dialoga con los principios ecofeministas que han insistido en la necesidad de revalorizar lo sensible, lo afectivo y lo relacional como dimensiones históricamente subalternizadas por la racionalidad moderno-colonial. Así, la didáctica del cuidado reconoce que aprender no es únicamente comprender, sino también sentir, afectar y dejarse afectar, en un ejercicio continuo de corresponsabilidad con la vida.



Figura 13. Yacarlos y Ángel explorando con barro
Fuente: María Mafla (2023)

En este punto emerge con fuerza el concepto zapatista de *corazonar*, entendido como una forma de sentisaber y sentipensar en la que el conocimiento nace de una entrega ética al otro y de una comprensión profunda de su mundo, sin que medie necesariamente la evidencia instrumental. Corazonar implica permitir que el saber-ser se desplace del dominio exclusivo de la razón hacia una experiencia ampliada donde el corazón se convierte en órgano epistemológico. Como sugiere Arturo Escobar, “es solo desde la amplitud del corazón que podemos manejar la diversidad radical de la vida”⁷⁵, una afirmación que encuentra resonancia en las prácticas ecoeducativas de la Fundación.



Figura 14. Pedagogías del goce en Urabá a la Cumbre

Fuente: María Mafla (2023)

En las travesías y experiencias de la Fundación Vive la Cumbre, el *corazonar* se hace cuerpo vivo a través del juego, entendido no como entretenimiento, sino como un dispositivo pedagógico y político que fortalece habilidades para la vida y habilita procesos de aprendizaje significativos. En este sentido, el juego se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo de capacidades fundamentales para la vida en común. Como lo sugiere David Whitebread, el juego crea “oportunidades importantes para desarrollar las denominadas capacidades de autorregulación, incluyendo habilidades

⁷⁵ Arturo Escobar, Mical Osterweil y Kriti Sharma. *Relacionalidad. Una política emergente de la vida más allá de lo humano* (Bogotá: Tinta Limón y Prosa del Mundo, 2025), 191.

relacionadas con la toma de decisiones, la resolución de problemas, el ejercicio de autocontrol, el cumplimiento de normas y la regulación de emociones.”⁷⁶

Desde una mirada decolonial, el juego habilita un territorio de horizontalidad, experimentación y creación colectiva en el que se ensayan otras formas de relación con la Tierra y entre quienes la habitan. Jugar permite equivocarse sin castigo, imaginar sin restricción, cooperar sin competencia y sostener la vida en común desde la corresponsabilidad. Asimismo, posibilita que jóvenes y educadores se sumerjan en sus paisajes internos para danzar con una visión nosótrica de la trama de la vida, reconociéndose como parte de un nosotros multiespecie que aprende, cuida y sueña en colectivo.

Este *corazonar* se entrelaza de manera profunda con la didáctica de la potencia o, en palabras de Estela Quintar, con la didáctica no parametral, aquella que sitúa al sujeto en el centro del aprendizaje y concibe la enseñanza no como un proceso de transmisión ni de sobresaturación de información, sino como un espacio orientado a cultivar el deseo de saber. Se trata de una pedagogía que busca comprender quién es el sujeto y cuál es su mundo; que se pregunta por el sentido de la vida y de las decisiones que se toman en los contextos que se habitan; que reconoce el territorio, el cuerpo y la experiencia como dimensiones constitutivas del aprendizaje. En el fondo, esta propuesta pedagógica se articula en torno a una pregunta radical: ¿cuál es el sentido de lo que vivo, experimento, siento, habito y actúo?

Este proceso acontece en el encuentro y en el arte de conversar, o, como lo propone Estela Quintar, en el *versar* con otros: hacer versos con otros, tejer sentidos compartidos y construir conocimiento desde la palabra viva. Anular la pregunta por el sentido de la vida en los procesos educativos constituye una forma de violencia instrumental encarnada en el saber, el pensar y el sentir. Frente a ello, la ecoeducación se posiciona como un horizonte de la potencia que sitúa al sujeto -desde el disfrute, pero también desde la incomodidad- en la necesidad de enraizar el deseo de comprender su lugar en la trama de la vida.

En este marco, *corazonar la potencia* implica tensionar las formas de mirar y de creer en el mundo; revisar las maneras de relacionarnos entre sujetos y con la totalidad de la trama de la vida; y reconfigurar las formas de ritualizar la existencia a través del *versarnos juntos*, del conversar como acto político y pedagógico. Asimismo, supone una

⁷⁶ FUHEM Ecosocial, *Educación ecosocial. Como educar frente a la crisis ecológica*, 128.

didáctica que transgrede las normativas violentas de enseñanza y que se pregunta de manera constante por su propio sentido: ¿qué es aquello que se enseña?, ¿desde qué principios se juega?, ¿qué relaciones se activan o se interrumpen en la experiencia pedagógica?

Desde esta comprensión, el juego se revela no solo como una metodología, sino como una ética y una ontología del aprender juntos. En las experiencias de la Fundación Vive la Cumbre, el juego se convierte en un lenguaje capaz de traducir la ecoeducación en prácticas concretas que convocan al cuerpo, la emoción, la imaginación y la acción colectiva. Es desde este lugar que emerge la Caja de Juegos “Micelios: acercarse a la trama de la vida”, como una materialización pedagógica del *corazonar*, de la didáctica de la potencia y de la ética del cuidado. La Caja no es un producto aislado, sino el resultado vivo de un proceso de investigación escucha y experimentación que busca ofrecer dispositivos lúdicos para pensar, sentir y accionar el restablecimiento del vínculo con la Tierra en clave colectiva, relacional y esperanzadora.

2. La Caja de Juegos Micelios: acercarse a la trama de la vida

La Caja de Juegos *Micelios: acercarse a la trama de la vida* es el fruto de un proceso de investigación orientado a comprender cómo las experiencias de ecoeducación de la Fundación Vive la Cumbre contribuyen a restablecer el vínculo con la tierra en jóvenes y educadores, a la vez que constituyen una apuesta de imaginación radical frente a la ética del cuidado de las múltiples formas de vida que sostienen al planeta.

Inspirada en los hilos subterráneos de los micelios, esas redes invisibles que permiten la comunicación, el intercambio y la cooperación entre los seres del bosque, esta caja reúne tres juegos que convocan la imaginación, la escucha y la acción colectiva como caminos para reorientar nuestras formas de habitar el mundo. Cada juego opera como una puerta de entrada sensorial y reflexiva: invita a reconocer la diversidad, a narrar desde múltiples voces y a cooperar para sostener la vida, recordándonos que todo acto humano es, en esencia, una interacción con la tierra que nos constituye.

La caja contiene tres juegos llamados “GAIA”, “La Tierra Narra” y “Micelios: Los hilos que nos conectan”; estos juegos conforman un ecosistema lúdico que integra la palabra, el cuerpo, la emoción y la ética del cuidado. A través de preguntas, historias, decisiones y acciones, los juegos despliegan principios ecológicos, enseñanzas de los territorios y claves de pensamiento que permiten cuestionar los paradigmas de la

modernidad-colonialidad que han profundizado la desvinculación con el mundo más que humano.

La Caja de Juegos Micelios no busca ofrecer respuestas cerradas ni soluciones prescriptivas, sino habilitar experiencias dialógicas en las que cada persona pueda reconocerse como parte de una red viva, relacional y coevolutiva. En este marco, jugar se transforma en un acto de memoria, de imaginación política y de esperanza: un gesto para volver a tejer la trama de la vida desde la sensibilidad, la sintiencia por el mundo de la vida, la creatividad y la interdependencia.

Esta propuesta lúdica surge de un interés profundo por el goce como dimensión constitutiva del aprendizaje. Su proceso creativo estuvo acompañado por dos preguntas que atravesaron de manera sensible y política su gestación: ¿cómo relacionarnos con lo que ya no está? y ¿cómo sostener aquello que aún existe? Estas preguntas dialogan de forma íntima con los aprendizajes de la Fundación Vive la Cumbre previamente expuestos y abren un umbral para comprender el juego no solo como herramienta pedagógica, sino como práctica de cuidado, de memoria y de sostenimiento de la vida.

2.1. El surgimiento del juego y su proceso creativo

“Oye el llamado que hace la tierra
Oí volá, oí volando a rendir cuenta
Respóndele, universo
Respóndele.
Se juntan almas
Ya se fue el miedo
Brilla la luz, vuelve a la tierra, descansa el cuerpo”⁷⁷
Nidia Góngora

La construcción del juego estuvo atravesada, desde su origen, por dos preguntas que emergieron con fuerza a partir de la experiencia narrada en el primer capítulo: ¿cómo relacionarnos con lo que ya no está? y ¿cómo sostener aquello que aún existe? Estas preguntas no surgieron en abstracto, sino en el marco de la crisis ecosocial que habitamos y, de manera concreta, ante la desaparición del glaciar como acontecimiento que marcó

⁷⁷ “En los Manglares” es un alabao interpretado por Nidia Góngora que convoca la memoria colectiva como acto de cuidado. Los alabaos son cantos fúnebres y rituales propios de las comunidades afrodescendientes del Pacífico colombiano, entonados tradicionalmente para acompañar el tránsito de quienes parten a otro plano de existencia. Más allá de su función mortuoria, los alabaos constituyen una práctica espiritual, comunitaria y política de rememoración, donde la voz nombra la ausencia, sostiene el vínculo y reafirma la vida en común. En este sentido, *En los Manglares* se inscribe también como un canto al cuidado de la Tierra: una forma de honrar los territorios, los cuerpos y los ecosistemas que sostienen la vida, y de resistir, desde la memoria cantada, al olvido y a la devastación.

profundamente a la Fundación Vive la Cumbre. La pérdida del glaciar Poleka Kasué no fue únicamente la constatación de un cambio ecosistémico, sino la vivencia de una ausencia que irrumpió en el paisaje interno colectivo y nos interpeló sobre nuestras formas de habitar, recordar y cuidar la Tierra.

En este contexto, las conversaciones sostenidas al interior de la Fundación revelaron un hallazgo compartido: la memoria se configura como una manera de relacionarse con lo que ya no está y, al mismo tiempo, como una estrategia para sostener lo que aún existe. Recordar no como gesto nostálgico ni paralizante, sino como acto político, afectivo y pedagógico que mantiene vivos los vínculos, evita el borramiento y permite que las ausencias sigan habitando la trama de la vida.

Yo pienso como que me relaciono con lo ausente, como con lo que ya no está, como los abuelos, como las abuelas, como con esta como con esta disposición a seguir recordándole, a seguir trayéndolo, a seguir contándolo, a seguir sí, a seguir teniéndolo presente y moviendo la palabra alrededor de lo que ya no está. Y pues también pienso como que, o sea, en este punto después de todo el tiempo que acompañamos el Santa pienso que ya no está en su forma como lo conocimos, en su forma como era, como este ecosistema súper no sé, como reconocible, como pregúntale a alguien qué es un nevado y así nunca haya visto la nieve o nunca haya visto un nevado, se puede hacer una idea. Pero pues pregúntale a alguien que es un paramillo y eso ya no es tan su imaginario, ¿no? Entonces como en este cambio también siento que estas nuevas formas que van adquiriendo los ecosistemas, que van adquiriendo los lugares, como acompañar ese tránsito también es despedirse y pues bienvenido lo que hay ahora.⁷⁸

Esta comprensión acompañó el proceso creativo del juego y se entrelazó, de manera transversal, con la experiencia colectiva de la Fundación, evidenciando que las pérdidas, humanas y más que humanas, no se transitan en soledad, sino que se elaboran y sostienen en red.

Tal como se desarrolló en los capítulos anteriores, el paisaje interno no solo se expande con nuevas presencias, sino que también se reconfigura a partir de las ausencias. Mariana Matija lo expresa con claridad al describir cómo aquello que desaparece deja una huella que se riega por los reflejos del paisaje interno, transformándolo sin anularlo, volviéndolo más sensible. En este sentido, la desaparición del glaciar se convirtió en una herida compartida que se distribuyó entre montañas, ríos, cuerpos y memorias, generando nuevas formas de percepción, de cuidado y de responsabilidad frente a la vida.

Es en este punto la metáfora del micelio adquiere una potencia particular. Así como las redes miceliales permiten que los bosques compartan nutrientes, información y sostén incluso en contextos de pérdida, la memoria opera como un tejido subterráneo que

⁷⁸ Grupo focal Cristina, Natalia y Vanesa, facilitado por Mónica Romero, 18 junio, Bogotá, 2025.

conecta experiencias individuales y colectivas. Lo que ya no está no desaparece del todo: habita en las marcas del territorio, en las formas de la montaña, en los relatos compartidos y en las prácticas de cuidado que emergen como respuesta. Sostener lo que aún existe implica, entonces, activar una memoria colectiva y micelial que circule, conecte y regenere, no para anclarse en el dolor, sino para movilizar la sintiencia por el mundo de la vida y fortalecer el vínculo con la Tierra.

Esta intuición fue reiterada por integrantes de la Fundación, quienes reconocieron que aquello que ya no está sigue presente en lo que permanece: “El glaciar no está, pero igual está. Está en las marcas que quedan en la montaña, en las formas del territorio, y en general en la vida. Las personas que ya no están siguen estando a través de las personas que sí están.”⁷⁹

Desde esta comprensión, el juego emerge no como un espacio para profundizar en el duelo, sino como un dispositivo de memoria y sostenimiento colectivo: un lugar para traer al presente aquello que ha desaparecido, activar la sensibilidad hacia el territorio y abrir, en comunidad, preguntas sobre el cuidado, la corresponsabilidad y la acción. La memoria experiencial de quienes juegan se convierte así en una fuerza que impulsa la imaginación, despierta la afectación y habilita procesos de restauración del vínculo con la Tierra.

La construcción del juego estuvo acompañada por el caminar el territorio, el encuentro con la Serranía de los Yariguíes con la Nati, el modelado de cerámica, las conversaciones compartidas en la biblioteca con Estef y los recorridos conversados por México con Dani y Juli. Estas experiencias permitieron gestar algunos fundamentos clave del juego: la necesidad de una didáctica que privilegie la interdependencia y transgreda la competencia, las lógicas guerreristas y la violencia estructural; un juego que situara en su centro las formas de funcionamiento de la naturaleza y los aprendizajes de la Fundación en torno a la sintiencia por el mundo de la vida, el encuentro del versarnos y la comunalidad.

Corazonar la potencia en las prácticas ecoeducativas implica, también, preguntarse cómo vivir la interdependencia desde un cuerpo poroso a través del juego. Las didácticas lúdicas para el cuidado de la Tierra transgreden los principios que han sostenido las filosofías competitivas y extractivistas de muchos juegos, proponiendo, en

⁷⁹ *Ibíd.*, 2025.

cambio, experiencias cooperativas, sensibles y relacionales que permiten ensayar otras formas de estar juntos y de habitar el planeta.

Posteriormente, a través de conversaciones y estares compartidos con otras personas de la Fundación, el material pedagógico fue tomando forma. Se hizo evidente la necesidad de que el juego colocara en el centro la ética del cuidado de la vida; que reconociera la crisis ecosocial y sus impactos desiguales; que evocara el lenguajear de la Tierra, permitiendo que los sujetos humanos y más que humanos situaran su experiencia como ejercicio de memoria viva; y que, al mismo tiempo, habilitara la creación colectiva de formas para sostener aquello que aún existe.

De este modo, la Caja de Juegos *Micelios* se configura como un espacio para corazonar la potencia: tensionar las formas de mirar y de crear el mundo; revisar las maneras de relacionarnos entre sujetos y con la totalidad de la trama de la vida; y reconfigurar las formas de ritualizar la existencia a través del versarnos juntos, del conversar entendido como acto político y pedagógico, del narrar como posibilidad de nombrar mundos posibles y del jugar como práctica que fortalece el poder de decisión, la escucha profunda y el sentido de posibilidad frente a un mundo atravesado por la crisis ecosocial, reconociendo, a su vez, las ontologías relacionales que sostienen la vida.

En esta red micelial de la memoria acompáñame brevemente a recorrer los juegos que hacen parte de la caja “*Micelios: acercarse a la trama de la vida*” en los siguientes apartados.

2.2. Gaia: versar con otros. Conectarnos a través de la palabra espejo

Gaia es un juego de cartas concebido para propiciar el encuentro, el autoconocimiento y la conexión con el mundo humano y más que humano a través de preguntas que invitan a reconocer los vínculos que sostienen la vida. Su despliegue requiere de una disposición sensible: curiosidad, capacidad de asombro y una escucha abierta que permita que la experiencia se encarne y se vuelva significativa.

El juego invita a *versar-nos* en juntanza mediante diálogos que evocan la memoria de cada persona para reconocer su vínculo con la Tierra, al tiempo que abre un campo de problematización de las propias formas de mirar y habitar el mundo. Desde el acto vulnerable de compartir la palabra, *Gaia* habilita conversaciones que no siempre son cómodas, pero sí necesarias: diálogos con personas que se sitúan desde lugares distintos, con trayectorias diversas, con lenguajes y sensibilidades heterogéneas. En este ejercicio, la diferencia no aparece como amenaza, sino como posibilidad de encuentro y de

ampliación del paisaje interno. Tal como en la experiencia ecoeducativa del río, el juego convoca a estar presentes colectivamente y a confiar en el otro -incluso cuando no se le conoce- para escuchar los lenguajes de la Tierra que habitan en miradas ajenas y, a la vez, familiares.

Gaia es, así, una evocación del diálogo desde la diferencia. Se inspira en experiencias que estimulan la inteligencia relacional en Colombia, como *Pido la Palabra*⁸⁰, y parte del reconocimiento de que los mamíferos humanos somos seres sociales y lenguajeables: necesitamos de la palabra, del *con-versar*, para construir relaciones entre sujetos humanos y con los seres más que humanos que cohabitan la trama de la vida. Nuestra capacidad comunicativa, verbal y no verbal, nos permite tejer vínculos, compartir sentidos y sostener la vida *en común*.

Todo habla. Lo que existe, lo que percibimos, nuestra experiencia en el universo son las conversaciones. Conversan las manos y la piel, los oídos y las voces, los ojos y la luz. No todos los lenguajes tienen letras. Romper el vínculo entre hablantes, silenciar o imposibilitar sus conversaciones, los pone inevitablemente en riesgo de extinción. Extinguir es apagar el fuego, el fuego es el hogar. Extinguir es desaparecer la casa. Si no pueden conversar no pueden sobrevivir.⁸¹

Desde esta perspectiva, *Gaia* posibilita un encuentro de miradas que transgrede los patrones del modelo civilizatorio moderno, orientado a la homogeneización y al borramiento de la diferencia. El juego se inscribe como una práctica que resiste la monocultura del pensamiento único y que, como recuerda Juan Pablo de *Venga le Digo*, invita a aprender a sostener conversaciones que reconozcan y celebren la diversidad.⁸² Conversar, aquí, no es un acto espontáneo ni ingenuo: es una práctica que se cultiva, se aprende y se defiende, especialmente en un contexto donde apalabrar se ha convertido, en muchos escenarios, en riesgo o silenciamiento. Por ello, *Gaia* propone el diálogo como un espacio cuidadoso, seguro y vulnerable, donde la palabra se vuelve puente y espejo para atravesarnos por la experiencia del otro -sea distinta o compartida- sin anularla.

En este sentido, *Gaia* tiene como objetivo fortalecer el autoconocimiento y la conexión entre las personas a través de preguntas que invitan a reconocer los vínculos con el mundo más que humano y con los territorios que se habitan. El juego promueve la reflexión sobre las experiencias propias, al tiempo que introduce principios

⁸⁰ Pido la palabra es un juego para tener conversaciones desde diálogos improbables elaborado por Venga le digo.

⁸¹ Mariana Matija, *Niña pájaro Glaciar*, 112.

⁸² Juan Garrido. “Nuestra vida es un reflejo de nuestras conversaciones”. *TED talks*. 6 de noviembre de 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=Mp1yMZdCYic&t=1s>.

fundamentales del funcionamiento de la naturaleza y tensiona los paradigmas de pensamiento que han profundizado la desvinculación con las comunidades de vida más amplias. Para ello, este juego de cartas se organiza en cuatro categorías que orientan la conversación y la escucha atenta:

1. *La diversidad*: El planeta y sus ritmos de funcionamiento son inherentemente diversos. Desde esta comprensión, los seres humanos somos una expresión más de la Tierra, encarnada en cuerpos humanos e integrada en una comunidad de vida que trasciende jerarquías y cuestiona la supremacía humana en la trama de la existencia. Esta categoría busca generar preguntas que reconozcan al sujeto, a través de su experiencia de vida y su mirada de mundo, como un integrante más de la comunidad de vida extensa.



Figura 15. Cartas categoría diversidad
Elaboración propia (2025)

2. *La interdependencia*: La historia evolutiva de la Tierra revela que la interdependencia es un principio estructural de la vida. Aunque la modernidad-colonialidad impuso la ficción de una separación entre humanidad y naturaleza, seguimos formando parte de una red de relaciones donde todos los seres dependemos unos de otros para sostener la existencia compartida. Esta categoría busca generar preguntas que inviten a la comprensión de la interdependencia en el entramado de la vida.

4. *La acción*: La agencia, tanto individual como colectiva, es constitutiva de la trama de la vida. Esta categoría convoca a imaginar y construir otros mundos posibles desde el lugar de enunciación de cada persona. En la experiencia de la Fundación Vive la Cumbre, la acción emerge cuando corazón y pensamiento se articulan para sostener la vida; de ahí que la esperanza se configure como un pilar para seguir tejiendo el florecimiento y la dignificación de los seres humanos y más que humanos.



Figura 18. Cartas categoría La acción
Elaboración propia (2025)

En su conjunto, *Gaia* se configura como una práctica ecoeducativa que restituye a la palabra su potencia vincular y política. Al versarnos en diálogo, el juego activa la memoria, la escucha y la reflexión crítica como caminos para restaurar el vínculo con la Tierra y entre quienes la habitan. Así, *Gaia* no solo abre conversaciones: cultiva una ética del encuentro que prepara el terreno para otros dispositivos lúdico-pedagógicos de la Caja de Juegos *Micelios*, donde el cuidado, la interdependencia y la acción colectiva continúan desplegándose como formas concretas de sostener la vida en tiempos de crisis ecosocial.

2.3. La tierra narra: sabernos lenguajes creativos de la tierra

Si *Gaia* abre el camino del encuentro a través de la palabra compartida, *La Tierra Narra* profundiza ese gesto al situar la narración como práctica ecoeducativa que permite escuchar, recrear y reimaginar los lenguajes de la Tierra. Este juego se configura como un tránsito desde el diálogo hacia la creación colectiva de relatos, en los que la palabra no solo comunica, sino que encarna memoria, territorio y posibilidad.

La Tierra Narra es un juego diseñado para construir historias a partir de imágenes provocadoras que representan seres de la naturaleza, dinámicas que profundizan la crisis

ecosocial y alternativas de acción para enfrentarla. Estas alternativas emergen de saberes situados y de las comunalidades que, en distintos territorios, han sostenido la vida a pesar de la devastación. El juego se inspira en los *story cubes*, conocidos por estimular la curiosidad, la creatividad y las habilidades comunicativas y relacionales, pero los reconfigura desde una ética del cuidado y una perspectiva ecosocial.

La narración oral ha sido, desde tiempos ancestrales, una forma de relacionarnos con el mundo a través de la palabra: de recrearlo, interrogarlo, cuestionarlo y transformarlo. Narrar es también una manera de producir conocimiento, de tejer vínculos con la otredad y de movilizar sentidos. La narración, al igual que el cuento, es:

Una forma de hacer conocimiento es una manera de unirnos con la otredad y una posibilidad, móvil y movilizadora, de alejarnos de las posturas estáticas, paralizantes y paralizadoras. El cuento nos convoca a pensar en red, en tejido, en urdimbre; nos aleja de la visión dicotómica establecida entre aquel que escucha y aquel que habla, brindando nuevas posibilidades epistémicas, exhortando a neófitas lecturas de la realidad y convocando a la conquista de extraños territorios pedagógicos.⁸³

Las historias, en tanto prácticas relacionales, abren posibilidades epistémicas que permiten comprender de manera profunda las miradas de quien narra y de quien escucha. Una historia convoca a otras: se cruzan, se transforman y revelan mundos compartidos y divergentes. Al situarse en el lente de quien las construye, las narraciones se convierten en ejercicios creativos y disruptivos para analizar, tensionar y transformar las realidades que habitamos.

En este sentido, *La Tierra Narra* es una invitación a reconocernos como manifestaciones de la Tierra que se vuelven lenguaje y cuerpo humano, con la capacidad de crear relatos y de ser protagonistas de saberes situados. La narración aparece aquí como un gesto de empatía radical: es la Tierra narrándose a sí misma a través de quienes la habitan, recordando que toda palabra nace del territorio y vuelve a él.

Así, el juego tiene como propósito reconocer la interdependencia entre seres, territorios y sistemas humanos y más que humanos mediante la creación colectiva de historias que, a partir de datos, permitan imaginar alternativas para cuidar y regenerar la vida en un contexto de crisis ecosocial. Al mismo tiempo, busca estimular la creatividad y la narración como formas de interpelar, desde la palabra, nuestro vínculo con la Tierra y de cultivar empatías profundas con el mundo de la vida desde la sintiencia.

⁸³José Agudelo, *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula* (Medellín: Funlam, 2016), 10.
https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/263_El_cuento_como_estrategia_pedagogica.pdf.

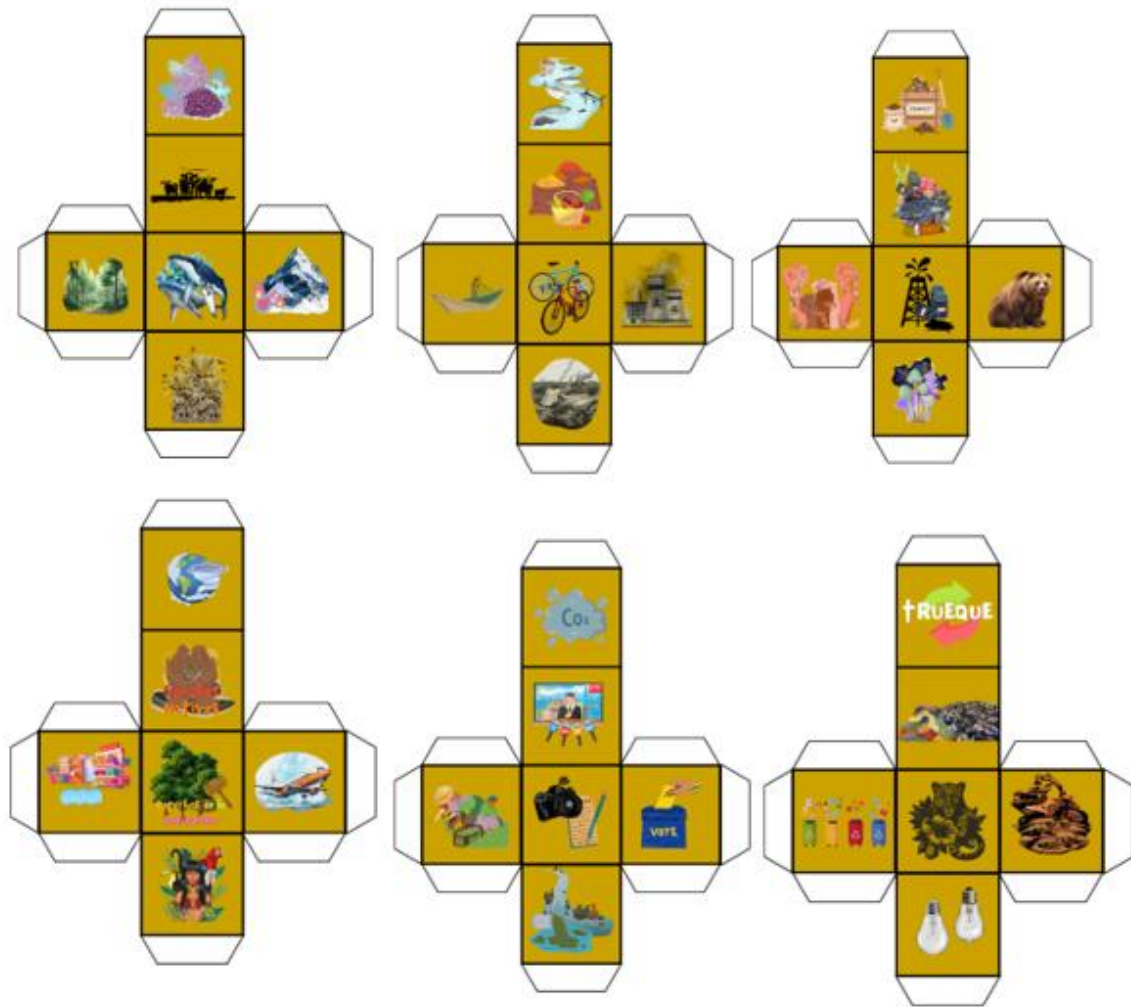


Figura 17. Dados La Tierra Narra
Elaboración propia (2025)

Mientras *Gaia* convoca a versar con otros desde la palabra espejo, *La Tierra Narra* amplía ese gesto al permitir que la palabra se haga relato, memoria y posibilidad. Narrar se vuelve, así, una práctica de cuidado: un modo de nombrar lo que duele, de recordar lo que sostiene y de imaginar lo que aún puede florecer. Este tránsito desde el diálogo hacia la creación narrativa prepara el terreno para el siguiente dispositivo lúdico, donde la interdependencia y la acción colectiva se despliegan de forma más explícita. De este modo, la Caja de Juegos *Micelios* continúa tejiéndose como una pedagogía viva que, a través del juego, la palabra y la imaginación, busca restaurar el vínculo con la Tierra y fortalecer las capacidades colectivas para sostener la vida en tiempos de crisis ecosocial

2.4. Micelios: toma de decisiones desde la ética del cuidado y la política de la relacionalidad

En Micelios, jugar no es una actividad neutra ni meramente recreativa: es un acto de aprendizaje situado y, al mismo tiempo, un ejercicio ético de cuidado. Cada decisión tomada durante el juego pone en evidencia que no existen acciones aisladas ni consecuencias exclusivamente individuales; toda elección, por pequeña que parezca, reverbera en la trama de la vida y afecta el equilibrio del conjunto. En este horizonte, cobra sentido la urgencia de reconocer el dolor que atraviesa la Tierra, tal como lo expresa Mariana Matija:

Necesitamos sentir el dolor de la desaparición de otros seres vivos que también forman parte de la Tierra. Necesitamos darnos cuenta de que cada especie viva ha sido una manera en la que la Tierra ha aprendido a expresarse, y necesitamos sentir la profunda tristeza de descubrir que nuestra civilización (que no es lo mismo que nuestra especie, ojo) está también extinguiendo esos diversos lenguajes de la Tierra.⁸⁴

Desde esta comprensión, el juego confronta las lógicas hegemónicas de competencia, acumulación y éxito individual, proponiendo, en su lugar, una experiencia donde la supervivencia y el bienestar dependen de la cooperación, la empatía y la corresponsabilidad entre los distintos ecosistemas. El tablero se organiza en cinco zonas ecológicas que representan ecosistemas de Colombia en los cuales la Fundación Vive la Cumbre ha tenido incidencia e impacto. Estos territorios enfrentan múltiples conflictos socioambientales derivados de dinámicas extractivas, modelos productivos intensivos y prácticas que profundizan la desvinculación con la naturaleza.

No obstante, también son espacios donde comunidades locales, organizaciones de base territorial, la academia y organizaciones no gubernamentales han impulsado acciones para defender y cuidar la vida, cada una desde sus propios campos de agencia, ontologías relacionales y saberes situados. Las zonas que componen el recorrido del juego son:

1. Bosque húmedo tropical
2. Selvas tropicales y ecosistemas costeros
3. Bosque andino
4. Desierto y bosque seco tropical
5. Alta montaña

⁸⁴ Mariana Matija, *Un planeta herido* (Colombia: blog animal de isla, 2021).

Cada zona cuenta con un trayecto propio de diez casillas y todas convergen en una misma meta: la Alta Montaña en ecosistema de glaciar. Este territorio opera como un ecosistema integrador y, a la vez, como uno de los más afectados por la crisis ecosocial que atravesamos como humanidad. Llegar a esta meta común invita a reflexionar colectivamente y a proponer acciones de sostenimiento de la vida que permitan cuidar el equilibrio planetario y la salud de todas las formas de existencia en la Tierra.



Figura 18. Micelios: acercarse a la trama de la vida
Elaboración propia

La Alta Montaña, como punto de llegada, se convierte así en una apología a la esperanza: un llamado urgente a salvaguardar los ecosistemas que hoy se encuentran en “estado terminal” como consecuencia de los patrones de pensamiento de la modernidad-colonialidad y de los sistemas de producción y consumo que sostienen lógicas de necropolítica.

A diferencia de los modelos lúdicos que reproducen jerarquías y relaciones de poder asimétricas, Micelios se sostiene sobre una política de la relacionalidad: nadie gana si alguien pierde, ningún territorio prospera si otro colapsa. La meta no se alcanza por la velocidad ni por la ventaja estratégica individual, sino por la capacidad colectiva de sostener el equilibrio de la red. Esta lógica encarna una crítica pedagógica a los imaginarios civilizatorios que han naturalizado la explotación de la Tierra y de ciertos cuerpos, y abre un espacio para ensayar otras formas de gobernanza basadas en el cuidado mutuo y la justicia ecosocial.

En este sentido, Micelios funciona como una metáfora viva del mundo que habitamos y del mundo que necesitamos imaginar. El juego invita a ejercitar el pensamiento sistémico, a reconocer las relaciones de interdependencia entre lo humano y

lo más que humano, y a comprender que la crisis ecosocial no es el resultado de fallas aisladas, sino de la ruptura de los vínculos que sostienen la vida. Cada ecosistema del tablero representa no solo un territorio físico, sino también un entramado de relaciones históricas, culturales y afectivas que requieren atención, escucha y reparación.

Desde la ética del cuidado, Micelios propone una pedagogía que no separa razón y emoción, acción y afecto. La toma de decisiones se configura como un acto sensible que exige percibir las consecuencias de nuestras acciones más allá de lo inmediato, reconociendo los impactos desiguales que recaen sobre los territorios y las comunidades más vulnerabilizadas. De este modo, el juego habilita preguntas fundamentales: ¿qué significa cuidar en un mundo interdependiente?, ¿cómo decidir cuando lo que está en juego no es el beneficio propio, sino la continuidad de la vida compartida?

Micelios abre un espacio para imaginar futuros posibles desde una esperanza activa y situada. No se trata de una esperanza ingenua, sino de una que emerge del reconocimiento profundo de la crisis y de la decisión colectiva de actuar en consecuencia. Al igual que las redes miceliales que sostienen los bosques incluso en contextos de pérdida, este juego recuerda que la vida se regenera en red, que el cuidado es una práctica cotidiana y que sostener la Tierra implica fortalecer los vínculos comunitarios, defender el florecimiento de todos los seres y aprender a decidir juntos desde la conciencia de que somos, inevitablemente, parte de la misma trama.

Finalmente, este tercer capítulo ha sido una invitación a corazonar la didáctica como gesto político, pedagógico y vital en la ecoeducación, reconociendo el goce, el juego y la creatividad como fuerzas capaces de restaurar el vínculo con la Tierra. A través de experiencias lúdicas y materiales pedagógicos situados, se ha mostrado cómo el aprendizaje puede devenir encuentro, memoria y cuidado, y cómo la didáctica, cuando se libera de la lógica de la competencia, la mecanización y la productividad, se transforma en un espacio para sentir, imaginar y reavivar el disfrute de sostener la vida en común.

Corazonar la enseñanza implica, entonces, devolverle centralidad al cuerpo sensible, a la palabra compartida y a la relacionalidad con lo humano y lo más que humano; implica comprender que el goce no es evasión, sino potencia para habitar la crisis ecosocial desde la responsabilidad, la esperanza agencial y la ética del cuidado. Así, la ecoeducación se configura no solo como una práctica de transmisión de saberes, sino como una pedagogía del florecimiento que apuesta por re-aprender a estar juntos, a decidir en red y a cuidar, desde el corazón y el pensamiento entrelazados, la trama de la vida que nos sostiene.

En efecto, la Caja de Juegos “Micelios: acercarse a la trama de la vida” se consolida como una traducción pedagógica de la investigación y como un dispositivo que materializa los aprendizajes ecoeducativos en lenguajes lúdicos, simbólicos y colectivos. A través del juego, el conocimiento deja de ser abstracto para volverse experiencia compartida, diálogo y posibilidad de acción. Al situar los derechos de la naturaleza, la justicia ecosocial, la memoria territorial y la esperanza activa en el centro de la experiencia lúdica, la Caja de Juegos opera como un laboratorio de futuros. No busca ofrecer respuestas cerradas, sino abrir preguntas, activar la imaginación radical y fortalecer el vínculo afectivo con la Tierra. En tiempos de crisis ecosocial, esta propuesta pedagógica invita a jóvenes y personas adultas a ensayar otras formas de habitar el planeta, recordando que sostener la vida es siempre un acto colectivo.

Conclusiones

Las conclusiones que aquí se presentan emergen del diálogo sostenido entre la experiencia ecoeducativa de la Fundación Vive la Cumbre, el trabajo de campo y el proceso reflexivo que atravesó esta investigación. Honrar el camino recorrido durante años -las comunales tejidas, los aprendizajes compartidos, los vínculos cultivados y las prácticas que se hicieron territorio- desborda lo que puede contenerse en unas pocas páginas. No obstante, este apartado recoge algunos de los hallazgos centrales que permiten comprender la potencia pedagógica, política y afectiva de la ecoeducación como práctica situada de cuidado de la vida.

La investigación permitió reconocer que la ecoeducación, tal como la practica la Fundación Vive la Cumbre, constituye una respuesta pedagógica urgente y necesaria frente al colapso ecosocial contemporáneo. Más que una metodología educativa, la ecoeducación se despliega como una forma de habitar el mundo: una pedagogía que reorienta el deseo, el valor y la acción educativa hacia la regeneración del vínculo con la trama de la vida. Su horizonte no es la transmisión de contenidos, sino la reparación de relaciones fracturadas por los patrones de pensamiento de la modernidad-colonialidad. En este sentido, educar se convierte en una práctica relacional que invita a habitar la interdependencia, a recuperar la sintiencia por el mundo más que humano y a reconocer al ser humano como una expresión encarnada de la Tierra.

Desde esta perspectiva, la ecoeducación emerge como una pedagogía para la transición civilizatoria, capaz de agrietar los imaginarios dominantes del individualismo, la linealidad, el antropocentrismo, el extractivismo y el especismo. Educar para la ética del cuidado implica reorientar el deseo y la acción hacia formas relacionales de existencia, donde la vida no se concibe como recurso, sino como comunidad compartida. Esta pedagogía forma subjetividades que reconocen la interdependencia radical que sostiene la vida y que comprenden el cuidado no como gesto individual, sino como responsabilidad colectiva.

Uno de los hallazgos centrales de la investigación es que el restablecimiento del vínculo con el mundo más que humano se produce cuando el ser humano se reconoce como parte constitutiva de una trama compleja, cohabitada por múltiples formas de vida. Este reconocimiento amplía la empatía hacia otras especies y habilita la comprensión de

un “nosotros” multiespecie. Habitar el mundo, desde esta clave, es siempre cohabitarlo. Las ontologías relacionales, los ecofeminismos y las epistemologías situadas permiten comprender la vida como una red simbiótica en permanente coevolución, donde la educación deja de ser transmisión para convertirse en regeneración del vínculo y expansión de paisajes internos.

La investigación evidenció que esta regeneración ocurre, principalmente, a través de experiencias encarnadas que activan la escucha profunda y la porosidad del cuerpo. La alta montaña, el río Samaná, Urabá, los territorios del Caribe y de Bogotá no operan únicamente como “aulas vivas”, sino como cofacilitadores del aprendizaje. La naturaleza aparece como un sujeto con agencia que comunica, interpela y transforma. Caminar, remar, respirar en los rápidos, escuchar los lenguajes de la montaña, sentir los límites y establecerlos son prácticas que permiten comprender, desde el cuerpo, el carácter relacional y sistémico de la vida.

Las voces de jóvenes y educadores confirman que el vínculo con la Tierra se restablece desde la experiencia sensible y situada. El trabajo de campo y las entrevistas muestran que la experiencia ecoeducativa amplía y transforma los paisajes internos, generando procesos de reconexión, empatía multiespecie y conciencia del entramado de relaciones que sostiene la vida. En este sentido, la educación para el cuidado no se restringe al aula, sino que se despliega en la interrelación constante entre cuerpo, territorio y comunidad.

Educar para la ética del cuidado implica, además, revalorizar la vida y desvalorizar las lógicas productivistas y extractivistas que organizan la modernidad. El cuidado se revela como un acto político que exige redistribuir el tiempo, redefinir el valor y construir un “nosotros” capaz de sostener la vida más allá de la escala individual. La comunalidad aparece como horizonte ético y como práctica cotidiana: cuidar es un trabajo que se siembra y se riega, que demanda constancia, presencia y una distribución equitativa de responsabilidades.

Asimismo, la ecoeducación debe situar en el centro la defensa de la vida común, lo que implica una educación basada en derechos humanos y en los derechos de los seres más que humanos. Esta apuesta exige reconocer las relaciones de poder, las desigualdades y las interseccionalidades que atraviesan la forma en que la crisis ecosocial se vive de manera diferencial en los territorios.

En este entramado, la metáfora del micelio emerge como una clave comprensiva fundamental. El micelio ilumina una forma de entender la vida en red, basada en la

circularidad, la cooperación, la descentralización, la reciprocidad y la autoorganización. Desde esta lente, la agencialidad ecosistémica se cultiva de manera simultánea en escalas individuales, colectivas y sistémicas, permitiendo imaginar y disoñar otros mundos posibles desde la ética del cuidado y la política de la relacionalidad.

La Caja de Juegos Micelios se consolida como una herramienta pedagógica que traduce los hallazgos de la investigación en dispositivos lúdicos que convocan conversación, pensamiento sistémico, imaginación política y vínculo afectivo con la Tierra. A través de “Gaia”, “La Tierra Narra” y “Micelios: los hilos que nos conectan”, el conocimiento se vuelve experiencia, encuentro y acción. El juego aparece como una didáctica del goce y del corazonar, capaz de activar la escucha profunda, el versar juntos, la creatividad colectiva y la toma de decisiones éticas en contextos de crisis.

Al situar territorio, interdependencia, comunalidad, derechos de la naturaleza y esperanza en el centro de sus dinámicas, la Caja de Juegos se configura como un laboratorio de futuros. Sus propuestas lúdicas permiten que jóvenes y personas adultas experimenten otras maneras de habitar el planeta: desde la cooperación, la corresponsabilidad, la sensibilidad y el sostenimiento colectivo de la vida.

En conclusión, educar para la ética del cuidado implica interpelar los cimientos del proyecto civilizatorio moderno -la linealidad, el individualismo, el mito del crecimiento ilimitado, el antropocentrismo y la separación entre lo humano y la naturaleza- y abrir espacio a otras formas de existencia posibles. La ecoeducación ofrece alternativas concretas mediante el cultivo del cuidado como práctica cotidiana, compartida y comunal. Sin embargo, su potencia más profunda reside en su capacidad de activar la imaginación radical: expandir los paisajes internos, restaurar la capacidad de asombro y reconocer, desde la experiencia sensible, la interconexión que nos enlaza con el mundo de la vida.

Ahora bien, de este proceso de investigación-creación no emergen respuestas definitivas, sino un conjunto de inquietudes que abren el mundo de la potencia y del porvenir. En coherencia con la comprensión de la ecoeducación como práctica relacional, sensible y situada, estas preguntas interpelan los modos en que educamos, cuidamos y habitamos la Tierra en el contexto de la crisis ecosocial contemporánea. ¿Cómo puede la ecoeducación estimular y acompañar la imaginación radical necesaria para la construcción de otros sistemas de vida que posibiliten el florecimiento de todas las formas de existencia? ¿De qué maneras, desde una ética del cuidado de la Tierra, es posible

incorporar la voz de los seres más que humanos en los procesos de decisión y en las formas de gobernanza de lo común?

Estas preguntas invitan a profundizar en la comunalidad como horizonte ético y político que amplía el diálogo, descentra lo humano y reconoce la interdependencia como principio organizador de la vida. Al mismo tiempo, abren la necesidad de explorar cómo los impactos desiguales de la crisis ecosocial atraviesan las prácticas sistémicas de cuidado, corresponsabilidad y sostenimiento colectivo, tensionando tanto las pedagogías como los marcos de acción comunitaria. En este sentido, la ecoeducación se presenta no solo como un campo pedagógico, sino como un espacio de experimentación política donde se ensayan formas de vida más justas, sensibles y relacionales.

Finalmente, persiste una pregunta fundamental que atraviesa toda la investigación y que se enlaza con la apuesta por restaurar el vínculo con la trama de la vida: ¿cómo seguir versando juntos en un mundo fracturado, incluso con quienes no desean otros mundos posibles? Sostener esta pregunta implica reconocer que educar para el cuidado no garantiza consensos ni resultados inmediatos, pero sí abre la posibilidad de habitar el desacuerdo desde la escucha, la presencia y la ética del cuidado. Allí, donde la educación se vuelve vínculo, conversación y experiencia sensible, se mantiene viva la posibilidad de regenerar nuestras formas de habitar la Tierra y de reconfigurar, en común, la trama que nos sostiene.

Bibliografía

- Acosta, Alberto. “La Naturaleza con Derechos: Una propuesta para un cambio civilizatorio”. Conferencia presentada en el Institute for Advanced Sustainability Studies (IASS), Potsdam, 10 de octubre de 2011. https://www.garn.org/wp-content/uploads/2021/09/Acosta_DDN_2012.pdf.
- Acosta, Alberto, y Enrique Viale. *La naturaleza sí tiene derechos: Aunque algunos no lo crean*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2024.
- Agudelo, José. *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula*. Medellín: Funlam, 2016.
- Bénard Calva, Silvia M., sel. *Autoetnografía: una metodología cualitativa*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Colegio de San Luis, 2019. <https://editorial.uaa.mx/docs/autoetnografia2.pdf>
- Cullinan, Cormac. *El derecho salvaje*. Quito: UASB / Huaponi, 2019.
- Curiel, Ochy. “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista.” *Nómadas* 26 (2007): 92-101. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010.pdf>
- De Sousa Santos, Boaventura. *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO / Siglo Veintiuno Editores, 2009.
- Escobar, Arturo. *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAUCLA), 2014.
- Escobar, Arturo, Mical Osterweil, y Kriti Sharma. *Relacionalidad: Una política emergente de la vida más allá de lo humano*. Bogotá: Tinta Limón / Prosa del Mundo, 2025.
- Espinosa, Yuderlys, Diana Gómez, y Karina Ochoa. *Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2014.
- Esvampa, Maristella. *Las fronteras del extractivismo en América Latina: Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Guadalajara: CALAS, 2019.

- FUHEM Ecosocial. Educación ecosocial: *Cómo educar frente a la crisis ecológica*. Barcelona: Icaria Editorial, 2017.
- Fundación Vive la Cumbre. *Misión y objetivos organizacionales*. Bogotá: Fundación Vive la Cumbre, 2024.
- Goleman, Daniel, Lisa Bennett, y Zenobia Barlow. *Ecoeducación: Educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica*. Barcelona: Editorial Juventud, 2013.
- Grijalva, Agustín. “Derechos de la naturaleza y derechos humanos”. *Ecuador Debate* 116 (2022): 43–58. Quito: Centro Andino de Acción Popular. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/9a9390cd-42c6-414b-9a14-40d8abe647a9/content>
- Gudynas, Eduardo. “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”. *Tabula Rasa* 13 (2010): 45-71.
- Gudynas, Eduardo. *Derechos de la naturaleza: ética biocéntrica y políticas ambientales*. Lima: PDTG / CLAES, 2014. <https://gudynas.com/wp-content/uploads/GudynasDerechosNaturalezaLima14r.pdf>.
- Herrero, Yayo. *Educación para la sostenibilidad de la vida: Una mirada ecofeminista a la educación*. Barcelona: Octaedro, 2022.
- IDEAM. “Colombia pierde más hielo: continúa el retroceso de los glaciares y uno de ellos está a punto de desaparecer”. IDEAM. 2025. <https://www.ideam.gov.co/sala-de-prensa/noticia/colombia-pierde-mas-hielo-continua-el-retroceso-de-los-glaciares-y-uno-de-ellos-esta-punto-de>
- Instituto Humboldt. “Instituto Humboldt presenta claves para la gestión local de los páramos en Colombia”. Instituto Humboldt. 2021. https://www.humboldt.org.co/noticias/instituto-humboldt-presenta-claves-para-la-gestion-local-de-los-paramos-en-colombia?utm_source=chatgpt.com
- Jiménez, Nohemí, y Blanca Rojas de Chirinos. *Ecoeducación y cultura ambientalista: visión para la convivencia planetaria*. Caracas: UPEL, 2015.
- Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 1993.
- Lovelock, James E. *Gaia: una nueva visión de la vida sobre la Tierra*. Barcelona: Tusquets Editores, 1985.
- Mancuso, Stefano. *La nación de las plantas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2019.
- Matija, Mariana. *Niñapájaroglaciario*. Bogotá: Rey Naranjo Editores, 2023.

- Melo, Mario. “Derechos de la naturaleza, globalización y cambio climático”. *Línea Sur*, n.º 5 (2013): 1-12. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32323.pdf>.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, The Natural Conservancy, GIZ, WWF, USAID. *AbE. Guía de adaptación al cambio climático basada en ecosistemas en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2018.
- Ortiz Ocaña, Alexander, Ana Maloof Díaz, y Habib Mejía Porto. “Decolonizar las ciencias de la educación: pedagogía, altersofía y hacer educativo decolonial”. *Revista Boletín Redipe* 12 (10) (2021): 58-87.
- Ostendorf Rodríguez, Yasmine. *Seamos como los hongos: El arte y las enseñanzas del micelio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra, 2024.
- Parques Nacionales Naturales de Colombia. “Fotografía del Nevado Santa Isabel”. Accedido el 20 de noviembre de 2025. <https://www.parquesnacionales.gov.co/nevado-santa-isabel-un-gigante-a-punto-de-desaparecer/>.
- PBI. “Urabá. Violencia y territorio en la historia contemporánea”. *PBI*, 15 de enero de 2018. <https://pbicolombiablog.org/2018/01/15/uraba-violencia-y-territorio-en-la-historia-contemporanea/>.
- Quijano, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- Rodríguez Caguana, Adriana. *La naturaleza con derechos y la interculturalidad ecológica decolonial*. Paper Universitario no. 255. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2023.
- Rodríguez, Sebastián. “Humedales de Colombia: qué se ha perdido”. *La FM*, 2021. <https://www.lafm.com.co/sociedad/humedales-de-colombia-que-se-ha-perdido-236125>
- Rutas del Conflicto. “Seis semanas de dolor en Urabá”. *Especiales*. Acceso 6 de octubre de 2025. <https://rutasdelconflicto.com/especiales/uraba.html>.
- Ortiz Ocaña, Alexander. “Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología ‘otra’ y formas ‘otras’ de conocer y amar”. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 24, núm. 85 (2019): 89-116. Consultado el 15 de mayo de 2026. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27961112023>
- Sheldrake, Merlin. *La red oculta de la vida: Cómo los hongos dan forma a nuestro mundo*. Barcelona: Editorial Planeta, 2023.

- Uribe Botero, Eduardo. El cambio climático y sus efectos en la biodiversidad en América Latina. Santiago: CEPAL, 2015.
https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/sintesis_pp_cc_cc_y_sus_efectos_en_la_biodiversidad.pdf.
- Wallerstein, Immanuel. *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. México: Siglo XXI Editores, 2005.
- Walsh, Catherine. “Interculturalidad crítica y educación intercultural.” En *Construyendo Interculturalidad Crítica*, coordinado por Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, 75–96. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.
- Yong, Ed. *Yo contengo multitudes: Los microbios que nos habitan y una visión más amplia de la vida*. Barcelona: Editorial Debate, 2017.
- Zander, Joakim. *The Application of the Precautionary Principle in Practice: Comparative Dimensions*. New York Cambridge University Press, 2010.

Anexos

Anexo 1. Guía metodológica de la caja de juegos “Micelios: acercarse a la trama de la vida”

La Caja de Juegos *Micelios: acercarse a la trama de la vida* es el fruto de un proceso de investigación orientado a comprender cómo las experiencias de ecoeducación de la Fundación Vive la Cumbre contribuyen a restablecer el vínculo con la tierra en jóvenes y educadores, a la vez que constituyen una apuesta de imaginación radical frente a la ética del cuidado de las múltiples formas de vida que sostienen al planeta. Inspirada en los hilos subterráneos de los micelios, esas redes invisibles que permiten la comunicación, el intercambio y la cooperación entre los seres del bosque, esta caja reúne tres juegos que convocan la imaginación, la escucha y la acción colectiva como caminos para reorientar nuestras formas de habitar el mundo. Cada juego opera como una puerta de entrada sensorial y reflexiva: invita a reconocer la diversidad, a narrar desde múltiples voces y a cooperar para sostener la vida, recordándonos que todo acto humano es, en esencia, una interacción con la tierra que nos constituye.

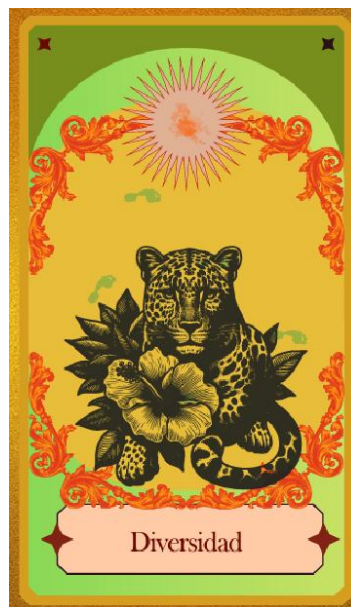
En conjunto, “GAIA”, “La Tierra Narra” y “Micelios: Los hilos que nos conectan” conforman un ecosistema lúdico que integra la palabra, el cuerpo, la emoción y la ética del cuidado. A través de preguntas, historias, decisiones y acciones, los juegos despliegan principios ecológicos, enseñanzas de los territorios y claves de pensamiento que permiten cuestionar los paradigmas de la modernidad-colonialidad que han profundizado la desvinculación con el mundo más que humano. La Caja de Juegos Micelios no busca ofrecer respuestas cerradas, sino habilitar experiencias dialógicas donde cada persona pueda reconocerse como parte de una red viva y coevolutiva. Así, jugar se convierte en un acto de memoria, de imaginación política y de esperanza: un gesto para volver a tejer la trama de la vida desde la sensibilidad, la sintiencia por el mundo de la vida, la creatividad y la interdependencia.

Anexo 2. Cartas Gaia

Gaia es un juego de cartas diseñado para facilitar el encuentro, el autoconocimiento y la conexión con el mundo humano y más que humano a través de preguntas que invitan a reconocer los vínculos que sostienen la vida. Se organiza en cuatro categorías que orientan la conversación y la escucha atenta. La curiosidad, la capacidad de asombro y la disposición a escuchar son esenciales para que la experiencia de Gaia pueda desplegarse plenamente

El juego invita a reconocer principios fundamentales del funcionamiento de la naturaleza y a cuestionar los paradigmas de pensamiento que han profundizado la desvinculación con las comunidades de vida más amplias:

1. *La diversidad*: El planeta y sus ritmos de funcionamiento son inherentemente diversos. Desde esta comprensión, los seres humanos somos una expresión más de la Tierra, encarnada en cuerpos humanos e integrada en una comunidad de vida que trasciende jerarquías y cuestiona la supremacía humana en la trama de la existencia. Esta categoría busca generar preguntas que reconozcan al sujeto, a través de su experiencia de vida y su mirada de mundo, como un integrante más de la comunidad de vida extensa.



Cartas categoría diversidad
Elaboración propia

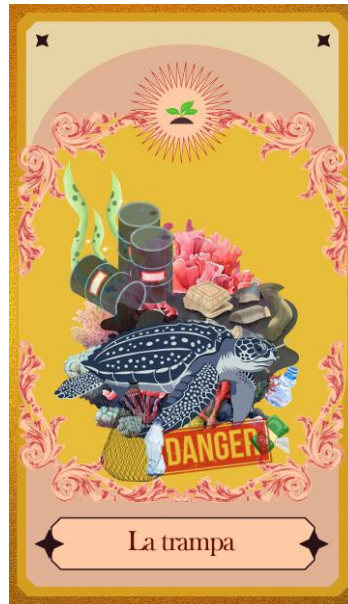
2. *La interdependencia*: La historia evolutiva de la Tierra revela que la interdependencia es un principio estructural de la vida. Aunque la

modernidad-colonialidad impuso la ficción de una separación entre humanidad y naturaleza, seguimos formando parte de una red de relaciones donde todos los seres dependemos unos de otros para sostener la existencia compartida. Esta categoría busca generar preguntas que inviten a la comprensión de la interdependencia en el entramado de la vida.



Cartas categoría interdependencia
Fuente: Elaboración propia

3. *La trampa*: El tiempo de la Tierra no es lineal, sino tejido por procesos de coevolución. Esta categoría invita a reconocernos como sujetos históricos y sistémicos inmersos en paradigmas mecanicistas, duales y jerárquicos que han configurado relaciones de explotación del cuerpo, el territorio y la Tierra. Esta categoría busca, a través de preguntas, cuestionar las relaciones de poder y a dialogar desde el reconocimiento de las desigualdades y exclusiones que atraviesan la crisis ecosocial.



Cartas categoría La Trampa
Elaboración propia

4. *La acción:* La agencia, tanto individual como colectiva, es constitutiva de la trama de la vida. Esta categoría convoca a imaginar y construir otros mundos posibles desde el lugar de enunciación de cada persona. En la experiencia de la Fundación Vive la Cumbre, la acción emerge cuando corazón y pensamiento se articulan para sostener la vida; de ahí que la esperanza se configure como un pilar para seguir tejiendo el florecimiento y la dignificación de los seres humanos y más que humanos.



Cartas categoría La acción
Elaboración propia

Objetivo

Fortalecer el autoconocimiento y la conexión entre las personas mediante preguntas que invitan a reconocer los vínculos con el mundo más que humano, promoviendo la reflexión sobre las experiencias propias y el territorio que se habita.

Instrucciones del juego

1. Lean colectivamente los Acuerdos de GAIA. Si identifican algún acuerdo que no esté incluido en el juego, siéntanse en libertad de proponer y construir nuevos acuerdos de manera colectiva.
2. Lancen el dado. Según la cara que aparezca, tomen la categoría correspondiente y saquen una carta de ese mazo.
3. Lean la pregunta obtenida.
4. La carta Totem de la Palabra puede ser tomada por cualquier persona que desee responder la pregunta. Esta acción invita a abrir la conversación y estimular el diálogo.
5. Practiquen la escucha profunda. Si notas que estás perdiendo atención porque anticipas tu respuesta mientras otra persona habla, toma una respiración profunda. Recuerda: en GAIA no se debate, se conversa.
6. Usen la carta Escucha Profunda cuando sientan que el grupo está perdiendo la capacidad de escuchar. Al verla levantada, todas las personas deberán volver a centrarse en la palabra de quien está compartiendo.
7. Usen la carta de la Pluralidad cuando la palabra de otra persona interpele, cuestione, movilice algo que piensas o sientes. Cuando la persona termine de hablar, quien levantó la ficha podrá compartir qué fue aquello que le resonó o disonó. Esta ficha reconoce la diversidad de perspectivas que pueden convivir en una conversación.

Acuerdos del Juego

1. Acuerdos de Escucha

- Practicamos la escucha profunda, abierta y sin interrupciones.
- Nos permitimos pausar, respirar y volver al presente cuando la mente se adelanta o se dispersa.
- Honramos la palabra de quien habla y cuidamos el espacio colectivo de conversación.

2. Acuerdos para Convocar a lo Más que Humano

- Reconocemos que no jugamos solos: convocamos la presencia simbólica del territorio, los seres más que humanos y las múltiples formas de vida que nos acompañan.
- Permitimos que las preguntas nos conecten con nuestro entorno, nuestras relaciones y los vínculos que sostienen la vida.
- Recordamos que nuestra conversación se entreteje con la memoria del territorio, nuestra trayectoria de vida, nuestro paisaje interno y las voces más que humanas.

3. Carta Tótem: Descentralizar lo Humano

- Invitamos a integrar los mundos -humano y más que humano- en cada reflexión, pregunta y respuesta.
- Honramos la interdependencia, la pluralidad de percepciones y la posibilidad de sentir el mundo con otros sentidos.
- Nos abrimos a la posibilidad de incomodarnos y cuestionarnos, reconociendo que esas sensaciones también son puertas para conectarnos con el mundo, con nuestra palabra y con la palabra del otro.

Anexo 3. Datos “La tierra Narra”

La Tierra Narra es un juego diseñado para construir historias a partir de imágenes provocadoras que representan seres de la naturaleza, dinámicas que profundizan la crisis ecosocial y alternativas de acción para enfrentarla. Estas alternativas emergen de saberes situados y de las comunales que, en distintos territorios, han sostenido la vida a pesar de la devastación. El juego se inspira en los *story cubes*, conocidos por estimular la curiosidad, la creatividad y las habilidades comunicativas y relacionales, pero los reconfigura desde una ética del cuidado y una perspectiva ecosocial.

La narración oral ha sido, desde tiempos ancestrales, una forma de relacionarnos con el mundo a través de la palabra: de recrearlo, interrogarlo, cuestionarlo y transformarlo. Narrar es también una manera de producir conocimiento, de tejer vínculos con la otredad y de movilizar sentidos. La narración, al igual que el cuento, es

Una forma de hacer conocimiento, es una manera de unírnos con la otredad y una posibilidad, móvil y movilizadora, de alejarnos de las posturas estáticas, paralizantes y paralizadoras. El cuento nos convoca a pensar en red, en tejido, en urdimbre; nos aleja de la visión dicotómica establecida entre aquel que escucha y aquel que habla, brindando nuevas posibilidades epistémicas, exhortando a neófitas lecturas de la realidad y convocando a la conquista de extraños territorios pedagógicos.⁸⁵

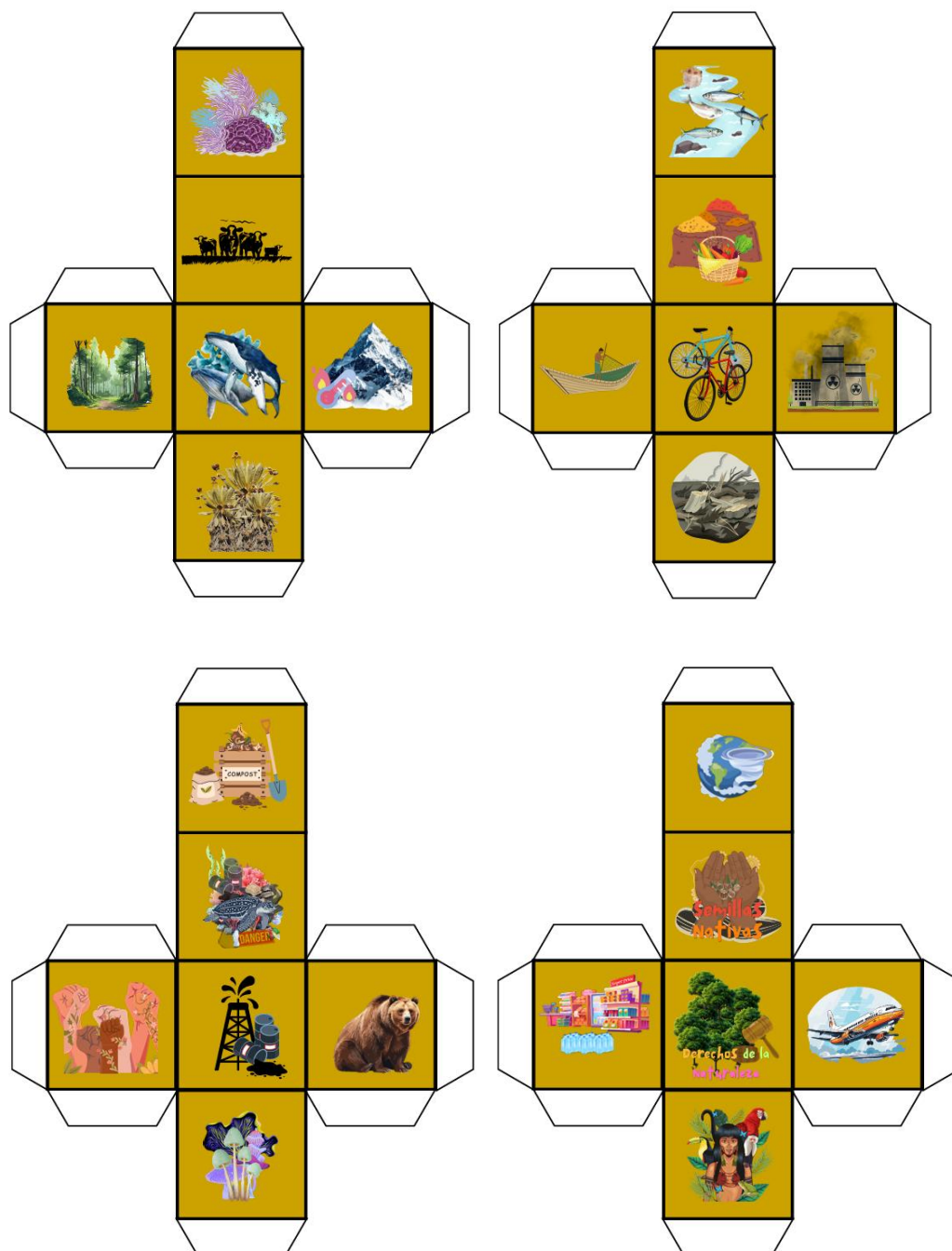
Las historias, en tanto prácticas relacionales, abren posibilidades epistémicas que permiten comprender de manera profunda las miradas de quien narra y de quien escucha. Una historia convoca a otras: se cruzan, se transforman y revelan mundos compartidos y divergentes. Al situarse en el lente de quien las construye, las narraciones se convierten en ejercicios creativos y disruptivos para analizar, tensionar y transformar las realidades que habitamos.

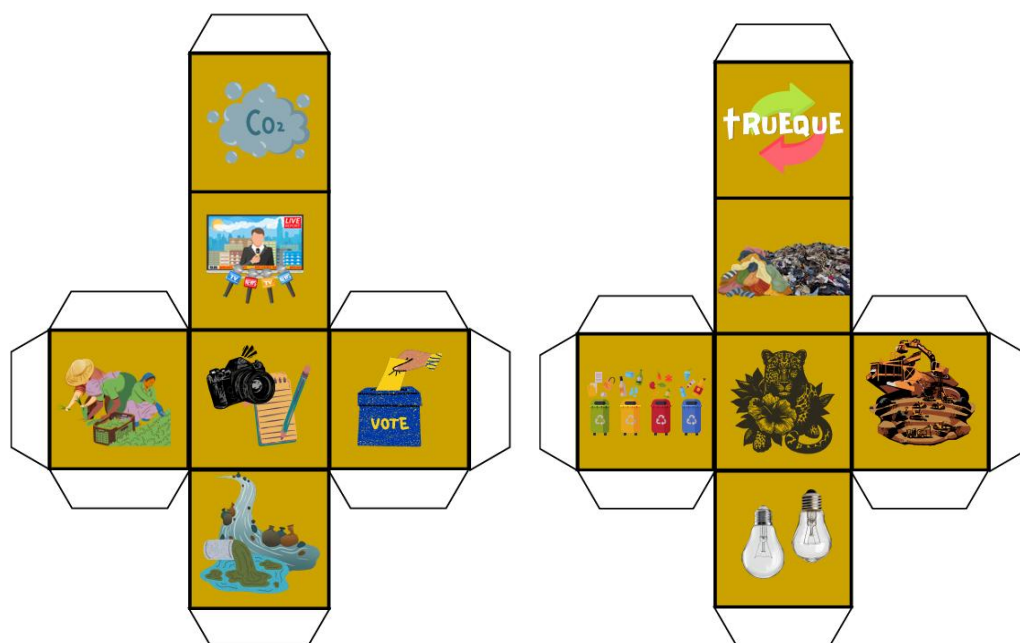
En este sentido, *La Tierra Narra* es una invitación a reconocernos como manifestaciones de la Tierra que se vuelven lenguaje y cuerpo humano, con la capacidad de crear relatos y de ser protagonistas de saberes situados. La narración aparece aquí como un gesto de empatía radical: es la Tierra narrándose a sí misma a través de quienes la habitan, recordando que toda palabra nace del territorio y vuelve a él.

Así, el juego tiene como propósito reconocer la interdependencia entre seres, territorios y sistemas humanos y más que humanos mediante la creación colectiva de

⁸⁵José Agudelo, *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula* (Medellín: Funlam, 2016), 10.
https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/263_El_cuento_como_estrategia_pedagogica.pdf

historias que, a partir de dados, permitan imaginar alternativas para cuidar y regenerar la vida en un contexto de crisis ecosocial. Al mismo tiempo, busca estimular la creatividad y la narración como formas de interpelar, desde la palabra, nuestro vínculo con la Tierra y de cultivar empatías profundas con el mundo de la vida desde la sintiencia.





Dados La Tierra Narra
Elaboración propia

Objetivo del juego

Reconocer la interdependencia entre seres, territorios y sistemas humanos y más que humanos mediante la creación de historias a partir de los dados, que permitan imaginar alternativas para cuidar y regenerar la vida en un contexto de crisis ecosocial. Asimismo, el juego busca estimular la creatividad y la narración como formas de interpelar, a través de la palabra, nuestro vínculo con la tierra y de cultivar empatías con el mundo de la vida desde la sintiencia.

Instrucciones del juego

La Tierra Narra es una propuesta lúdica de narración colectiva que utiliza nueve dados con imágenes de seres naturales, saberes locales y sistemas de producción para explorar la interdependencia entre los seres humanos y el mundo vivo. A través de la creación de historias, los participantes pueden elegir narrar desde su propia experiencia o encarnar la voz y el sentir de la naturaleza, buscando imaginar alternativas de cuidado y sostenibilidad ante la crisis ecosocial. Este ejercicio no solo estimula la creatividad, sino que invita a una reflexión grupal sobre los vínculos que sostenemos con el territorio y la regeneración de la vida.

Componentes del juego

La Tierra Narra está compuesto por una caja con nueve dados. Cada cara de los dados contiene una imagen que puede representar:

- a) seres más que humanos.
- b) sistemas de producción que profundizan la crisis eco-social.
- c) comunales.
- d) prácticas y saberes situados de los territorios.
- e) acciones de sostenimiento de la vida en la tierra.

Objetivo del turno

Las y los jugadores deberán lanzar los dados para crear historias colectivas tomando como guía las imágenes obtenidas. El número de dados que se lancen y la complejidad de las historias puede ajustarse según la edad o la experiencia de los participantes.

Modo de juego básico

- Cada jugador o grupo lanza los dados.
- Se observan las imágenes y, a partir de ellas, se construye una historia oral.
- Las imágenes pueden ordenarse libremente o usarse en el orden en que cayeron, según prefieran.

Modo de juego con dado inicial

Es posible elaborar historias manteniendo un dado fijo antes de lanzar los demás.

- La imagen del dado fijo será la imagen base o semilla narrativa.
- Luego se lanzan los otros dados y se continúa la historia integrando las nuevas imágenes.

Elección de la voz narrativa

Las y los jugadores pueden elegir desde qué perspectiva narrarán la historia:

- Como seres humanos, narrando desde su experiencia o imaginación.
- Como un ser de la naturaleza, eligiendo una imagen para encarnar su voz, su mirada o su sentir.

En ese caso, la persona se convierte en la “voz” del ser escogido durante la narración.

Construcción colectiva

La historia puede ser narrada por una sola persona o construida por turnos, donde cada participante añade una parte de la historia utilizando al menos una imagen.

Cierre del relato

Al finalizar, el grupo puede reflexionar brevemente sobre la historia creada:

- ¿Qué relaciones o interdependencias aparecieron?
- ¿Qué tensiones o crisis se revelaron?
- ¿Qué acciones de sostenimiento o alternativas surgieron en el relato?

Anexo 4. Tablero de juegos “Micelios: los hilos que nos conectan”

Micelios: los hilos que nos conectan es una invitación a mirar el planeta como una gran red viva, donde cada ecosistema respira, se transforma y se sostiene gracias a los otros. Inspirado en la forma en que los micelios, esas redes subterráneas de hongos, comunican, comparten nutrientes y regeneran los bosques, este juego propone un viaje colectivo por los territorios de Colombia para comprender cómo se entreteje la vida y qué ocurre cuando alguno de sus hilos se rompe.

Aquí, jugar es un acto de aprendizaje y, al mismo tiempo, un gesto de cuidado. Cada movimiento recuerda que toda decisión, tanto individual como colectiva, deja una huella en la trama de la vida. Ningún equipo gana por sí solo, únicamente es posible llegar a la meta si todos los ecosistemas permanecen en equilibrio. Tal como sucede en la Tierra, la supervivencia no depende de la competencia en la mayoría de los casos, sino de la cooperación, la empatía y la capacidad de actuar desde la corresponsabilidad.

Micelios abre un espacio para imaginar futuros posibles, ejercitar el pensamiento sistémico y cultivar la sensibilidad hacia el mundo más que humano. Es un juego, sí, pero también una metáfora viva: un recordatorio de que sostener la vida en común requiere escuchar los ritmos de la Tierra, fortalecer los vínculos comunitarios y defender el florecimiento de todos los seres que habitamos este planeta.

Objetivo

Mantener el equilibrio de todos los ecosistemas del planeta. Ganan todos los equipos juntos si, al llegar a la meta, ningún ecosistema está en nivel crítico.

No gana quien llegue primero, sino quienes logren sostener la vida en conjunto.

Historia del juego

Los ecosistemas de la Tierra están conectados por hilos invisibles de agua, aire, tierra y energía. Un cambio en uno puede alterar la vida de los demás. Cada grupo representa un ecosistema que debe cuidarse a sí mismo y colaborar con los otros para evitar el colapso planetario. Solo la cooperación, la empatía y las decisiones éticas podrán restaurar el equilibrio de la comunidad de vida.

Recomendaciones del juego

- Edad recomendada: 14 años en adelante
- Jugadores: de 4 a 20 personas (divididos en 4 equipos)
- Duración promedio: 60–90 minutos
- Modalidad: cooperativa
- Valores que promueve: empatía, pensamiento sistémico, conciencia ambiental, empatía por todas las formas de vida, cooperación, mutualismo y corresponsabilidad.

Principios del juego

1. Cooperación antes que competencia.
2. Decisiones compartidas, efectos compartidos.
3. Toda acción deja huella en la red de la vida.
4. El equilibrio se construye colectivamente.
5. Los derechos de los seres más que humanos necesitan del poder comunitario para salvaguardarse
6. El equilibrio ecosistémico implica pensarse la justicia social y las condiciones de desigualdad respecto a los efectos de la crisis eco-social
7. Gran parte de las respuestas para el sostenimiento de la vida se encuentran en las formas de funcionamiento de la naturaleza que ha coevolucionado en la historia de la larga duración.

Componentes del tablero “Los hilos que nos conectan”

Se presenta los componentes y las reglas de “Los hilos que nos conectan”, un tablero pedagógico diseñado por la Fundación Vive la Cumbre (FVLC) para reflexionar sobre la crisis ecosocial y los conflictos socioambientales en Colombia. A través de un recorrido por cinco zonas ecológicas que convergen en la Alta Montaña, los participantes deben gestionar la resiliencia de sus ecosistemas utilizando elementos como "fuentes de vida", "fichas de comunidad" y los Derechos de la Naturaleza. El juego busca fomentar la toma de decisiones colectivas y el reconocimiento de saberes territoriales para defender la red de la vida frente a modelos extractivos y lógicas de consumo.

Tablero dividido en 5 zonas ecológicas

El tablero está dividido en cinco zonas ecológicas que representan ecosistemas de Colombia en los cuales la FVLC ha tenido incidencia e impacto. Estos territorios enfrentan diversos conflictos socioambientales derivados de dinámicas extractivas, modelos productivos intensivos y prácticas que profundizan la desvinculación con la naturaleza.

No obstante, también son espacios donde comunidades locales, organizaciones de base territorial, academia y ONG han impulsado acciones para defender y cuidar la vida, cada una desde sus propios campos de agencia, ontologías relacionales y saberes situados.

1. Bosque húmedo tropical
2. Selvas tropicales y ecosistemas costeros
3. Bosque Andino
4. Desierto y bosque seco tropical
5. Alta montaña

Cada zona tiene su propio recorrido de 10 casillas, y todas convergen en una misma meta: la Alta Montaña en ecosistema de glaciar. Este territorio es un ecosistema integrador y, a la vez, uno de los más afectados por la crisis ecosocial que atravesamos como humanidad.

Llegar a la meta común invita a reflexionar y proponer acciones de sostenimiento de **la vida** que permitan mantener el equilibrio planetario y la salud de todas las formas de vida en la Tierra. La Alta Montaña, como punto de llegada, se convierte en una apología a la esperanza: un llamado a salvaguardar los ecosistemas que hoy están en “estado terminal” debido a los patrones de pensamiento de la modernidad-colonialidad y a los sistemas de producción y consumo que sostienen lógicas de necropolítica.

Para la Fundación Vive la Cumbre, la Alta Montaña se ha revelado como una maestra que orienta la reconexión con la sintiencia del mundo de la vida, humano y más que humano. También ha sido maestra para comprender las ausencias que emergen cuando transformamos nuestras formas de habitar: el paso de un ecosistema glaciar hacia un ecosistema de paramillo, como signo de pérdida y, a la vez, de aprendizaje para la reparación y el cuidado.

Fichas del juego:

6. **Ficha representativa del equipo:** el tablero contiene 5 fichas que representan un ser de la naturaleza endémico o en peligro de extinción del ecosistema. Cada equipo tendrá una ficha que será la que se moverá por el tablero.
7. **Dados:** El tablero contiene dos dados que serán la guía que indica la cantidad de casillas que deberá recorrer cada jugador en el tablero.
8. **Marcadores de resiliencia:** Cada jugador y/o equipo tendrá un marcador de resiliencia ecosistémica que tiene tres niveles:
 - a. Sostenible
 - b. En riesgo
 - c. Crítico

A medida que el juego avanza el marcador irá variando de acuerdo con los retos y las casillas en las cuales va cayendo el jugador o el equipo. Si el jugador queda en la casilla de los “desechos del capital”, en la de “emproblemados” o de “resuelve” y su respuesta no permite mantener en equilibrio el ecosistema, el marcador de resiliencia tendrá que modificarse hacia la opción de ecosistema en riesgo o ecosistema crítico.

9. **Fichas de fuentes de vida:** cada jugador o equipo comenzarán el juego con cinco fichas de fuentes de vida:
 - a. Ficha de agua
 - b. Ficha de suelo fértil
 - c. Ficha de energía
 - d. Ficha de biodiversidad: esta tiene dos tipos, la ficha de fauna endémica o en peligro de extinción, y la ficha de flora del ecosistema.

Estas fichas de fuentes de vida permiten a cada jugador mantener en equilibrio su ecosistema. A medida que avanza el juego, es posible que los jugadores pierdan algunas de sus fichas iniciales; sin embargo, el tablero incluye casillas donde podrán recuperar nuevas fuentes de vida.

Asimismo, los jugadores podrán realizar trueques cuando el ecosistema de un compañero esté en riesgo o en estado crítico. El intercambio se hará con aquellas fichas que resulten funcionales para sostener, apoyar o estabilizar los ecosistemas que necesiten refuerzo.

10. **Fichas de comunidad:** En el tablero habrá casillas que contienen fichas de comunidad. Cuando un jugador o equipo caiga en una de ellas, podrá tomar una ficha. Estas fichas representan el poder de la organización comunitaria para

enfrentar los retos que imponen los modelos extractivos, las políticas desarrollistas, la vulneración del mundo más que humano y las distintas formas de violencia y exclusión.

Las fichas de comunidad simbolizan a los seres fronterizos que habitan las zonas de sacrificio: personas mayoritariamente racializadas, campesinas, indígenas, ciudadanías populares que han asumido de manera desproporcionada los impactos de la crisis ecosocial. También evocan la memoria territorial que resiste y persiste frente a los modelos económicos, políticos y sociales que violentan la vida.

Estas fichas también se podrán ganar si los/as jugadores resuelven de manera asertiva los retos de las categorías de “emproblemados”.

11. **Fichas de derechos de la naturaleza:** En el tablero habrá casillas que contienen fichas de Derechos de la Naturaleza. Cuando un jugador o equipo caiga en una de ellas, podrá tomar una ficha. Estas fichas representan distintos derechos de la naturaleza que han sido defendidos y consagrados en varios países del mundo. El nuevo constitucionalismo latinoamericano abrió caminos para comprender la naturaleza desde la plurinacionalidad y la interculturalidad, y estas fichas evocan esa herramienta jurídica gestada en Montecristi, que reconoce a la naturaleza como sujeto de derechos.

Este reconocimiento amplía los horizontes para imaginar otros sistemas de vida, orientados al bienestar y al florecimiento del mundo de la vida en toda su complejidad. Las fichas también constituyen una crítica al antropocentrismo y a los patrones de modernidad–colonialidad que sustentan la supremacía humana sobre el mundo más que humano. Al mismo tiempo, son un llamado a reconocer el derecho que tiene la naturaleza–Pachamama a ser restaurada⁸⁶.

Una vez un jugador o equipo cuente con fichas de Derechos de la Naturaleza, podrá combinarlas con una ficha de comunidad para activar un poder complementario: derrotar la ficha de “Desechos del capital” cuando esta amenace su ecosistema.

Estas fichas también se podrán ganar si los/as jugadores resuelven de manera asertiva los retos de las categorías de “resuelve”.

⁸⁶ Alberto Acosta, *La Naturaleza con Derechos: Una propuesta para un cambio civilizatorio*, 22 de junio de 2012, conferencia en el Institute for Advanced Sustainability Studies (IASS), Potsdam, 10 de octubre de 2011, https://www.garn.org/wp-content/uploads/2021/09/Acosta_DDN_2012.pdf y Mario Melo, “Derechos de la Naturaleza, globalización y cambio climático,” (Ecuador: Revista Línea Sur, n.º 5, 2013) <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32323.pdf> <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32323.pdf>

12. **Ficha de Poder:** En el tablero habrá casillas que contienen fichas de Poder. Cada vez que un jugador o equipo caiga en una de ellas, podrá tomar esta ficha. Estas fichas representan diversos seres -humanos y más que humanos- cuyos poderes pueden ayudar a los jugadores a sostener la vida en sus ecosistemas o a fortalecer las relaciones con otros ecosistemas.

Las fichas de poder vinculadas a la vida humana reúnen prácticas, saberes y ontologías comunitarias que han permitido a distintos pueblos re-existir, resistir y cuidar la vida en condiciones adversas.

Por su parte, las fichas de poder asociadas a seres más que humanos contienen enseñanzas inspiradas en los modos de organización, regeneración y cooperación propios de la naturaleza. Estas claves ofrecen nuevas formas de imaginar cómo habitar el mundo, cómo relacionarse con otros seres y cómo accionar colectivamente para sostener los equilibrios vitales.

13. **Ficha Evento global:** El tablero contiene una única casilla especial: “Evento global”.

Al caer en ella, se activa un escenario donde la crisis climática ha escalado a niveles insostenibles, colocando a todos los ecosistemas en estado crítico y acelerando la sexta extinción. Las comunidades rurales, pueblos indígenas, poblaciones afrodescendientes, mujeres y niños/as son quienes enfrentan los impactos más severos.

Este evento desencadena un conjunto de cambios extremos:

- Sequías sin precedentes, al menos el doble en frecuencia o duración frente a los registros históricos.
- Huracanes de escala 6–7 y ciclones tropicales altamente intensificados.
- Inundaciones extremas y olas de calor con anomalías de +4 °C sobre los máximos históricos.
- Incendios forestales masivos que ocurren simultáneamente en múltiples regiones.
- Blanqueamiento del 90 % de los arrecifes de coral.
- Acidificación acelerada del océano, con una caída del pH entre –0.3 y –0.4 unidades.
- Pérdida masiva de biodiversidad, pasando de 1.000.000 a 1.500.000 especies en riesgo de extinción.
- Aumento de conflictos por el control y acceso a las fuentes de vida.

En este escenario, el planeta ha llegado a un punto crítico que demanda decisiones colectivas urgentes para garantizar la supervivencia. Para responder, los jugadores o equipos podrán convocar una asamblea climática, en la que deberán proponer acciones orientadas a restaurar el equilibrio ecosistémico y devolver los marcadores de resiliencia a un estado sostenible.

La asamblea climática deberá plantear medidas de restauración y precaución tanto para el mundo más que humano como para el mundo humano, reconociendo que los efectos de la crisis ecosocial se manifiestan de manera diferenciada y golpean con mayor fuerza a las poblaciones que han enfrentado exclusión histórica.

14. Cartas de juego: El tablero contiene casillas asociadas a distintas categorías de cartas. Cada mazo propone un reto específico que permite problematizar y profundizar la crisis ecosocial, o bien activar acciones de sostenimiento de los ecosistemas.

a. **CREA (Desove):** Cuando un jugador o equipo caiga en una casilla “CREA”, deberá tomar una carta de esta categoría. Un grupo contrario leerá el reto asignado y ocultará la parte posterior de la carta, donde aparecen posibles respuestas.

Si el jugador o equipo no responde correctamente, deberá retroceder dos casillas. Cada reto de CREA debe resolverse en un máximo de dos minutos; si no logran responder dentro del tiempo, pierden el reto y retroceden igualmente dos casillas.

b. **RESUELVE:** Al caer en una casilla “RESUELVE”, el jugador o equipo tomará una carta de esta categoría. Un grupo contrario leerá el reto y ocultará las opciones de respuesta.

Estas cartas presentan casos problematizadores que profundizan la crisis ecosocial y ponen en riesgo o en estado crítico el ecosistema en el que cae. El jugador o equipo deberá proponer una acción o resolución frente al caso, acorde con la zona ecosistémica en la que se encuentre en el tablero.

Si la respuesta no incluye una acción colectiva o sistémica adecuada a la problemática, deberá retroceder dos casillas y deberán coger una ficha de “Los desechos del capital” poniendo su ecosistema y los demás en riesgo. El tiempo máximo para responder es de dos minutos; si no presentan resolución en ese lapso, retroceden igualmente dos casillas.

Si la respuesta es correcta podrá ganar una ficha de un derecho de la naturaleza que le servirá para aguardianar su ecosistémica ante problemáticas futuras. También podrán avanzar 3 casillas

- c. **EMPROBLEMADOS:** Cuando un jugador o equipo caiga en la casilla “EMPROBLEMADOS”, deberá tomar una carta de esta categoría. Un grupo contrario leerá el dilema y ocultará la parte posterior de la carta.

Estas cartas plantean dilemas éticos que ponen a prueba la capacidad de decisión individual y, en algunos casos, colectiva, sobre temas como movilidad, alimentación, consumo, prácticas cotidianas, entre otros.

Si el jugador o equipo no ofrece una decisión -individual y/o colectiva- que responda al dilema y motive la reflexión, deberá entregar una fuente de vida. En caso de no contar con más fuentes de vida perderá un turno y su ecosistema automáticamente pasa a un nivel de riesgo. El tiempo máximo para responder es de un minuto; si no logran hacerlo, retroceden igualmente dos casillas.

Si la respuesta invita a la reflexión crítica y a una decisión que contemple el bienestar planetario podrá ganar una carta de comunidad que le servirá ante problemáticas futuras pues representa el poder organizativo y comunitario para la defensa del territorio.

- d. **Polinizadoras:** Al caer en una casilla “POLINIZADORAS”, el jugador o equipo tomará una carta de esta categoría. Estas cartas representan acciones exitosas o inspiradoras de sostenimiento de la vida, basadas en formas de organización colectiva e individual, así como en saberes, prácticas y ontologías territoriales que pueden servir de inspiración para crear nuevas acciones.

Las cartas Polinizadoras también pueden utilizarse para resolver retos de RESUELVE o EMPROBLEMADOS, siempre y cuando el jugador argumente adecuadamente cómo la acción polinizadora aporta a la solución.

Además, estas cartas son útiles cuando el equipo cae en la casilla de “los desechos del capital”: si la persona jugadora argumenta de forma sólida cómo usaría su carta polinizadora, acompañada de una carta de Derechos de la Naturaleza, podrá librarse de “la mierda del capital”.

Preparación

1. Cada grupo elige su ecosistema y coloca su ficha en la primera casilla de su zona. Cuando más de un jugador quiere elegir un mismo ecosistema, deben tirar un solo dado y quien saque el mayor número, se queda con el ecosistema.
2. Coloca el marcador de equilibrio en Sostenible.
3. Entrega a cada equipo cinco fichas de fuentes de vida (una de cada tipo).
4. Baraja cada mazo y colócalo en su zona del tablero.
5. Cada equipo lanza el dado; quien saque el número más alto inicia.

Cómo jugar

En su turno, cada equipo:

1. Lanza el dado.
2. Avanza el número de casillas indicado dentro de su ecosistema.
3. Observa el símbolo de la casilla y toma la carta correspondiente.
4. Lee la carta en voz alta y decide en grupo su respuesta o acción.
5. Aplica el efecto que indique la carta (ganar, perder, avanzar o retroceder)

Tipos de cartas y efectos

Tipo de carta	Qué propone	Efecto posible
Crea (Desove)	Dibuja, actúa o inventa algo que proteja tu ecosistema.	Si responden bien ganan una ficha de poder. Si el jugador o equipo no responde correctamente, deberá retroceder dos casillas. Cada reto de CREA debe resolverse en un máximo de dos minutos ; si no logran responder dentro del tiempo, pierden el reto y retroceden igualmente dos casillas.
Resuelve	Propón una acción o resolución frente al caso problematizador que profundiza la crisis ecosocial y pone en riesgo o en estado crítico la zona ecosistémica en la que se encuentre en el tablero.	Si la respuesta no incluye una acción colectiva y/o sistémica adecuada a la problemática, deberá retroceder dos casillas y deberán coger una ficha de “Los desechos del Capital” poniendo su ecosistema y los demás en riesgo. El tiempo máximo para responder es de dos minutos ; si no presentan resolución en ese lapso, retroceden igualmente dos casillas.

Emproblemados	Toma de decisión sobre dilemas éticos que ponen a prueba la capacidad de decisión individual y, en algunos casos, colectiva, sobre temas como movilidad, alimentación, consumo, prácticas cotidianas, entre otros.	Si el jugador o equipo no ofrece una decisión -individual y/o colectiva- que responda al dilema y motive la reflexión, deberá entregar una fuente de vida. En caso de no contar con más fuentes de vida perderá un turno y su ecosistema automáticamente pasa a un nivel de riesgo
Polinizadores	Acciones exitosas o inspiradoras de sostenimiento de la vida, basadas en formas de organización colectiva e individual, así como en saberes, prácticas y ontologías territoriales que pueden servir de inspiración para crear nuevas acciones.	Las cartas Polinizadoras también pueden utilizarse para resolver retos de RESUELVE o EMPROBLEMADOS, siempre y cuando el jugador argumente adecuadamente cómo la acción polinizadora aporta a la solución. Además, estas cartas son útiles cuando el equipo cae en la casilla de “los desechos del capital”: si la persona jugadora argumenta de forma sólida cómo usaría su carta polinizadora, acompañada de una carta de Derechos de la Naturaleza, podrá librarse de “Los desechos del capital”.
Evento Global	Fenómeno climático que afecta a todos los ecosistemas	Todos deben actuar en conjunto para resistir o restaurar; posibilidad de convocar una asamblea climática

Elaboración propia

Reglas especiales

Casilla Los desechos del capital

- Pierdes una ficha de fuente de vida (agua, suelo, energía o biodiversidad). Los otros equipos deberán decidir qué ficha de fuente de vida debe ceder; esta acción la deberán hacer teniendo en cuenta en los impactos que pueda tener en cada uno de sus ecosistemas.
- Detente dos turnos y crea una estrategia para resolver la crisis.
- Si logras sacar par en el dado durante esos turnos, logras resistir y no pierdes el recurso.

Casilla de Derechos de la Naturaleza

- Puedes recuperar una fuente de vida perdida o ganar una nueva si colaboras con otro ecosistema.

- Una vez un jugador o equipo cuente con fichas de Derechos de la Naturaleza, podrá combinarlas con una ficha de comunidad para activar un poder complementario: derrotar la ficha de “Desechos del capital” cuando esta amenace su ecosistema.
- Estas fichas representan distintos derechos de la naturaleza que han sido defendidos y consagrados en varios países del mundo.
- Asamblea Climática
- Cuando un Evento Global afecta a varios equipos, pueden convocar una Asamblea Climática.
- Si al menos tres ecosistemas tienen cartas de energía, pueden proponer una acción conjunta (en máximo 3 minutos).
- Si llegan a consenso, todos los ecosistemas suben un nivel en su marcador de resiliencia climática.
- Acciones solidarias: avanzas una casilla adicional.
- Acciones extractivas: retrocedes una casilla y pierdes una fuente de vida.

Final del juego

El recorrido termina cuando todos los ecosistemas llegan a la Alta Montaña (la meta común).

Evaluación del resultado:

- Todos sostenibles: ¡Victoria colectiva! La Tierra se mantiene en equilibrio gracias a las decisiones cooperativas de todos los equipos..
- Uno o más ecosistemas en estado crítico: Se declara un *colapso ecosistémico*. En este caso, los equipos deben abrir una ronda extraordinaria de restauración, en la que cada grupo lanzará el dado y propondrá una acción solidaria para recuperar el equilibrio general. Si, al finalizar esta ronda, persiste al menos un ecosistema en estado crítico, todos pierden, pues la red de la vida no puede sostenerse cuando uno de sus hilos se rompe.

Para que la acción de restauración sea válida, debe cumplir tres criterios fundamentales:

- Incluir a las comunidades afectadas en la protección del ecosistema.
- Reconocer los saberes territoriales, ontologías locales y formas propias de habitar el territorio.

- Incorporar los derechos de la naturaleza como principio ético y político para la toma de decisiones involucrando al menos una relación de interdependencia ecosistémica.