
Aproximaciones ético-epistémicas para la fundamentación de la educación ambiental en perspectiva ecosófica

Ethical and epistemic approaches for the foundation of environmental education within an esosophical perspective

Israel Arturo Orrego Echeverría¹

arturo.orrego@gmail.com / isjupale@gmail.com

Resumen

Este documento tiene por objeto problematizar la acción educativa y los abordajes en relación al medio ambiente, postulando la idea de la necesidad de decolonizar las comprensiones epistémicas en las que se soportan las perspectivas educativas medio ambientales. Además, se propone una revisión del paradigma ecosófico de la tradición Andina, para desde allí puntualizar los aportes ético-epistémicos para la construcción de currículos y educaciones ambientales otras.

Palabras clave: Epistemología, ecosofía, educación ambiental, filosofía.

Abstract

This paper aims to problematize educational activities and approaches in relation to the environment, postulating the idea of the necessity of decolonizing epistemic understandings in which environmental educational prospects are supported. In addition, a review of the esosophical paradigm of the Andean tradition is proposed in order to articulate ethical and epistemic contributions to the construction of curriculum and other educational environments.

Keywords: Epistemology, ecosophy, environmental education, philosophy.

¹ (c) Doctor en Filosofía, Magister en Filosofía Latinoamericana, Especialista en Educación, Cultura y Política, Profesional en Filosofía, Licenciado en Ciencias Teológicas. Docente e Investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, S.P., y catedrático de la facultad de Filosofía de la Universidad Libre de Colombia.

Introducción

La presencia de una reflexión de carácter filosófico en escenarios relacionados con los procesos de educación ambiental, de discusión en torno a las dinámicas del desarrollo y, en general, en las áreas de formación para la educación, la pedagogía y la docencia, suele limitarse a una serie de cursos, autores y discursos que casi nunca trascienden el marco del 'dato' que fundamenta alguna que otra teoría educativa o perspectiva del desarrollo, pero que pocas veces se integra en la praxis pedagógica cotidiana. Lo anterior no obedece únicamente al alejamiento de las ciencias de la educación de la filosofía, sino quizá al olvido que esta última ha hecho de la primera como problema de reflexión.

En tal sentido, me propongo en estas páginas el esbozo, a manera de pincelada, de las que podrían ser apenas algunas aproximaciones a las relaciones entre educación, desarrollo y medio ambiente, pero que parten de un horizonte filosófico y que se expresa en la configuración de elementos de carácter éticos y epistémicos, en diálogo con los aportes y elaboraciones del denominado enfoque de Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana (López y Orrego, 2012; Orrego, 2013a) que venimos trabajando en la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Bogotá, Colombia. Esta relación con enfoque de Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana, no es fortuita, sino que, por el contrario, siendo este uno de los primeros enfoques en plantearse la relación educación-desarrollo-medio, desde una perspectiva latinoamericana decolonial, permite el diálogo de los elementos filosóficos, en el marco de una propuesta educativa ambiental (Orrego, 2013^a, 2013b, 2014); (Izquierdo, 2014; (Carvajal, 2014). Ahora bien, no se retomarán elementos del proceso educativo, sino las discusiones en torno a la comprensión del medio ambiente en este enfoque. De otra parte, aquello "latinoamericano" en el enfoque de Educación para el Desarrollo-EpDI, más allá de hacer referencia a una determinada localización geográfica, étnica o cultural, devela un "lugar de enunciación" que pone de manifiesto tanto los límites, como los posibles alcances de esta propuesta. De allí también será tomado el sentido de "ecosofía" que titula esta reflexión.

El documento inicia estableciendo una discusión de la importancia de una mirada filosófica al proceso curricular y a los abordajes medio ambientales en el ámbito

educativo. Esta mirada filosófica, permite en un segundo momento, discutir los aportes de perspectiva decolonial para pensar la relación medio ambiente y educación, pero también dan el marco para cuestionar la colonialidad en los abordajes educativos y epistémicos de la educación y de las perspectivas del desarrollo. Por último, se propondrá como marco ético-epistémico la perspectiva de la ecosofía, pero desde el lugar de enunciación del *Abya Yala* y las sabidurías ancestrales.

Desarrollo

1. Necesidad de una mirada filosófica al currículo escolar ambiental y el carácter ético-epistémico

El forzamiento del español con la expresión “ético-epistémico” que hemos hecho en el título y en este apartado, no es una extravagancia filosófica o pedantería lingüística, sino que responde a la comprensión de que los asuntos relacionados con la *episteme*, con las formas y estructuras como comprendemos –vemos y observamos– el mundo, no son separables de lo *ético*, sino en el campo de la abstracción. En la vida práctica, aquella en la que desarrollamos las actividades docentes, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no hay una tal separación entre epistemología y ética, sino que estas parecen imbricarse de una forma tal que no es posible, salvo en el campo de la abstracción, pensar un tal acto ético sin relación con un marco epistémico que le soporte; pero a su vez, este marco epistémico, es en sí, una ‘opción’ ética, en tanto una actitud que se vuelca de una determinada manera al mundo.

Desde esta perspectiva entonces, se reconoce que el carácter del conocimiento en tanto que *episteme*, no es neutral, ni puede serlo. El miramiento del mundo en la perspectiva científica, o cualquier otra forma del observar, es un comportarse ante el mundo, es en sí mismo *acto*, por ello todo acto epistémico, tiene el carácter de ser ético-epistémico. Lo anterior no solo implica que toda actividad teórica tenga consecuencias prácticas, sino que toda actividad del conocimiento es una *praxis* ante el mundo (González, 2013).

Justamente una de las tensiones históricas que parece separar las diversas perspectivas curriculares y de la educación, tiene que ver con la forma como se

gestionan las relaciones entre teoría y práctica (Kemmis, 1993). Tensión que no puede dirimirse sin más en las reducciones clásicas de si la teoría conduce a la buena práctica educativa, o si esta última produce la teoría de tal o cual forma.

También en la educación se ha dado una renovada apreciación de la importancia de la relación entre la teoría y la práctica (...) el problema general de la relación entre la teoría y la práctica se ha planteado de un modo nuevo (...) las nuevas formas de plantear los problemas de la teoría y de la práctica ofrecen caminos más reflexivos y mutuamente constitutivos de entender la relación (teoría – práctica) en cuanto históricamente formada, socialmente construida (Kemmis, 1993, p. 15).

El mismo planteamiento dualista en el que se han dado las discusiones en relación a la teoría y la praxis, hace evidente una *episteme* previa que tiende a dicotomizar la realidad y que constituye actitudes hacia el mundo, la realidad, la ciencia, la educación, la vida y la naturaleza (Heidegger, 2005; Estermann, 2006). Como nos recuerda la cita de Kemmis, ya en el ámbito educativo comienza a hacerse presente la necesidad de pensar la relación teoría-praxis como una construcción social e histórica, y aquí queremos postular algo más radical. Radical no es mejor, sino que va a la “raíz” de la problemática, lo que lleva a preguntarse no por otras formas de comprensión de la relación entre teoría y praxis, sino por el carácter práctico (en tanto praxis) de la teoría.

En cierto sentido, la mayoría de abordajes curriculares y educativos en torno a la cuestión ambiental, evaden la discusión de algunos elementos que a mi parecer son fundamentales para repensar la estructuración de currículos ambientales y la práctica docente en relación a ello. Por una parte, es evidente que la discusión entre la relación teoría-praxis, en el mejor de los casos, se ha dado en el estrecho marco de dos polos interpretativos: ‘La teoría conduce la praxis’ o ‘la praxis, genera teoría’, en la mayoría de los casos la discusión ni siquiera se da, no es una pregunta ni un problema, sino que se aborda sin más la estructuración del currículo y la acción educativa.

Por otra parte, otro de los elementos que parecen pasar desapercibidos en los abordajes educativos, es la pregunta por el carácter del *mundo*, entendiendo por este el conjunto de cosas que nos son dadas, que nos salen al encuentro como significativas (González, 2013) y sin el cual las discusiones de la teoría y la praxis no tendrían asidero de ninguna clase, pues la teoría y la praxis, son lo que sean que son, porque han entrado en nuestro “mundo”. El olvido del hecho de que el *mundo* ya nos es dado en un

determinado “pre”, en una determinada comprensión previa, sin la cual sería imposible asir los problemas de los que se ocupa la educación o cualquier otra ciencia humana, condena al ejercicio educativo a la indigencia de ser reproductor inconsciente de ideologías, de estructuras de mundo y de la vida.

En este mismo horizonte, y seguramente debido al embelesamiento de la educación con la psicología como disciplina en la que se apalancan muchas de sus aproximaciones y comprensiones, parece escaparse del marco de las construcciones educativas, la posibilidad que tiene el hecho de pensar al sujeto humano en relación al *mundo*, como un ser que ónticamente es comprensor e interpretador y que este carácter óntico, es previo a cualquier a cualquier ‘conocimiento’ o ‘dato’ significativo en la consciencia, lo que implica entre otras cosas que el conocimiento solo es posible, o se soporta en el hecho de que el ser humano es un ser comprensor (Heidegger, 2007; 2005).

En otras palabras, lo que estamos diciendo, desde la perspectiva del filósofo alemán Martín Heidegger, tiene dos notas importantes para nuestro propósito: a) El ser humano no llega a la comprensión e interpretación del mundo, como si ello fuera un “algo” asible, el ser humano es comprensor e interpretador, de allí que el conocimiento siempre es posterior, es más, es posible por el hecho anterior; lo que a su vez implica no que a través del conocimiento se comprende e interpreta, sino que solo se conoce, porque hay una comprensión e interpretación que son la forma de *ser* del ser humano; b) Lo anterior implica la necesidad de tomar conciencia, de dar un paso atrás de aquello “previo”, es decir, de esa pre-comprensión y pre- interpretación del mundo, que es previa y soporta inconscientemente en muchos casos, al conocimiento que se quiere impartir en los currículos ambientales. En lo anterior se juega, entre otros elementos la posibilidad del despliegue de currículos significativos y con posibilidad de impacto para la vida de los estudiantes y la sociedad.

Al respecto, es interesante observar como la mayoría de abordajes de los currículos se limitan a articular cuatro áreas fundamentales, como son: el fijamiento de objetivos o metas, unos determinados contenidos, unos mecanismos de evaluación y una estructura metodológica que por lo general se limita a elementos didácticos, más que a la reflexión sobre la acción la educativa (Ortíz, 2003); (Coll, 1987); (Kemmis, 1993).

Pero poco o nada se preguntan estos abordajes por este marco ético-epistémico previo, según el cual se asumen comprensiones del mundo, de los sujetos educativos y del carácter de la educación misma.

De lo que se trata aquí, entonces, es de la posibilidad de dar un paso atrás, 'previo' a la construcción curricular, un paso atrás que permita no solo pensar otras formas y maneras de currículos, sino currículos otros, cosa bien diferente. Un paso atrás que por demás deberá ser un ejercicio permanente para pensar la acción docente.

Es decir, no se trata de una innovación al interior de una tradición curricular, o de las tradiciones curriculares, sino de la posibilidad de pensar currículos otros que emerjan y se soporten en epistemes y éticas otras para la vida. Lo anterior se hace mucho más relevante, cuando el campo de la educación que nos ocupa, está relacionado con el medio ambiente, la salud y la búsqueda de desarrollos sostenibles, como bien lo manifiesta el llamado y la convocatoria de la Universidad de Matanzas, Cuba, para el *IX Taller Internacional de “La Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. “Materiales curriculares y proyectos de aprendizaje al servicio de la educación para la salud”*.

2. Decolonización de la ética y la episteme en relación al medio ambiente

¿Qué significa decolonizar la ética y la episteme? ¿Qué tiene que ver esto con el currículo y la educación ambiental? Son las preguntas que trataremos de responder brevemente en este apartado.

No hay otro lugar, otro *topos*, donde el desarrollo de la experiencia humana de dominación se haya hecho más efectiva y dañina que en su relación con el medio ambiente y la naturaleza (Radford, 1993), pero tampoco otro “lugar” donde se pueda evidenciar de mejor manera la imposibilidad de los modelos de desarrollo, capitalistas o no. En la relación con la naturaleza, incluso en las formas como se aborda la problemática del currículo ambiental, más allá de la tensión entre teoría y praxis, hay un problema de carácter ontológico y epistémico que se soporta en lo que se viene denominado la colonialidad del saber, del ser y del poder (Quijano, 2000); (Maldonado, 2010); (Escobar, 2003); (Mignolo, 2005).

Para comprender los aportes que la perspectiva decolonial ofrece para pensar la

educación ambiental, se precisa considerar algunos elementos fundamentales. En primer lugar, comprendo por perspectiva decolonial los múltiples abordajes críticos de varios intelectuales y activistas de América Latina y el Caribe, algunos residentes en Estados Unidos, que convergen en una comprensión que articula en un entramado indivisible, la idea de la modernidad, la colonialidad y el capitalismo: Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil entre otros y otras.

Una de los aportes más importantes de la perspectiva decolonial es su comprensión en torno a la idea de colonialidad. La 'colonialidad' tiene que ver con la estructuración y legitimación de las relaciones de poder que naturalizan jerarquías territoriales, epistémicas, ontológicas, políticas, raciales y éticas; no es lo mismo que colonialismo, pues este hace alusión a la ocupación militar, política y económica por una fuerza extranjera en un determinado territorio. Es decir, la idea de colonialidad permite comprender que el ejercicio de dominio instaurado por la colonización, sigue vigente en el presente, por medio de dispositivos de legitimación epistémicos, ontológicos y éticos. De allí que se hable de la colonialidad del Ser (Maldonado, 2010), del Saber (Dignolo, 2007) y del Poder (Quijano, 2007).

En efecto, resulta interesante el hecho de que implícita o explícitamente, muchos de los discursos en torno al currículo medio ambiental, al desarrollo social y todas las versiones "verdes" del mismo, parecen seguir girando sobre narrativas propias de la racionalidad moderno/colonial/capitalista. Es decir, son versiones al interior de una misma racionalidad, no puesta en cuestión sino asumida desde el interior como una *teleología*. La colonialidad, entonces, requiere aquello que Antonio Gramsci comprendió como hegemonía (1975), en el sentido del 'consentimiento', lo que va más allá de la idea de un dominio totalitario, aplastador e impuesto y pasa por convertirse en apetencia, en deseo para los dominados. Paulo Freire, el educador brasileño, hablaba de la interiorización de las dinámicas del opresor en el oprimido (2005).

En este sentido, lo que proponíamos como 'el paso previo' del que hablábamos páginas atrás, supone el pensar también el carácter colonial, hegemónico, interiorizado, deseado y consentido, en términos de los marcos éticos y epistémicos desde los que

abordamos las perspectivas múltiples de educación ambiental y el desarrollo sostenible, pero sobre todo la búsqueda de paradigmas otros que permitan recrear no otros currículos, sino currículos otros.

Lo que hasta el momento se ha pretendido mostrar, no quiere decir que lo haya logrado, es la necesidad de una reflexión que anteceda cualquier abordaje de la experiencia educativa y la configuración de currículos ambientales. En tal sentido, quisimos mostrar el carácter ético-epistémico, no como algo a tener en cuenta para el desarrollo de la praxis educativa y los currículos, sino como el elemento sobre el que se da la práctica educativa y el currículo mismo; en este sentido se afirmó que el conocimiento, la actitud teórica y epistémica que se imprime en los currículos, es en sí misma una manera de estar en el mundo, un comportarse ético. En esta misma dirección, se señalaron algunos aportes del pensamiento decolonial y con ellos entró en cuestión la pregunta por la colonialidad en el ejercicio epistémico de la educación ambiental.

Ahora, más allá de entramparnos en el análisis de los elementos “previos” de carácter ético-epistémico, abordaremos los aportes de la *ecosofía*, pues esta justamente permite, por una parte, develar muchos de los supuestos, de los elementos previos de los que hablamos, pero además postular racionalidades otras, que permitan y posibiliten el surgimientos de formas de pensar la problemática ambiental, la educación y el desarrollo, desde principios que se articulan alrededor de la vida humana y no humana. De allí que la *ecosofía*, no solo denuncia en su anuncio la lógica colonial y los elementos previos desde los que se aborda el problema ambiental, sino que abre además posibilidades para pensar la praxis educativa, desde inhóspitos territorios del saber; por eso, la *ecosofía* es pensada como un ‘lugar’ ético-epistémico decolonial.

3. Ecosofía como lugar ético-epistémico decolonial

En el título de este escrito anticipamos ya la perspectiva *ecosófica* desde la que trataríamos de perfilar algunas aproximaciones ético-epistémicas para la educación ambiental, sin embargo, hasta el momento no se ha tematizado aquello que se comprende con este neologismo y ello puede llevar equívocos de toda suerte.

Uno de estos equívocos tiene que ver con la atribución que se hace del término al filósofo noruego, Arne Næss (1986) y el uso que de este han hecho los movimientos

“verdes” de la ecología profunda, para hacer referencia a una nueva forma de filosofía en diálogo con la ecología. Y no es que la comprensión que tenemos del término no coincida en varios puntos con la perspectiva de la ecología profunda y la ‘ecofilosofía’; la diferencia estriba en el hecho de que la *ecosofía* tal como estaremos enunciando, no se elabora en la comodidad de un escritorio del denominado primer mundo, colonial/capitalista, sino en las experiencias vividas de los pueblos amerindios de Latinoamérica. Si se observa cuidadosamente esta diferencia, no es algo menor para la reflexión. Una proviene de la experiencia comunitaria, de la praxis comunitaria de los pueblos ancestrales de *Abya Yala*, la otra es producto de la genialidad y perspicacia científica de un individuo o varios de ellos que disfrutaban los beneficios no generalizables del desarrollo que critican. Y esto, no es una diferencia menor, es nada menos la ‘diferencia colonial’: “Diferencia colonial y colonialidad global (Mignolo) (...) se refieren al conocimiento y dimensiones culturales del proceso de subalternización efectuado por la colonialidad del poder; la diferencia colonial resalta las diferencias culturales en las estructuras globales del poder (...)” (Escobar, 2003, p. 62).

La *ecosofía*, inserta en la experiencia de *Abya Yala*, parte de los principios *pachasóficos*, es decir, de la ruptura de los paradigmas *logo* centrados y el posicionamiento de un saber otro que tiene su propio marco de inteligibilidad y que no por ello es mítico e irracional, como suponen las narrativas científicas de la modernidad. De tal suerte que pensamos *ecosofía*, en el mismo horizonte que lo propone Josef Estermann (2006), como la unión entre los términos griegos de *oikos*, casa, y *sophía* o sabiduría, la ‘sabiduría de la casa’. Esto es diferente a pensar la *ecosofía*, como la unión entre ‘ecología’ y ‘filosofía’, pues las dos tienen una carga claramente *logo* *céntrica*, soportada en la idea del *logos*, en relación a lo lógico y por extensión al conocimiento científico.

El campo de la *sophía* o sabiduría, es mucho más amplio que el del *logos* o razón. Mientras el primero es relacional, complementario y diverso, el segundo es particular, ‘exacto’ y unívoco. El primero contempla los sentimientos, las emociones, la espiritualidad; el segundo, necesariamente abstrae estos elementos y da supremacía a la razón.

En este sentido, el término “*ecosofía*” significa ‘sabiduría andina del cosmos físico como

una casa orgánicamente ordenada' (...). En el fondo "ecosofía" podría ser sinónimo de "pachasofía", si tomamos *pacha* en forma simbólica como 'casa' (...) el elemento principal y eje 'hermenéutico' fundamental para la 'ecosofía' es la realidad compleja y polifacética de la *pachamama*. 'Ecosofía' en sentido estricto es la 'hermenéutica' pachasofía de la *pachamama* (Estermann, 2006, p. 191).

La *ecosofía* así pensada, permite una aproximación, da un marco 'epistémico' que posiciona la relación naturaleza-humanos en otra perspectiva. Mientras que en la tradición filosófica occidental el estudio de la 'naturaleza' no ha sido de mucha importancia, en las sabidurías ancestrales la naturaleza ha marcado el compás mismo del pensar. Y con lo anterior no proponemos alguna suerte de indigenismo posmoderno y romántico, por demás irrespetuoso con el pensar ancestral, solo la propedéutica para un marco ético-epistémico en relación Otras formas de pensar el medio ambiente y el desarrollo.

El particular papel que la 'naturaleza' ha jugado en el pensamiento occidental, deja ver la forma y estructura previa en la que la episteme colonial ha ido estructurando su marco ético-epistémico. Si tomamos como referente del pensar occidental la cultura griega, que de ella heredamos categorías del pensar, no cabe duda, sobre todo de aquella cultura griega que más ha influenciado las ciencias de la educación y la filosofía, que inicia con el 'giro antropológico y epistemológico' socrático, donde la naturaleza (*Physis*) se convierte en 'objeto' de estudio de un 'sujeto' gnoseológico. Platón por su parte aportó otro tanto, al considerar la *physis* en inferioridad óptica con respecto a la *eidé*; y aunque Aristóteles se esforzó por la reivindicación de la materialidad, la *physis* solo era un paso necesario en el conocimiento científico para llegar a la 'metafísica'.

Si se da paso en la secuencia evolutiva colonial del pensar, lo obvio sería pasar del mundo griego al europeo, tal como Hegel previera en el desarrollo del Espíritu Absoluto. Allí también las referencias a la naturaleza tipifican una estructura colonial y de dominio muy particular, pues la naturaleza ahora emerge en toda 'su' negatividad y diferenciación con el ser humano, en tanto el *Nicht-Ich*, 'no-yo' fichteano; la bruta y desanimada gran máquina de la *res extensa* de Descartes, o el *conatus* de Spinoza. En todas estas versiones hay una evolución desmitificadora de la naturaleza, que ciertamente coincide con el judeo-cristianismo:

La relación predominante del espíritu occidental con la naturaleza es una relación instrumental y tecnomorfa. El trabajo, según Marx, es el medio o instrumento para 'humanizar' la naturaleza, para transformarla de tal manera que esté a nuestro servicio. La naturaleza, en sí, no tiene ningún valor; es el trabajo que crea valor mediante el producto que se extrae de la naturaleza. Para la teología cristiana, la naturaleza no posee fuerza salvífica. (Estermman, 2006, p. 189).

Es interesante la manera entonces como convergen en la racionalidad occidental estas comprensiones ético-epistémicas, que no solo describen y prescriben las relaciones y los posicionamientos con respecto a la naturaleza, sino también con respecto al lugar del ser humano, en cuanto tal. Si a lo anterior sumamos unas comprensiones del tiempo en perspectiva lineal ascendente, es decir, en perspectiva escatológica como lo propone el judeo-cristianismo y Hegel en términos filosóficos, es comprensible que el mito moderno del progreso y el desarrollo infinito siga condicionando las políticas, las economías, las prácticas pedagógicas y epistémicas.

De allí que la perspectiva *ecosofica*, se propondrá tipificar las implicaciones en esos marcos previos de los que hemos hablado, para descolonizar el currículo y los abordajes medio ambientales. Para ello, la explicitación de la *ecosofía* supondrá los siguientes elementos y niveles, que solo serán brevemente enunciados:

- a) **Las implicaciones de una des-antropologización epistémica y la crítica a la metafísica del sujeto:** La *ecosofía* parte del principio de que el ser humano no tiene naturaleza, sino que es naturaleza, y este sutil elemento constituye nada menos que la superación de la metafísica del sujeto que hace a la naturaleza una 'cosa-objeto'. El superar el antropocentrismo epistémico, genera otra forma de comprensión, es decir, otra manera de estar en el mundo y la naturaleza.
- b) **La subjetividad de la naturaleza:** En el centro del pensamiento económico occidental, tanto en la perspectiva capitalista como en las corrientes marxistas, la naturaleza no tiene valor alguno, no es un sujeto de relación. En la *ecosofía*, se pone de manifiesto el carácter relacional del sujeto humano y la naturaleza, pero no en la perspectiva instrumental, sino relacional.
- c) **La ciclicidad y temporeidad del tiempo:** Aprender el tiempo de la naturaleza, es desaprender el tiempo lineal que faculta la idea de progreso occidental, legitima la empresa desarrollista y antaño la colonización misma de nuestras

tierras. Dado que el ser humano es un ser temporal, es decir, no tiempo sino que es en el tiempo, se requiere una descolonización de las comprensiones del tiempo, el progreso y el desarrollo; en términos subjetivos, epistémicos y económicos.

d) Más allá del *homo faber*, el ser humano como agricultor: La mayoría de las antropologías occidentales, especialmente después del auge industrialista, parecen comprender al ser humano como un *homo faber*, un hombre productor, sin embargo, la *ecosofía* alimenta la configuración de un ser humano 'agricultor', cuidador y guardián de la tierra.

e) Los principios lógicos de la *ecosofía*: la corresponsabilidad, la reciprocidad, la complementariedad y la relacionalidad; f) Hacia una racionalidad no racionalista.

Conclusiones

Pensar la actividad educativa en relación al medio ambiente, supone un paso previo que permita dilucidar aquellos elementos ético-epistémicos desde los cuales damos significado al mundo, incluso antes de cualquier teoría educativa o abordaje curricular. De lo contrario, el trabajo educativo está condenado a ser emisario de aquello que no sabe que sabe.

En tal sentido, planteamos la necesidad de cuestionar los elementos coloniales que subyacen en las estructuras racionales del pensar occidental en relación con la naturaleza y que permean toda la actividad educativa. En este horizonte, la propuesta *ecosófica*, permite trazar algunos ejes temáticos para re-pensar los paradigmas que están *a priori* y desde los que se abordan las educaciones ambientales y el discurso occidental del desarrollo.

La *ecosofía* como lugar ético-epistémico latinoamericano, permite una aproximación al conocimiento, que no se trunca en la perspectiva lógica y racional, sino que abarca en un sentido amplio la *sophía* de la casa-común, la sabiduría relacional, complementaria y recíproca que no se queda en la crítica a los sistemas dominantes occidentales, sino que se da como ejemplo para agrietar las formas del pensar hegemónico que ha hecho de la naturaleza el espacio colonial por excelencia.

Referencias bibliográficas

- Carvajal, D. (2014). Hacia una educación transformadora. La resignificación del desarrollo y la ciudadanía ambiental. En Kliksberg, B. (et.al.). *Responsabilidad social de las universidades. Tomo V*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria- RLCU.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Lail.
- Escobar, A. (2003). "Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad Latinoamericano". *Tabula Rasa*, No 1. pp. 51-86.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía Andina; Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Segunda Edición. La Paz: ISEAT
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel*. v. I, Ed. Einaudi, Turín.
- González, A. (2013). *Surgimiento. Hacia una ontología de la praxis*. Bogotá: USTA.
- Heidegger, M. (2007). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y Tiempo*. Trad. Jorge Eduardo Rivera. Santiago de Chile: Universitaria.
- Izquierdo, P. (2014). Experiencias en responsabilidad social universitaria. En Kliksberg, B. (et.al.). *Responsabilidad social de las universidades. Tomo V*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria- RLCU
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, S.A.
- López, L. y Orrego, I.A. (2012). *De-construyendo la educación para el desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO.
- Maldonado, N. (2010). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". Disponible en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2007). "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un

manifiesto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel. (Edts.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp. 25-46. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo de Hombre Editores.

Næss, A. (1986). "The deep ecology movement". *Philosophical Inquiry*, No. 8, 1986. Greece: Aristotle University in Thessaloniki.

Ortíz, A. (2003). *Diseño y evaluación curricular*. Río Piedras: Edil, Inc.

Orrego, I.A. (2014). Del desarrollo social y humano a la noción del "buen vivir": trasegar reflexivo sobre el desarrollo en las construcciones conceptuales del CED-UNIMINUTO. En Kliksberg, B. (et.al.). *Responsabilidad social de las universidades. Tomo V*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria- RLCU

Orrego, I.A. (2013a). "Aportes críticos para una epistemología ambiental desde la relacionalidad cósmica". En *Revista Atenas*, Vol. 4. Nro. 24. Matanzas: Universidad de Matanzas. <http://atenas.mes.edu.cu>

Orrego, I.A. (2013b). "Dominio monoteísta y el cuidado de la tierra. Caminos en búsqueda de la sacralidad del mundo y de la tierra desde un abordaje filosófico." En *Revista Ambiente y Desarrollo*. Vol. XVII, No. 32. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Quijano. A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, pp.201- 246.

Radford, R. (1993). *Gaia y Dios; una teología Ecofeminista para la recuperación de la Tierra*. México: DEMAC.

Recibido: 13 de diciembre de 2015

Evaluado: 28 de enero 2016

Aprobado para su publicación: 29 de febrero de 2016