

Matriz Epistémica para una Ecoeducación desde el Sur como mediación para proponer una ecosofía educativa alternativa¹

Epistemic Matrix for an Eco-education from the South as a mediation for an alternative educational ecosophy

José Luis Mora Fausto* 

Instituto Universitario Puebla, extensión Morelia, Michoacán, México

*morafjl@yahoo.com.mx; luisfaustomora@gmail.com

DOI: 10.61820/dcuaq.2395-8847.2063

Fecha de recepción: 21 de octubre del 2025

Fecha de aceptación: 29 de abril del 2026

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de presentar la Matriz Epistémica con el fin de una Ecoeducación desde el Sur y proponer una ecosofía educativa que contribuya a superar la concepción de que la racionalidad moderna es unívoca, a través de una estrategia metodológica de indagación teórica y filosófica para producir conocimiento. En primer lugar, se revisan los antecedentes del concepto de *ecoeducación*, provenientes del conjunto referido aquí como epistemologías del Norte hegemónico. Posteriormente, se entabla un diálogo con perspectivas que enriquecen la ecoeducación desde el Sur epistémico, entendido como un proceso educativo que incorpora la descolonialidad, la interpelación de la modernidad, la recuperación de saberes ancestrales vigentes y la concepción de la naturaleza como sujeto con derechos, en lugar de objeto explotable. Se concluye por explicar cómo esta propuesta ecoeducativa, integrada por la educación biocéntrica/ecocéntrica, mental/existencial, comunitaria y espiritual, se constituye en una mediación para formular una ecosofía educativa coherente con los fundamentos presentados y que nos oriente a habitar sabiamente nuestro mundo.

Palabras clave: ecoeducación; ecosofía educativa; epistemologías del Sur; descolonización epistémica

¹ Este documento, con algunas modificaciones, corresponde a la introducción de la tesis *Matriz Epistémica para una Ecoeducación desde el Sur como mediación a una Ecosofía Educativa*, presentada para obtener el grado de doctor en Ecoeducación el 6 de septiembre del 2021.



Abstract

This article introduces the Epistemic Matrix for an Eco-education from the South, as well as an educational ecosophy that contributes to overcoming the conception of modern rationality as univocal by using a theoretical and philosophical inquiry as a methodological strategy to produce knowledge. Firstly, we review the background of eco-education, which stems from the compound referred to here as hegemonic North epistemologies. Subsequently, we hold a dialogue with views that enrich eco-education from the epistemic South, understood as an educational process based on decoloniality, interpellation of modernity, recovery of ancestral knowledge that holds good, and understanding of nature as a subject with rights rather than an exploitable object. We conclude by explaining how this eco-educational proposal, comprised by biocentric/ecocentric, mental/existential, communal and spiritual education, constitutes a mediation that helps formulate an educational ecosophy that aligns with the above-mentioned basis and leads us to inhabit our world wisely.

Keywords: eco-education; educational ecosophy; epistemologies of the South; epistemic decolonization.

Introducción

En este documento se plantea mostrar cuatro apartados que integran los antecedentes de la ecoeducación desde las epistemologías del Norte, las orientaciones que dan cuenta de ella desde el Sur y la construcción de la estructura de la Matriz Epistémica para una Ecoeducación con perspectiva desde el Sur,² la cual se orienta a ser una mediación para constituir una Ecosofía Educativa. En esta arquitectónica epistémica se enlazan dimensiones y categorías desde las que se puede proponer el abordaje de los conocimientos, saberes y prácticas respecto de una ecoeducación desde el Sur.

El punto de partida es la presentación del concepto ecoeducación, originalmente expuesto por Edward Clark (1997) y Fritjof Capra (2007) como una alfabetización ecológica. La ecoeducación se promovió como la base de una reforma y reestructuración educativa dentro de un marco integrador basado en la teoría de los sistemas vivos, que incluye organismos,

² Al hablar de una perspectiva desde el Sur, se recupera el concepto de *Sur global* o *Sur Antimperial* de Boaventura de Sousa Santos (2021, pp. 115-116) para referirse a un Sur epistemológico, no geográfico (puede existir tanto en el sur como en el norte geográfico), compuesto por muchos sures epistemológicos que tienen en común ser saberes nacidos en las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Esta perspectiva posibilita que los grupos sociales representen el mundo como propio y en sus términos, pues solo así podrán cambiarlo según sus aspiraciones.

sistemas sociales y ecosistemas, mismos que comparten principios de organización como interdependencia, compañerismo, diversidad, coevolución, sustentabilidad, ciclos fluctuantes y flujos de energía.

La ecoeducación, tal y como ha sido concebida por estos autores, se puede enriquecer con elementos de las aportaciones del Sur epistémico, como teorías, comprensiones y experiencias articuladas por autores latinoamericanos, africanos o asiáticos, cuyas miradas nutren su sentido, su significado. Al respecto, nos dice Boaventura de Sousa Santos (2019a) que “la posibilidad de enriquecimiento mutuo entre saberes y culturas constituye la razón de ser de las epistemologías del Sur” (p. 186).

En contraste, al señalar las epistemologías del Norte, se hace referencia al sistema de conocimientos hegemónicos, con perspectiva eurocéntrica, que promueve una monocultura del saber desde la universalización de la ciencia occidental como única forma válida de conocimiento. Esto es cuestionado por las epistemologías del Sur, las cuales “no descartan necesariamente el conocimiento científico ni la cultura occidental hegemónica, sino que los interrogan, generando así interpretaciones posiblemente más ricas que las que ofrecen las epistemologías del Norte” (Santos, 2017, p. 233).

Así, la ecoeducación desde el Sur implica cuestionar los esquemas coloniales limitantes en la construcción de las subjetividades que orientan el sistema educativo con un enfoque moderno, en el sentido planteado por el filósofo Enrique Dussel³ (2025). Desmontar las categorías coloniales permite, a su vez, deconstruir el concepto de ecoeducación; en ese sentido, se hará una *ocupación* de dicho concepto con otros contenidos para ampliar su mirada y enriquecerla con las comprensiones provenientes del Sur epistémico. La *ocupación epistemológica* (Santos, 2019) implica la no existencia de planteamientos semánticos definitivos, sino que las palabras pueden resemantizarse desde otras epistemes y lugares de enunciación. De tal forma, se les dan sentidos distintos a las comprensiones acerca

³ Enrique Dussel (2025), junto con Ramón Grosfoguel (2010, como se citó en Dussel, 2025), destacan que las bases para el surgimiento de la modernidad se sentaron en 1492, derivadas de la invasión y conquista de Al-Ándalus primero y, posteriormente, de pueblos originarios y naturaleza de las Américas. Este antecedente histórico mundial estuvo determinado por la dominación colonial que propició que en Europa se instauraran instituciones como el Estado-nación, así como la justicia, la democracia, la libertad, los derechos ciudadanos, entre otros, sobre el pilar de la superioridad del hombre blanco europeo respecto de las demás culturas; no obstante, sin los recursos provenientes de los pueblos dominados, no hubieran existido las condiciones para que surgieran esos ideales de la modernidad, aplicables solo a los hombres blancos, europeos, libres y burgueses, sin contar a las mujeres, los hombres pobres no propietarios y la población esclavizada de sus colonias.

del mundo y del esfuerzo por habitarlo de diferentes maneras, y se establece un diálogo en una ecología de saberes con las miradas que provienen tanto de la teoría como de las prácticas, los conocimientos ancestrales de las naciones originarias y las vivencias, entre otras epistemes alternativas.

La reflexión anterior permite entender que no vemos la ecoeducación como un futuro y progreso, sino que las vivencias y conocimientos de estos pueblos se mantuvieron vigentes a lo largo de toda la experiencia colonial como expresiones de resistencia frente a la invasión, conquista y exterminio de Europa en América inicialmente, que en los siglos posteriores se extendieron al resto del mundo. Podría decirse que la ecoeducación, como práctica, saber y experiencia de vivir en armonía o mayor equilibrio con la naturaleza, ha estado presente en muchos pueblos del mundo, y que más bien es con la modernidad como matriz civilizatoria-cultural que se fractura esta relación en función de la colonialidad de la naturaleza como uno de los patrones opresivos inaugurados con la modernidad. Este escenario se manifiesta en la expresión “el hombre es amo y señor de la naturaleza”.

Pese a ello, se mantienen espacios residuales de saber y expresión de las formas ancestrales de habitar el mundo que han resistido la dominación. Estos se muestran ahora como alternativas no solo deseables, sino necesarias, que se deben visibilizar para aprender y reaprender a coexistir y reexistir en una relación de *buenvivir* con otros seres sintientes (humanos y no humanos), reconociendo la naturaleza como sujeto –dadora de vida–, más allá de como objeto o recurso a ser explotado.

Por lo tanto, la descolonización de la ecoeducación requiere descubrir el *locus* de enunciación a partir del cual los autores que acuñan el término articulan la pertinencia de una alfabetización ambiental. En ese sentido, convendrá llevar a cabo una breve revisión de estos autores y definir los límites que tiene esa mirada desde una perspectiva alternativa.

Antecedentes de la eco-educación desde las epistemologías del Norte

Autores como Arne Naess (1973), Fritjof Capra (1999), Edward Clark (1997) y Daniel Goleman (Goleman *et al.*, 2013) articulan una narrativa enfocada en una reforma educativa, con una visión holista, sistémica y ecológica. En general, critican el pensamiento mecanicista y cartesiano, así como a la ciencia clásica derivada de esas ideas reduccionistas; sin embargo, no cuestionan a profundidad la matriz moderna bajo la cual se desarrollan los procesos sociales y materiales de la actualidad que han desatado una profunda crisis social y ambiental. Estos conflictos

no podrán resolverse con el modelo civilizatorio moderno que los ocasionó.

Naess (1973) acuña el concepto de *ecología profunda* basado en una serie de principios metodológicos, filosóficos y prácticos, y plantea la *ecosofía* como la sabiduría de una vida armoniosa con la naturaleza. Su enfoque implica superar la ecología superficial, que prioriza al hombre respecto de la naturaleza, la cual toma un valor instrumental que amerita cuidarla para que no se agote y siga siendo explotable en el futuro. En cambio, sugiere adoptar una ecología profunda, que reconoce la interdependencia fundamental entre los fenómenos y los seres inmersos en los ciclos naturales, siendo la humanidad solo una hebra de la vida junto con las demás especies. Así, propone cambios culturales, sociales y económicos para lograr esta convivencia armónica.

En su libro *La trama de la vida*, Capra (1999) menciona que se requiere “un cambio radical en nuestra percepción, en nuestro pensamiento, en nuestros valores” (p. 26), por lo que, en congruencia con la ecología profunda, recomienda transitar hacia un *paradigma ecológico*, que involucra una percepción espiritual de conexión con el cosmos. En referencia al diálogo interno en las ciencias naturales, señala la necesidad de que la manera de pensar de los científicos se modifique, dejando atrás los estamentos canónicos de la ciencia, y se dé paso a una subjetividad que permita cambiar la concepción de la naturaleza. Busca una apertura como la que hay actualmente en torno a diferentes modos de entender el papel del conocimiento para replantear tanto las prácticas científicas como las sociales, con base en el respeto, cuidado y conservación del medio ambiente, que aseguren su sostenibilidad.

Capra exploró asimismo un diálogo entre la racionalidad científica y algunas provenientes de tradiciones religiosas y místicas de Oriente. En *El tao de la física* (Capra, 2017), publicado originalmente en 1975, enlaza el taoísmo y la física como dos formas de conocimiento que convergen en cuanto al descubrimiento intuitivo que el taoísmo hace de la realidad física y al elemento empírico en la física contemporánea. Inclusive concede un lugar al conocimiento de los pueblos ancestrales indígenas americanos, aunque no profundiza en ello.

Para Capra (1999), la teoría de los sistemas vivos provee de un marco conceptual para vincular las comunidades ecológicas y humanas, al considerar que operan bajo los mismos principios de organización: “interdependencia, reciclaje, asociación, flexibilidad, diversidad y, como consecuencia de todos ellos,

sostenibilidad” (p. 314). Piensa que la supervivencia de la humanidad dependerá de su capacidad de comprender estos fundamentos mediante una *alfabetización ecológica*.

A partir de lo anterior, Capra (2007) y Clark (1997) impulsan el movimiento de la alfabetización ecológica, dentro del cual sugieren modificar los programas educativos para sensibilizar a los futuros ciudadanos del mundo. Así, el concepto de ecoeducación de estos autores se centra en una reforma educativa:

La ecoeducación es una estrategia exhaustiva para reestructurar la educación en todos sus aspectos –la naturaleza y el contenido de un plan de estudios, la forma en que agrupa a los estudiantes, la forma en que se administra el proceso enseñanza/aprendizaje, la forma en que se encuentra estructurado el sistema escolar en su totalidad, y por último, pero ciertamente no menos importante, las características de lo que podría llamarse “la cultura de la escuela” (Clark, 1997, p. 73).

Por su parte, Goleman *et al.* (2013), en el libro *Ecoeducación. Educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica*, formulan una propuesta ecoeducativa con prácticas pedagógicas basadas en el respeto al medio ambiente desde el ambientalismo. Se instruiría sobre el cuidado de la naturaleza con el propósito de “prepar[ar] a los jóvenes de manera genuina para los desafíos ecológicos generados en este momento sin precedentes en la historia de la humanidad” (p. 12). Sin embargo, las nociones que presentan son problemáticas en el sentido de que están contenidas en la matriz epistemológica de la modernidad eurocéntrica, el dualismo cartesiano y el antropocentrismo vigente. A pesar de su pretensión de superar estas ideas, proponen operar estos cambios a partir de la misma hegemonía epistémica de la cientificidad moderna.

De tal modo, en este mecanismo epistémico prevalece la hegemonía desarrollada por el saber colonial, que no es capaz de conversar con otras epistemes, como las que surgen a partir de lo que Boaventura de Sousa Santos (2019) designa como el Sur. Algunas de estas, sin utilizar las nociones relativas a la racionalidad del ecologismo y el ambientalismo, sostienen en todos los ámbitos de su existencia el cuidado y la armonía permanentes con lo que reconocen como madre tierra, y mantienen una convivencia recíproca incluso entre los seres humanos. Por ejemplo, existen el principio andino-amazónico del *Sumak Kawsay* (buen vivir), la filosofía africana del *Ubuntu*

y las sabidurías asiáticas ancestrales que aluden a la idea de “habitar la casa” por sus principios armónicos con la naturaleza, como el budismo o el taoísmo; es decir, formas de comprender la ecosofía.

Sin descartar los aciertos de las contribuciones de Capra, Clark y Goleman *et al.*, es posible detectar que, en menor o mayor medida, conservan la colonialidad epistémica del Norte como el único discurso para comprender el saber *sobre* la naturaleza. Bajo esta lente, persiste el dualismo sujeto-objeto al percibirse la naturaleza como exterioridad, como una forma cosificada, *res extensa*.

A partir de lo anterior, este documento pretende articular una crítica a los patrones del saber derivados del sistema-mundo moderno/capitalista, colonialista, racista y patriarcal impuesto con la destrucción de la relación hombre/naturaleza consecuencia de la expansión colonial europea. Con este fin, se parte de la descolonialidad del saber propuesto por el giro decolonial y las epistemologías del Sur, entre otras matrices epistémicas críticas que permitan superar los patrones de poder, saber y ser que han surgido con la colonialidad.

La Matriz Epistémica para una Ecoeducación desde el Sur

La noción de ecoeducación data de hace poco menos de treinta años (Clark, 1997), expuesta desde un aspecto teórico incipiente. Aún ahora, el campo ecoeducativo no ha terminado de integrarse, por lo que no puede considerarse como un paradigma en el sentido señalado por Kuhn (1971), quien lo identifica como un patrón con el que se mira la realidad, una forma de explicarla, de modelarla. De ahí que se presente con el concepto menos fuerte de *matriz epistémica*, el cual se aborda como un conjunto diverso de categorías teóricas, propuestas y perspectivas que dan cierto sentido y una articulación de conexiones inmersas en un proceso dinámico, en movimiento, no acabado; una base, un soporte, como señala Martínez Miguélez (1997).

La matriz epistémica aquí se plantea como una forma donde ciertas cosmopercepciones, teorías y prácticas se conectan en un horizonte ético-mítico, formulándose, fluyendo e integrando perspectivas en proceso de gestación. No está acabada, fija, ni es un programa ya establecido con una dinámica teórico-pedagógica específica que lo convierta en una teoría estándar; mejor dicho, se propone como una corriente epistémica en construcción, como parte de un programa de investigación en el sentido de Lakatos (1989).

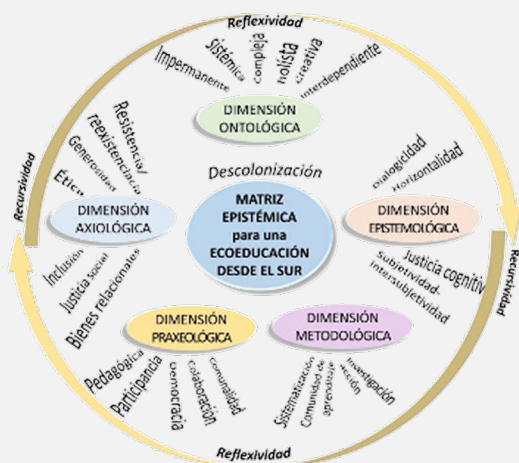
La Matriz Epistémica para una Ecoeducación desde el Sur consiste en una forma de articular relaciones entre diferentes perspectivas teóricas que nutren tanto el campo de la educación ambiental o la educación en la naturaleza, como el de las relaciones existenciales de la biodiversidad socioambiental que constituye el mundo de la vida. Con ello, da lugar a sentidos y orientaciones de lo que se concibe como ecoeducación, incluyendo diversas categorías teóricas, propuestas y perspectivas que permiten construir conexiones e interrelaciones.

En la base presentada, se muestra un razonamiento con cinco dimensiones que derivan en una sabiduría de la casa educativa. Existen otras visiones ecoeducativas que no han integrado la mirada y las epistemes del Sur global, por lo que no se consideran aquí partiendo de la opinión de Santos (2019) respecto a que la diversidad en el mundo es infinita y no podemos limitarnos a su comprensión occidental. Lo anterior no significa que se descarta la producción europea, sino adoptar lo que sea pertinente en un panorama mucho más amplio de posibilidades epistemológicas y políticas, como proponen las epistemologías del Sur.

Las dimensiones incorporadas en la matriz corresponden a las que Guba y Lincoln (2002) usan para definir los paradigmas: ontológica, epistemológica y metodológica, más otros dos para enriquecerla: la axiológica y la praxeológica. Desde esta perspectiva matricial se puede articular el movimiento y conversar con autores cuyos aportes teóricos conforman la propuesta de ecoeducación.

Figura 1

Matriz Epistémica para una Ecoeducación desde el Sur



Fuente: Mora Fausto (2021)

Hay tres propiedades presentes en todas las dimensiones: la descolonización, la recursividad y la reflexividad. La descolonización supone cuestionar la episteme con la que se ha formado a todas las personas que hemos estudiado una materia relativa a la palabra *ciencia*, incluidos los ámbitos naturales, filosóficos, pedagógicos, entre otros; una episteme que normaba todo, estableciendo el canon para determinar el conocimiento considerado válido y universal. Con la recursividad, por su parte, es posible verlo cíclicamente, enriqueciéndose, ampliándose y profundizándose en la medida de su revisión continua, mientras que la reflexividad faculta una mirada crítica hacia la manera en que producimos nuestro propio conocimiento.

A continuación, se describen brevemente las cinco dimensiones y sus interrelaciones. Lejos de la idea de algo definido o acabado, con estas conexiones se despliega una biodiversidad de ontologías, epistemologías, metodologías y pedagogías; de didácticas, experiencias y prácticas.

En primer lugar, la dimensión ontológica implica superar la ontología moderna dualista, colonial y universalista. Esa colonialidad y forma de ver el mundo colapsan, no pueden y no permiten explicar realidades más amplias, lo que da lugar a las llamadas *ontologías relacionales* (Escobar, 2014). Dicho concepto sugiere que no hay solo una visión de la realidad, sino que esta se aprecia desde varias perspectivas, de modo que se le reconoce impermanente, interdependiente, compleja y creativa.

La dimensión epistemológica se comprende desde las posiciones de la ecología del saber, el diálogo de saberes y la traducción intercultural que desarrolla Santos (2019). Valora la dialogicidad, la horizontalidad y la intersubjetividad en la producción del conocimiento, a la vez que supera el dualismo cartesiano objeto-sujeto que se mantiene vigente en las ciencias sociales y educativas. Asimismo, se orienta hacia la justicia epistémica, promoviendo la justicia social desde la descolonización del saber.

La dimensión metodológica abarca estrategias para generar conocimiento en comunidades de aprendizaje o, mejor dicho, comunidades epistémicas. Se propone la reflexión en la acción, la investigación-acción, aunada a la sistematización de experiencias, con el fin de recuperar los saberes producidos colectivamente. Con estas formas de indagación cualitativa es posible expresar los principios epistemológicos del diálogo, la horizontalidad y la reflexividad intersubjetiva, así como recuperar la praxis problemática de las comunidades, con lo cual el

trabajo de investigación y la construcción del conocimiento se formulan a partir del saber y la experiencia de los involucrados en dichos procesos. La dimensión metodológica deja atrás la falsa disyuntiva entre la investigación cualitativa y cuantitativa, y fomenta una transmetodología que constituya una mirada compleja de la realidad.

Bajo la dimensión praxeológica se reflexiona sobre el cambio en las prácticas comunales, dirigidas a la apropiación de espacios de acción que difieren de los planteados por los esquemas superficiales del ambientalismo convencional. Se incorpora la *sociología de las emergencias*, enfocada en visibilizar muchas de las prácticas propias del *saber artesanal* (Santos, 2019a) con una narrativa auténtica, distinta a las que llevan a su desperdicio pues las conciben como ausencias, no como saberes. De tal manera, se interpela el modo de vivir impuesto por la modernidad, y se alientan actividades que nos invitan a colaborar, participar, compartir, pedagogizar y democratizar las experiencias vitales, hacer comunalidad y aprender a reexistir en el mundo.

Finalmente, la dimensión axiológica considera el sentido de los bienes relacionales y la construcción de un lenguaje para comprender la alteridad o una ética que propicie precisamente relaciones y comunalidades entre los sujetos participantes en los procesos de construcción del conocimiento basados en el paradigma educativo del Sur.

A partir de estos conceptos y su retroalimentación mutua se empieza a ahondar en la presente propuesta de ecoeducación con una orientación experiencial profunda que cubre todos los ámbitos de la vida. Trabajar con estos procesos transforma la cotidianeidad porque ofrece miradas provenientes de umbrales distintos, conceptos que en verdad cuestionan cómo se ha ido construyendo el mundo, y desde los cuales se está reconstituyendo para que pueda vivirse experiencialmente.

Una Ecoeducación para una Ecosofía Educativa

La ecosofía es una suerte de sabiduría no contemplativa (Guattari, 2015). En ese sentido, la ecosofía educativa es una praxis enfocada en transformar en comunidad las acciones del cuidado socioambiental. Ello supone renunciar a un paradigma que se pretende científico por fundamentarse únicamente en la racionalidad de los datos, en la cuantificación de los hechos, y que reduce de manera significativa el mundo. Implica adoptar, en cambio, un paradigma ético, que integre el abanico de ontologías, de alteridades; estético, que sume generatividad, cocreación y creatividad; y político, que nos exhorte a tomar

decisiones respecto a la forma en que participamos en los patrones de vida y poder hegemónicos, y en que los interpelamos.

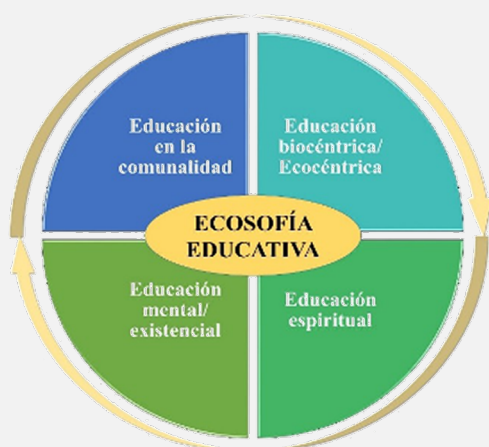
La ecoeducación desde la matriz epistémica soporta el modelado entero de los pensamientos y la subjetividad de una ecosofía educativa. A su vez, esta última nos sirve como marco para construir, mediante la ecoeducación, una mirada amplia y filosófica sobre un modo distinto de educarnos ecosóficamente. Entonces, si la subjetividad ecosófica es la forma de pensar, de creer, de idear, de inventarse en el mundo, se debe cambiar la subjetividad para incorporar una nueva mirada ecoeducativa.

La matriz, sus dimensiones y componentes son la base categorial para constituir una ecosofía educativa desde el Sur (Mora Fausto, 2021) (ver Fig. 2). Así, la ecosofía educativa se vincula con la asunción de lo político porque busca superar los patrones de poder existentes, como la colonialidad del poder, del saber y del ser (Grosfoguel, 2018). También guarda relación con la ecología, pero trasciende la práctica individual del ambientalismo o la ecología superficial, optando por una práctica no solo social sino que tiene como centro la comunalidad de la vida.

La ecoeducación, por lo tanto, funge como mediación para construir otra educación desde una ecología de las educaciones que supere el ámbito escolar y se expanda a todos los aspectos y dimensiones de la vida. De ahí que esta propuesta abarque cuatro campos educativos interdependientes: biocéntrico/ecocéntrico (no solo ambiental), comunalitario, mental/existencial y espiritual (no religioso).

Figura 2

Ecosofía educativa



Fuente: Mora Fausto (2021)

Si la ecosofía es una sabiduría de la casa y la casa educativa es una matriz de creación de subjetividades, entonces la educación es el punto de partida. Pero ¿qué concepto de educación? Carlos Calvo Muñoz (2012) la describe como “el proceso de creación de relaciones posibles” (p. 17). La educación es proceso, ontología alternativa, complejidad, deviene posibilidades, se articula con lo incierto, con la incompletud, con las posibilidades de cocreación de horizontes en un marco enactivo (Maturana R. y Varela G., 1984), es decir, como un proceso activo, corporalizado y situado en el mundo. Aparentemente es concreta la definición, pero contiene múltiples sentidos. Así, la educación es una antropoética: una poética del ser humano, una autopoiesis del ser.

Para orientar la noción de *ecosofía educativa* se toman los registros desarrollados por varios autores en sus modelos. Rigoberto Pupo (2013) menciona cuatro: el campo científico, emocional, espiritual y social; Raimon Panikkar (Sepúlveda Pizarro, 2017) tres: Dios, el hombre y el cosmos o la naturaleza; y Félix Guattari (1996) tres: la ecología mental, ambiental y social. Calvo Muñoz (2012) considera la educación desde la complejidad educativa, la complejidad ambiental y los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morin, 1999), los cuales corresponden a los registros de Guattari, respectivamente.

En todos los casos, para alcanzar estos registros se necesita un mediador o un cómo que ayude a constituir las subjetividades requeridas. Desde esta perspectiva, aquí se propone la ecoeducación como ese punto de partida que contribuya a construir todas las relaciones posibles, pues no se agota en un solo proceso, sino que se concibe como un proceso vivencial capaz de formar una subjetividad ecoeducativa. En este sentido, se debe pensar en la educación como la superación de la escolarización moderna o el modelo educativo occidentalizado implantado desde finales del siglo XIX en América Latina, en particular por Justo Sierra y Gabino Barreda, discípulo de Augusto Comte, padre del positivismo.

En el nivel educativo se conforma la base para la construcción de más subjetividades. Las aportaciones al respecto comprenden desde Paulo Freire (1985), quien muestra una manera distinta de entender los procesos educativos, hasta Célestin Freinet, María Montessori y toda la Escuela Nueva con las prácticas educativas de desescolarización (De Zubiría Samper, 2001), donde se intentan formar subjetividades autónomas, no prisioneras, alternativas. En este sentido, la educación se transforma en una estrategia que busca desarrollar agencias,

acciones, prácticas que nos inviten a la desobediencia epistémica (Mignolo, 2010).

Esta propuesta de ecoeducación se basa en una matriz epistémica desde el Sur que busca traducirse en prácticas educativas transformadoras, partiendo de identificar los elementos que ayudarían a conformarla. La comunidad epistémica es un cómo, un dispositivo, una tecnología social, comunitaria, para crear estas prácticas alternativas. De tal modo, al hacer investigación-acción, los sujetos que participan cambian, incluido el investigador, quien entrena su capacidad de escuchar y, con ello, propiciar que el resto hable. Una práctica de transformación es el silencio pedagógico que promueve que la subjetividad del otro sea interpelada y se pueda empezar a construir desde estas nuevas formas de diálogo y desde el anhelo de horizontalidad que la metodología procura.

La educación sería, por lo tanto, una base teórica, una mediación y cierto modo de pensar la ecoeducación como una ecología de las educaciones que imbrican y componen nuestra subjetividad en el trabajo de su liberación, del superar las formas del coloniaje epistémico, como una manera de proyectar una ecosofía educativa. Si queremos hacer una ecosofía educativa, una ecoeducación desde el Sur, con la matriz y dimensiones planteadas, debemos concebir ideas que liberen el pensamiento. La educación es la construcción de todas las relaciones posibles y la ecología ofrece varios modos en los que nos podemos educar.

Desde esta propuesta de ecosofía educativa se articulan los cuatro campos antes mencionados: la educación en la comunalidad, la educación mental/existencial, la educación biocéntrica/ecocéntrica y la educación espiritual. Así es como se relaciona con un modo de construir saber o conocimiento desde una Matriz Epistémica Ecoeducativa que implica una episteme desde el Sur basada en argumentos para entender en qué radica esta comprensión *otra*, desde un sentido *otro* de la educación.

La *educación comunalitaria* modifica el registro de la ecología social de Guattari (1996) y supera las relaciones sociales construidas por el capital.⁴ Por ejemplo, el capital social construye la

⁴ “La comunidad posee una estructura cuya unidad no es el producto de una adición o suma de elementos, [...] sino un conjunto que, al surgir espontáneamente, posee todos los caracteres de una totalidad orgánica, en tanto que la sociedad es el resultado del predominio de los elementos mecánicos, artificiales y racionales que sustituyen las unidades originarias de la familia, de la tribu y de la aldea por los conjuntos contruidos mediante una reflexión consciente sobre los fines, como la gran ciudad o el Estado” (Tönnies, 1887, como se citó en Padilla Llano, 2019).

escuela y el trabajo como relaciones sociales, no comunitarias, como señalan Juan José Bautista Segales (2018) y Enrique Dussel (1996). La comunidad es un concepto útil para entender las relaciones entre las entidades naturales y sociales; así se pasa del ecologismo (movimiento social) al ambientalismo (subjetividad individual). Las entidades sociales provienen de las comunidades que formaron los seres humanos ancestrales con su medio ambiente y que luego se constituyeron en sociedades con la modernidad y el capitalismo.

La *educación mental/existencial* se sostiene de la perspectiva de Gregory Bateson (1998) respecto a que la mente y la naturaleza son plenamente interdependientes. Este campo teoriza sobre la interacción ecológica entre lo material y lo espiritual, donde la mente es un correlato de la materialidad de la naturaleza. En la epistemología del budismo, por ejemplo, la noción de *interdependencia radical* muestra que las entidades son sólidas en función de su relacionalidad interdependiente, principio que aplica asimismo a los estados mentales que configuran nuestra realidad. Desde estas teorías se puede pensar en la educación de la mente o cognitiva y, por lo tanto, en la subjetividad ecosófica con subjetividades mutantes (Guattari, 2015), considerando que la mente es autopoietica porque los elementos de la relación mente-naturaleza-existencia se retroalimentan y autoforman concomitantemente.

La *educación biocéntrica/ecocéntrica* alude a la ecología ambiental, tomando en cuenta la reflexión de Arne Naess (1973) sobre que referirse a la naturaleza como ambiente siempre implica superficialidad. El nombre de este campo busca incorporar las nociones de profundidad inscritas en saberes ancestrales como el *Sumak Kawsay*⁵ y otras filosofías indígenas. En ese sentido, el elemento biocéntrico/ecocéntrico parte del principio ético de la afirmación de la vida que propone Enrique Dussel (1998), pero también del que concibe la vida como sentido, en el que la única obligación del viviente es vivirla, como lo plantea Franz Hinkelammert (Hinkelammert y Mora Jiménez, 2025). La educación para la vida desde la perspectiva biocéntrica/ecocéntrica tiene como pilar la ética del cuidado, en la cual Leonardo Boff (2002) define la vida y su cuidado como posibilidades ontológicas presentes en el *ethos* de la humanidad.

La noción de lo biocéntrico supera el registro ambiental, ya que este termina por ser una práctica política reducida y

⁵ *Sumak Kawsay* (“buen vivir” en quechua) es un concepto ancestral indígena que remite a una vida en plenitud, en armonía con la comunidad, la naturaleza y el cosmos. Implica vivir en equilibrio, fomentando principios como la solidaridad, la reciprocidad y el respeto mutuo para conseguir el bienestar colectivo (Kowii, s.f.).

una decisión individualizada del cuidado del ambiente, aunque se tenga la creencia de que contribuye al cuidado de la vida. Mientras tanto, en la orientación biocéntrica/ecocéntrica es más profunda la comprensión del ambiente como fuente y objeto de reflexión. Asimismo, se considera antrópica porque proviene de una antropoética, una relación saludable que el ser humano forma con la naturaleza y la vida.

El cuarto registro es una ecología espiritual que adopta esta ontología de la vida en concordancia con la crítica de Enrique Leff (2018) a la ontología heideggeriana debido a que en su planteamiento filosófico olvida la vida. Con esta base, se introduce la *educación espiritual* como la construcción de una comprensión distinta de la naturaleza y la relación con los seres inanimados, donde también están presentes las aportaciones de Rigoberto Pupo (2013) sobre la ontologización de la naturaleza como sujeto.

En los sistemas laicos nunca se alude a la educación espiritual por su asociación a la religiosidad, aunque la espiritualidad es una noción humana básica desligada de sus ideas impositivas. En ese sentido, la modernidad seculariza las prácticas existenciales y la educación, si bien al mismo tiempo está sujeta a críticas porque su fundación en la propia hegemonía moderna la lleva a entronizar otras deidades terrestres, como el mercado, el dinero y el capital, según Marx (Hinkelammert, s.f.). En esta propuesta, la espiritualidad es vista como una búsqueda del sentido y significado de la vida (como apunta Víctor Frankl, 1991) y su reciprocidad con la naturaleza. Por eso, cuando se habla del biocentrismo en el primer registro educativo, se entrelaza con una educación espiritual.

La ética del cuidado implica una noción de espiritualidad del ser humano. A decir de Boff (2002), contiene el desvelo, la inquietud, la preocupación por la persona humana o por algún objeto de valor sentimental, la atención, la preocupación, el sentido de compartir la vida, el sufrimiento y los espacios vitales con el otro apreciado. Se trata de una espiritualidad laica, un *ethos*, parte de la dimensión ontológica del ser humano.

A manera de conclusión

El propósito de este documento ha sido mostrar marcos categoriales que enriquezcan la noción de ecoeducación desde las epistemologías del Sur y proponer una ecosofía educativa que nos ayude a superar la concepción unívoca de racionalidad moderna mediante una estrategia de indagación teórica y filosófica para producir conocimiento. Esto conduce a una comprensión del mundo diferente que de ningún modo es

dogmática o cerrada, sino apenas una exposición de ideas globales que podrán continuar desarrollando futuros interesados en la ecoeducación y profundizar en su despliegue.

Las epistemologías del Norte han tenido la oportunidad de expresar su perspectiva sobre la ecoeducación, pero no se han dispuesto a escuchar lo que significa para el Sur experienciarla. El Sur reconoce la presencia de otras ontologías al descubrir o crear metodologías que horizontalizan la producción del conocimiento, entendiendo su relación con la comunidad, biodiversidad y alteridad. En este sentido, recupera prácticas y saberes ancestrales que siguen vigentes y que ahora suponen un medio para superar los desajustes producidos por la monocultura de una sola mirada epistémica.

La construcción de la Matriz Epistémica para la Ecoeducación desde el Sur ha permitido articular diálogos con autores cuyos aportes teóricos nutren la propuesta de la ecoeducación desde esta perspectiva ampliada y en movimiento, de modo que es receptiva ante la biodiversidad de ontologías, epistemologías, metodologías, pedagogías, experiencias y prácticas. Las cinco dimensiones que integran la matriz muestran cómo se comprende la realidad, cómo se construye el conocimiento, con qué metodologías y a través de qué prácticas y principios éticos se expresan. La concepción de ecoeducación no puede limitarse, por lo que se suman múltiples perspectivas, tradiciones y conocimientos enunciados en diferentes partes del mundo.

La matriz aquí presentada ha mediado en la construcción de una ecosofía educativa a partir de cuatro dimensiones que a su vez conforman una ecología de las educaciones: la educación biocéntrica/ecocéntrica, la mental/existencial, la comunalitaria y la espiritual. Si para Guattari (2015) la ecosofía era una necesidad para hacer una filosofía que incluyera los registros mental, ambiental y social, entonces desde esta propuesta la ecosofía educativa se puede concebir como una filosofía educativa con campos propios capaces de superar tanto la noción de lo ambiental como la ecología superficial que esta implica.

Así, se articula una educación biocéntrica fundamentada en el principio que afirma la vida como aquello que da sentido a la satisfacción de las necesidades materiales de los grupos oprimidos del Sur. Por otra parte, este campo garantiza la permanencia de las condiciones materiales de la propia naturaleza, las cuales son esenciales para la interdependencia de la vida en el planeta.

La educación mental/existencial implica la creación de subjetividades alternativas a las establecidas desde la fetichización

del totalitarismo del mercado. Bajo esta última, los sujetos solamente reproducen el sistema, por lo que no pueden pensarse desde una sujetividad (la calidad de ser sujetos) y, con ello, en una intersubjetividad que les diera a su vida una existencia distinta que, al interactuar directa y activamente dentro del mundo, devenga en un proceso de producción responsable y ético es decir, una antropológica.

La educación comunalitaria, por otro lado, resulta indispensable luego de que la modernidad suprimiera las comunidades para afirmar al individuo atomizado, egocéntrico y egoísta, independiente, filosóficamente articulado en el pensamiento cartesiano y en el modelo capitalista de reproducción material de la vida; el sujeto que se apropia del trabajo vivo del otro (Dussel, 1996). De tal modo, este campo nos permite recuperar la función elemental del ser humano respecto a hacer comunidad con el resto de su especie, con la naturaleza y con el cosmos.

Desde esta antropológica se construye la educación espiritual, que alude a una espiritualidad laica, básica, un *ethos* fundamental en el ser humano que va más allá de las religiones pero que recupera el sentido de realidad y este religarse ético con los otros. Se puede encontrar en la filosofía africana, la andino-amazónica, la de los pueblos mesoamericanos, la hinduista y la musulmana. Se trata de espiritualidades donde la vida tiene un sentido distinto derivado de sus relaciones articuladas en el plano de la materialidad terrenal y la antropocósmica.

Referencias

- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohlé-Lumen.
- Bautista Segales, J.J. (2018). *Dialéctica del fetichismo de la modernidad. Hacia una teoría crítica del fetichismo de la racionalidad moderna*. Yo soy si Tú eres Ediciones.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Editorial Trotta.
- Calvo Muñoz, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Editorial Universidad de la Serena.
- Capra, F. (1999). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama.
- Capra, F. (2007). *Ecoalfabeto: el huerto en la escuela. El desafío de la educación del siglo actual*. Revista Namaste.
- Capra, F. (2017). *El tao de la física*. Editorial Sirio.
- Clark, E.T. (1997). Ecoeducación: una estrategia para reestructurar la educación. En R. Gallegos Nava (Comp.), *El destino indivisible de la educación. Propuesta holística para redefinir el diálogo humanidad-naturaleza en la enseñanza* (pp. 71-117). Editorial Pax.

- De Zubiría Samper, J. (2001). *De la Escuela Nueva al Constructivismo. Un análisis crítico*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2025). *Hacia una teoría de la modernidad/colonialidad. La descolonización epistemológica*. Akal.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Goleman, D., Bennett, L. y Barlow, Z. (2013). *Ecoeducación. Educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica*. Editorial Juventud.
- Grosfoguel, R. (2010). *La descolonización de la economía política*. Universidad Libre Seccional Bogotá.
- Grosfoguel, R. (2018). La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. *Pléyade: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (21), 29-47. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000100029>
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Pre-Textos.
- Guattari, F. (2015). ¿Qué es la ecosofía? *Textos presentados y agenciados por Stéphane Nadaud*. Cactus.
- Guba, E. y Lincoln Y.S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J.A. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Hinkelammert, F. (s.f.). *El ser humano como ser supremo para el ser humano. Más allá de la religión neoliberal del mercado*. Colecciones virtuales UCA. <https://coleccion.uca.edu.sv/files/original/9aa8b-6d702ae4935d2c520c2e632af0e54dbbadc.pdf>
- Hinkelammert, F. y Mora Jiménez, H. (2025). *Economías para la vida*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Kowii, A. (s.f.). *El Sumak Kawsay*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/EI%20Sumak%20Kawsay-ArirumaKowii.pdf>
- Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Editorial.
- Leff, E. (2018). *El fuego de la vida. Heidegger ante la cuestión ambiental*. Siglo XXI Editores.
- Martínez Miguélez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas.

- Maturana R., H. y Varela G., F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen/Editorial Universitaria.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Mora Fausto, J.L. (2021). *Matriz Epistémica de la Ecoeducación desde el Sur. Mediación a una ecosofía educativa* [Tesis de doctorado no publicada]. Instituto Universitario Puebla, extensión Morelia.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary. *Inquiry. An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 16(1-4), 95-100.
- Padilla Llano, S.E. (2019). *Ensayo sobre el concepto de comunidad*. Repositorio institucional de la Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/862671c0-925d-47b4-8df5-6bc-8d7c8c9e7>
- Pupo, R. (2013). Ecosofía, cultura, transdisciplinariedad. *Big Bang Faustiano*, 2(4), 3-9. https://www.academia.edu/104400207/Ecosof%C3%ADa_cultura_transdisciplinariedad
- Santos, B. de S. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata S.L.
- Santos, B. de S. (2019a). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías el Sur*. Trotta Editorial.
- Santos, B. de S. (2019b). Introducción a las Epistemologías del Sur. En B. de Sousa Santos, *Construyendo las Epistemologías del Sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas (Volumen 1)* (pp. 303-342). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3.11>
- Santos, B. de S. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO. https://www.jstor.org/content/pdf/oa_book_monograph/j.ctv2v88cjw?refreqid=fastly-default%3Ac8fba775327622f0386274385dbbdc63&ab_segments=&initiator=&acceptTC=1
- Sepúlveda Pizarro, J. (2017). Ecosofía: hacia una comprensión de la sabiduría de la tierra desde la noción de *ritmo del ser* de Raimon Panikkar. *‘Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, 23, 263-278.