



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 8 N° 1 (2023) / Sección Artículos / pp. 1-12 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 20/07/2022 Aceptado: 17/05/2023
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.090>

Perspectivas filosóficas para una educación ambiental ecofeminista

Philosophical Perspectives for an Ecofeminist Environmental Education

 Georgina Aimé Tapia González

Universidad de Colima, Facultades de Filosofía y
 Pedagogía, Colima, México
georgina_tapia@uacol.mx

Resumen. Este artículo plantea algunas alternativas para una educación ambiental ecofeminista. Se divide en una parte teórica, que examina las aportaciones de la ética ecológica, la pedagogía socrática – actualizada en la Filosofía para Niñas, Niños y Jóvenes– y el ecofeminismo a la educación ambiental; y una parte narrativa, donde se describe una propuesta educativa llevada a cabo con estudiantes de un bachillerato ubicado en Colima, México. El objetivo de este trabajo es transitar desde los referentes conceptuales hacia la implementación de diálogos sobre feminismo y crisis ecológica con jóvenes en el contexto de una comunidad en la que sobreviven algunas concepciones indígenas para un mundo sostenible, pero también la pobreza, la desigualdad de género, los problemas socioambientales y el maltrato animal. La tesis defendida es que el ecofeminismo, en tanto que cuestionamiento del antropocentrismo, el androcentrismo y el colonialismo, representa un nuevo paradigma para la pedagogía ambiental. El eje metodológico de los talleres realizados en el bachillerato son las comunidades de diálogo e indagación filosófica. Los resultados muestran la resistencia de los espacios educativos ante el ejercicio del pensamiento filosófico. En las conclusiones se argumenta el valor positivo de las reflexiones dialógicas del estudiantado y la relevancia de sus voces para otra educación posible.

Palabras clave. ética ecológica, educación, ecofeminismo, pedagogía socrática, comunidad de diálogo.

Abstract. This article proposes some alternatives for an ecofeminist environmental education. The first part is theoretical and examines the contributions of ecological ethics, Socratic pedagogy (in an updated form of Philosophy for Girls, Boys and Young People), and ecofeminism to environmental education. The second part is a narrative describing an educational proposal carried out with high school students in Suchitlán, Colima, Mexico. This work aims to move beyond conceptual references towards the implementation of dialogues on feminism and ecological crisis with young people in a community where some indigenous conceptions for a sustainable world survive, but also poverty, gender inequality, socio-environmental problems, and animal abuse. The thesis defended is that ecofeminism, which questions anthropocentrism, androcentrism and colonialism, represents a new paradigm for environmental pedagogy. The methodology applied in the workshops conducted in the high school included communities of dialogue and philosophical inquiry. The results show how educational spaces can be places of resistance through the exercise of philosophical thinking. The conclusions argue for the positive value of students' dialogic reflections and the relevance of their voices to create new educational possibilities.

Keywords. Ecological Ethics, Education, Ecofeminism, Socratic Pedagogy, Communities of Dialogue.

Resumo. Este artigo apresenta algumas alternativas para uma educação ambiental ecofeminista. Está dividido em uma parte teórica, que examina as contribuições da ética ecológica, da pedagogia socrática – atualizada na Filosofia para Meninas, Meninos e Jovens– e o ecofeminismo à educação ambiental; e uma parte narrativa, onde se descreve uma proposta educativa realizada com alunos de uma escola secundária localizada em Colima, México. O objetivo deste trabalho é passar dos referentes conceituais para a implementação de diálogos sobre feminismo e crise ecológica com jovens no contexto de uma comunidade na qual sobrevivem algumas concepções indígenas para um mundo sustentável, mas também pobreza, desigualdade de gênero, -problemas ambientais e abuso de animais. A tese defendida é que o ecofeminismo, como questionamento do antropocentrismo, androcentrismo e colonialismo, representa um novo paradigma para a pedagogia ambiental. O eixo metodológico das oficinas realizadas no bacharelado são as comunidades de diálogo e de indagação filosófica. Os resultados mostram a resistência dos espaços educativos diante do exercício do pensamento filosófico. Nas conclusões, argumenta-se o valor positivo das reflexões dialógicas dos alunos e a relevância de suas vozes para uma outra educação possível.

Palavras-chave. ética ecológica, educação, ecofeminismo, pedagogia socrática, comunidade de diálogo.

Introducción

El presente artículo plantea un encuentro entre filosofía y educación ambiental con el objetivo de presentar una propuesta de educación ecofeminista y reflexionar sobre la experiencia de su aplicación. En el primero y segundo apartado, indago en las principales aportaciones de la ética ecológica y la filosofía de la educación a la pedagogía ambiental. Considero que estas disciplinas filosóficas han desarrollado marcos conceptuales y metodológicos necesarios para fundamentar una educación capaz de comprender la complejidad de la crisis ecológica actual. Por una parte, el cuestionamiento al antropocentrismo en la ética implica la redefinición del sentido de la educación ambiental al incorporar las dimensiones de la empatía, el cuidado y la compasión más allá de nuestra especie; por otra, la comunidad dialógica, entendida como la didáctica del pensamiento riguroso desarrollada por la Filosofía para Niñas/os y Jóvenes, le ofrece una vía poco transitada para abordar las temáticas ambientales al actualizar la pedagogía socrática con una profunda crítica al adultocentrismo. En el tercer apartado, analizo la relevancia de incorporar la filosofía ecofeminista a las consideraciones anteriores. La tesis que sostengo es que el ecofeminismo ofrece un paradigma crítico al antropocentrismo, el androcentrismo y el colonialismo para repensar la educación ambiental. Finalmente, en el cuarto apartado, expongo una narrativa en torno a la experiencia de haber implementado actividades para una educación filosófica y ecofeminista en un bachillerato perteneciente a una zona rural con índices elevados de desigualdad de género y desigualdad social. Las conclusiones argumentan la importancia de implementar diálogos filosóficos sobre temas ambientales con perspectiva feminista capaces de incidir en la formación de jóvenes.

Hacia un encuentro entre ética ecológica y educación ambiental

La educación ambiental está tan estrechamente vinculada con la ecología y las ciencias naturales, que muchas veces se olvida su relación con la filosofía, las humanidades y los estudios sociales. Sin embargo, un vistazo a la historia de esta disciplina muestra su relación con la ética ecológica y la ecología social. La extensión de las consideraciones morales más allá de los seres humanos plantea la dimensión ética del deterioro ecológico, en tanto que el análisis de las relaciones

entre sociedad y naturaleza muestra la dimensión social de las problemáticas ambientales. Las alternativas propuestas por las diversas vertientes de la ética ecológica, así como las tendencias actuales en filosofía de la educación, aportan elementos para una pedagogía capaz de afrontar la complejidad de una sociedad marcada por la violencia, la tecnolatría, el altericidio y la de mercantilización de la vida.

Leonardo Boff (2001) ha enfatizado la urgencia de lo que denomina un *ethos mundial*, entendido como "un pacto ético fundado (...) en la sensibilidad humanitaria y en la inteligencia emocional expresadas por el cuidado, la responsabilidad social y ecológica, por la solidaridad generacional y por la compasión" (pp. 17-18). La ética ecológica reclama la ampliación de las preocupaciones de índole moral más allá del ámbito humano con el propósito de incluir a todos los habitantes de la Tierra. A partir del reconocimiento de que las diferentes especies se encuentran "inter-retro-conectadas" (p. 21) se devela la estructura ética fundamental: el cuidado. En ese mismo sentido, la pensadora ecofeminista Ivone Gebara (2000) sostiene que las diferentes epistemologías tienen implicaciones éticas y respecto a la concepción del ser humano. En sus palabras: "Conocer es tomar posición ante los otros seres vivos, los seres humanos y ante una/o misma/o" (2000, p. 43). Una perspectiva moral sobre los problemas socioambientales reclama considerar las experiencias cotidianas de las mujeres empobrecidas y de quienes han sido reducidos al papel de las y los "nadies" (2000). Esta autora propone una antropología filosófica y teológica ecofeminista como parte esencial de las reflexiones éticas sobre las problemáticas ecológicas (Gebara, 2021).

En su origen etimológico, ética (*ethos*), nos recuerda Boff (2001), significa morada, casa, es *physis*¹ y *Gaia*². De acuerdo con esto, nuestro *telos*³ consiste en "habitar bien" este planeta (p. 26). Moral, en cambio, se refiere a las costumbres y valores de las diferentes culturas. Una es individual, la otra, social, y ambas se encuentran vinculadas. El nuevo *ethos mundial* reclama un sujeto ampliado –de distinto sexo, edad, religión, cultura y especie– y un nuevo paradigma civilizatorio fundado en el *pathos*⁴ y no sólo en el *logos*⁵ (p.71-72). Para este pensador latinoamericano, el ser humano es esencialmente un ser de cuidado:

El cuidado funda la primera actitud ética fundamental, capaz de salvaguardar la Tierra como un sistema vivo y complejo, de proteger la vida, de garantizar los derechos de los seres humanos y de todas las criaturas, la convivencia en solidaridad, comprensión, compasión y amor (p. 76).

La ética del cuidado constituye la base sobre la que se asientan las demás éticas: la *ética de la solidaridad*: "categoría óntica y política" (p. 77) central para hacer frente a la complejidad de nuestro mundo; la *ética de la responsabilidad*: el criterio para juzgar las acciones humanas debe considerar su impacto sobre el resto de los habitantes de la Tierra, porque la supervivencia de todos es valiosa; la *ética del diálogo*: un diálogo recíproco, en el que diferentes voces tengan cabida, incluso las de interlocutores no humanos; la *ética de la compasión y de la liberación*: comprometida con la justicia social y ambiental, crítica ante las estructuras sociales que producen pobres y excluidos/as, y afirmativa ante la agencia de estos sujetos para liberarse de su opresión; la *ética holística*: construida sobre lo común, basada en la reciprocidad y el aprendizaje del diálogo entre las diferencias (Boff, 2001, pp.75-87).

Es importante mencionar que la ética feminista del cuidado tiene sus fundamentos en la obra de Carol Gilligan (1982), quien llevó a cabo un profundo cuestionamiento al androcentrismo en la teoría

¹ Término para designar a la Naturaleza en el pensamiento filosófico griego.

² En la mitología griega se refiere a la diosa de la Tierra, madre creadora.

³ Finalidad de algo.

⁴ "Es la capacidad de sentir, de ser afectado y de afectar" (Boff, 2001, p. 72).

⁵ Boff se refiere aquí a la razón (2001, p. 71).

del desarrollo moral de Kohlberg, reivindicó las experiencias de las mujeres sobre los cuidados y propuso su universalización más allá de las marcas de género, en tanto responsabilidad esencial de todos los seres humanos.

En relación con lo expuesto hasta aquí surge la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relevancia de la ética ecológica para la educación ambiental? Al expandir los límites de las consideraciones morales más allá de las relaciones humanas y plantear una noción amplia de sujeto moral, el panorama de la educación ambiental es enriquecido en sus fundamentos: más allá del conservacionismo, se presentan temas de interés, como la urgencia de pensar un nuevo concepto de ser humano –crítico ante el antropocentrismo, el androcentrismo, el colonialismo, el especismo– y un paradigma civilizatorio alternativo –capaz de cuestionar la tecnolatría, el consumismo, la desigualdad, la injusticia social y la destrucción de los ecosistemas y sus habitantes humanos y no humanos–.

A mi juicio, al contar con bases éticas, la educación ambiental se fortalece para afrontar de forma eficaz los problemas ambientales más acuciantes, ya que no sólo cuenta con los conocimientos propios de las ciencias de la vida, sino que incluye valores como la empatía, la compasión, la solidaridad y la reciprocidad, producto del diálogo con la filosofía moral. Más allá de la pretendida objetividad científica de la Modernidad dominante –que no es no la única–, la ética ecológica reivindica el valor de la Naturaleza y los animales no humanos, junto a la ética del cuidado, como fundamentos para la educación ambiental.

Comunidades de diálogo e indagación filosófica para la igualdad y la sostenibilidad

Además de la ética ecológica, otra disciplina filosófica que puede aportar elementos interesantes a la educación ambiental es la filosofía de la educación. Si el objetivo que se persigue es promover el pensamiento crítico y la autonomía de criterio en el estudiantado, resulta imprescindible incluir la dimensión filosófica. Desde el siglo V a. C. Sócrates puso en práctica un ideal educativo que sigue siendo vigente (Freire, 2005; Lipman, 1998; Lipman, Sharp y Oscanyan, 2002). En palabras de Martha Nussbaum (2010), para la pedagogía socrática: "la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo" (p. 39). Esta filósofa es consciente de que, en el contexto del neoliberalismo, la escuela/empresa promueve una serie "habilidades" que permiten adaptarse a una sociedad en crisis sin cuestionarla, ni proponer alternativas para su transformación. El resultado de esta mala educación es gente irreflexiva, fácilmente influenciable e irrespetuosa con los seres humanos y no humanos.

De acuerdo con Nussbaum (2010), si la escuela pretende formar ciudadanas y ciudadanos para la democracia, debe contribuir a desarrollar la empatía, especialmente hacia "los otros" humanos y no humanos que han sido tratados como inferiores; promover la cooperación, la reciprocidad, el diálogo e incentivar el pensamiento (auto)crítico y la libre expresión. En relación con lo anterior, sostengo que la pedagogía socrática representa una vía poco transitada en la enseñanza de la educación ambiental. El diálogo filosófico, la exploración de significados, el cuestionamiento de lo dado y la búsqueda de nuevos horizontes de sentido pueden contribuir a la comprensión de problemáticas ambientales, así como a prácticas transformadoras. Más aún, en medio de la

sinrazón de un modelo civilizatorio que atenta contra los fundamentos de la vida sobre la Tierra, una educación ambiental filosófica resignifica la razón humana como una razón para el cuidado, la compasión, la empatía, la justicia social y la reconciliación con el resto de las especies.

La pedagogía socrática ha encontrado una potente expresión actual en la propuesta de Filosofía para Niños, Niñas y Jóvenes (FpNN y J) de Mathew Lipman y Ann Sharp, quienes diseñaron materiales didácticos para el desarrollo del pensamiento complejo desde la infancia. A través de la aplicación exitosa de la enseñanza filosófica, no sólo demostraron contra los prejuicios adultocéntricos que niñas y niños son capaces de filosofar, sino que su participación reiterada en los diálogos filosóficos contribuye a desarrollar su capacidad de argumentar, autocorregirse, percibir alternativas, así como un conjunto de actitudes éticas como la escucha, el respeto y el cuidado hacia otras y otros. En un inicio, el principal interés de Lipman era el desarrollo pensamiento lógico en jóvenes, sin embargo, el encuentro con Sharp le ayudó a ampliar sus horizontes hasta incluir a niñas y niños pequeños y hacerles partícipes en diálogos sobre distintas temáticas filosóficas. Es necesario destacar que la ética ecológica ocupa un lugar relevante en FpNN y J. En el caso de Sharp, dicha temática se vincula con la teoría feminista; esta filósofa considera que la búsqueda de la igualdad de género desde la infancia representa un elemento imprescindible para una sociedad sostenible (Tapia, 2018).

Una de las mayores contribuciones de FpNN y J a la educación es la comunidad de diálogo e indagación filosófica. La pedagogía de la pregunta, desde Sócrates/Diotima hasta nuestros días, ha puesto el énfasis en “la enseñanza para el pensamiento con preferencia a la enseñanza para el aprendizaje” (Splitter y Sharp, 1996 p. 80). Es necesario subrayar que no cualquier conversación puede considerarse una comunidad de diálogo e indagación filosófica. La principal característica de las preguntas filosóficas radica en la polémica que traen consigo. El diálogo filosófico tiene una dimensión cognitiva, una dimensión creativa y otra ética que son inseparables, asimismo, muestra el proceso de pensamiento de una comunidad en acción. Cada integrante tiene el mismo valor, y si bien todas las opiniones son tratadas con respeto, lo más importante es la calidad de la argumentación. El cuidado de quienes participan en la comunidad dialógica acompaña al pensamiento crítico. Al profesorado le corresponde la tarea de facilitar el diálogo, vigilar el rigor de los razonamientos y promover conductas éticas. Uno de sus principales desafíos es confiar en la comunidad, abandonar el papel de portador o portadora de la razón, embarcarse en una aventura compartida con el estudiantado, valorar positivamente los silencios y aprender a transitar hacia el pensamiento complejo y plural (Splitter y Sharp, 1996). No obstante, los resultados de esta experiencia pedagógica son inciertos: “El pensamiento reflexivo se enriquece y vivifica cuando quienes piensan, abrazan lo problemático y lo que está (por el momento) más allá de su comprensión, y reconocen la tensión que esto produce” (1996 p. 59).

Con lo expuesto hasta aquí resultan evidentes los beneficios de implementar comunidades de diálogo e indagación filosófica como parte de la educación ambiental. La complejidad de los problemas ambientales puede ser mejor comprendida si se piensa en el contexto de una comunidad y no sólo desde el ámbito individual. Los valores cognoscitivos y morales que implica el diálogo filosófico son fundamentales para un mundo sostenible. Por mi parte, pienso que el principal reto que estos diálogos plantean a la educación ambiental es la inclusión de interlocutores no humanos: animales, plantas, ríos, lagos... y el aprendizaje de sus *logos*. En tiempos del cambio climático, la extensión de la comunidad dialógica resulta irrecusable. ¿Podremos aprender a pensar a partir de otras lógicas más allá de nuestros esquemas antropocéntricos, androcéntricos, adultocéntricos y coloniales?

Filosofía ecofeminista: un nuevo paradigma para la educación ambiental

El diálogo entre filosofía y educación ambiental se queda a la mitad del camino si se dejan de lado las aportaciones de la teoría y la praxis ecofeminista. No es casualidad que, en las últimas décadas, algunos referentes de la pedagogía ambiental, como por ejemplo M. Novo (2003), Bautista, Murga y Novo, (2017); Pascual (entrevistada por Gargo y Aneiros, 2021); y Leff (2004) destacaran la importancia de incorporar miradas de género a su campo de estudio. Lo anterior se fundamenta en el ecofeminismo que, aunque suele olvidarse con facilidad, tiene su origen en el ámbito filosófico. Con el concepto filosofía ecofeminista me refiero a las reflexiones éticas, ontológicas, epistemológicas, antropológicas y políticas sobre los vínculos entre feminismo y crisis socioambiental. Se trata de una corriente de pensamiento que implica una diversidad de posturas sobre la relación entre la discriminación y violencia contra las mujeres y la destrucción de la Naturaleza. De acuerdo con la literatura ecofeminista, los principales puntos de confluencia entre los diversos planteamientos son: el cuestionamiento de los dualismos jerarquizados que han operado en las bases del pensamiento occidental hegemónico; la valoración positiva de las actividades de cuidado que históricamente han realizado las mujeres, así como de las éticas y epistemes de los pueblos indígenas y su potencial universalizable más allá del género y de la pertenencia cultural; la concepción de la epistemología vinculada con una ética feminista y anticolonial; y la crítica al androcentrismo de las ciencias ambientales (Warren, 2003; Shiva, 1995; Puleo, 2011, 2019; Velasco, 2021).

Un tema central dentro del ecofeminismo ha sido la visibilización de las mujeres del Sur y las culturas indígenas ante la problemática ambiental. La filósofa Vandana Shiva ha mostrado que el desarrollo occidental deja en su camino no sólo devastación ecológica, sino también la pauperización de las ya de por sí difíciles condiciones de vida de las mujeres indígenas y campesinas. Junto a estas historias de desolación, la pensadora hindú narra algunos de los logros de las mujeres rurales en defensa de la Tierra, el territorio y sus propios derechos. En sus palabras, estas agentes socioambientales: "están desafiando el supuesto universalismo de la ideología patriarcal no con otra tendencia universalista sino con la diversidad; y están desafiando el concepto dominante de poder como violencia con el concepto alternativo de la no violencia como poder" (Shiva, 1988/2004, p. 24). Algunas mujeres discriminadas por género, etnia y condiciones de pobreza se han convertido en protagonistas de los cambios de sus comunidades, ellas son precursoras de una nueva ética para la sostenibilidad y la paz.

Aquí podemos preguntarnos, ¿cuál es la relevancia de la filosofía ecofeminista para la formación ambiental?

Puleo (2013, 2019) ha argumentado que el ecofeminismo cuestiona el enfoque androcéntrico de la educación ambiental, es decir, la descalificación de valores relacionados con la socialización de las mujeres, como el cuidado, ante una supuesta formación "objetiva", ajena a criterios morales. Esta pensadora sostiene que una de las mayores aportaciones de la filosofía ecofeminista a la educación para la sostenibilidad es el develamiento de los mecanismos que están en la base de los dualismos jerárquicos: hombre/mujer, espíritu/materia, razón/emoción, cultura/naturaleza, trascendencia/inmanencia, mente/cuerpo, civilizado/primitivo, humano/animal (2019, p. 72), los cuales se encuentran en las bases de las sociedades patriarcales y operan en la educación formal e informal. Asimismo, señala que la ética del cuidado reclama su universalización más allá de las marcas de género: "La educación ambiental predominante sigue sin facilitar una conciencia crítica de los roles de género y sin visibilizar a las mujeres como víctimas de la crisis ecológica y como protagonistas de un cambio hacia una cultura de la sostenibilidad" (2019, p. 55).

Aunado a lo anterior, esta filósofa propone una ética animal ecofeminista que analiza las complejas interconexiones entre diferentes formas de dominación. En la misma línea desarrollada por Puleo, Velasco (2021) aborda una educación en la empatía hacia los animales no humanos a partir del cuestionamiento de los valores androcéntricos ante los cuales promueve el cuidado, la compasión y la empatía hacia la Naturaleza y el resto de los seres vivos. Esta autora defiende: “una educación ecofeminista que enseñe a entender la necesidad de enfrentarnos a la situación de extrema violencia (interpersonal, interespecífica y violencia contra la Naturaleza) en la que nos encontramos como consecuencia del andro-antropocentrismo” (2021, p. 193).

Ahora bien: ¿La educación ambiental fomenta la reflexión sobre la desigualdad de género en relación con la crisis ecológica, la pobreza y el acceso a los recursos? ¿Visibiliza las aportaciones de las ambientalistas, así como las luchas de las indígenas y campesinas del “Tercer Mundo”? ¿Incentiva el diálogo de saberes, especialmente a los desarrollados por las mujeres y las culturas no occidentales? ¿Concibe a los animales no humanos como sujetos dignos de consideración moral? ¿Promueve la universalización de la ética feminista de los cuidados?

María Novo (2003) delinea algunas de las características del nuevo paradigma que la filosofía ecofeminista aporta a la educación ambiental: por una parte, plantea una redefinición de la masculinidad a partir de los valores propuestos por el ecofeminismo, especialmente el cuidado –de sí mismos, de las mujeres, de los otros no humanos, de las personas mayores y/o enfermas–, por otra, aspira al fortalecimiento de las redes entre mujeres, con especial atención a aquéllas que enfrentan condiciones sociales más adversas. Además, esta cosmovisión alternativa se basa en “una ética de la felicidad que se diferencia de la del éxito, históricamente más masculina, en la que se enfatiza el poder de lo grande, del triunfo basado en el producto” (Novo, 2003, p. 10). Ante las diversas hegemonías, esta educadora ambiental propone: enfocar el mundo desde los márgenes; integrar el razonamiento lógico con el afectivo y el artístico; facilitar el diálogo entre culturas; asumir los vínculos de la pretendida “objetividad” con las relaciones de poder; visibilizar las historias de sujetos y pueblos que muchas veces son ignoradas por la historia; reconocer el valor de lo marginado, lo pequeño, las minorías y contribuir a que sus voces sean escuchadas. El principal desafío que enfrenta la educación ambiental es el cambio hacia esa visión del mundo.

Experiencias de la educación filosófica y ecofeminista en las aulas: las y los jóvenes toman la palabra⁶

Transitar de los referentes teóricos hacia una propuesta educativa en un contexto concreto no es nada fácil. En este caso, significa asumir el desafío de aplicar la filosofía ecofeminista a la educación ambiental. Implica, también, aceptar lo problemático, lo provisional, lo falible que conlleva el ejercicio filosófico vivo en un espacio escolar. Me interesa destacar que el diálogo, corazón de la pedagogía socrática actualizado por la FpNN y J, constituye un elemento en común con la forma de deliberación y toma de decisiones en algunos contextos indígenas, así como su ampliación más allá de los vínculos humanos para abarcar las relaciones con el resto de los seres que viven en la Tierra y con la Tierra misma. En lo que sigue, presentaré una narración sobre las comunidades de diálogo e indagación filosófica propuestas para promover una educación ambiental ecofeminista en el nivel medio superior.

⁶ Las participaciones de las y los jóvenes proceden de las comunidades de diálogo que fueron grabadas durante los talleres llevados a cabo durante septiembre y octubre de 2016. Este material permanece inédito.

Las experiencias aquí expuestas se derivan de dos talleres sobre “Género y medio ambiente” llevados a cabo en un bachillerato de la Universidad de Colima, ubicado en una comunidad de origen nahua perteneciente al municipio de Comala, en Colima, México. Su población es de alrededor de 5 mil habitantes, quienes ya no hablan la lengua originaria (Censo de Población y Vivienda 2020, 2021 p. 15). Las diferentes fuentes coinciden en que las principales problemáticas de esta localidad son la pobreza y el alcoholismo, aunadas al creciente consumo de drogas y la prostitución de menores de edad, principalmente mujeres (Flores 2013, p. B5). En este contexto, el bachillerato de referencia ha representado una importante opción educativa para la región.

Ahora bien, los talleres se realizaron durante los meses de septiembre y octubre del 2016. El primer grupo estaba conformado por 20 estudiantes, 18 mujeres y 2 varones, de quinto semestre; el segundo fue más numeroso, 34 estudiantes, 21 mujeres y 13 varones, de tercer semestre. Mi percepción como facilitadora de los talleres es que las y los jóvenes no están acostumbrados a dialogar en un contexto horizontal con el profesorado ni tampoco entre sí, sino a recibir información descontextualizada de sus necesidades. El *sin-sentido* de la rutina escolar se ha convertido en un hábito que dificulta el desarrollo del pensamiento crítico a través de comunidades de diálogo e indagación filosófica.

Otra característica que pude observar se refiere a la desigualdad de género. Encontré un gran contraste entre ambos grupos. En quinto semestre, donde quienes asistieron el taller eran en su mayoría mujeres, si bien participaron con timidez, se escuchaban unas a otras respetuosamente. En cambio, en el tercer semestre, algunos jóvenes ocuparon los asientos centrales, mientras que sus compañeras fueron relegadas a la periferia. Ellos participaban con seguridad y se apoyaban unos a otros, sin embargo, cuando alguna estudiante se atrevía a tomar la palabra, promovían actitudes de burla y descalificación. Esta forma desigual de habitar los espacios escolares ha sido ampliamente documentada por Marina Subirats, cuyos trabajos se encuentran en la base del desarrollo de la escuela coeducativa, la cual consiste precisamente en una educación crítica a los estereotipos y otras formas en las que opera la desigualdad de género en los centros escolares (Subirats, 2021).

Por otra parte, me pareció muy significativo que en general no se identificaran como población indígena. En algunos casos, sus gestos fueron de total rechazo a reconocerse como “indígenas”, lo que evidencia el estigma que sigue pesando sobre los pueblos originarios. Además de la discriminación por género, las y los jóvenes mencionaron que en su comunidad había más perros que personas, y que estos sufrían maltrato. A lo anterior se suman las problemáticas ya mencionadas, así como el racionamiento del agua, según expresaron en los diálogos que mantuvimos.

Ideas sobre igualdad de género y saberes ambientales

A pesar de las diferencias entre quienes participaron en los talleres, en ninguno fue fácil entablar un diálogo filosófico. En el primero, las jóvenes, que eran la mayoría, estuvieron atentas e interesadas, pero les resultaba muy difícil expresar sus ideas. En el segundo, en cambio, los jóvenes tomaban la palabra con seguridad, pero tenían dificultad para escuchar a sus compañeras. La dinámica implementada fue una presentación sobre género y juventud seguida de las siguientes preguntas: ¿Consideras que mujeres y hombres deben ser iguales? ¿Qué significa “igualdad”? ¿Puedes mencionar algunos ejemplos de desigualdad de género en tu comunidad? ¿Qué alternativas propones para erradicar la desigualdad de género en tu comunidad? ¿Consideras importante que las y los jóvenes reflexionen sobre estas problemáticas? ¿Por qué? ¿Cómo imaginas un mundo sin desigualdad de género?

En el discurso, las y los jóvenes están a favor de la igualdad. Según sus palabras: "Todos debemos tener los mismos derechos, las mujeres también tienen derecho a trabajar y no pueden ser rechazadas por ser mujeres" (mujer, 17 años). "Somos iguales porque somos personas" (varón, 17 años). Sin embargo, se les complicó definir el concepto de *igualdad*, para comprenderlo, presentaron algunos ejemplos sobre diferencias y semejanzas entre los géneros como los uniformes, los roles, el cabello. Respecto a la desigualdad de género en su comunidad fueron recurrentes expresiones sobre la falta de respeto hacia las mujeres, los embarazos no deseados y la discriminación en el acceso a la salud y en los salarios. También reflexionaron sobre la escasa representación de las mujeres en la toma de decisiones y el poco reconocimiento a las tareas domésticas.

En relación con las alternativas para erradicar o disminuir la desigualdad de género, señalaron que era importante: "trabajar estos temas desde la infancia" (mujer, 16 años), "ofrecer talleres para ambos sexos e involucrar a los docentes" (varón, 16 años), "identificar a los maestros que faltan al respeto y sancionarlos" (mujer, 17 años) y "cuestionar la ideología que tienen los hombres sobre las mujeres como seres débiles" (mujer, 17 años). Por otra parte, estuvieron de acuerdo en la importancia de dialogar sobre estos temas con el propósito de "plantear a las sociedades una nueva forma de pensar que incluya a hombres y mujeres por igual" (varón, 17 años). Para concluir el primer diálogo, describieron cómo imaginan un mundo sin desigualdad de género. En sus palabras: "un mundo más justo, con mejores seres humanos y más oportunidades tanto para hombres como para mujeres" (mujer, 17 años); "todo sería diferente, las personas podrían opinar con libertad, habría igualdad en el acceso al trabajo" (mujer, 17 años); "las personas seríamos más felices" (mujer, 17 años).

El segundo diálogo tuvo como objetivo que el estudiantado pudiera establecer vínculos entre género y medio ambiente. Los detonantes para la comunidad de indagación fueron una presentación sobre ecofeminismo y un documental titulado "Mujeres y agua" (Maldonado, 2010). En el taller al que asistieron más mujeres que hombres, éstas mostraron interés en la temática y expresaron que se sentían identificadas, porque en su comunidad se enfrentan problemas relacionados con el agua. Algunas de ellas dijeron que tenían que ir al río por agua para sus familias. En el taller con mayor presencia masculina se desató una polémica respecto al siguiente interrogante: ¿Existen diferencias entre los usos que damos al agua hombres y mujeres?

Debido a que era un grupo numeroso, les propuse que se organizaran en equipos para discutir la pregunta. La mayoría de los hombres, que ocupaban el centro del salón de clases, eligieron estar juntos, las mujeres se organizaron entre ellas e incorporaron a los que fueron rechazados por su orientación sexual. Sólo el equipo de los jóvenes se puso nombre, "los jefes", en tanto que el resto prefirió identificarse a través de un número. Al igual que el grupo anterior, la mayoría conocía el origen del agua que abastece a su comunidad. Estaban conscientes de las principales problemáticas respecto al acceso al agua potable. Sin embargo, la polémica se suscitó con la pregunta sobre si percibían diferencias de género en los usos del vital líquido, "los jefes" dijeron que no, pues tanto los hombres como las mujeres la utilizaban para bañarse, lavar, limpiar, beber y regar las plantas, no mencionaron la preparación de alimentos. En cambio, los demás equipos expresaron opiniones distintas: "las mujeres le damos más uso al agua, la utilizamos para lavar, fregar los trastes, hacer de comer, además de bañarnos" (mujer, 16 años), "cuando hay problemas de agua, las mujeres somos las más afectadas porque realizamos la mayor parte de los quehaceres de la casa" (mujer, 16 años), "sí existe diferencia porque cuando no hay agua, la mujer, o ama de casa, sufre más y se le dificulta terminar sus labores, mientras que los hombres sólo la necesitan para el baño por la mañana y salir a su trabajo" (mujer, 16 años). Se realizó una reflexión grupal sobre los espacios ocupados mujeres y hombres en el salón de clases, y se concluyó que debían distribuirse equitativamente, de tal manera que el centro estuviera ocupado tanto por unas como por otros.

La siguiente actividad que llevamos a cabo fue la elaboración de un álbum de plantas medicinales, tenían que escribir de quién habían aprendido lo que sabían. Aunque abundó la mención a las madres y abuelas, también se incluyeron algunos referentes masculinos. Identifiqué a varias adolescentes que eran capaces de reconocer una gran diversidad de plantas medicinales. Para este ejercicio quise probar un diálogo que incluyera a los saberes de su comunidad y a interlocutores no humanos: las plantas medicinales, e incentivar a las y los jóvenes a formular sus propias preguntas.

Violencias contra los animales no humanos y contra las mujeres

La última comunidad de diálogo que llevamos a cabo abordó la crítica al especismo y a la masculinidad dominante. Para detonar el diálogo, les presenté los argumentos de la ética animal contra la tauromaquia, posteriormente, vimos un video sobre la historia de un hombre que compró a un toro destinado al ruedo, y que ha dedicado parte de su vida a dismantelar los mitos del "arte" de la tortura a través del ejercicio de la empatía, la amistad, el cuidado y el amor interespecies (Islas, 2015, YouTube). Frente a la figura del torero, que ensalza la temeridad, la violencia, la dominación, el abuso y la crueldad, se plantearon valores alternativos para otras masculinidades posibles.

Durante los talleres, los dos grupos estuvieron impactados con esta temática. En algunos casos ya conocían la realidad oculta tras la tauromaquia, en otros, la descubrieron con desagrado. Tanto las jóvenes como sus compañeros manifestaron rechazo hacia estas prácticas. Incluso, "los jefes" estaban conmovidos. A continuación reproduzco algunas de sus reflexiones: "A mi abuelito le gustaba mucho ir a los toros, una vez me llevó, pero a mí me pareció muy feo" (varón, 16 años). "Los hombres toman mucho y luego se van a los toros, regresan a sus casas y les pegan a las mujeres y a los niños" (mujer, 16 años). "Cosas como esta dependen mucho de la empatía, a mí no me gustan las corridas de toros, ni que maltraten a los perros" (mujer, 17 años). Las primeras impresiones expresadas nos permitieron explorar el concepto de empatía, así como pensar alternativas.

Las participaciones del estudiantado revelan una sensibilidad ética que trasciende las barreras de especie en su rechazo a las corridas de toros y al maltrato que sufren los perros; asimismo, ayudan a comprender el contexto en el que viven "los jefes", así como del resto de sus compañeras y compañeros. Si bien la pedagogía socrática no forma parte de la cultura escolar y estos diálogos constituyen una experiencia que difícilmente tendrá continuidad en sus vidas, la valoración sobre nuestra vivencia pedagógica es positiva. Estos espacios nos permiten convertir las comunidades de diálogo e indagación filosófica en puentes para transitar hacia el sentido y la esperanza en medio de circunstancias adversas.

Consideraciones finales

La filosofía ecofeminista, la ética ambiental y animal y las comunidades de diálogo e indagación filosófica aportan un marco teórico-metodológico fundamental para la educación ambiental en un mundo en crisis. La ética ecofeminista plantea la necesidad de integrar la dimensión del cuidado y la afectividad a la pedagogía ambiental. De acuerdo con esto, los conocimientos "objetivos" sobre las problemáticas ecológicas no bastan para potenciar un cambio de paradigma, sino que es necesario también aprender a sentir las inter-retro-conexiones entre todos los habitantes de la Tierra. Promover la reflexión sobre la enseñanza del cuidado en la formación ambiental implica abandonar la tradición androcéntrica de la ciencia hegemónica; la filosofía ecofeminista nos recuerda, además, la urgencia de universalizar el valor de cuidar a través del cuestionamiento de las

desigualdades de género. Asimismo, contribuye a la visibilización de las mujeres y de colectivos discriminados como portadores de saberes ambientales.

Por otra parte, la comunidad de diálogo e indagación filosófica constituye un puente que permite traducir los planteamientos anteriores al contexto del estudiantado. Sin embargo, las escuelas se resisten a abrir espacios para el pensamiento filosófico, el profesorado, por lo general, no es formado para pensar la complejidad; y el estudiantado pasa la mayor parte de su vida escolar sin reflexionar lo que aprende, ni sobre sí mismo, ni, menos aún, a concebir alternativas o a cuestionar la forma de habitar el mundo que le ha sido heredada.

A pesar de tales dificultades, esta experiencia en comunidades de indagación filosófica sobre ecofeminismo, crisis ecológica y ética animal con jóvenes ha sido alentadora. Si bien no fue fácil y hubo silencios prolongados, las y los estudiantes reflexionaron sobre temas que forman parte de sus vivencias cotidianas: la desigualdad de género, el alcoholismo, la violencia, la escasez de agua potable, el maltrato animal y los saberes ambientales de su comunidad. Durante los días que duraron los talleres, el aula de usos múltiples de su bachillerato se convirtió en un ágora en donde pudieron experimentar el valor de un diálogo horizontal en la búsqueda conjunta de sentido.

Referencias

- Bautista, M. J., Murga, M. A., y Novo, M. (2019). La Educación Ambiental en el Siglo XXI (página en construcción, disculpen las molestias). *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 1 (1), 1103-1-14. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1103
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran Sur*. Trotta.
- Censo de Población y Vivienda 2020. (2021). Panorama sociodemográfico de México. Colima. INEGI: Aguascalientes, México. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197773.pdf
- Flores, G. (23 de diciembre de 2013). Denuncian prostitución en el poblado de Suchitlán. Diario de Colima. <http://www1.ucol.mx/hemeroteca/pdfs/231213.pdf>
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gargo, A., y Aneiros, M. (29 de diciembre de 2021). Ecofeminismo y Educación contrahegemónica para la transformación social: Entrevista a Marta Pascual. *Pikara Magazine*. <https://www.pikaramagazine.com/2021/12/estamos-dentro-de-una-doctrina-del-shock-que-aprovecha-cada-embestida-que-de-la-crisis-para-atornillar-mas-el-sistema-neoliberal/>
- Gebara, I. (2000). *Intuiciones ecofeministas*. Trotta.
- Gebara, I. (2021). *Ensayo de antropología filosófica. El arte de mezclar conceptos y plantear desconceptos*. Verbo Divino.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard, University Press.
- Islas, F. [Instinto Animal T2 P7, canal 22] (2015). *Toro Fadjén en Francia*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mHMMTGywbrw>

- Leff, E. (2004). Ecofeminismo: el género del ambiente. *Revista Latinoamericana Polis*. (9), 1-9. <http://journals.openedition.org/polis/7248>
- Lipman, M. (1998), *Pensamiento complejo y educación* (2a edición). Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (2002), *La filosofía en el aula* (3a. edición). Ediciones de la Torre.
- Maldonado, N. [Cien Pies Producciones] (2010). *Mujeres y agua*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=FCWG_dYNa7o
- Novo, M. (2003). La mujer como sujeto, ¿utopía o realidad? *POLIS, Revista Latinoamericana*, 2 (6). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500607>
- Nussbaum, M. (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible* (2a ed.). Cátedra.
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y supervivencia*. Horas y horas.
- Splitter, L. y Sharp, A. (1996). *La otra educación*. Ediciones Manantial.
- Subirats, M. (2021). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Tapia, G. A. (2018). Educación filosófica para la igualdad de género y la sostenibilidad medioambiental: el pensamiento de Ann Sharp. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (73), 27–39. <https://doi.org/10.6018/daimon/242081>
- Velasco S. A. (2021). Sobre violencia de género y crueldad contra los animales: hacia una educación para la paz y la empatía. En Álvaro L. y Hamodi, C. (coords). *Género y educación no formal, familia y medios de comunicación* (191-195). Dykinson.
- Warren, K. (2003) (ed.). *Filosofías ecofeministas*. Icaria.