



Universitat
de les Illes Balears

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

TALLERES EN EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE EL ENFOQUE DE GÉNERO

ANTONIO RICARDO CASTOR ROCA

Máster universitario en Formación del profesorado

(Especialidad/Itinerario: Filosofía)

Centro de Estudios de Postgrado

Año académico 2021-22

TALLERES EN EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE EL ENFOQUE DE GÉNERO

ANTONIO RICARDO CASTOR ROCA

Trabajo de Fin de Máster

Centro de Estudios de Postgrado

Universidad de las Illes Balears

Año Académico 2021-22

Palabras clave del trabajo:

Educación ambiental, perspectiva de género, taller, degradación ambiental, desigualdad.

Tutora del trabajo: Maria Miquela Garau López

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo reside en generar una propuesta pedagógica útil para la sensibilización del alumnado respecto a dos problemáticas sociales: la degradación del medioambiente y la desigualdad entre mujeres y hombres. En ese sentido, este escrito será una investigación sobre cómo sensibilizar sobre estos dos problemas a través de la educación. Por tanto, en primer lugar, se expondrán ambas problemáticas y se revisarán las fórmulas con las que se ha dado respuesta desde la educación, es decir, la educación ambiental y la coeducación. En segundo lugar, se introducirá un enfoque que contribuye a tratar estas dos problemáticas de forma conjunta, esto es, la educación ambiental con perspectiva de género basada en el ecofeminismo. En ese sentido, se revisarán una serie de propuestas en educación ambiental con perspectiva de género que nos ayudará a conformar el contenido de nuestra propuesta pedagógica. Una vez que hemos delimitado el contenido de dicha propuesta nos centraremos en la forma. En este caso, en tercer lugar, revisaremos las características esenciales del taller y se destacará la importancia del aprendizaje significativo para conseguir sensibilizar sobre las dos problemáticas que hemos comentado con anterioridad. Finalmente, en cuarto lugar, pasaremos a introducir la propuesta pedagógica, es decir, una serie de talleres en educación ambiental desde la perspectiva de género. En este apartado se explicarán desde dónde se plantean los talleres— desde la asignatura de filosofía y la comisión de coordinación—, y quienes serán las/os encargadas/os de impartir esos talleres. Además, también se detallarán los objetivos de los talleres, los recursos y materiales necesarios, la temporalización la evaluación y el contenido y las actividades que se llevarán a cabo en las sesiones.

Palabras clave: Educación ambiental, perspectiva de género, taller, degradación ambiental, desigualdad.

ÍNDICE

1	Objetivos del trabajo.....	5
2	Estado de la cuestión	7
2.1	Problemática: Degradación ambiental	7
2.1.1	Educación ambiental: Definición y tipologías	8
2.1.2	Contexto de la educación ambiental en España	12
2.2	Problemática: Desigualdad entre mujeres y hombres.....	14
2.2.1	Coeducación.....	14
2.2.2	Marco legislativo.....	15
2.2.3	Aspectos relevantes para la coeducación	16
2.3	Educación ambiental con enfoque de género	18
2.3.1	Similitudes entre los dos problemas sociales	18
2.3.2	Afectividad en la educación ambiental	21
2.3.3	Propuestas en educación ambiental con perspectiva de género	23
3	Desarrollo de la propuesta	26
3.1	Forma de la propuesta pedagógica: Taller	26
3.2	¿Desde dónde se plantea la propuesta?.....	27
3.3	Temporalización y recursos necesarios	30
3.4	Objetivos de los talleres	31
3.5	Evaluación de los talleres	32
3.6	Desarrollo de los talleres.....	34
4	Conclusión.....	40
5	Referencias bibliográficas	42

1 OBJETIVOS DEL TRABAJO

El objetivo principal de este escrito es plantear una propuesta pedagógica que sirva para sensibilizar al alumnado de 1º de Bachillerato sobre dos tipos de problemáticas sociales: la degradación del medioambiental y la desigualdad entre mujeres y hombres. Para poder cumplir este objetivo se deben cumplir otros dos subobjetivos, estos son: determinar qué contenido se va a impartir en la propuesta pedagógica para que ésta consiga sensibilizar sobre los dos problemas sociales y cuál es la mejor forma de impartir ese contenido para que la sea efectiva la sensibilización.

Por una parte, para cumplir con el subobjetivo del contenido será preciso revisar qué respuestas se han dado desde la educación tanto a la problemática de la degradación ambiental como a la problemática de la desigualdad entre mujeres y hombres. En ese sentido, se puede observar que la educación ambiental ha sido la principal herramienta para sensibilizar sobre los temas relacionados con el medioambiente, aunque esta educación muestra diferentes tipos: naturalista, ambientalista y social. En este trabajo nos decantaremos por la educación ambiental de corte social en tanto que contribuye a sensibilizar sobre el problema de la degradación ambiental en mayor medida. Eso se debe a que pone de manifiesto causas y consecuencias socioeconómicas que los demás tipos de educación ambiental no contemplan. Por otro lado, vemos que la principal herramienta para tratar el problema de la desigualdad entre mujeres y hombres desde los centros educativos ha sido la coeducación. Desde las comisiones de coeducación se intenta concienciar al alumnado sobre dicho problema a través de la explicación de los mecanismos que contribuyen a perpetuar el patriarcado: conceptos de sexo-género, la invisibilización de las figuras femeninas en el currículum oficial, el uso diferencial de espacios, el uso de un lenguaje no inclusivo, etc. En ese sentido, una propuesta pedagógica que quiera sensibilizar sobre las dos temáticas debe tener en cuenta tanto la educación ambiental de corte social como los aspectos que se ponen de manifiesto desde las comisiones de coeducación de los centros escolares. Una perspectiva que puede dar cuenta de estas dos necesidades es la educación ambiental con enfoque de género de raíz ecofeminista. Por tanto, una vez se ha encontrado el contenido que se quiere impartir en la propuesta pedagógica surgirá un nuevo subobjetivo, el de investigar cómo elaborar una propuesta desde este tipo de educación. Para ese propósito autoras como Limón & Solís (2014) y Puleo (2019) nos ayudarán a definir el contenido de esa propuesta pedagógica a través de programas como GEODA o a través de reflexiones acerca de la educación ambiental.

Por otra parte, para cumplir con el subobjetivo de encontrar la mejor forma de sensibilizar sobre los dos problemas sociales comentados será preciso investigar las características principales del taller. En ese sentido, el taller se caracteriza por conectar la transmisión teórica del contenido y el ejercicio práctico del propio alumnado. Es decir, el taller permite generar espacios de reflexión, a través de preguntas que cuestionan el conocimiento anterior y/o actividades grupales, en el que el alumnado puede indagar y dialogar con el resto de compañeras/os sobre cuestiones concretas. Sin embargo, esta reflexión individual y grupal va acompañada de breves exposiciones en las que se aportan conceptos/interpretaciones de conceptos y contenidos novedosos sobre los que poder reflexionar cómo se incorporan en su esquema mental. Al respecto, es pertinente comentar que es la unión entre transmisión de conocimiento y práctica reflexiva individual y grupal la que permite al alumnado rehacer su esquema mental a través de la reflexión, pasar a considerar como relevantes aspectos que antes no eran relevantes— como el cuidado del medioambiente y la igualdad entre mujeres y hombres— y, en consecuencia, sensibilizarse sobre un tema. Por tanto, el taller que busca generar un aprendizaje significativo se nos muestra como herramienta útil para llevar a cabo dicha propuesta pedagógica.

2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 PROBLEMÁTICA: DEGRADACIÓN AMBIENTAL

Uno de los problemas que se pueden detectar en las sociedades actuales consiste en el aumento de la degradación ambiental. Esta degradación se manifiesta de varias formas: el agotamiento de los recursos naturales, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, etc. Sin embargo, esta situación de emergencia no se ha traducido en una acción contundente por parte de la ciudadanía para resolverla. Tampoco, si atendemos a los índices del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), encontramos una gran preocupación por parte de la ciudadanía entorno a los problemas relacionados con el medio ambiente. Estos hechos se pueden deber a diversas razones (Limon & Solis, 2014, p. 38; Vilches et al., 2010, p. 5).

Al respecto, podemos señalar que una de esas razones es el arraigamiento inconsciente de determinadas prácticas, concepciones del mundo y valores que contribuyen a sustentar un modo de producción y una relación con la naturaleza que conducen a su degradación y destrucción. Por otra parte, también podemos destacar como razón de la inacción y de la despreocupación de la ciudadanía el relato inconexo que se ofrece desde los medios de comunicación sobre los problemas relacionados con el medio ambiente. Es decir, se informa sobre sucesos concretos como el cambio climático, la aparición de pandemias, el agotamiento de recursos naturales, etc. Sin embargo, no se emite un discurso que unifique todos esos sucesos y que muestre las verdaderas causas de que se produzcan estos acontecimientos. Por ejemplo, se ha demostrado que, a partir de la revolución industrial, los niveles máximos de concentración de CO₂ se han duplicado con respecto a los períodos anteriores. En consecuencia, vemos que los cambios que se están produciendo en la naturaleza están directamente relacionados con las acciones del ser humano, más concretamente, con el modo de producción que impera en nuestras sociedades¹. Por tanto, si este hecho no se visibiliza junto a su causa última, entonces no se está ofreciendo toda la información acerca del problema. Finalmente, otro problema que podemos encontrar reside en el desconocimiento del alcance de las consecuencias y de la diversidad de problemas socioambientales que genera la destrucción del planeta. Por ejemplo, el ascenso de 2° en la temperatura del planeta

¹ Este hecho es lo que se denomina *Antropoceno*. Es decir, los problemas ambientales ya no se producen de forma natural, sino que se producen debido a las acciones del ser humano. Incluso encontramos conceptos como *Capitaloceno*, el cual pone de manifiesto el factor económico de estos problemas ecológicos y la desigual responsabilidad de la degradación y destrucción del planeta (Puleo, 2019, pp. 10-11).

produciría el deshielo del permafrost Ártico. El permafrost es una capa de hielo que cubre una gran cantidad de vegetación—líquen, musgo, etc.—, la cual fue cubierta sin descomponerse por completo. Este hecho es relevante porque dicha vegetación ha aumentado con el paso del tiempo y, en consecuencia, se ha ido acumulando una gran cantidad de CO₂. En ese sentido, si el permafrost se derrite, se liberará toda esa cantidad de CO₂ acumulado, lo que produciría un incremento del efecto invernadero y que la temperatura ascendiese varios grados más (Vilches et al., 2010, pp. 5-7).

Por tanto, para afrontar estos obstáculos es necesaria una formación de la ciudadanía que trate este problema de forma adecuada. Esto es, un tipo de educación que traiga a la consciencia determinadas prácticas, valores y concepción del mundo para reflexionar sobre ellas, que trate de explicar y reflexionar sobre las causas últimas del problema de la crisis ambiental y que trate las consecuencias a nivel social y a nivel ambiental de dichos cambios medioambientales. En ese sentido, centraremos nuestra atención en la educación ambiental como respuesta a tales problemas.

2.1.1 EDUCACIÓN AMBIENTAL: DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍAS

Para poder entender con mayor precisión en qué consiste la educación ambiental llevaré a cabo un breve recorrido por las diferentes conferencias y acuerdos internacionales que se han llevado a cabo sobre la educación ambiental. Sin embargo, posteriormente será necesario ordenar las diferentes características que veremos con tales conferencias y acuerdos, ya que no surgirá un concepto unitario de educación ambiental. En ese sentido, expondré una clasificación de los diferentes tipos de dicha educación y me decantaré por una de ellas en tanto que será más funcional para afrontar el problema de la falta de consciencia de la ciudadanía sobre este tema.

En ese sentido, una de las primeras veces que se trata el tema de la educación ambiental a nivel internacional es en la declaración de Estocolmo de 1972, la cual se produjo en una conferencia en torno al medio humano organizada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). De esta declaración podemos destacar dos aspectos: su contenido y sus logros prácticos. En cuanto al contenido podemos observar que se delimita el objetivo de la educación ambiental en tanto que se propone educar a la población para que adquiera un conocimiento sobre el medio ambiente y las amenazas que lo pueden destruir. En ese sentido, vemos que se centra en el medio ambiente natural y no hace mención del entorno social. Además, desde esta declaración se remarca lo relevante que es para el ser humano cuidar el planeta. Por tanto, vemos que desde esta perspectiva se esconde una visión antropocéntrica de la realidad, ya que el motivo de

cambio y de cuidar el planeta es el bienestar humano y no el de todos los seres vivos. Por otra parte, si nos fijamos en los logros de dicha conferencia, debemos destacar la introducción de la problemática ambiental como tarea pendiente de los diferentes gobiernos. Este hecho se concretó en el aumento de ministerios sobre el medio ambiente. Además, dicha conferencia dio lugar a la elaboración de dos programas relacionados con la educación ambiental: el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). Mientras que el PNUMA se enfoca a la educación ambiental de la población a nivel general, el PIEA se centra en el terreno educativo formal. De hecho, este programa establece la necesidad de elaborar nuevos programas y materiales didácticos relacionados con la educación ambiental, aparte de evaluar los materiales ya existentes (Bautista-Cerro et al., 2019, p. 4; Limón & Solís, 2014, p. 38; Mateos Martínez, 2021, pp. 134-135).

En 1974 se celebró en México un simposio sobre medio ambiente y desarrollo organizado por la ONU. De este simposio surgió la Declaración de Cocoyoc, la cual planteaba dos tipos de problemas: el subdesarrollo y el sobredesarrollo. Por tanto, desde esta declaración se plantea la educación ambiental como una herramienta para cuestionar el modo de desarrollo hegemónico y la forma de producción dominante. En consecuencia, dicha declaración fue invisibilizada y obviada en las posteriores conferencias internacionales por parte de las instituciones supranacionales (Bautista-Cerro et al., 2019, p. 5). Sin embargo, tanto en la conferencia internacional de la educación ambiental celebrada en Belgrado en 1975 como en la conferencia intergubernamental de la educación ambiental celebrada en Tbilisi en 1977 ya empezó a haber un replanteamiento sobre el modelo de desarrollo hegemónico. En estas conferencias se planteaba la construcción de unas relaciones económicas internacionales basadas en la solidaridad y la cooperación entre los distintos Estados-nación. El objetivo de dicha cooperación era proteger y concienciar sobre los peligros que acechan al medio ambiente, tanto el natural como el social. En ese sentido, la mejor forma de conseguir ese objetivo era a través de la educación ambiental. Por tanto, un cambio con respecto a la conferencia de Estocolmo es que en estas ya se empieza a remarcar la dimensión social de cuidar el entorno y se empieza a relacionar la degradación del medio ambiente con el modelo de desarrollo de las sociedades (Bautista-Cerro et al., 2019, p. 4; Mateos Martínez, 2021, pp. 135-137; García, 2002, p. 7).

En 1987 se celebró en Moscú un congreso internacional sobre educación y capacitación ambiental. En dicho congreso se siguió una de las líneas que ya había

aparecido en las conferencias de Belgrado y de Tbilisi, esta es, la de entender la educación ambiental como una herramienta para concienciar a los individuos sobre las posibles actuaciones para salvar el planeta. En ese sentido, las actuaciones posibles que se presentan son un cambio de las prácticas y conductas habituales, tanto a nivel individual como a nivel de comunidad, como el reciclaje, el consumo de agua, etc. Sin embargo, no se contemplan acciones colectivas relacionadas con la búsqueda del cambio del modo de producción (Mateos Martínez, 2021, p. 137).

A partir de la década de los 90 se empieza a poner el foco de forma más intensa sobre en el modo de desarrollo que presentan las sociedades y se hace mayor énfasis en conceptos como la *sostenibilidad*. Es decir, se reflexiona con mayor profundidad sobre la relación existente entre crecimiento económico y naturaleza. Este hecho lo podemos ver a través de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD) celebrada en el año 1992 en Río de Janeiro. Uno de los documentos más destacables que surgieron de esta conferencia fue el Tratado de educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global. En este tratado se pone de manifiesto que la degradación del entorno social y natural son consecuencias directas de la forma de producción hegemónica (Bautista-Cerro et al., 2019, p. 6). Por tanto, vemos que a partir de este momento se empezará a profundizar en las críticas iniciadas hacia el modo de producción, aunque el nivel de esa crítica será más o menos profunda dependiendo del lugar desde donde provenga. Es decir, si proviene de las instituciones nacionales o supranacionales la crítica apuntará a un cambio reformista, mientras que en la sociedad civil se podrán encontrar críticas que apunten a la transformación total del modo de producción.

En ese sentido, desde las instituciones, más concretamente desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se declaró la década que va del 2005 hasta el 2015 como la Década de la educación para la sostenibilidad. El objetivo de esta declaración era destacar el hecho de que la aplicación de las medidas y las respuestas que se han dado a la hora de afrontar la situación medioambiental se ha producido a un ritmo demasiado lento en comparación con el aumento de la gravedad de la problemática. Al respecto, en 2015 se aprobó la agenda 2030 por parte de la ONU. Esta agenda plantea una serie de objetivos que deben cumplir los países para poder afrontar de forma eficaz el cambio climático, la degradación del medio ambiente, las consecuencias sociales de tal degradación, etc. Sin embargo, el hecho de afrontar este problema se debe compatibilizar con el crecimiento económico de los

países en desarrollo (Bautista-Cerro et al., 2019, p. 7; Mateos Martínez, 2021, pp. 131-132; pp. 137-138). Por tanto, vemos que desde estas instituciones se plantean objetivos necesarios para salvar el planeta, pero mantienen el modelo de desarrollo y de crecimiento que perpetúa los problemas medioambientales y sociales.

Una vez que hemos visto la evolución de la educación ambiental y de los distintos aspectos sobre los que se hace énfasis, es preciso ordenar las similitudes y diferencias encontradas a lo largo de las conferencias y acuerdos internacionales con el objetivo de clarificar en qué consiste la educación ambiental. Para este propósito introduciré la tipología propuesta por García (2002), la cual divide la educación ambiental en tres categorías: la de corte naturalista, la de corte ambientalista y la de corte social.

La educación ambiental de corte naturalista es la primera que surgió cronológicamente y se centraba, principalmente, en la adquisición de conocimientos sobre el medio natural y la adquisición de conceptos relacionados con la ecología. Derivada de ésta surge la educación de corte ambientalista. Desde este modelo el objetivo principal sigue siendo la protección del medio ambiente a través de la concienciación y la sensibilización de los problemas relacionados con este. Sin embargo, el cambio que se propone para tratar estos problemas no se relaciona con el modelo socioeconómico de las sociedades, sino que se relaciona con el desarrollo de rutinas y hábitos a nivel individual y/o colectivo, como puede ser el reciclaje. En ese sentido, se puede cuestionar el aprendizaje de resolver problemas concretos relacionados con los hábitos cuando no se soluciona el problema de fondo (García, 2002, pp. 5-6, pp. 9-10; Limón & Solis, 2014, pp. 39-40).

Por otro lado, encontramos el modelo de corte social, el cual se relaciona con el desarrollo sostenible. Se ha de tener en cuenta que el desarrollo sostenible pone en relación tres aspectos: la naturaleza, lo social y la economía. Es decir, se trata de que los países puedan desarrollarse económicamente y, simultáneamente, ser capaces de 1) preservar los recursos naturales que pueden agotarse y 2) asegurarse que las generaciones presentes y futuras puedan cubrir sus necesidades más básicas. Por tanto, este tipo de educación ambiental que introduce el concepto de sostenibilidad se caracteriza por tener en cuenta el impacto del modelo económico sobre la naturaleza y la sociedad. Sin embargo, esta categoría empieza a fragmentarse cuando centramos la atención en las propuestas de cambio y de resolución del problema de la degradación ambiental. En ese sentido, encontramos propuestas de cambio que van desde las reformas para hacer el sistema económico actual sostenible hasta la modificación del modo de producción actual

acompañado de un cambio en los valores y en la forma de concebir el mundo (García, 2002, p. 6, pp. 8-11; Limón & Solís, 2014, pp. 39-40).

Por tanto, vemos que no hay una definición unitaria de educación ambiental, sino que podemos encontrar similitudes, como el hecho de reconocer una crisis medioambiental. Sin embargo, también podemos encontrar diferencias: lo que consideran que son las causas de dicha crisis medioambiental y social—la relación o no con el modo de producción—, y las respuestas que deben darse a esa crisis— cambio en las rutinas, cambios reformistas, cambios radicales (García 2002, p. 6).

En este punto, lo que interesa remarcar es que, dependiendo del tipo de educación ambiental que se proponga, los obstáculos que hemos comentado con anterioridad no se podrán abordar de forma correcta. Es decir, si no se pone de manifiesto la conexión con la estructura socioeconómica no se puede ofrecer un discurso que unifique los hechos aislados presentados desde los medios de comunicación y que ofrezca una explicación de las causas últimas de esos hechos. De la misma forma, si como herramienta de solución obviamos el cambio de valores y de concepción del mundo que se debe dar a nivel individual estaríamos dejando de lado uno de los obstáculos que impiden la respuesta contundente a la crisis ambiental. Por tanto, para situarnos en un tipo de educación ambiental que dé cuenta de estos aspectos recurrimos a la educación de corte social.

2.1.2 CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ESPAÑA

Para tratar el caso concreto de España destacaremos dos aspectos relevantes del contexto, estos son: el marco legal y la tradición nacional sobre educación ambiental. De forma transversal a la exposición de esos dos aspectos trataré una experiencia práctica sobre la introducción de la educación ambiental.

En cuanto al marco legislativo, se puede destacar que a través de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) se incorporaron los denominado *temas transversales*, entre los cuales se encontraba la educación ambiental. Los temas transversales consisten en repartir una temática a lo largo de las asignaturas del currículum oficial. De esta forma, la temática es tratada desde los distintos puntos de vista de las diferentes asignaturas, pero no se llega a constituir una asignatura solamente enfocada a esa temática. De hecho, no hay ley orgánica alguna que imponga la creación de una asignatura que trate solamente los temas relacionados con el medio ambiente, sino que con el paso de las leyes se ha ido redefiniendo el concepto de educación ambiental y sus objetivos. Por ejemplo, la Ley Orgánica del 3/2020, en términos generales, intenta delimitar la educación ambiental a una cuestión de caminar conjuntamente hacia un

modelo sostenible y ecológico en el que se tengan en cuenta las consecuencias sociales y medioambientales. Es decir, sigue la línea marcada por la ONU con la agenda 2030 como hemos visto con anterioridad (Limón & Solis, 2014, p. 38; Mateos Martínez, 2021, pp. 141-142; Romero, 2015, pp. 201-202).

Sin embargo, las comunidades autónomas presentan un grado alto de libertad a la hora de gestionar la educación. Un ejemplo de esa autonomía y capacidad de implementar cambios es el proyecto *Climántica* surgido en Galicia. Este proyecto se aplica a la mayoría de centros de Educación Secundaria—más del 80%—, y un 20% de los centros educativos de Educación Primaria. Dicho proyecto consiste en implementar una asignatura, de libre configuración, dedicada a la educación ambiental. Para ello, se propone la formación de docentes en temas relacionado con la educación ambiental, además de elaborar unidades didácticas para dicha asignatura (Mateos Martínez, 2021, pp. 147-148). Este proyecto excede nuestra propuesta práctica, la cual se sitúa dentro de la asignatura de filosofía y trata la educación ambiental como tema transversal. Sin embargo, es necesario conocer todas las posibilidades que se nos permite con las leyes actuales a la hora de elaborar dicha propuesta.

En cuanto a la tradición sobre educación ambiental en España es preciso remarcar que con la transición democrática surgieron grupos afines a los puntos acordados en la Carta de Belgrado, como los ecologistas conservacionistas y los que apoyaban la renovación pedagógica. En ese sentido, la educación ambiental se entendía como una herramienta para generar conciencia de los problemas ecológicos y sociales que genera la degradación del medio ambiente. Además, se entiende que la educación ambiental debe promover un cambio en las conductas y hábitos de las personas a nivel individual y grupal para resolver tales problemas (Limón & Solis, 2014, p. 38).

En 1999 se publica el libro blanco de la educación ambiental, el cual adquiere gran importancia en tanto que es utilizado por las comunidades autónomas como base para elaborar sus programas de este tipo de educación. En ese sentido, el libro define la educación ambiental como: «Promover la acción pro-ambiental entre individuos y grupos sociales; una acción informada y decidida en favor del entorno y hacia una sociedad sostenible, [...]» (Limón & Solis, 2014, p. 39). Por tanto, vemos que se enfoca la educación ambiental como una herramienta útil para promover un cambio socioeconómico y un cambio en los valores y actitudes de las personas. En ese sentido, vemos que se trata tanto la dimensión estructural como la dimensión individual que nos permitía dar cuenta de los obstáculos para generar una respuesta contundente a la crisis

ambiental. Por un lado, desde la dimensión individual se pretende generar un nuevo sujeto crítico y reflexivo, el cual fundamente su relación con el entorno y con los demás seres vivos en el cuidado. Por otro lado, en lo que se refiere a la dimensión estructural debemos comentar que el sujeto debe mantener la actitud crítica a la hora de analizar el modelo de desarrollo dominante y reflexionar sobre las alternativas viables (Limón & Solís, 2014, pp. 38-41). Por esta línea se desarrollarán algunos de los modelos de educación ambiental de corte social, como la educación ambiental desde una perspectiva de género, como veremos más adelante.

2.2 PROBLEMÁTICA: DESIGUALDADES ENRTE MUJERES Y HOMBRES

Otro de los problemas que podemos encontrar en las sociedades actuales es la reproducción de las desigualdades entre mujeres y hombres. Para tratar esta problemática social se debe tener claro qué es el patriarcado y cómo funciona. El patriarcado es un sistema de dominación en el que los hombres ostentan las posiciones de poder de todos los ámbitos sociales, lo que les sirve para subordinar a las mujeres. Pero el patriarcado no solo supone el control del poder por parte de los hombres, sino que supone una imposición de una determinada concepción de la realidad y de la forma de ser de las personas que justifica esa posición de poder. Esto es, el discurso de género-sexo. Este discurso liga unas diferencias biológicas a unos determinados rasgos que, supuestamente, son propios de cada sexo. Esas diferencias en los rasgos de la personalidad de cada sexo es lo que justificaría la jerarquía y las distintas posiciones de poder tomadas por los hombres, relegando así a las mujeres al ámbito privado (de Miguel, 2020, p. 231; Puleo, 2019, p. 24). Este conjunto de esquemas mentales, como los roles o estereotipos de género, también penetran en los centros educativos y modelan su convivencia, sus prácticas educativas y su organización escolar. Esto se conoce como el currículum oculto y se caracteriza por proporcionar una serie de conocimientos de forma inconsciente. Es decir, se asumen estos esquemas mentales sin tener consciencia de ello y se naturalizan/normalizan (Roset et al., 2008, p. 14).

2.2.1 COEDUCACIÓN

Con el objetivo principal de concienciar a las personas sobre la existencia del sistema patriarcal y sus consecuencias sobre las personas surge la coeducación. La coeducación se puede entender como el intento de superar las relaciones de poder que existen entre ambos sexos y que implican la subordinación del género femenino al masculino. En ese sentido, podemos diferenciar entre coeducación y educación mixta. Mientras la educación mixta enseña por igual a chicas y chicos en tanto que se enseña lo mismo a ambos sexos,

la coeducación educa para la igualdad en tanto que no privilegia el punto de vista de los varones, sino que intenta visibilizar las figuras femeninas, el conocimiento que han producido, sus experiencias, etc. De esta forma, se pretende conseguir una situación más igualitaria en la convivencia escolar y en la sociedad, aparte de intentar conseguir que todas las personas sean libres y autónomas para desarrollarse como ellas quieran, con independencia de los roles y estereotipos de género fijados por la sociedad patriarcal (González, 2012, pp. 73-75, Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2015, p. 1; Roset et al., 2008, pp. 5-6, p. 10).

Para entender con mayor precisión la tarea que se puede llevar a cabo desde la coeducación revisaré el marco legislativo y los principales aspectos que se intentan trabajar desde las comisiones de coeducación de cada centro educativo.

2.2.2 MARCO LEGISLATIVO

La implementación de la coeducación va de la mano de las reformas legislativas que se han llevado a cabo en los últimos años a nivel europeo, a nivel nacional y a nivel autonómico, a favor de la consecución de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y de la erradicación de la violencia de género.

A nivel europeo podemos encontrar la Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea (UE) del 2000, la cual promulga la igualdad entre mujeres y hombres en cualquier ámbito y prohíbe la discriminación por razones de sexo, etnia, clase social, religión, etc. También podemos encontrar el Instituto Europeo de la igualdad de género, el cual fomenta la implementación de políticas relacionadas con la igualdad de género en los países que forman parte de la UE. Además, pretende luchar contra la discriminación por razones de género o sexo y trata de sensibilizar a la población sobre estos temas (Roset et al., 2008, p. 11).

A nivel nacional podemos encontrar la Ley orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género de 2004, la cual pretende erradicar la discriminación por razones de género a través de fomentar la educación emocional para prevenir los conflictos, la resolución pacífica de conflictos, etc. En materia educativa dicha ley intenta eliminar los estereotipos sexistas de las unidades didácticas. Además, apuesta por formar permanentemente al profesorado en materia de igualdad. Por otro lado, podemos encontrar la Ley orgánica para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres de 2007, la cual estipula que las administraciones educativas tienen que garantizar la igualdad y evitar las desigualdades que se puedan producir por razones de género. Por ejemplo, desde los centros educativos se debe promover la presencia tanto de mujeres como de hombres en

los puestos de mayor poder de los centros educativos, se debe visibilizar el papel de las mujeres en la historia y se deben trabajar los principios de la coeducación dentro de la comunidad educativa (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2015, pp. 4-5; Roset et al., 2008, pp. 11-12).

A nivel autonómico encontramos l'institut balear de la dona (IBDona), el cual promueve una serie de materiales didácticos para prevenir la violencia de género, como son los carteles para los centros educativos, unidades temáticas sobre la violencia de género, educación emocional, etc. Además, en las Islas Baleares podemos encontrar la ley 8/2016, la cual protege los derechos del colectivo de Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans (LGTB) y pretende erradicar la discriminación en base a la identidad sexual y el reconocimiento de las personas transexuales, hecho que sigue la línea de la coeducación.

2.2.3 ASPECTOS RELEVANTES PARA LA COEDUCACIÓN

A la hora de introducir la coeducación en un centro educativo es necesario hacer un análisis previo sobre varios aspectos para poder concretar precisamente la situación del centro en materia de igualdad, saber exactamente en qué lugares encontramos la discriminación, darles una respuesta y llevar a cabo tareas de sensibilización y de toma de conciencia para prevenir las conductas discriminatorias y la reproducción de estereotipos de género.

En lo que se refiere al currículum explícito debemos tener en cuenta que éste está marcado por un fuerte androcentrismo. Es decir, está centrado en las experiencias y en los conocimientos científicos generados por los hombres, sin embargo, se invisibiliza las experiencias y conocimientos generados por las mujeres. En ese sentido, incorporar referentes culturales e históricos femeninos para que las mujeres tengan modelos de su propio sexo en los que poder inspirarse es un hecho relevante. Además, es pertinente introducir en el currículum la educación socioemocional, la afectivo-sexual y promover nuevas masculinidades en tanto que contribuye a desarrollarse moralmente desde el paradigma de la ética del cuidado. Este paradigma plantea un equilibrio entre el cuidado de uno mismo y el cuidado de las demás personas, seres vivos y medio ambiente, lo que implica fomentar valores como la empatía, la responsabilidad, cooperación, etc. De esta forma, al fomentar estos valores, estamos contribuyendo a generar relaciones más equitativas entre hombres y mujeres y una mejor convivencia en el centro (Roset et al., 2008, pp. 5-6, p. 10, p. 53).

En cuanto al lenguaje debemos analizar que éste sea inclusivo y no exclusivo. En los materiales didácticos debemos cuidar tanto el lenguaje escrito como el simbólico, ya

que ambos pueden perpetúan los estereotipos sexistas. Por ejemplo, cuando en descripciones se suelen caracterizar a los niños como valientes, fuertes, independientes y curiosos, mientras que a las niñas se las presenta como más dependientes, afectuosas, dóciles y colaboradoras. De la misma forma, podemos ver imágenes en los materiales didácticos de hombres en una oficina y de mujeres en casa llevando a cabo el trabajo doméstico. Este tipo de descripciones supone introducir en el alumnado los estereotipos de género, los roles que pueden tomar según su género y los espacios a los que pertenecen según su género— si al ámbito público o al ámbito privado—, de forma inconsciente. Además, debemos ser cuidadosos con el lenguaje utilizado por el centro en tanto que determinadas expresiones, como el supuesto masculino genérico universal, invisibilizan a las mujeres. En ese sentido se deben sustituir los hábitos lingüísticos discriminatorios por unos hábitos no discriminatorios: uso de genéricos reales, uso de los dos géneros gramaticales, uso de nombres abstractos, flexibilizar el orden de las palabras (Roset et al., 2008, p. 30, p. 33).

A la hora de analizar aspectos relacionados con la coeducación es preciso tener en cuenta también las formas de organización y el funcionamiento del centro. En ese sentido, una organización horizontal que favorece la participación de todas las personas es un buen punto de partida para facilitar un repartimiento equitativo de la toma de decisiones y las responsabilidades del centro. Sin embargo, para que haya una verdadera distribución equilibrada de estos aspectos es necesario que haya también la concienciación en materia de igualdad de los componentes del centro educativo. El hecho de que las mujeres participen de la dirección y gestión del centro tiene una fuerte carga simbólica en tanto que se naturaliza ese hecho. De lo contrario, el alumnado naturaliza ver a los hombres en determinadas posiciones de poder y a las mujeres en determinadas posiciones subordinadas. Igualmente, desde las acciones tutoriales se debe garantizar que tanto chicos como chicas asuman las mismas responsabilidades hacia el centro, por ejemplo, en materia de representantes en los órganos de decisión o en materia de orden y la limpieza. Además, se debe garantizar un uso paritario de los espacios y materiales del centro, ya que se observa que los patios de los centros educativos están dominados por los niños jugando en las pistas del fútbol, mientras que las niñas están en la periferia hablando o paseando (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2015, p. 1; Roset et al., 2008, pp. 43-45).

2.3 EDUCACIÓN AMBIENTAL CON ENFOQUE DE GÉNERO

Para abordar los dos problemas que hemos comentado con anterioridad— la degradación ambiental y el mantenimiento de las desigualdades entre mujeres y hombres—, podemos volver a retomar la educación ambiental con enfoque de género. Este tipo de educación hunde sus raíces en la tradición ecofeminista en tanto que destaca los puntos en común que se dan entre el dominio de la naturaleza y el dominio de las mujeres por parte del hombre. Para mostrar estas similitudes me decanto por el ecofeminismo presentado por Alicia Puleo en tanto que es 1) constructivista, dejando atrás así los discursos esencialistas sobre lo femenino y lo masculino, e 2) ilustrado en tanto que es crítico con los prejuicios y la fe religiosa, hecho que no ocurre con los ecofeminismos espiritualistas (Escribano, 2017, p. 156). Una vez destacadas dichas similitudes presentaré la educación ambiental con enfoque de género como una herramienta útil para resolver ambos problemas. En ese sentido, trataré los aspectos positivos, tanto de contenido y de forma, que ofrece este tipo de educación por encima de la educación ambiental tradicional. Aparte, señalaré las experiencias prácticas y las propuestas teóricas que se han formulado para implementar una educación ambiental con enfoque de género.

2.3.1 SIMILITUDES ENTRE LAS DOS PROBLEMÁTICAS

Uno de los motivos por los cuales se asemejan ambas problemáticas sociales es que lo femenino se ha asociado tradicionalmente a la naturaleza/lo natural. En ese sentido, Ortner plantea que dicha asociación se debe a la cercanía de las actividades de la mujer al mundo natural. Por ejemplo, el embarazo, el parto, la lactancia, etc. se suman a las actividades de mediación entre naturaleza y cultura, como la crianza de los niños y de las niñas, la preparación de alimentos, etc., y esto es lo que contribuyó a la asociación de la mujer con la naturaleza. Si bien es cierto que esta hipótesis solamente parece pertinente aplicarla en la cultura occidental y parte de la oriental—como la propia Ortner señala posteriormente—, lo relevante para este trabajo es el hecho de que tradicionalmente se ha identificado a la mujer con la naturaleza (Palop, 2017, pp. 33-34; Puleo, 2005, p. 202; 2011, pp. 30-31).

Al respecto, es preciso apuntar que al establecer una analogía entre feminidad y naturaleza no se está dando una definición neutral de naturaleza, sino que se está dando una definición subordinada a otro concepto, el de cultura. En ese sentido, el concepto de naturaleza se construye por oposición al de cultura y adquiere una serie de connotaciones negativas que se oponen a las connotaciones positivas de la cultura. Es decir, la cultura se identifica con lo masculino, con la razón, el conocimiento, etc., mientras que la

naturaleza se ha identificado tradicionalmente con lo femenino, la emoción, la espiritualidad, etc. En ese sentido, a través de estas connotaciones positivas y negativas se ha legitimado el dominio de la cultura (el hombre) sobre la naturaleza y, paralelamente, del hombre sobre la mujer. Por tanto, vemos que de la explotación² de la naturaleza y de la mujer surge una causa común, el hombre y el sistema patriarcal-capitalista que ha creado y perpetuado en el tiempo (Palop, 2017, pp. 33-34; Pérez, 2020, p. 329; Puleo, 2005, p. 202). Por tanto, una educación ambiental que tenga un enfoque de género debe atender a la causa última de los dos problemas sociales, esto es, el sistema capitalista-patriarcal.

Esta dualidad principal (naturaleza/cultura) y las que la acompañan (masculino/femenino o razón/emoción) son dualismos generizados. Es decir, son oposiciones que se relacionan con las categorías de sexo-género. Por ejemplo, la identificación de lo femenino con lo emocional y la espiritualidad de forma natural contribuye a construir los estereotipos y roles de género que legitiman la desigualdad entre mujeres y hombres. Y estos roles y estereotipos contribuyen a agravar la degradación ambiental. Por ejemplo, vemos que los roles de género, más concretamente, la maternidad identificada como el hecho más importante en la vida de una mujer afecta a la presión demográfica. Esto es, se coloca como destino prefijado para el sexo femenino el hecho de ser madre, lo que aumentará la demografía debido a los roles que se asigna al sexo femenino y, en consecuencia, la necesidad de crecer económicamente para cubrir las necesidades de las personas. Lo mismo ocurre con los estereotipos. Desde la publicidad se nos inculca un consumismo ligado a los estereotipos de género. Por ejemplo, cuando vemos aparecer lo femenino ligado a la elegancia de llevar un abrigo de piel o lo masculino ligado a tener el control con un anuncio de coche. En ese sentido, los estereotipos de género contribuyen a subordinar a las mujeres y a reproducir un modelo consumista que no es respetuoso con el medio ambiente. Por tanto, vemos como los roles y los estereotipos de género contribuyen a perpetuar los dos problemas. Al respecto, una educación ambiental con enfoque de género puede traer a la conciencia este conjunto de

² La explotación también va acompañada de la invisibilización de la dependencia del sistema patriarcal y capitalista con respecto a la naturaleza y a la mujer. Por un lado, este sistema se basa en la necesidad de que los recursos naturales se renueven. Si éstos se extraen a un ritmo mayor a su reposición o simplemente se agotan el sistema será disfuncional, he ahí su dependencia con respecto a la naturaleza. De la misma forma, ese sistema depende de las mujeres en tanto que éstas llevan a cabo el trabajo de reproducción en el ámbito privado, liberando así de ese trabajo al sector masculino que puede salir al ámbito público. Por tanto, el sistema patriarcal capitalista también depende del trabajo reproductivo que llevan a cabo las mujeres (Puleo, 2011, p. 282).

concepciones inconscientes que tenemos sobre las personas y que conducen a unas determinadas prácticas para intentar reflexionar sobre ellas (Puleo, 2005, pp. 203-204, p. 209).

Por otro lado, la educación ambiental con enfoque de género también contribuye a visibilizar las consecuencias para el entorno natural y social que no se pueden destacar desde la educación ambiental tradicional. En ese sentido, este tipo de educación muestra que las mujeres, aparte del medio ambiente, son las primeras afectadas por la contaminación medioambiental en tanto que las sustancias tóxicas se fijan en mayor medida en el cuerpo de las mujeres. Por ejemplo, se relaciona el aumento del cáncer de mama de los últimos 50 años con la contaminación ambiental a través de sustancias químicas tóxicas que se encuentran en los pesticidas, en pinturas, en productos de limpieza, etc. (Puleo, 2011, p. 13). Esto por lo que se refiere a las consecuencias para las mujeres en general. Sin embargo, las consecuencias del modelo de desarrollo que supone el sistema capitalista-patriarcal afectan de forma concreta a las mujeres de los denominados países del tercer mundo. En ese sentido, Shiva expone que el modelo de desarrollo actual implica que se arrasen bosques para crear campos de monocultivos intensivos o minas. Este hecho tiene graves implicaciones para las mujeres en tanto que éstas se ven obligadas a caminar un gran número de kilómetros para buscar la leña que antes tenían al lado. Además, a través de la contaminación de los pesticidas de los campos de monocultivo y los residuos tóxicos de las minas se les provoca graves enfermedades (Puleo, 2011, p. 15).

Finalmente, podemos destacar que la propuesta para trabajar estos dos problemas a nivel de transformar el sujeto coincide. Es decir, se promueve una ética que refuerce los valores del cuidado, de la empatía y el tener en cuenta a los demás seres vivos y al entorno. Además, este cambio de ética va acompañado de una resituación del hombre con respecto a los demás seres vivos. El hombre ya no debe ser una figura que domine a la naturaleza ni a las mujeres, sino que es un elemento más del medio ambiente, el cual debe cuidar y respetar tanto al entorno como a los demás seres vivos que habitan en él (Limón & Solís, 2014, p. 42).

Por tanto, vemos que la educación ambiental con perspectiva de género contribuye a tratar las dos problemáticas sociales que hemos comentado, aparte de que el enfoque de género ayuda a completar el análisis que se lleva a cabo de la degradación ambiental. En ese sentido, la educación ambiental con enfoque de género es una herramienta que nos puede ayudar a tratar determinados preconceptos y prácticas que llevamos a cabo como

son los conceptos de género, sexo, roles de género y estereotipos de género. Por otra parte, también trata el problema de fondo de la degradación ambiental, esto es, el sistema capitalista-patriarcal. Además, muestra como el discurso en torno al sexo y al género también es una causa de la degradación del medio ambiente. Finalmente, desde este tipo de educación se pone de manifiesto no solo las consecuencias ambientales, sino que también se pone de manifiesto las principales víctimas de la degradación ambiental, aparte del propio entorno natural. En definitiva, vemos que este tipo de educación ambiental puede ser una herramienta útil para concienciar y generar una respuesta contundente sobre los problemas relacionados con el patriarcado y la degradación ambiental.

2.3.2 AFECTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

La educación ambiental con enfoque de género no solamente presenta puntos positivos en cuanto al contenido, como es el hecho de aportar un análisis más completo del problema medioambiental y el tratamiento del problema de la perpetuación de las desigualdades entre mujeres y hombres, sino que también ofrece una forma más pertinente de trasladar los conocimientos y de concienciar al alumnado sobre esos temas.

Desde las instituciones se ha promovido tradicionalmente la educación ambiental como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de valores y actitudes. En ese sentido, muchos de los programas de educación ambiental clásicos consisten en la exposición de una problemática concreta, como el cambio climático, la escasez de recursos, la contaminación, el reciclaje, etc. Y, a partir de esa exposición teórica y de llevar a cabo experimentos que visibilicen el problema, se espera una comprensión racional de esas problemáticas, lo que se espera que cambie las actitudes del alumnado. Sin embargo, en este modelo de educación no se tienen en cuenta las emociones, las cuales son una parte importante para que se dé el aprendizaje³. Esto se puede relacionar

³ Recordemos que desde Damasio sabemos que los procesos cognitivos cotidianos de razonamiento no son ajenos a las emociones. Antiguamente, se establecía una división rígida entre funciones que pertenecían al núcleo del cerebro antiguo— respuestas relacionadas con las emociones, como los instintos- y la neocorteza— encargada del razonamiento. Sin embargo, este correlato neuronal no se corresponde con los mecanismos cognitivos que intervienen en el comportamiento de las personas cuando hablamos de acciones que van más allá de los instintos y de las emociones primarias— alegría, tristeza, asco, ira y miedo. Las emociones primarias dependen del sistema límbico, más concretamente de la cíngulada anterior y de la amígdala. Sin embargo, con las emociones secundarias la parte subcortical no funciona de forma independiente a la parte neocortical del cerebro. En este caso, las estructuras del sistema límbico no son suficientes para procesar las emociones secundarias y se amplía la red hasta la corteza prefrontal y la somatosensorial (Damasio 2018, pp. 185-193). En ese sentido, la neurociencia puede aportar claves para que el aprendizaje se produzca de la forma más eficiente. Por ejemplo, se sabe que un cerebro estimulado emocionalmente es capaz de desarrollar una red de sinapsis que favorecen el aprendizaje y la memoria. Por

con el hecho de que las personas que diseñan los programas de educación ambiental no son las mismas personas que después impartirán esas clases. Por ejemplo, las personas que diseñan estos programas suelen ser gestores y expertos que trabajan en instituciones nacionales o supranacionales y que están desligados del mundo de la educación (García, 2002, p. 16, p. 23; Novo, 1995, pp. 176-180).

De esta forma tradicional de impartir las cuestiones relacionadas con la educación ambiental encontramos dos ejemplos. Por un lado, Hungerford & Peyton elaboraron una guía sobre cómo construir un programa de educación ambiental. En este texto se marcan unos objetivos— de comprensión racional de una problemática— a los cuales se deben llegar a través de unas actividades y una evaluación tipo pretest y postest. En esta guía no se hace mención alguna a la parte afectiva de las personas (García, 2002, p. 23). Si buscamos un ejemplo concreto de la forma en la que se llevan a cabo este tipo de actividades lo podemos encontrar en Puleo (2011). Esta autora explica el caso concreto de cómo se intenta concienciar al alumnado sobre los problemas medioambientales que puede generar una piscifactoría. La experiencia educativa consistía en alterar las condiciones del agua de un acuario que tenían en clase, en el cual se introdujo fauna y flora de un riachuelo. En ese sentido, el experimento consistía en que, al ver a los peces morir por el cambio de las condiciones de su hábitat, entendieran los problemas que puede producir la piscifactoría. Sin embargo, en este experimento no se valora la vida de los peces ni se inculca una actitud de cuidado hacia el resto de los seres vivos, sino que se les trata como fauna con la que los humanos podemos experimentar. Por tanto, vemos que la educación ambiental tradicional enfoca el aprendizaje como una mera cuestión técnica de gestión de problemas y no tiene en cuenta la concepción del mundo que se está ofreciendo con esa metodología (Limón & Solis, 2014, pp. 42-43; Puleo, 2011, pp. 309-310).

En cambio, desde la educación ambiental con perspectiva de género se pretende tratar la problemática combinando la parte racional con la parte afectiva. Esta perspectiva introduce las emociones en el proceso de aprendizaje principalmente por dos motivos. El primero de ellos se debe a que detrás de la forma tradicional de impartir la educación ambiental se detecta el dualismo generizado de razón-emoción. Es decir, se educa solamente a través de la razón en tanto que se ve como algo positivo y que ofrece el estatus de científico. Mientras que la emoción se deja al margen de la educación por sus connotaciones negativas que la alejan de la seriedad científica (Puleo 2005, p. 211). Sin

tanto, apelando a las emociones estamos también teniendo en cuenta la mejor forma de que se produzca el proceso de aprendizaje-enseñanza (Parra, 2019, p. 288).

embargo, ya hemos visto que esta dicotomía no es pertinente para tratar el proceso de aprendizaje y que es igual de importante tanto la parte afectiva como la parte racional. En segundo lugar, se da importancia a las emociones en tanto que se pretende fomentar una ética del cuidado con el objetivo de modificar el fundamento de las relaciones con los demás seres vivos y con el entorno. Es decir, se pretende sustituir el valor de la competitividad que se inculca desde el capitalismo por la empatía, el cuidado, la atención, etc. (Limón & Solis, 2014, p. 42) En definitiva, vemos que uno de los aspectos positivos de apostar por una educación ambiental con perspectiva de género es que pone énfasis en las emociones a la hora de llevar a cabo el proceso de aprendizaje-enseñanza.

2.3.3 PROPUESTAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

En este apartado, por un lado, comentaremos la propuesta pionera de introducir el enfoque de género a los programas de educación ambiental de la comunidad de Andalucía. Por otro lado, también expondremos la propuesta teórica que lleva a cabo Alicia Puleo sobre cómo debería ser la educación ambiental con una perspectiva de género. El motivo por el cual se expondrán estos dos modelos es porque nos servirán como guía para elaborar nuestra propia propuesta pedagógica relacionada con este tipo de educación ambiental.

La primera propuesta que podemos destacar es el programa Geoda: Mujeres y medio ambiente iniciado en 2003. Este programa de ámbito andaluz es pionero en lo que se refiere a la investigación y a la inclusión de la perspectiva de género a la hora de diseñar los programas relacionados con la educación ambiental. En ese sentido, desde Geoda se promovieron las Jornadas y Encuentros, las cuales generaron un debate intelectual acerca de la relación entre el medio ambiente y las mujeres. De forma más concreta, en esos puntos de encuentro se visibilizaron las aportaciones femeninas que trataban la construcción de una sociedad sostenible y la perspectiva de género. En ese sentido, Geoda no sólo visibilizó a las mujeres y su trabajo, sino que también sirvió para generar redes de trabajo que pusieron en marcha proyectos prácticos como talleres en los centros educativos, cursos de formación abiertos a la ciudadanía, publicación de materiales didácticos para una educación ambiental que incluya el enfoque de género, etc. (Limón & Solis, 2014, p. 46).

En lo que respecta a los materiales didácticos de educación ambiental elaborados con una perspectiva de género, desde Geoda se proponen una serie de características. Estas son:

- Generar una identidad independiente de la construcción social del género (Limón & Solis, 2014, p. 44).
- Analizar la situación medioambiental y el papel de las mujeres en el cuidado del entorno. De esta forma, se puede visibilizar a las mujeres no solamente como víctimas, sino que también son agentes activos en el cuidado del medio ambiente y en la generación de conocimiento científico (Limón & Solis, 2014, p. 44)
- Analizar la situación ambiental en la que nos encontramos desde los puntos de vista político y moral-individual. Es decir, como apuntábamos en la educación ambiental de corte social, se debe atender tanto a los factores individuales como a los factores estructurales para analizar con precisión el problema (Limón & Solis, 2014, p. 44).
- La integración de los valores tradicionalmente reconocidos como femeninos, por ejemplo, la empatía, la emoción, el cuidado, a la hora de tratar temas relacionados con la ciencia (Limón & Solis, 2014, p. 44).

Por otro lado, Alicia Puleo (2019) lleva a cabo una reflexión en torno a la eficiencia de la educación ambiental para sensibilizar a las personas. En ese sentido, esta autora plantea una serie de condiciones que deben darse para que la educación ambiental sirva para hacer frente a los problemas de la crisis ambiental, tanto ecológicos como sociales. Estas condiciones son:

- No entender la formación en educación ambiental simplemente como la adquisición racional de datos sobre las problemáticas ambientales, sino generar también sentimientos de amor y de cuidado hacia el resto de seres vivos y hacia el medio ambiente. En ese sentido, vemos que se tiene en cuenta la conjunción de la parte racional y afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje que hemos comentado en el anterior apartado. Un ejemplo de un programa de educación ambiental que integre ambos aspectos lo podemos encontrar en el proyecto desarrollado por Jane Goodall, el cual se denomina *Roots&Shoots* (Raíces y brotes) (Puleo, 2019, pp. 95-96).
- Una condición que va en la línea de la anterior es la expansión de las consideraciones éticas hacia los seres vivos no humanos a través de los valores del cuidado, la empatía, etc. En ese sentido, se propone que las emociones no solo benefician al proceso de aprendizaje, sino que también tienen relevancia ética (Puleo, 2019, p. 97)

- Mostrar las consecuencias negativas de la degradación medioambiental para las mujeres de lo que se denomina el tercer mundo. Pero también mostrar que las mujeres no solo son víctimas, sino que luchan por cuidar el medio ambiente. En ese sentido, propone visibilizar figuras femeninas científicas y activistas como ecofeministas como Berta Cáceres, Wangari Maathai o Jane Goodall (Puleo, 2019, pp. 96-97).
- Mostrar que la causa de la escasez de recursos debido a la presión demográfica está relacionada con los roles de género y la falta de libertad sobre la toma de decisiones de las mujeres sobre su propio cuerpo en un gran número de países. Además, también señalar a los estereotipos de género como causa que perpetúa el modelo consumista no sostenible (Puleo, 2019, pp. 97-98).
- Mostrar las formas de producción y de consumo alternativas, como la agroecología, el veganismo, las cooperativas ecológicas, etc. (Puleo, 2019, p. 98).

En ese sentido, para elaborar la propuesta pedagógica se ha llevado a cabo una síntesis de ambos modelos, la cual desarrollaremos con mayor profundidad más adelante. En este punto solamente destacaré que, por un lado, se tratará el tema de la construcción de la identidad con independencia del género, como se propone desde Geoda, a través de la toma de conciencia de las categorías de estereotipos y roles de género, como propone Puleo. Por otro lado, trataremos la situación ambiental desde el punto de vista político, como se propone desde Geoda, mediante la introducción de las causas y consecuencias de la degradación ambiental que pone de manifiesto Puleo. Finalmente, como apunta Geoda, se tratará el papel de las mujeres para cuidar el entorno a través del proyecto de Jane Goodall que propone Puleo.

3 DESARROLLO DE LA PROPUESTA

3.1 FORMA DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA: TALLER

En cuanto a la forma que se ha elegido para llevar a cabo las sesiones de la propuesta didáctica debemos destacar que es el taller. El motivo por el cual se ha elegido esta herramienta pedagógica se debe al hecho de que combina los aspectos prácticos y teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el taller permite generar espacios en los que el alumnado debe tomar un rol activo y debe reflexionar sobre una temática concreta, tanto a nivel individual como a nivel grupal. En ese sentido, las actividades que se plantean no son de reproducción de un contenido, sino actividades en las que hay que dialogar y negociar con los demás los nuevos conceptos aportados. Sin embargo, por otro lado, esta actividad práctica se acompaña de breves exposiciones teóricas en las que se ofrece el nuevo contenido sobre el que se podrá reflexionar (González Rivero, 2016, pp. 23-25). Estas exposiciones son igual de necesarias que la práctica, ya que el alumnado no puede investigar y reflexionar sobre un tema sin proporcionarle con anterioridad las herramientas conceptuales con las que poder pensar ese tema. Por tanto, el valor del taller no reside en poner énfasis en el rol activo del alumnado, sino en mantener un equilibrio entre el rol pasivo de las exposiciones teóricas y el rol activo de la reflexión y el diálogo con los/as demás compañeros/as.

Por otro lado, otra característica relevante de los talleres son las consecuencias prácticas—como un cambio de actitud, de valores, etc.— que pueden surgir en el alumnado en tanto que se intenta generar un aprendizaje significativo. Es decir, se trata de que los conceptos y el contenido nuevo aportado en las sesiones se incorpore en la estructura cognitiva que el alumnado tenía previamente y que estos cambios teóricos tengan consecuencias prácticas. En ese sentido, uno de los aspectos relevantes para que se produzca este tipo de aprendizaje es que tales conceptos se presenten de forma que se puedan relacionar con el esquema conceptual previo del alumnado. Por ejemplo, las actividades planteadas no deben alejarse ni acercarse en demasía a la estructura previa de conocimientos, sino que debe plantearse una contradicción con los conocimientos previos que pueda ser resuelta a través de la reflexión de los nuevos conceptos ofrecidos. Otro ejemplo sería la exposición de una gran cantidad de ejemplos concretos para que el alumnado pueda identificar ese concepto con una experiencia anterior propia. Sin embargo, no podemos olvidar que para plantear estas actividades de forma eficiente y poner los ejemplos pertinentes debemos conocer cuál es la estructura cognitiva previa del alumnado. Por tanto, saber qué conoce el alumnado antes de llevar a cabo estos talleres

será un aspecto relevante a la hora de que se produzca un aprendizaje significativo (Guerrero & Ragel, 2004, pp. 342-343, p. 345, p. 350).

Otro aspecto destacable de la introducción del aprendizaje significativo conecta con lo que hemos comentado anteriormente. Es decir, el aprendizaje significativo se puede producir tanto en la parte teórica de exposición como en la parte práctica de actividades de reflexión. Por ejemplo, en una exposición teórica el alumnado puede tomar un rol activo a la hora de incorporar la información que se le está transmitiendo y puede reflexionar a nivel individual sobre cómo ese nuevo contenido afecta a lo que ya sabía previamente. Y lo mismo ocurre con la parte práctica, si el alumnado se toma en serio esa actividad, dialoga con las demás personas sobre el tema propuesto y extrae conclusiones acerca de ese tema, entonces el aprendizaje que se obtendrá será significativo. Por tanto, la actitud del alumnado de tomar un rol activo tanto en las exposiciones teóricas como en las actividades prácticas es un aspecto fundamental para que se pueda dar ese tipo de aprendizaje. Sin embargo, es preciso comentar que actividades prácticas como los debates, donde se confrontan diversas perspectivas sobre un tema, demuestran ser más eficientes a la hora de mantener esa actitud activa del alumnado. Otro aspecto a tener en cuenta para mantener la actitud activa del alumnado es que la temática se ajuste a sus intereses. Sin embargo, una propuesta pedagógica que intenta concienciar sobre determinadas problemáticas sociales parece pertinente que se imparta sin atender a si esas problemáticas interesan previamente al alumnado. De hecho, que el objetivo principal sea concienciar y sensibilizar sobre una problemática significa que las personas no muestran el suficiente interés en esa temática. Por tanto, lo más probable es que la tarea del taller también sea hacer ver que ese tema es interesante e importante a través del aprendizaje significativo (Guerrero & Ragel, 2004, pp. 345-346, p. 353).

En definitiva, la propuesta didáctica se lleva a cabo a través del taller en tanto que es una herramienta que combina aspectos teóricos con aspectos prácticos del proceso de aprendizaje-enseñanza y que contribuye a generar un cambio en la actitud y en los valores del alumnado en la medida que se consiga llevar a cabo un aprendizaje significativo.

3.2 ¿DESDE DÓNDE SE PLANTEA LA PROPUESTA?

A la hora de llevar a cabo esta propuesta pedagógica es preciso que se coordinen varios agentes internos de la comunidad educativa— como el profesorado de filosofía y la comisión de coeducación—, y agentes externos— como las instituciones políticas o plataformas de la sociedad civil.

La filosofía es una materia pertinente para tratar las dos problemáticas en tanto que uno de sus principales objetivos es reflexionar de forma crítica los preconceptos adquiridos durante el proceso de socialización primaria, como los estereotipos y roles de género que se nos inculcan o nuestra relación con respecto al resto de seres vivos no humanos y al medio ambiente. En ese sentido, la educación que se pretende dar desde la filosofía no es “asignaturesca” como dice Lledó. Es decir, no se trata de introducir determinados aprendizajes en la cabeza del alumnado y ofrecer un mundo ya construido para que sea interiorizado. Sino que la filosofía debe ofrecer el mundo como posibilidad. Es decir, entender que el mundo en el que vivimos no es una construcción terminada y cerrada, sino que podemos pensar más allá de ese mundo en el que nos encontramos y que existe la posibilidad de construir otro mundo (Femenías, 2012, p. 20; BBVA Aprendemos juntos 2030, 2021).

Por otro lado, a nivel formal podemos destacar que el contenido que se pretende transmitir desde la educación ambiental con enfoque de género es complementario con los contenidos que se imparten en la asignatura de 1º de Bachillerato de filosofía⁴. En cuanto al bloque 5 de contenidos, titulado “El ser humano desde la filosofía”, podemos observar que se trata la temática de la construcción de la propia identidad y la dialéctica entre naturaleza y cultura en el proceso de construcción de la identidad humana. En ese sentido, mediante el primer taller se pueden introducir los conceptos de género, roles de género y estereotipos de género para entender cómo se configura la identidad y reflexionar sobre si esas características son naturales o enseñadas culturalmente a través de la educación. Por otra parte, en el segundo taller se aprovechará los contenidos vistos sobre ciencia y filosofía de la ciencia del bloque 2, titulado “El conocimiento” y se ampliará ese contenido a través de la visibilización de las aportaciones que las mujeres han hecho a las ciencias encargadas de estudiar el medio ambiente. Finalmente, mediante el tercer taller se podrán trabajar contenidos relacionados con el bloque 6, titulado “La racionalidad práctica”, como la ética del cuidado. En ese sentido, se pondrá el foco en el aporte que supone la ética del cuidado para resolver ambas problemáticas. Además, a través de estos talleres también se podrían trabajar una serie de competencias que encontramos en la asignatura de filosofía de 1º de Bachillerato⁵. Por ejemplo, se trabajará

⁴ La información extraída de los saberes básicos que han de impartirse en la asignatura de 1º de Bachillerato proviene del currículum de la legislación actual. El documento se puede encontrar en el siguiente [link](https://intranet.caib.es/sites/curriculums/ca/batxillerat/): <https://intranet.caib.es/sites/curriculums/ca/batxillerat/>

⁵ La información extraída de las competencias que han de tratarse en la asignatura de 1º de Bachillerato proviene del currículum de la legislación actual. El documento se puede encontrar en el siguiente [link](#):

la competencia en comunicación lingüística en tanto que durante los talleres se promoverá la expresión de los puntos de vista razonados del alumnado sobre las diferentes cuestiones que se tratarán. Por otra parte, también se trabajará la competencia básica en ciencia i tecnología ya que en las sesiones se tratarán problemáticas planteadas por la ciencia actual, como la degradación ambiental, y que requieren un tratamiento y un análisis filosófico. Finalmente, también se trabajará la competencia social y cívica en tanto que se proporcionarán herramientas conceptuales para tratar críticamente los problemas filosóficos de las sociedades actuales.

Si atendemos al resto de agentes internos de los centros educativos, vemos que puede ser pertinente coordinarse con la comisión de coeducación en tanto que su principal objetivo es sensibilizar y hacer tomar conciencia al alumnado de las consecuencias y los mecanismos que perpetúan el patriarcado. En ese sentido, desde la educación ambiental con perspectiva de género se tratan una serie de aspectos comunes a la labor de concienciación que se pretende llevar desde una comisión de coeducación. Esos puntos son:

- La visibilización de las figuras femeninas, excluidas del currículum oficial, y sus aportes científicos
- Explicación de mecanismos de perpetuación del patriarcado como roles y estereotipos de género
- Utilización de un lenguaje inclusivo a la hora de impartir los talleres y de elaborar los documentos con los que se trabajará
- El trato de valores relacionados con la ética del cuidado para generar para mostrar un paradigma alternativo a la masculinidad tradicional

Finalmente, en lo que respecta a los agentes externos al centro educativo debemos mencionar que podemos tener en cuenta tanto a las instituciones políticas como a las plataformas de la sociedad civil a la hora de llevar a cabo la propuesta pedagógica. En el caso de las Islas Baleares, debemos tener en cuenta que desde la Consejería de Medio ambiente y Territorio se ofrece de forma gratuita a los centros educativos una serie de talleres sobre el medio ambiente por parte de expertos/as en esa temática⁶. Además, desde esta Consejería también se ofrece el acceso a una serie de espacios naturales protegidos, como parques y reservas naturales, para que el alumnado pueda tener contacto directo

<https://intranet.caib.es/sites/curriculum/ca/batxillerat/>

⁶ La información de los talleres que se imparten se puede encontrar en esa página web: <http://www.caib.es/sites/serveideducacioambiental/ca/mallorca-65920/>

con la naturaleza. Sin embargo, la temática de los talleres que se imparte desde esta consejería difiere de nuestra propuesta pedagógica en tanto que tales talleres solamente tratan la degradación ambiental, dejando así de lado la problemática de las desigualdades entre mujeres y hombres. En ese sentido, para llevar a cabo una propuesta que dé cuenta de los dos problemas sociales de forma simultánea planteamos la posibilidad de coordinarse con plataformas de la sociedad civil, como Terraferida o el Grup Balear d'Ornitologia i Defensa de la Naturalesa (GOB), para que personas involucradas en la defensa del medioambiente y con conocimiento sobre la relación entre el problema ambiental y la desigualdad entre mujeres y hombres impartan esos talleres.

3.3 TEMPORALIZACIÓN Y RECURSOS NECESARIOS

Los tres talleres que conforman la propuesta pedagógica se impartirán durante el segundo y el tercer trimestre. En ese sentido, la fecha exacta de las sesiones se acordará para que coincida con el momento en el que se estén trabajando los contenidos del bloque 5 y 6 relacionados con el contenido de los talleres. De esta forma, el primer taller, el cual tratará conceptos como el género, los roles y estereotipos de género, se realizará cuando se esté iniciando el bloque 5 debido a que el primer tema es la construcción de la identidad y la dialéctica entre naturaleza y cultura a la hora de conformar la identidad personal. El segundo taller tendrá lugar en un momento intermedio, es decir, cuando se estén trabajando contenidos del bloque 5 que no tengan relación con el contenido de los talleres. Finalmente, el tercer taller, el cual trata la ética del cuidado, se impartirá cuando se empiecen a trabajar los contenidos del bloque 6, ya que éste empieza con la ética.

En cuanto a los recursos necesario es preciso mencionar lo más básico: el aula. Las sesiones se llevarán a cabo durante la hora de filosofía y parte de la clase siguiente, lo que supondrá coordinarse con el profesorado de esas clases posteriores a la de filosofía para que nos ceda parte de su tiempo de clase. En ese sentido, el aula será la misma en la que se impartiría la clase de filosofía. Esto es, un aula equipada para proyectar el *power point* con las diversas actividades que se llevarán a cabo y con acceso a internet para poder buscar la página web del programa de educación ambiental de Jane Goodall. Además del aula, se hará uso de la impresora para imprimir una serie de noticias sobre el medio ambiente, ya que en uno de los talleres se llevará a cabo una actividad de reflexión con esas noticias. Finalmente, es preciso comentar que, a la hora de elaborar los materiales utilizados en las sesiones como los *power point* o los textos que se trabajarán en las actividades, se tendrá en cuenta la diversidad. Por ejemplo, se puede preparar un dossier que contenga esquemas que faciliten el seguimiento de la exposición oral por si a alguien

le facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje tener un soporte escrito. Además, en este dossier también se pueden añadir las actividades que se van a realizar con sus pautas a seguir para que todo el mundo tenga claro qué hay que hacer y lo pueda mirar cuando lo necesite. De esta forma, si se tienen las actividades escritas en ese dossier, también se puede proponer que redacten las respuestas de esas actividades allí, así el alumnado tendrá la oportunidad de ser evaluado de los conocimientos adquiridos con el taller y de sus reflexiones tanto de forma oral como de forma escrita.

3.4 OBJETIVOS DE LOS TALLERES

El principal objetivo de los talleres que se van a impartir al alumnado de 1º de Bachillerato es la toma de conciencia y sensibilización de la problemática de las desigualdades entre hombres y mujeres en una sociedad patriarcal y de la problemática de la degradación medioambiental. En ese sentido, un aspecto que se tratará a lo largo de los talleres con el alumnado es cómo le afecta a nivel particular tales problemáticas. Aparte, otro objetivo principal de estos talleres es ofrecer herramientas y un espacio de reflexión sobre estas dos problemáticas. En ese sentido, se trabajarán las causas que provocan ambos problemas y las consecuencias que tiene para la sociedad a nivel general. De esta forma, a través de los talleres se tratará tanto el aspecto individual como el aspecto estructural de ambos problemas, además de su conexión. Finalmente, un tercer objetivo general consiste en visibilizar las aportaciones teóricas de las mujeres en el ámbito del estudio del medio ambiente. Dados esos objetivos generales, la propuesta didáctica se dividirá en 3 talleres, los cuales presentan los siguientes objetivos concretos.

Objetivos Taller 1:

- Transmitir las definiciones de sexo, género, estereotipos de género y roles de género para que lleven a cabo una reflexión sobre su propia identidad de forma conjunta
- Mostrar que estas formas de generar identidad contribuyen a generar una forma de organizar la sociedad: el patriarcado. Y que esta forma de organizar la sociedad repercute sobre el medio ambiente

Objetivos Taller 2:

- Visibilizar las figuras femeninas que han hecho aportes científicos en el campo del estudio del medio ambiente
- Sensibilizar sobre el tema del medio ambiente a través de los aportes de las figuras femeninas

- Reflexionar sobre las causas y consecuencias de la degradación del medio ambiente
- Adquirir una actitud crítica frente a la información que se nos transmite desde los medios de comunicación
- Entender la conexión de los diferentes problemas ambientales
- Tratar los conceptos de Antropoceno y capitalismo

Objetivos taller 3:

- Visibilizar figuras femeninas que no solo han hecho aportes a la ciencia, sino que han tenido una actitud de cuidado hacia el medio ambiente y han luchado por éste
- Reflexionar sobre los valores de una ética del cuidado como propuesta de cambio y desarrollarlos
- Reflexionar sobre cómo cambiar la situación presentada en los talleres anteriores, es decir, sobre la degradación ambiental y la discriminación de las mujeres

3.5 EVALUACIÓN DE LOS TALLERES

En lo que se refiere a la evaluación es preciso comentar que se llevará a cabo de distintas maneras en los diversos talleres que se impartirán. Con respecto al primer taller, antes de su realización se pasará una pequeña prueba para saber los conocimientos previos que tienen acerca de las nociones de género, estereotipos y roles de género y patriarcado. Las preguntas en esta prueba serían del tipo: Define este concepto (estereotipo, patriarcado, etc.) en una frase. De esta forma, la persona que lleve a cabo el taller podrá hacerse una idea de lo afianzados que tienen estos conceptos y, en consecuencia, dar más importancia a la parte de reflexión o tratar de que queden claros esos conceptos. Por otro lado, al final del taller se llevará a cabo un *Kahoot* para comprobar si se han entendido los conceptos importantes de la sesión y si se ha captado la relación entre estereotipos/ roles de género y la degradación ambiental, ya que estos conocimientos serán necesarios para poder seguir trabajando en el segundo taller. En ese sentido, se pondrán preguntas del tipo: ¿Qué es el género? o ¿Qué factor interviene en el crecimiento demográfico? A la hora de contestar se encontrarán 4 respuestas, 3 de ellas incorrectas y 1 correcta. De esta forma, se podrá ver el número de personas que han entendido los conceptos presentados en el taller y reforzar la explicación cuando se detecte un error de comprensión.

En cuanto al segundo y al tercer taller no se llevará a cabo ninguna prueba de conocimiento previa porque se van a trabajar autoras que no están en el currículum oficial, en consecuencia, se presupone un bajo grado de conocimiento. Además, en ambos talleres las pruebas de evaluación de la comprensión de contenidos serán las mismas que las

actividades de reflexión, ya que será allí donde se demuestre cómo han incorporado la nueva información y los nuevos conceptos a su esquema mental previo. También es preciso recordar que estas evaluaciones se pueden llevar a cabo teniendo en cuenta la diversidad existente en los centros educativos. Es decir, la expresión de los contenidos nuevos y las reflexiones se podrá llevar a cabo tanto de forma escrita como de forma oral.

En el caso del segundo taller se reflexionará sobre las causas y las consecuencias de un problema ambiental concreto con el objetivo de descubrir si el alumnado es capaz de trasladar las aportaciones de las científicas a la noticia presentada y reflexionar sobre ello. Es decir, en el taller se explicarán conceptos como Antropoceno o capitalismo para comentar el motivo por el cual se produce la degradación ambiental, eso es, la búsqueda constante de beneficio económico. También se introducirán las consecuencias de esa degradación ambiental, como la mayor peligrosidad de las sustancias tóxicas para las mujeres. En ese sentido, la actividad de reflexión consistirá en detectar las causas y las consecuencias de un problema concreto, el uso de los pesticidas. De esta forma, podrán reflexionar sobre por qué se utilizan los pesticidas, por qué se utilizan estos métodos contaminantes y quienes son las principales afectadas. Por otra parte, también habrá una actividad de reflexión para comprobar si se capta la perspectiva global del problema. En ese sentido, el ejercicio consistirá en poner una serie de titulares sobre varios problemas medioambientales y reflexionar sobre cuáles son las causas comunes.

Finalmente, en la tercera sesión se llevarán a cabo una serie de actividades de reflexión-evaluación relacionadas con los vídeos que podemos encontrar en la página web del programa de educación ambiental de Jane Goodall. En el primer vídeo se podrá reflexionar sobre el valor de la empatía a través de preguntas como ¿Qué beneficios tiene la actitud empática de Goodall a la hora de estudiar los chimpancés? o ¿Esa actitud empática solo pertenece al género femenino o es universal? La primera pregunta servirá para comprobar si se ha captado lo visto en la breve exposición teórica, en cambio, la segunda pretende comprobar si se reflexiona más allá y si hay continuidad con lo explicado en el taller 1. Por otro lado, en el segundo vídeo se ponen de manifiesto una serie de problemas medioambientales y una solución, el cambio de actitud a nivel individual. En ese sentido, se puede preguntar por las causas comunes que aúnan esos problemas para ver si hay continuidad y recuerdan el taller 2. Además, se puede reflexionar más allá de lo expuesto y se puede preguntar si piensan que esa solución es suficiente. Esta pregunta también nos servirá para comprobar si relacionan la causa del problema con la acción colectiva como solución.

3.5 DESARROLLO DE LOS TALLERES

a) Taller 1 (60’):

- (5’): Introducir en qué consistirá el taller. Es decir, presentar al alumnado que durante el taller se llevarán a cabo una serie de breves exposiciones de determinados conceptos (género, roles de género, estereotipos de género, patriarcado), las cuales irán acompañadas por momentos de reflexión conjunta sobre esos conceptos y su relación con el medio ambiente.

- (10’): Llevar a cabo una breve explicación de los conceptos de sexo, género, roles de género y estereotipos de género. La exposición de estos conceptos se produce, principalmente, para que entiendan que estas categorías son una construcción cultural y que, en consecuencia, no es ni natural ni necesario ser como marca el género. Durante las exposiciones el alumnado podrá intervenir cuando quiera para resolver dudas o tratar cuestiones que van más allá de esos contenidos.

- (20’): Siguiendo esa línea, se planteará una serie de preguntas para que reflexionen en grupos de 4 personas sobre su propia identidad. En ese sentido, se plantearán preguntas como: ¿Os identificáis completamente con los rasgos y las actitudes que implican un género o tenéis características de los dos géneros? ¿Es algo malo presentar características diferentes a lo que marca el género o cada persona puede ser libre de ser cómo ella quiera? Se dejarán 10’ para contestar este tipo de preguntas. Posteriormente, se utilizarán 10’ más para que se pueda poner en común las respuestas y se pueda dialogar sobre los distintos puntos de vista.

- (10’): Acto seguido se puede plantear la pregunta ¿Qué ocurre cuando todas las mujeres reciben la misma educación y se comportan según lo que dice el género y qué ocurre cuando todos los hombres reciben el mismo tipo de educación para interiorizar las características del género masculino y se comportan en base a eso? En este punto se puede esperar a ver qué contestaciones se obtienen, pero se debe hacer énfasis a la respuesta que apunte hacia el patriarcado y explicarlo. Además, se conectará este modo de organizar la sociedad con el problema de la presión demográfica y la escasez de recursos.

- (15'): Llevar a cabo un *Kahoot* para comprobar el nivel de comprensión de los conceptos y la relación con el medio ambiente. En ese sentido, se pondrán preguntas del tipo: ¿Qué es el género? o ¿Qué factor interviene en el crecimiento demográfico? A la hora de contestar se encontrarán 4 respuestas, 3 de ellas incorrectas y 1 correcta. De esta forma, se podrá ver el número de personas que han entendido los conceptos presentados en el taller y se dejará espacio para que el propio alumnado explique esos conceptos a las personas que no han terminado de captarlos.

b) Taller 2 (60')

- (5'): Hacer una breve presentación sobre el contenido que se tratará en este taller y la forma en la que se hará. Es decir, se presentará una serie de figuras femeninas que han hecho aportes al campo que estudia el medio ambiente y en cada autora nos detendremos a tratar una problemática. Posteriormente, se llevarán a cabo 2 actividades. La primera será la lectura de una noticia sobre un problema medioambiental para que se reflexione en grupos de 4 sobre las causas y consecuencias de dicho problema. La segunda lectura consistirá en relacionar una serie de titulares de noticias relacionadas con el medio ambiente para observar si son capaces de conectarlas.

- (20'): Exposición de las autoras y de su pensamiento. Igual que en el primer taller, el alumnado podrá interrumpir en cualquier momento para resolver dudas y para hacer sugerencias que vayan más allá del contenido de la explicación.

- ❖ (10') Explicación de Donella Meadows y su informe para el club de Roma titulado *Los límites del crecimiento*. En este informe se hace énfasis en que, si se sigue la tendencia marcada por la industrialización, la contaminación ambiental, la creciente producción de alimentos y el agotamiento de recursos, se alcanzarán los límites del crecimiento del planeta en 100 años, lo que conducirá a un nivel de vida inferior a un mayor número de habitantes (Vilches et al. 2010, p. 7). En ese sentido, con el pensamiento y el análisis que refleja esta autora se puede poner el foco en la causa última de la degradación ambiental, esto es, en el modo de producción de las sociedades desde la revolución industrial, el capitalismo. En ese sentido, se puede utilizar esta problemática para introducir los conceptos de capitalismo y Antropoceno como herramientas para reflexionar sobre el mundo.

❖ (10') Una autora que nos puede ayudar a ver la forma concreta de esa degradación ambiental es Rachel Carson, bióloga marina que escribió *Primavera Silenciosa*. En esta obra Carson pone de manifiesto lo perjudicial de la utilización de productos químicos a la hora de proteger los cultivos de las plagas. La aplicación de estos productos químicos presenta consecuencias negativas en tanto que suponen la pérdida de biodiversidad en diversos ecosistemas y problemas de salud para la población que los consume. Sin embargo, los problemas de salud no se producen con la misma frecuencia en los dos géneros. De hecho, la endocrinóloga Carme Valls Llobet pone de manifiesto que las consecuencias de la contaminación ambiental afectan más a las mujeres por sus características orgánicas. Es decir, las sustancias químicas tóxicas se quedan fijadas en una proporción más alta en el cuerpo femenino (Puleo, 2019, pp. 86-87, pp. 90-91). De esta forma, se señalan causas y consecuencias principales de la degradación ambiental que supone la utilización de pesticidas.

- (20'): Leer una noticia de la cadena SER relacionada con la presencia de pesticidas en frutas y hortalizas en los países de Europa⁷. En ese sentido, el alumnado leerá la breve noticia y en grupos de cuatro personas se trabajarán una serie de preguntas: ¿Causa de la no desaparición de los pesticidas? ¿Aparece la causa en la noticia? ¿Consecuencias? ¿Aparecen las consecuencias en la noticia? El objetivo de estas preguntas es trabajar causas y consecuencias de las dos problemáticas y adquirir una actitud crítica frente a las noticias que se ofrecen desde los medios de comunicación. Una vez trabajadas estas preguntas se dejarán 10' para que cada grupo comente sus puntos de vista y dialoguen sobre las diferentes opiniones.

-(15'): Mostrar una recolección de titulares sobre los diferentes problemas medioambientales que existen y reflexionar cómo se podrían conectar estos problemas. La reflexión se trabajará durante en grupos de cuatro personas durante 7-8' y éstas se compartirán para generar un diálogo durante 7-8' aproximadamente. Los titulares son los siguientes:

⁷ (<https://cadenaser.com/comunitat-valenciana/2022/06/03/fin-de-semana-rojo-cerezas-de-serra-y-tomates-de-el-perello-radio-valencia/>)

- ❖ Calor récord: dos de cada tres provincias registraron en la ola de mayo máximas hasta 17 grados por encima de lo normal (https://www.eldiario.es/sociedad/calor-inusual-provincias-registraron-maximas-10-gradosnormalmayo_1_9016780.html)
- ❖ Así extrae China ilegalmente madera y minerales en el norte del Congo (<https://elpais.com/planeta-futuro/2022-06-01/asi-extrae-china-ilegalmente-madera-y-minerales-en-el-norte-del-congo.html>)
- ❖ Los gigantes del gas y del petróleo planean 195 megaproyectos que amenazan con agravar la crisis del clima (<https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/medio-ambiente/2022/05/13/627e4feafdddff581d8b45ce.html>)

c) Taller 3 (60')

(5'): Presentación de los temas que se trabajarán en este taller. En este caso, el taller consistirá en la exposición de una serie de científicas y activistas relacionadas con el cuidado del medio ambiente. Tras la exposición de estas figuras femeninas se llevará a cabo una serie de actividades para reflexionar sobre el cuidado del medio ambiente a través de la página web del programa de educación ambiental de Jane Goodall.

(10'): Se llevará a cabo una breve exposición sobre las figuras femeninas que han hecho grandes aportes a la ciencia debido a una actitud empática. Ese es el caso de las primatólogas en tanto que la actitud empática les permitió interpretar y darse cuenta de determinadas conductas de los primates. Entre esas primatólogas se hará énfasis en las figuras de Dian Fosey, Biruté Galdikas y Jane Goodall. De Dian Fosey se puede destacar su estudio de los gorilas de montaña y su defensa de estos seres vivos en contra de sus cazadores, los cuales la asesinaron. De Galdikas se puede destacar su estudio de los orangutanes. Finalmente, de Goodall se destaca su estudio de los chimpancés y su descubrimiento de que éstos también eran capaces de fabricar instrumentos, lo que cambió el nombre de nuestra especie de *homo faber* a *homo sapiens*. Además, Goodall mantiene una actitud de cuidado del medio ambiente a través de la elaboración de un programa en educación ambiental denominado Roots & Shoots (Raíces y brotes) (Alicia Puleo, 2019, p. 93).

(45’): Se visitará la página web para llevar a cabo diferentes actividades prácticas a través de trabajar una serie de vídeos en grupos de 4 personas⁸.

- ❖ (20’) Se visualizará un vídeo titulado “El viaje de Jane (trailer)”, solamente los primeros 7’, en el que narra qué hizo durante su estancia observando los chimpancés. Este vídeo presenta aspectos interesantes para comentar con el alumnado como el hecho de que Goodall ponía nombres a los chimpancés y no les ponía un número como el resto de los investigadores. Además, en el vídeo aparece explícitamente conectada la empatía con las mujeres. En ese sentido, se puede aprovechar para volver a destacar que la empatía no pertenece a un solo género, sino que es universal. Las preguntas que tratarán en grupos de este vídeo son: ¿En qué aspectos podemos notar una actitud empática en Jane Goodall hacia los chimpancés? ¿Qué beneficios tiene esa actitud empática a la hora de estudiar los chimpancés? ¿Esa actitud empática solo pertenece al género femenino o es universal? En este caso se dejarán alrededor de 7-8’ para responder a las preguntas y 7-8’ para debatir las respuestas de cada grupo.

- ❖ (10’) Con el vídeo “Bebés en Tchimpounga” se trabajará con el sentimiento de empatía en tanto que muestra cómo el Instituto Jane Goodall rescata a un bebé chimpancé de unos cazadores y la vida que lleva después en ese instituto. En ese caso, se puede preguntar sin necesidad de juntarse en grupo sobre las consecuencias para el chimpancé de una actitud de búsqueda de beneficio económico, la de los cazadores, y una actitud de cuidado, la del instituto Jane Goodall. En este caso, como el vídeo solo dura 2,5’ tendrán 7’ para expresar sus opiniones al respecto.

- ❖ (15’) Finalmente, en el vídeo titulado “Madre Tierra” Goodall nombra una serie de problemas, los cuales ya se habrán visto en el anterior taller. Sin embargo, también habla de que la solución a estos problemas empieza a nivel individual con un cambio en los hábitos y en los valores. En ese sentido, se planteará las siguientes preguntas para que reflexionen en grupos de 4 personas: ¿Qué puedo hacer yo para solucionar estos problemas? Dadas las causas que hemos visto en

⁸ (<https://www.raicesybrotos.org/multimedia>).

el anterior taller ¿es suficiente una acción individual para solucionar estos problemas expuestos por Goodall o es necesaria una acción colectiva? En ese sentido, la actividad consistirá en 6' de visualización del vídeo, 5' para preparar las preguntas y 5' más para comentarlas con el resto de compañeras/os.

4 CONCLUSIÓN

A la hora de comentar las conclusiones de este escrito me parece relevante destacar los dos aspectos principales de la propuesta pedagógica, estos son: el contenido y la forma.

En cuanto al contenido es preciso recalcar que, si se quieren tratar las problemáticas sociales de la degradación ambiental y las desigualdades entre mujeres y hombres de forma conjunta, la educación ambiental con perspectiva de género basada en el ecofeminismo ofrece un punto de vista pertinente para el trato de ambos problemas. Desde este tipo de educación ambiental se tratan preconceptos como el género, los roles y estereotipos de género, etc., los cuales ayudan a traer a la conciencia uno de los discursos con los que se perpetúa el patriarcado, este es, la naturalización de las características y prácticas de las personas según su género. Además, estos conceptos nos ayudan a entender uno de los factores causantes de la sobrepoblación. Es decir, que el género fije el destino de las mujeres como madres ha repercutido sobre el aumento de la población, lo que a su vez ha implicado la necesidad de un crecimiento insostenible para cubrir las necesidades básicas de todas las personas. Por otra parte, desde esta perspectiva se trata la causa última de ambos problemas: el sistema capitalista-patriarcal. En ese sentido, se detecta que el origen de la explotación de la naturaleza y de la mujer reside en el hecho de que lo natural y lo femenino se identificaron como caras de la misma moneda y se les atribuyó unas connotaciones negativas. Por el contrario, lo masculino se identificó con la cultura y se le atribuyeron connotaciones positivas. En ese sentido, los rasgos de género adquieren valores positivos para el masculino y negativos para el femenino lo que permitió y permite el dominio de un género sobre el otro. Además, esta dominación de unos rasgos y valores sobre otros ha permitido promocionar la competitividad y la búsqueda constante de beneficio económico como algo positivo y construir un sistema económico basado en esos valores, el capitalismo. Este hecho es lo que ha conducido a la explotación de la naturaleza y a su degradación. Finalmente, desde este tipo de educación se pone de manifiesto no solo las consecuencias ambientales, sino que también se pone de manifiesto las principales víctimas de esta degradación medioambiental son las mujeres. Ejemplo de ello es el hecho de que el crecimiento insostenible en los países denominados del tercer mundo afecte de forma negativa principalmente al trabajo de reproducción que llevan a cabo las mujeres, como la tala de bosques en los que ellas iban a buscar sus recursos. O también el hecho de que las sustancias químicas contaminantes se adhieran en mayor medida en el cuerpo de las mujeres y provoquen una mayor incidencia en el número de mujeres afectadas por cáncer de mama.

En cuanto a la forma, es preciso recalcar que el taller es una herramienta pedagógica útil si queremos sensibilizar a las personas sobre un tema determinado. Eso se debe a que éste permite combinar la parte teórica de exposición de nuevos conceptos con la parte práctica de reflexión e interiorización de esos nuevos conceptos. En ese sentido, a través de la combinación de estos dos aspectos puede conseguir que se produzca un aprendizaje significativo. Es decir, la parte teórica puede servir para introducir nuevos conceptos o nuevas interpretaciones de conceptos que cuestionen el esquema mental previo de las personas que asisten al taller. Posteriormente, se ofrece un espacio de reflexión para que estas personas acomoden los nuevos conceptos o interpretaciones a través del diálogo con otras personas y, en consecuencia, adquieran una mayor sensibilidad por una determinada temática.

5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista-Cerro, M. J., Murga-Menoyo, M. A. y Novo, M. (2019). La Educación Ambiental (página en construcción, disculpen las molestias). *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1-14.
- BBVA Aprendemos juntos 2030. (2021). “Si volviera a nacer, volvería a ser profesor”: Emilio Lledó, filósofo y profesor [Vídeo]. You Tube. <https://youtu.be/1YDR163vHuk>
- Damasio, A. (2018). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Booket.
- De Miguel, A. (2020). *Neoliberalismo sexual: El mito de la libre elección*. Cátedra.
- Escribano, R. M. (2017). Tejiendo lazos entre el ecofeminismo crítico y la educación para el desarrollo. *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 24, 151-164.
- Femenías, M. L. (2012). Introducción: Cuestiones preliminares. En M. C. Sparado (Coord.), *Enseñar filosofía, hoy* (pp. 19-48). Editorial EDULP.
- García, J. E. (2002). Los problemas de la educación ambiental: ¿es posible una educación ambiental integradora? *Investigación en la escuela*, 46, 5-25.
- GOIB. (2022). *Esberrany 3 de del Projecte de Decret xx/2022, de xx de xx, pel qual s'estableix el currículum del batxillerat a les Illes Balears*. https://intranet.caib.es/sites/lomloe/ca/curraculums_educacia/
- González, A. (2012). Filosofía, género y educación. En M. C. Sparado (Coord.), *Enseñar filosofía, hoy* (pp. 73-90). Editorial EDULP.
- González Rivero, B. M. (2016). El taller como componente curricular para la formación integral en la educación superior. *Perspectivas docentes*, 60, 21-29.
- Guerrero, J. L. & Ragel, L.L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza*, 22, 341-368.
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2015). *Educación en igualdad: Propuesta metodológica sobre coeducación*. https://www.inmujeres.gob.es/areas/Tematicas/educacion/programas/docs/2015/PluralesPropuestaMetodologica_ES.pdf
- Limón Domínguez, D., & Solís Espallargas, C. (2014). Educación Ambiental y enfoque de género, claves para su integración. *Investigación en la escuela*, 83, 37-50.

- Mateos Martínez, J. (2021). La educación ambiental: regulación jurídica y realidad de una herramienta clave para salvar el planeta. En M. A. Palacios Morena & D. Soto Carrasco (Ed.), *Nuestro océano pacífico: educar en ética ambiental y concienciación marítima* (pp. 131-154). Editorial UPACIFICO.
- Novo, M. (1995). *La educación ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Editorial Universitas.
- Palop, V. El ecofeminismo: más allá de una tendencia, apuntes para una transversalidad educativa. *Saberes andantes*, 1(1), 32-46.
- Parra, S. C. (2019). Aprendiendo desde la emoción. *Infancias Imágenes*, 18(2), 285-294.
- Pérez, P. (2020). Educación emancipadora ecofeminista: Una alternativa pedagógica para la transformación social. En C. Sainz de Baranda & M. Blanco-Ruiz (Coord.), *Investigación joven con perspectiva de género V* (pp. 323-335). Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid.
- Puleo, A. H. (2005). Los dualismos opresivos y la educación ambiental. *Isegoría*, 32, 201-214.
- (2011). *Ecofeminsimo: Para otro mundo posible*. Cátedra.
- (2019). *Claves ecofeministas: Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Romero, M. H. (2015). Educación ambiental hoy: Crisis ambiental y de valores sociales. El papel de la educación social. *Revista De Estudios Socioeducativos: ReSed*, 1(3), 194-213.
- Roset, M., Pagès, E., Lojo, M., & Cortada, E. (2008). *Guia de coeducació per als centres educatius: pautes de reflexió i recursos per a l'elaboració d'un projecte de centre*. Generalitat de Catalunya. https://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/docs/publicacions_eines10.pdf
- Vilches, A., Gil, D., & Cañal, P. (2010). Educación para la sostenibilidad y educación ambiental. *Investigación en la escuela*, 71, 5-15.