

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN CLAVE FEMINISTA Y DE SOSTENIBILIDAD

EVA AGUAYO LORENZO

Universidad de Santiago de Compostela

NÉLIDA LAMELAS CASTELLANOS

Universidad de Santiago de Compostela

GERMÁN VARGAS CALLEJAS

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La agenda 2030 para el desarrollo sostenible (ONU, 2015) representa un nuevo marco en el que la formación para la igualdad de género cobra una especial relevancia y aporta una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental. Los retos propuestos desafían a la práctica educativa en su concepción actual; cuestionando la manera en que se verifican los procesos de aprendizaje y evidenciando la necesidad de revisar los valores que se transmiten a la luz de la igualdad, la interculturalidad y la sostenibilidad (Puleo et. al, 2015, p.8).

La consideración de la Educación Ambiental como un eje transversal en el sistema educativo español, supone reconocer la importancia de transitar hacia procesos docentes cualitativamente superiores; al proponer la inclusión en el currículum de las materias, de problemáticas y conflictos socio-ambientales del mundo real para que puedan ser debatidos y abordados de forma crítica (Ministerio de Medio Ambiente, 1999, p. 71-72). Así, se propicia la formación de individuos en nuevos sistemas de valores; que se inserten en un esquema social de relaciones más solidarias, cooperativas, autónomas y equitativas (Guillén, 1996, p. 107).

Para contribuir a estos cambios, la Educación Ambiental centrada en el desarrollo sostenible, debe contar con un instrumental innovador que abarque lo conceptual, lo metodológico y lo actitudinal (González, 1996, p.29-30). De esta manera, se enfatiza que la práctica socioeducativa necesita superar aquellas retóricas basadas únicamente en la “defensa de la vida” ya sea humana o de los ecosistemas. Cualquier alternativa de futuro ha de pasar por reformular, además de los referentes éticos o epistemológicos, el modelo de desarrollo socio-económico para que pueda dar respuesta a una doble aspiración: la satisfacción equitativa y suficiente de las necesidades humanas y la perdurabilidad ecológica (Meira, 2001, p.112-113).

1.1. EDUCACIÓN AMBIENTAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Sin embargo, en la actualidad, la incorporación de la Educación Ambiental como enseñanza transversal aún no alcanza la dimensión requerida, y en la mayoría de los casos no manifiesta su vinculación con otros temas transversales como la igualdad de género. Son numerosos los programas de estudio que en este sentido se limitan a tratar cuestiones enmarcadas únicamente en el campo de las ciencias ambientales: cambio climático, gestión de recursos, contaminación; con un sesgo androcéntrico y antropocéntrico. El enfoque que se concede a conceptos como especies, hombres, ecosistemas; generalmente deja al margen la inclusión de valores femeninos no considerados entre sus objetivos (Limón y Solís-Espallargas, 2014, p.42). Por ello, resulta imprescindible que la Educación Ambiental adopte métodos y contenidos que propicien una mayor visibilización de las mujeres y faciliten una conciencia crítica de los roles de género (Novo, 2007; Puleo, 2011; Solís-Espallargas, 2012; Nogales, 2018).

La docencia debe preparar al estudiantado para los retos presentes y futuros como la propia configuración de su entorno...que proteja el medio ambiente, que ahorre energía, que atienda a los aspectos estéticos e higiénicos. Pero, para ello, necesita el interés de las familias, del alumnado y el profesorado que integre estos aspectos en los proyectos educativos de los centros (González, 1996, p.49). En este contexto, tiene especial importancia la formación del profesorado para promover una

educación inclusiva que promocióne nuevos modelos centrados en el cuidado de la vida (De Blas, 2014; Rodríguez, 2015) desde la mirada crítica de la economía feminista (Albelda,1997; Benería, 1995; Carrasco, 2001 y 2006; Domínguez, Espallargas & Figueras, 2021; Nelson,1996;Picchio, 2005; Pérez-Orozco, 2014) y el ecofeminismo (D’Eaubonne, 1999; Puleo et ál., 2008; Herrero, 2017;).

Por tanto, una propuesta educativa que integre los nuevos enfoques de la perspectiva de género para un desarrollo humano sostenible debe caracterizarse, entre otras cosas, por el análisis sobre la situación y el papel que juegan las mujeres en la gestión y conservación de su entorno; el reconocimiento de la labor que las mujeres llevan ejerciendo en el mantenimiento de la vida; la identificación de las responsabilidades de mujeres y hombres en el cuidado del planeta y la visión de un modelo de desarrollo donde prime la calidad de vida. (Limón & Solís-Espallargas, 2014; Aguayo, Caínzos & Lamelas, 2018).

1.2. MARCO DE LA ACTIVIDAD

Los datos que sustentan el presente trabajo provienen de la puesta en marcha de una experiencia de formación del profesorado en Galicia, enfocada en el tema de la Cultura de la Sostenibilidad, desarrollada entre las acciones del proyecto de investigación “Procesos y prácticas educativas para la transición a una cultura de la sostenibilidad y la cooperación en Galicia y República Dominicana-investigación acción” -ALIANZA TERRA (septiembre de 2017 y enero de 2019). El proyecto fue dinamizado por el Grupo de Investigación SEPA-Interea de la Universidad de Santiago de Compostela y la Organización No Gubernamental para el Desarrollo (ONGD) Intered-Galicia, entidades que, por medio de una asociación estratégica, abordaron, desde la perspectiva educativa, problemáticas socioambientales que pueden ser superadas a partir del desarrollo de una nueva conciencia ambiental y de cooperación entre la ciudadanía. Se propone el marco conceptual de la Cultura de la Sostenibilidad como fundamento para la acción y, al mismo tiempo, como una renovada utopía social que pretende dar respuesta, desde las prácticas educativas, a los problemas y desafíos sociales y ambientales de nuestra época (Vargas, Barba & Díaz, 2015), como las

desigualdades socioeconómicas, la infravaloración de la vida, y la práctica de estilos de vida destructivos para las personas, los ecosistemas y la naturaleza.

El proyecto fue desarrollado en ocho centros educativos, cuatro en Galicia y cuatro en República Dominicana. Los datos que se presentan en este capítulo corresponden únicamente a las acciones de investigación y formación del profesorado realizados en Galicia. Para la compilación de información se ha recurrido al enfoque metodológico cualitativo, que supone la aplicación de la técnica del Grupo de Discusión con el personal de los diversos centros.

En las acciones participaron un total de 32 docentes, con presencia mayoritaria de profesoras, de los cuatro centros educativos gallegos. Su localización geográfica correspondía a: dos en áreas urbanas y dos en áreas periféricas rurales. Uno de estos últimos, ubicado en la zona rural del litoral gallego, ya contaba con significativos avances en la ejecución de acciones potenciadoras de una adecuada relación-preocupación por el tema medioambiental; mediante actividades realizadas en su entorno natural próximo. Por otra parte, uno de los centros urbanos poseía experiencias previas en tareas que fomentaban el reciclaje y el cuidado de los recursos materiales en su escuela.

2. OBJETIVOS

En el ámbito de la formación del profesorado, el proyecto procura:

- dinamizar procesos de apropiación y creación de conocimientos que den lugar a propuestas pedagógicas innovadoras y a la producción de materiales didácticos que sirvan para educar sobre la Cultura de la Sostenibilidad;
- establecer un vínculo bidireccional entre el desarrollo de conocimientos sobre Cultura de la Sostenibilidad, y el ejercicio de la ciudadanía global, con conciencia de humanidad y de pertenencia planetaria; y
- sensibilizar y capacitar al profesorado en el paradigma de la Cultura de la Sostenibilidad para reconocer, visualizar y

delimitar situaciones formativas propicias para influir en la construcción de una conciencia proambiental de sostenibilidad en el alumnado.

La acción formativa se fundamenta en los resultados de investigación referidos a los conocimientos del profesorado sobre la cultura de la sostenibilidad, que ha permitido comprobar que la mayoría de los docentes no tienen una percepción compleja de los problemas ambientales (Cuello, 2003; Moreno y Moreno, 2015) y sus conexiones con otras cuestiones de orden social como, por ejemplo, los roles de género. En esta línea, la propuesta formativa para el profesorado responde a una doble perspectiva; primero, a la necesidad de enriquecer la base teórica sobre tópicos que pueden constituir el fundamento de una renovada cultura de la sostenibilidad y, segundo, dotar de un conocimiento práctico para la acción, que permita al profesorado ejercer como agente activo para la transición hacia una sociedad más justa y sostenible.

El principal objetivo de este capítulo es compartir experiencias de actividades formativas dirigidas a profesorado de secundaria que permiten generar conocimiento para mejorar la actividad docente en torno a la cultura de la sostenibilidad y la cooperación, desde una perspectiva feminista; mediante el análisis y la investigación colectiva.

3. METODOLOGÍA Y DESARROLLO

La experiencia desarrollada se canalizó en una doble vertiente: de investigación y de formación. A continuación, se detallan las fases de todo el proceso.

3.1. DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN

En un primer nivel, partimos de las siguientes preguntas: ¿qué precisa conocer el profesorado para reorientar su acción formativa hacia una dirección de sostenibilidad?, ¿en qué medida en estos conocimientos encontramos presente el enfoque de género?

Las respuestas a estas interrogantes se obtuvieron mediante la construcción de un discurso colectivo que evidenció, en los centros visitados, las siguientes características comunes:

- El profesorado refiere tener conocimiento de la problemática planteada, pero trabaja poco con ellas en las aulas. El contenido programático de las materias no recoge el tratamiento desde una perspectiva de género de estos aspectos. En consecuencia, en clases se trabaja con definiciones y elementos teórico-técnicos, con datos e indicadores generales que no abarcan todas las manifestaciones de las cuestiones analizadas. Por ejemplo, en la materia de Economía, al explicar algunas categorías como crecimiento económico se le vincula directamente a la obtención de un mayor bienestar social, asumiendo entre ambos conceptos la existencia de una relación directa de causalidad que en la realidad no siempre se produce. Al trabajar con estos términos, es importante establecer que el logro del primero no necesariamente conduce a la consecución del segundo; incluso se pueden producir efectos contrarios al desarrollo sostenible, si el crecimiento económico no se verifica mediante procesos respetuosos del medioambiente. Tampoco se estudia el papel que hombres y mujeres pueden desempeñar en esos procesos; ni se analiza el diferente impacto de género que el crecimiento económico ejerce en los distintos colectivos de la sociedad.
- La bibliografía que maneja el profesorado sobre estos temas es escasa y la consulta de las fuentes descansa en la iniciativa individual de cada docente.
- Se aprecia una nula o escasa vinculación entre las materias, por lo que la problemática objeto de estudio no resulta abordada desde diferentes ópticas, ni trabajada con similares metodologías o instrumental, que facilite converger desde varias asignaturas hacia los mismos objetivos.
- Se pone de manifiesto la necesidad de trabajar con el profesorado de manera sistemática, para que tome conciencia de la

importancia de su labor cara a transmitir valores al alumnado y sensibilizarlo con estos temas.

3.2. ORGANIZACIÓN DE LA PROPUESTA FORMATIVA

Considerando las necesidades de formación referidas a la construcción de una Cultura de la Sostenibilidad, se estructuraron los siguientes ejes formativos:

- También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento. Para otorgar a su documento un aspecto profesional. Para otorgar a su documento un aspecto profesional.
- Los ciclos y límites biofísicos de los ecosistemas del planeta, ideas y conocimientos que fundamentan y condicionan el desarrollo del concepto de Cultura de la Sostenibilidad.
- La visión biocéntrica y de codependencia, que desde una posición ética destaca el cuidado de la vida como el factor más relevante en la visión de la Cultura de la Sostenibilidad y, al mismo tiempo, que pone en valor la intrínseca dependencia del ser humano de los ecosistemas.
- La interdependencia y la cooperación, que se integran como conceptos que remiten a la convivencia entre los seres humanos, que para ser sostenible debe considerar la alteridad y la construcción y transformación colectiva de la realidad humana y natural.
- El cuidado de la vida y el ecofeminismo como ejes centrales e indispensables para la construcción de una cultura sostenible, justa y equitativa.
- La responsabilidad y la idea de una ciudadanía global como fundamentos para la acción individual y colectiva a nivel local y global.
- La vivencia en comunidad y la práctica del cambio en la vida cotidiana, aspectos que ponen en valor la necesidad de vivir y

transformar en comunidad y el imperativo de experimentar la visión de la Cultura de la Sostenibilidad en la cotidianidad.

En base a estos ejes conceptuales y de contenido, se procedió a organizar la propuesta formativa para el profesorado sobre Cultura de la Sostenibilidad en los siguientes módulos:

Módulo I:

1. Fundamentos de la Cultura de la Sostenibilidad.
2. Los problemas socio-ambientales en el centro educativo: presentación y diagnóstico.

Módulo II:

1. La educación como alternativa frente al cambio climático.
2. El ecofeminismo y cuidado de la vida.
3. Módulo III:
4. La gestión y uso sostenible de los recursos en el centro educativo.
5. El consumo responsable: la simplicidad como nuevo estilo de vida.
6. El módulo referido al “ecofeminismo y cuidado de la vida” fue desarrollado por integrantes del proyecto, especialistas en temas de género. Una acción formativa cuyo proceso y resultados se describen y analizan a continuación.

3.3. MÓDULO DE ECOFEMINISMO Y CUIDADO DE LA VIDA: DISEÑO Y DESARROLLO

En atención a lo anteriormente señalado, se procedió a la aplicación de actividades formativas que sirvieran de guía u orientación al profesorado de secundaria, a la hora de diseñar y planificar la introducción de la perspectiva de género en los contenidos de sus asignaturas.

Las principales problemáticas que motivan a la reflexión en clase parten de reconocer que, en la actualidad, las principales brechas de equidad

que afectan a las mujeres se encuentran en el acceso a la educación, a los mercados laborales, a la obtención de ingresos, y a los activos productivos como tierra, financiación, y tecnología, entre otros. Precisamente, en ámbitos como la familia y la sociedad, se reproducen conductas y estereotipos que incrementan las desigualdades entre hombres y mujeres (Trejo, et al. 2015, p.54). A ello se añade que aún no está lo suficientemente reconocida ni valorada toda la aportación de las mujeres en calidad de corresponsables del desarrollo y de la sobrevivencia familiar. Por ello, desde la óptica de la economía feminista y del ecofeminismo, se reconoce como imprescindible el visibilizar el trabajo no remunerado femenino, particularmente el de los cuidados que unido a la naturaleza, sustentan la economía y la vida en general.

La metodología de trabajo sugerida fue la dinámica de trabajo en grupo y el debate, tanto individual como general. El profesorado asistente pasó a desempeñar el rol de alumnado; y para realizar las diferentes tareas se organizó en grupos integrados por 3 o 4 personas, con composición heterogénea de género.

Se establecieron los siguientes objetivos. En cuanto a contenidos:

analizar los conceptos de “trabajo productivo” y “trabajo reproductivo”, estableciendo los vínculos entre ambos, el reconocimiento social que se le otorga a cada uno; y el diferente grado de participación de hombres y mujeres en éstos.

- identificar las actuales características del mercado laboral, trabajando los conceptos de segregación laboral (horizontal y vertical) según género y de brecha salarial desfavorable a las mujeres.
- reflexionar sobre los estereotipos sociales comunes sobre las supuestas “características” femeninas y masculinas; y su previsible efecto en la segregación ocupacional.
- destacar el impacto que determinadas ocupaciones tienen sobre el medio ambiente y quiénes las realizan.

- visualizar la relación existente entre mujeres y naturaleza, destacando su participación en el cuidado de la misma.
- conocer las principales líneas y planteamientos del Ecofeminismo y de la Economía feminista.
- concientizar sobre la importancia de ubicar la vida en el centro del análisis.

En cuanto a competencias generales:

- promover en las aulas el uso de un lenguaje inclusivo.
- desarrollar capacidades asociadas al trabajo en equipo, comunicación, debate y respeto a la diversidad de criterios.

3.3.1. Actividad A: Género, trabajo y vida sostenible.

Esta actividad tiene por objetivo específico reflexionar sobre las diferencias existentes entre trabajos “feminizados” y “masculinizados” en el mercado laboral; e identificar el impacto de esas ocupaciones sobre el medio ambiente. Los pasos en la ejecución de la tarea son:

Paso 1. Ordenación de tarjetas.

- Los tres equipos que se han formado en el aula reciben un conjunto igual de tarjetas donde en cada una aparece descrita una profesión-ocupación. Previamente, el profesorado ha confeccionado un listado de éstas, tomando como referencia las expuestas por Anker, (1997, p.55). Así, se han seleccionado profesiones o actividades que gozan de reconocimiento social, aunque de manera diferente según quienes las realizan, los ingresos que generan, y la importancia que poseen.
- Cada grupo ordenará las tarjetas en columna siguiendo las indicaciones recibidas: el primero, valorará los ingresos que reporta cada profesión u ocupación; ubicándolas en orden descendente según su cuantía; es decir, de mayor a menor beneficio económico. El segundo grupo ordenará las tarjetas colocando arriba aquellas profesiones-ocupaciones cuya actividad

pueda ejercer un impacto más perjudicial para el medioambiente hasta llegar a las últimas profesiones que sean las más respetuosas desde el punto de vista medioambiental; es decir en lo alto de la columna estarán las que sean menos sostenibles y debajo las más sostenibles. El tercer equipo ubicará las tarjetas colocando arriba las profesiones que considere desarrollan actuaciones más importantes para la vida y debajo las menos importantes.

- La tarea anteriormente descrita requiere de un debate interno por parte de los equipos, ya que el orden final que presenten las tarjetas en los tres casos corresponderá a una decisión (obtenida por unanimidad o mayoría), según el criterio consensuado entre sus integrantes. Este proceso, induce a una primera reflexión por parte del alumnado sobre varios interrogantes, entre ellas: ¿las remuneraciones que reciben algunas profesiones están en consonancia con la importancia de su labor?; ¿resultan realmente imprescindibles en la actualidad aquellas actividades que tienen un gran impacto negativo medioambiental?; ¿le confiere la sociedad todo el reconocimiento que merecen a las actividades que son más importantes para el sostenimiento de la vida?

Paso 2. Análisis comparativo.

- A continuación, se colocan las tres columnas de tarjetas en paralelo y se comparan. Los grupos, a partir de su valoración, comentan las equivalencias o diferencias entre ellas. En esta ocasión, el debate colectivo se centra en la posible coincidencia o no, de las actividades mejor retribuidas con aquellas que son más importantes para la vida; o si coinciden las mejor pagadas con las que son más sostenibles para el medioambiente. Se podrá comprobar que en muchos casos se verifica una relación inversamente proporcional entre ambas características.

Paso 3. Clasificación según género.

- Después, cada equipo trabaja nuevamente con sus tarjetas, colocando en horizontal las profesiones-ocupaciones que realizan mayoritariamente las mujeres; en vertical las ejecutadas mayoritariamente por hombres y en diagonal las realizadas paritariamente. Se procede a una valoración general, que se inicia con la identificación de la segregación laboral (horizontal y vertical) según género presente en el mercado laboral. Se debaten las siguientes preguntas: ¿están igualmente reconocidas-remuneradas a nivel social las profesiones que mayoritariamente son realizadas por hombres que las que mayoritariamente realizan las mujeres? ¿quiénes desempeñan fundamentalmente las actividades más respetuosas de la naturaleza y el medioambiente? El alumnado al fundamentar sus opiniones puede hacer alusión a otras actividades no incluidas en las tarjetas, y a casos reales conocidos que motiven a la reflexión.

Paso 4. Conclusiones generales.

- La intervención del profesorado, a manera de conclusión, destaca la necesidad de eliminar las brechas de género en el mercado laboral y de priorizar la importancia del cuidado de las personas y el desarrollo sostenible, para lograr en el presente, una vida digna y de calidad que garantice también tales condiciones en el futuro.

3.3.2. Actividad B: La parte oculta del “iceberg”

Esta actividad tiene por objetivo específico reflexionar sobre los distintos trabajos que se verifican en la sociedad, teniendo como hilo conductor del análisis su grado de visibilidad y de reconocimiento social y la participación según género en éstos. Tal y como se ha planteado: “Las mujeres y los hombres se relacionan de una manera diferenciada con los recursos naturales y la economía del cuidado, tanto en las actividades no remuneradas en el hogar (por ejemplo, en el manejo del agua, la energía y los alimentos) como en las actividades dentro o fuera del hogar para generar ingresos (por ejemplo, el control de la tierra y la labor

agrícola). Lo anterior es producto de la cultura, pero también se asocia a su relación con el territorio, el ambiente y la biodiversidad”. CEPAL (2021).

La figura del iceberg se utiliza como imagen para representar las diferencias entre lo que se observa a un determinado nivel (“por encima del agua”) y lo que queda oculto, en niveles inferiores (“por debajo del agua”), pero que constituye el soporte de “lo visible”. Además, se expondrán las principales aportaciones de la Economía feminista y del Ecofeminismo sobre el hogar, la naturaleza, y las relaciones sociales en general.

El alumnado participante en esta actividad puede cumplimentar las tareas de forma individual, por parejas o grupos. En los dos últimos casos, se solicita un intercambio de criterios entre colegas, previo a que se expresen las opiniones. Los pasos en la ejecución de la tarea son:

Paso 1. Definición de los componentes del iceberg

- Sus tres partes son: una superior o punta del iceberg y dos inferiores. Se identifican los tres tipos de trabajos: el denominado productivo, relacionado con el mercado laboral, y caracterizado por ser pagado, visible, y cara al exterior; el denominado reproductivo y realizado mayoritariamente por mujeres, caracterizado por ser invisible, no pagado, de cara al hogar; y el trabajo de la propia naturaleza, llevado a cabo de manera invisible o poco perceptible; como el que transcurre en los ciclos del agua, la formación del petróleo, etc. A continuación, se solicita al alumnado que asocie cada tipo de trabajo a una parte del iceberg.
- La colocación del trabajo productivo en la parte superior y visible del “iceberg”, constituye un punto de partida gráfico que facilita la comprensión de las primeras explicaciones del profesorado. Se plantea que la teoría económica tradicionalmente ha considerado a este tipo de trabajo, que se realiza en el mercado, como el “único” a incluir en tal categoría y, por tanto, único merecedor de remuneración. Contrastando con este enfoque, las apreciaciones de la Economía feminista y el

Ecofeminismo se centran en reconocer la importancia del trabajo reproductivo y de la naturaleza, que como se observa en la imagen quedan “sumergidos”. Ambas corrientes, desde diferentes ángulos, destacan la activa participación de las mujeres en ellos, y el trato más respetuoso y favorable que otorgan las mujeres en su vínculo con la naturaleza. Igualmente, señalan la necesidad impostergable de su visibilidad y reconocimiento social, porque constituyen la base o sustento del denominado trabajo productivo. Las propuestas de ambas corrientes en cuanto a redefinir los conceptos de Economía, trabajo y relaciones sociales; enmarcan el análisis que proponemos en este ejercicio.

Paso 2. Ubicación de las frases.

- Seguidamente, en un conjunto de tarjetas se resumen frases con información estadística para que cada persona o equipo las asocie con aquella parte del iceberg que considere más se ajusta a su contenido. No existe una solución única en cada caso; pudiendo una misma tarjeta relacionarse con más de un tipo de trabajo, según la diversidad de opiniones que pueda existir.
- La información que se aporta se centra en cuestiones recogidas en diferentes informes de instituciones y organismos internacionales:
 - a. “Sólo el 10-20% de los propietarios de tierras en los países en desarrollo son mujeres” (UNDP, 2016, p.5).
 - b. “Las mujeres son particularmente vulnerables porque sus derechos sobre la tierra pueden obtenerse a través de relaciones de parentesco con hombres o de matrimonio. La falta de tenencia segura de la tierra exacerba la pobreza y ha contribuido a la inestabilidad social y al conflicto en muchas partes del mundo” (IFAD, 2015, p.1).

- c. “En promedio, las mujeres representan aproximadamente el 43% de la fuerza laboral agrícola en los países en desarrollo. La evidencia indica que, si las mujeres tuvieran el mismo acceso a los recursos productivos... que los hombres, podrían aumentar los rendimientos en sus granjas entre un 20% y un 30%, elevando la producción agrícola total en estos países entre un 2,5% y un 4%. Esto podría reducir la cantidad de personas que padecen hambre en el mundo de un 12 a un 17%” (FAO, 2012, p.2).
- d. Las mujeres afrontan, asimismo, grandes limitaciones en el acceso a los recursos naturales. A menudo carecen de derechos sobre las tierras que cultivan. Tampoco tienen influencia sobre el uso de los recursos naturales, incluida el agua. Su carga de trabajo supera la de los hombres, al tener más responsabilidades domésticas no remuneradas, como el acarreo de agua y combustible y la preparación de la comida (FAO, 2020).
- e. Tres cuartas partes de los hogares sin acceso a agua potable en sus instalaciones les encomiendan a las mujeres y las niñas la responsabilidad primaria de recolectarla. (UNICEF, 2016).
- f. Las mujeres en todo el mundo cada día dedican aproximadamente una media de tres veces más horas al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado que los hombres (4,2 horas en comparación con 1,7). En el norte de África y Asia occidental, la brecha de género es aún mayor, y las mujeres invierten siete veces más tiempo que los hombres en estas actividades (ONU, 2020).
- g. Los datos relativos a 89 países muestran que hay 4,4 millones más de mujeres que viven en la extrema pobreza en comparación con los hombres. Gran parte de esta desigualdad se explica debido a la carga desproporcionada del trabajo doméstico no remunerado que enfrentan las mujeres, especialmente durante sus años reproductivos (ONU, 2018).

- h. En el año 2020, el 47% de las mujeres en edad de trabajar participó en el mercado laboral, en comparación con el 74% de los hombres. El informe destaca que esta brecha de género se ha mantenido relativamente constante desde 1995, ampliándose en determinadas regiones como Asia meridional y occidental; y en África septentrional, donde el número de mujeres es aún menor, con menos del 30% participando en el mercado laboral (ONU, 2020).
- i. “Cuando se combinan el trabajo remunerado y el no remunerado...las mujeres en los países en desarrollo trabajan más que los hombres, con menos tiempo para la educación, el ocio, la participación política y el cuidado personal” (WWPA, 2019, p.67).

Paso 3. Comentarios y conclusiones.

- Se inicia el intercambio de opiniones. Posteriormente, en una reflexión general se destaca la importancia de poner la vida (de las personas y de la naturaleza), en el centro del análisis.

El profesorado organizador de las actividades señala bibliografía de consulta sobre las metodologías aplicadas y sobre las temáticas trabajadas.

4. RESULTADOS

Al finalizar las sesiones de trabajo, las personas participantes expresaron de forma oral su valoración de las actividades realizadas y posteriormente, sus opiniones fueron recogidas mediante una encuesta.

Las actividades resultaron dinámicas y explicativas. La relación entre mujeres y naturaleza merece mucha atención y puede transmitirse al alumnado a través de varios ejemplos cotidianos.

- “Aprendí términos como ecofeminismo, que no lo controlaba, cosas de este tipo, pero me parecen de sentido común. Por ejemplo, asociar la mujer a la tierra, para mi es casi algo natural, no le tengo que poner una etiqueta determinada...”

- “Ecofeminismo me gustó porque concretaba cosas de una manera muy bonita, muy interesante, clara y evidente. Pero al mismo tiempo que sucede esto, una charla o un taller con un número muy reducido de docentes, al mismo tiempo que pasa eso, la transmisión de información a los adolescentes, desde un canal más profundo que son los móviles, donde crean sus comunidades, es absolutamente opuesta a esto”.
- “La actividad de Ecofeminismo fue muy bonita, muy divertida, me encantó. Todas las actividades prácticas me parecieron buenas ideas para llevar a la práctica. Pero me parece que le falta la otra mitad. Tenemos como el marco teórico de todo el asunto, pero ahora falta llevarlo a la práctica. Falta el segundo eje”.
- “La sesión que más me gustó fue la dedicada al Ecofeminismo. Las actividades propuestas y el material que nos mandaron me parece que estaban muy bien. Una reflexión sobre estos temas si considero que es interesante que se trate desde secundaria y primaria. Después, la información concreta del tema, son aspectos que más o menos todos conocemos. Ahora lo que nos falta es enlazarlas con las cuestiones prácticas”.

En el tratamiento de algunas cuestiones se aportaron conceptos novedosos o se profundizó en contenidos apropiados para debatir en clase. Por ello, se amplió la visión del profesorado en lo personal y para el diseño de su actividad laboral.

- “Yo ya trabajara el concepto de desarrollo sostenible, pero basado en la idea de un fin económico. Este tiene una visión más holística, más en conjunto, dándole al desarrollo sostenible una dimensión más humana y de relaciones, no sólo buscando el progreso económico. Sobre todo, la dimensión humana que en 2º de Bachillerato, cuando se habla de desarrollo sostenible, no se habla nada de la dimensión humana”.
- “Yo le digo a mis estudiantes al empezar el curso que hay tres palabras básicas: responsabilidad, presencia y la consciencia

de lo que hacemos. Y esas tres juntas son las tres patas de crear una nueva manera... tanto una educación más humanística... lo que sea, da igual. El cambio está por ahí. Y yo creo que el cambio de esta cultura sostenible viene también por cambiar la educación hacia una educación más humanística”.

La perspectiva de género debe estar presente en el análisis de los problemas sociales si se quiere avanzar hacia la igualdad social.

- “No sé si será... yo lo noto, porque lo noto en mí. Yo veo muy mal cine y leo muy malos libros. Entonces, cuando veo las películas de los años 50 y 60, pienso que como pude ver esto como normal toda la vida. Es decir, es alucinante. Yo siento así ahora, y eso es una nueva forma de mirar. El problema para nosotros como profes es como llevar esa forma nueva de mirar a los y las jóvenes. Hay, sobre todo chicas, que si ven el mundo de otra manera”.
- “Con el tema de la mujer, hay una respuesta social. Pero son modas. Tenemos que fijarnos en el día a día de los chicos y las chicas. Yo también voy observando cosas buenas. No en el tanto por ciento que deseáramos y no en el sector que deseáramos. Porque igual se observa en un sector en el que quizás haya en la casa ya un acompañamiento. Lo más difícil es en ese otro sector, en el que tendríamos que conseguir algún éxito”.

Planteamientos sobre la necesidad de trabajar estos temas:

- “Considero que es relevante, así que haré una sesión extra. Igual que con el día de la mujer, que hago una sesión sobre científicas. En mi opinión, en el currículum tenía que estar más presente la cultura sostenible. No sólo en biología, sino en todas las materias. Es uno de los temas transversales de la LOMCE”.
- “También se habla de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Es otro de los elementos transversales, pero queda a la voluntad de cada docente incluirlo”.

Planteamientos sobre dificultades en la preparación de actividades:

- “El diseño de las actividades. Hacerlo factible dentro del currículo, porque es complicadísimo”.
- “En educación somos muy herméticos y hay cierto rechazo a hacer cosas distintas... que en definitiva no es tan distinto, porque yo creo que este tipo de trabajo se ha hecho toda la vida, pero cada vez se ha ido eliminando más”.
- “Necesitamos tener más experiencia práctica. De hecho, lo que se decía del día de la actividad del Ecofeminismo; pues seguro que alguien cogió alguna idea de ahí, porque al final fueron exposiciones prácticas ese día... Si alguien está trabajando sobre algún tema... en vez de hacer la presentación a estudiantes, puede hacerla al profesorado que esté interesado en saber cómo lo hicieron”.
- “Falta de canales de difusión/compartir materiales con los que trabajar”.

En relación a la valoración del profesorado organizador de las actividades, entre los principales resultados destacan:

A nivel de conocimientos: se valoran determinadas categorías necesarias para interpretar la realidad y hacer una lectura menos androcéntrica y antropocéntrica de las relaciones humanas y de las conexiones con la naturaleza; la ampliación de la visión sobre aspectos de la convivencia y la relación con la naturaleza que van más allá de interpretaciones de orden económico.

A nivel formativo: la pertinencia de su aplicación al alumnado de secundaria por la influencia positiva en favor de la igualdad de género y el cuidado ambiental; la valoración crítica de aspectos de la vida cotidiana que sólo se perciben desde una comprensión en clave ecofeminista y el potencial de aplicación transversal de los temas de género y cuidado familiar y ambiental.

Entre las principales limitaciones se consideran: la dificultad de introducir estos contenidos en algunas asignaturas; la escasez de tiempo para

su tratamiento, y el desinterés de una parte del personal docente por tareas que exigen una mayor dedicación.

5. CONCLUSIONES

La formación del profesorado en clave feminista promueve valores y contribuye a su capacitación para la construcción de una Cultura de la Sostenibilidad. Las aportaciones de la economía feminista y del ecofeminismo destacan nuestra dependencia de la naturaleza y de los cuidados, visibilizando el papel de las mujeres en este proceso y poniendo en el centro de cualquier análisis a la sostenibilidad de la vida.

La incorporación de estas perspectivas en la docencia supone el reto de transitar hacia procesos de enseñanza-aprendizaje cualitativamente superiores, integrados en una estructura de investigación-acción. A través de la realización de actividades prácticas, como propuesta de dinámica en el aula, el profesorado promueve en el alumnado la reflexión crítica, el debate y la concienciación; valores necesarios para su inserción en relaciones sociales más equitativas y comprometidas con el desarrollo sostenible.

Se constata que una transformación profunda de nuestro sistema de vida pasa por importantes modificaciones en el modelo socioeconómico y la escala de valores de las personas. En este sentido, la formación de profesorado en los lineamientos de una Cultura de la Sostenibilidad es pertinente y urgente, puesto que la acción docente es la vía más efectiva para generar cambios en el devenir de las generaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, E; Caínzos, P. & Lamelas, N. (2018). Perspectivas feministas en la construcción de una cultura de la sostenibilidad: propuesta de una actividad práctica de educación, 809-817. [Conectando redes. La relación entre la investigación y la práctica educativa]. *Simposio REUNI+D y RILME*. Universidad de Santiago de Compostela
- Albelda, R. P. (1997). *Economics and Feminism. Disturbances on the Field*. Twayne Publishers

- Anker, R. (1997). La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías. *Revista Internacional del Trabajo*, 116 (3), 343-370.
- Benería, L. (1995). Toward a Greater Integration of Gender in Economics. *World Development*, 23 (11), 1839-1850. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(95\)00095-T](https://doi.org/10.1016/0305-750X(95)00095-T)
- Carrasco, C. (2001). La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres?, *Mientras Tanto*, 82, 43-70. <https://www.jstor.org/stable/27820584>
- Carrasco, C. (2006). La economía feminista: una apuesta por otra economía. En M. J Vara, (coord.) *Estudios sobre género y economía* (pp. 29-62). Akal.
- CEPAL (2021). Implicancias de los roles de género en la gobernanza de los recursos naturales en América Latina y el Caribe. *Boletín Recursos Naturales en América Latina y el Caribe* 2.
- Cuello, A. (2003). *Problemas ambientales y Educación Ambiental en la escuela. Documento de trabajo para la Estrategia Andaluza de Educación Ambiental*. Centro Nacional de Educación Ambiental. <https://bit.ly/3IMuy9t>
- D'Eaubonne, F. (1999). What could an eco-feminist society be? *Ethics and Environment*, 4 (2), 179-184. <https://www.jstor.org/stable/40338976>
- Domínguez, D.; Solís-Espallargas, C. & Figueras, M. (2021). *Ecofeminismos: redes que tejen futuro*. Octaedro.
- FAO (2012). *Rural Women and the Millennium Development Goals*. FAO. <https://bit.ly/2YPYM2t>
- FAO (2020). *El Estado Mundial de la Agricultura y la Alimentación*. Capítulo 1. FAO. <https://www.fao.org/documents/card/en/c/cb1447es>
- González, M. C. (1996). Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* 11, 13-74. <https://doi.org/10.35362/rie1101157>
- Guillén, F. (1996). Educación, medio ambiente y desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, 103-110. <https://doi.org/10.35362/rie1101159>
- Herrero, Y. (2017). Propuesta ecofeminista para un mundo sostenible. *Memorias de las IV Jornadas de Debate Feminista*, julio de 2017. I-12
- IFAD (2015). *Land Tenure Security and Poverty Reduction*. IFAD. <https://bit.ly/3n7s45k>
- Limón, D. & Solís-Espallargas, C. (2014). Educación Ambiental y enfoque de género, claves para su integración. *Investigación en la escuela*, 83, 37-50. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i83.04>

- Meira, P. (2001). La educación ambiental en el escenario de la globalización. Novas propostas para a acción. *Actas de la Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental*, Santiago de Compostela, 15-24 Noviembre, 99-124. <https://bit.ly/3AObqw4>
- Ministerio de Medio Ambiente (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Medio Ambiente. <https://bit.ly/3BRVJFz>
- Moreno, P. & Moreno, O. (2015). Problemas socioambientales: concepciones del profesorado en formación inicial. *Andamios*, 12 (29), 73-96. <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/20/18>
- Nelson, J.A. (1996). *Feminism, objectivity and economics*. Routledge
- Nogales, H.K. (2018). Colonialidad de la naturaleza y de la mujer frente a un planeta que se agota. *Revista Ecología Política* 54, 10-13. <https://www.ecologiapolitica.info/?p=10128>
- Novo, M. (Coord.). (2007). *Mujer y medio ambiente: los caminos de la visibilidad. Utopías, educación y nuevo paradigma*. Los Libros de la Catarata.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución 70/1 aprobada el 25 de septiembre de 2015 en el Septuagésimo período de sesiones de la Asamblea General de ONU. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- ONU (2018). Noticias ONU. Las mujeres están por debajo de los hombres en todos los indicadores de desarrollo sostenible. <https://news.un.org/es/story/2018/02/1427081>
- ONU (2020). Noticias ONU. El avance de las mujeres hacia la igualdad se estanca. <https://news.un.org/es/story/2020/10/1482722>
- Pérez-Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*, Traficantes de Sueños. <https://bit.ly/3pb6I9t>
- Picchio, A. (2005). La economía política y la investigación sobre las condiciones de vida. En G. Cairó, & M. Mayordomo (Comp.) *Por una economía sobre la vida*, Icaria.
- Puleo, A. (2008). Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado. *Isegoría*, (38), 39-59. <https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/402/403>
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Puleo, A.; Tapia, G.; Torres, L. & Velasco, A. (Coords.) (2015). *Hacia una cultura de la sostenibilidad. Análisis y propuestas desde la perspectiva de género*. Universidad de Valladolid. <https://bit.ly/3jbFUCI>

- Rodríguez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Nueva Sociedad* 256, marzo-abril, 30-44. <https://bit.ly/3vibi79>
- Solís-Espallargas, C. (2012). *Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible Intercultural desde un enfoque de género*. [Tesis Doctoral]. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/24487>
- Trejo, M.; Llaven, G. & Pérez, H. (2015). El Enfoque de Género en la Educación. *Atenas: Revista Científico Pedagógica*, 4 (32), 49-61. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/172/324>
- UNICEF (2016). *Ending Extreme Poverty: A Focus on Children*. UNICEF
- UNDP (2016). *Overview Human Development Report 2016. Human Development for Everyone*. UNDP. <https://bit.ly/3alhCLB>
- Vargas, G., Barba, M. & Díaz, A. (2015). Cultura da sostibilidade e cooperación ao desenvolvemento en centros educativos de Galicia e República Dominicana. *AmbientalMENTE sustentable*, 2 (20), 715-731. <https://doi.org/10.17979/ams.2015.02.020.1635>
- WWAP (2019). *Informe Mundial de las Naciones Unidas sobre el desarrollo de los recursos hídricos 2019: No dejar a nadie atrás*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367304>