

Una mirada a la labor docente desde el paradigma de la ecocrítica y del ecofeminismo*

Mita Valvassori^I , Patricio Flores-Morales^{II} ,
Carolina Jorquera-Martínez^{III} , Claudio Yáñez-Valenzuela^{IV} 

<https://doi.org/10.18046/recs.i45.03>

Cómo citar: Valvassori, Mita; Flores-Morales, Patricio; Jorquera-Martínez, Carolina; Yáñez-Valenzuela, Claudio (2025). Una mirada a la labor docente desde el paradigma de la ecocrítica y del ecofeminismo. *Revista CS*, 45, a03. <https://doi.org/10.18046/recs.i45.03>

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo describir la percepción de profesores de educación secundaria y de estudiantes de pregrado con respecto al problema ambiental y su relación con la temática de género. Para esto, partimos de las perspectivas de la ecocrítica y el ecofeminismo y aplicamos encuestas a dos grupos: profesores de Lengua Castellana y Comunicaciones en la región de Los Lagos (Chile) y estudiantes de pregrado a lo largo de Chile. Como resultado, en ambos grupos se reveló una brecha significativa entre la percepción idealizada del mundo natural y la experiencia real; además, se destacó la carencia de una conexión clara y articulada entre las problemáticas medioambientales y de género. El caso de los docentes fue especialmente significativo, ya que señalaron las diferencias entre la formación inicial docente y la realidad de su labor cotidiana.

Palabras clave: ecocrítica, ecofeminismo, formación inicial docente

* Este artículo de investigación es resultado del proyecto internacional “En defensa de los lagos: propuesta ecocrítica y ecofeminista para la transición hacia una cultura de la sostenibilidad” (FOVI210071), financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, y ejecutado entre diciembre 2021 y abril 2023. Artículo de investigación recibido el 08.03.2024 y aceptado el 03.03.2025.

I. Universidad de Málaga (Málaga, España)

II. Universidad de Concepción (Concepción, Chile)

III. Universidad de Santiago de Chile (Santiago de Chile, Chile)

IV. Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile)



A Look at Teaching Work from the Paradigm of Ecocriticism and Ecofeminism

Abstract: This work aims to describe the perception of secondary education teachers and undergraduate students about the environmental problem and its relationship with gender issues. For this, we applied surveys to two groups: Spanish Language and Communications teachers at Los Lagos region (Chile) and undergraduate students throughout Chile from the perspective of ecocriticism and ecofeminism. As a result, in both cases, a significant gap between the idealized perception of the natural world and the real experience was found. The case of teachers is especially significant because they point out the differences between initial teacher training and the reality of daily teaching work. Both groups highlight the lack of a clear and articulated connection between environmental and gender issues.

Keywords: Ecocriticism, Ecofeminism, Initial Teacher Training

Introducción

Este trabajo surgió de un proyecto interdisciplinar que invita a pensar la conexión entre el conocimiento empírico de los actuales problemas ambientales y el cambio de valores que debe sustentar la conciencia ecológica para promover el desarrollo de una sociedad sostenible desde el aula. Para ello, partimos del marco de las humanidades ambientales, un término general que abarca varias líneas de estudio centradas en la interacción entre la naturaleza y los seres humanos. A través de una aproximación crítica desde la historia, la filosofía, la literatura y otras disciplinas afines, las humanidades ambientales pueden ayudarnos a comprender y problematizar las causas del cambio climático y a desarrollar soluciones sostenibles.

Al tratarse de un área interdisciplinaria de investigación, las humanidades ambientales sugieren preguntas humanísticas sobre el significado, la cultura, los valores, la ética y las responsabilidades para abordar los problemas ambientales urgentes. Su objetivo es ayudar a superar las divisiones tradicionales entre las ciencias y las humanidades, así como entre las formas propias de las culturas occidentales, orientales e indígenas de entender la naturaleza y de concebir la relación que establecen con ella los seres humanos (Rosa; Cheguhem; Castro, 2023). De acuerdo con lo señalado en investigaciones realizadas en diversos campos de estudio, estas emergieron como un factor crucial en la lucha contra el cambio climático y, en los últimos años, se han corroborado su validez y enorme potencial —aún poco aprovechado— para desempeñar un papel fundamental en diversos ámbitos, por ejemplo, promover la educación cívica ambiental

incorporando la participación comunitaria en las políticas de cambio climático y concienciar sobre la relevancia del papel individual en esta lucha (Escobar, 2021); fomentar la diversidad biológica y cultural para asegurar una agricultura inteligente en relación con la sostenibilidad (Lancelotti, 2019), y problematizar críticamente el cambio climático desde un enfoque interdisciplinario (Palacio; Buteler, 2021).

Al revisar periódicamente los datos más recientes otorgados por las instituciones de salud y medioambiente, no podemos evitar sorprendernos ante la asombrosa confirmación de que los estragos de la crisis ambiental están, de hecho, en su apogeo, revelándose con una gravedad que resulta impactante. Las sequías, inundaciones, olas de calor y otros fenómenos climáticos extremos afectan la producción de alimentos, la salud de los seres humanos y no humanos y la biodiversidad (Bañeras *et al.*, 2022; Muluneh, 2021); la pérdida de biodiversidad tiene consecuencias negativas en la seguridad alimentaria, la salud humana y la economía (Naciones Unidas, 2022); la contaminación del aire y del agua está provocando enfermedades respiratorias y cardiovasculares, afectando la calidad de vida de las personas (National Institute of Environmental Health Sciences, 2023; Organización Mundial de la Salud, 2023), y un largo etcétera.

Para hacer frente a esta debacle, la educación ambiental desempeña un papel fundamental en la sensibilización y el conocimiento de los ciudadanos respecto a cuestiones ambientales (De la Peña, 2023). Como se ha demostrado, inculcar valores ambientales desde la infancia representa una estrategia eficaz para cambiar la perspectiva y apreciación de la naturaleza (Castro-Cuéllar; Cruz-Burguete; Ruiz-Montoya, 2009), puesto que brinda herramientas para el análisis, la reflexión y la participación activa en la creación y aplicación de soluciones a problemas medioambientales concretos (Vallejos; Callao, 2022). Asimismo, se han producido experiencias pioneras de aprendizaje-servicio en las cuales se ha trabajado desde la educación superior y escolar en temáticas de tipo ambiental, ya sea en objetivos genéricos como el manejo de la basura y compostaje o en objetivos asociados a elementos del territorio de los estudiantes (Pérez; Clevelan; Lleras; Cortés; Cortés, 2019), tales como el trabajo con el río Pilkoykem en Angol, Chile (Garrido *et al.*, 2022).

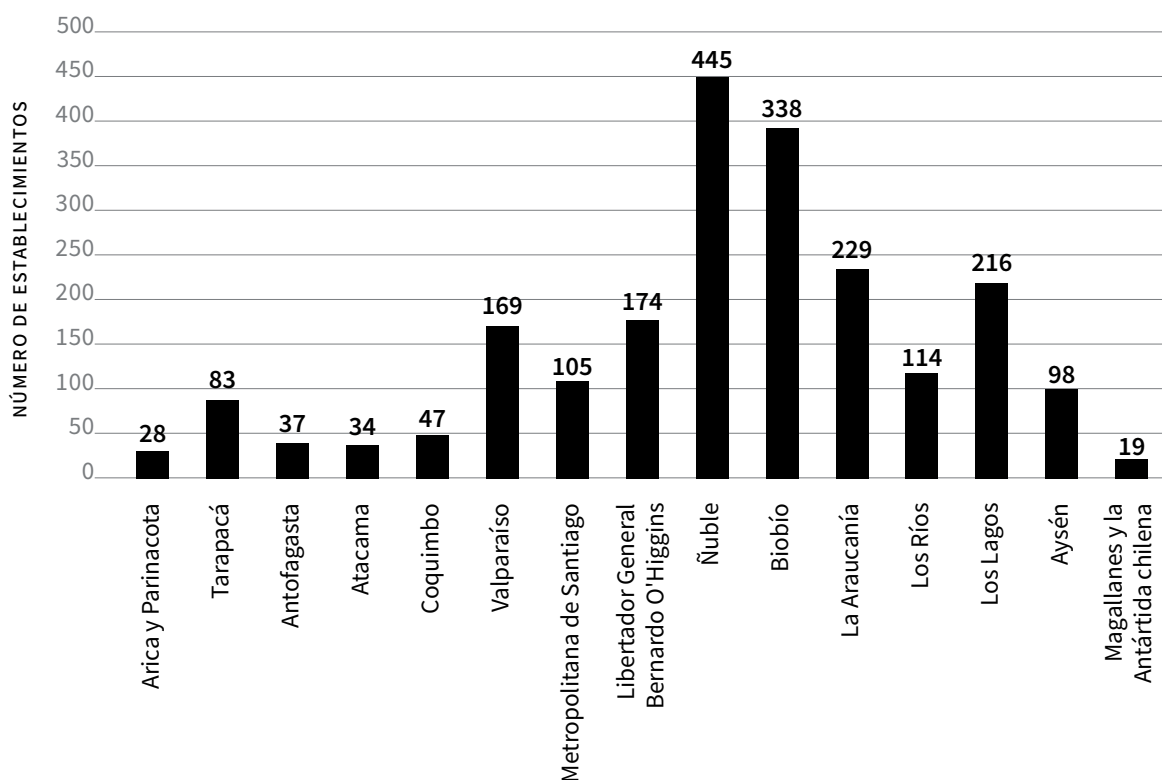
En el caso del contexto nacional chileno, gracias al apoyo del Ministerio del Medio Ambiente, se ha generado la incorporación del tema de educación ambiental en las aulas de enseñanza básica y media. En lo relativo a la implementación del nuevo currículum para tercer y cuarto año de educación media, se ponen en relación habilidades y actitudes científicas con el medio ambiente teniendo como foco la sostenibilidad (Ministerio de Educación, 2019). Otra de las estrategias relevadas por dicha entidad es la certificación ambiental de

establecimientos educacionales que tiene como objetivo impulsar la educación para la sustentabilidad en el quehacer de los establecimientos para aportar a la construcción de una cultura ambiental escolar, transformando cada uno de ellos en un referente que permita el fortalecimiento de la gestión local con respecto al medio ambiente. Dentro de los elementos que se incluyen en este sistema tenemos el ámbito curricular, la gestión educativa y las relaciones con el entorno, entendiendo que cada establecimiento que se certifique busca relevar temas medioambientales a través de dichos ámbitos del quehacer educativo.

Específicamente en la región de Los Lagos, existen 214 establecimientos educacionales, que van desde educación parvularia hasta liceos, que poseen esta certificación; entre ellos, 123 a están en nivel de excelencia, 50 en nivel medio y 41 en nivel básico (Ministerio del Medio Ambiente, 2022). Puede consultarse el detalle de la situación de los establecimientos certificados en cada región en la Figura 1, según el Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales (SNCAE) del Ministerio del Medio Ambiente (2022).

Figura • 1

Establecimientos chilenos que tienen la certificación ambiental vigente en 2022
región por región según el SNCAE



Fuente: elaboración propia.

Pero más allá de algunas voces esperanzadoras, a las que sin dudas nos sumamos, la realidad en las aulas es sumamente compleja y surge una gran variedad de factores que interviene —o interfiere— en la continuidad de esa importante línea formativa.

La responsabilidad educativa, estrechamente vinculada con la responsabilidad política (Mérida, 2021), nos insta a formar a las futuras generaciones en un ecologismo que no se reduzca a una serie de contenidos fragmentarios y experiencias aisladas a lo largo del proceso educativo (Calixto-Flores; Ramírez-Sosa, 2022), sino que siente las bases para una nueva forma de pensarse y de estar en el mundo, poniendo en discusión los binarismos y las asimetrías del sistema neoliberal y capitalista en toda sus dimensiones (Puleo, 2005; 2015). Sin embargo, a pesar de la urgencia del cambio, los resultados de nuestro proyecto han evidenciado un progreso lento y fragmentario en la promoción de valores ambientales dentro del sistema educativo. En el amplio marco de las humanidades ambientales, partimos de las perspectivas de la ecocrítica y del ecofeminismo para desarrollar nuestra investigación, cuyos aspectos más distintivos resumimos a continuación.

La ecocrítica es un enfoque crítico que se centra en el estudio de la literatura, la cultura y otras formas de expresión artística desde una perspectiva que considera las interacciones entre el ser humano y el entorno natural. No emplea una metodología unívoca (Oppermann, 2011), sino que reúne un conjunto de prácticas investigativas diversas que surge del diálogo entre los estudios literarios, la ética ambiental, las ciencias, las humanidades y el pensamiento ecológico. Fusionando aspectos relacionados con el ecologismo y los estudios literarios, su objetivo principal es analizar cómo la naturaleza y el medio ambiente se representan, interpretan y relacionan con cuestiones culturales, sociales y políticas en diversas obras literarias y culturales. De este modo, la ecocrítica lleva la noción de medio ambiente desde un concepto abstracto hacia una preocupación concreta, que nos interpela en una discusión ética y estética con respecto a nuestra forma de *estar en el mundo*. En este sentido, su enfoque ha consistido en ampliar el alcance crítico y reflexivo hacia la exploración de diversas cuestiones socioecológicas con el propósito de disolver las fronteras que separan lo que se encuentra dentro de los textos literarios de lo que está fuera de ellos (Donoso, 2015).

La naturaleza interdisciplinaria de la ecocrítica abre la puerta a una amplia diversidad de puntos de vista que abarca desde cuestiones de ecofeminismo hasta justicia ambiental, arquitectura, temas raciales, sostenibilidad, entre otros. El ecofeminismo es una de las corrientes ecocríticas que ha suscitado más interés y que emergió de la confluencia entre la crítica ecológica y los estudios de género. Esta intersección no es casual, ya que ambas comparten una base

epistemológica que cuestiona los paradigmas dominantes de la modernidad, especialmente el dualismo naturaleza/cultura que ha caracterizado el pensamiento occidental. A su vez, el ecofeminismo enriquece el análisis ecocrítico al revelar cómo los mecanismos de dominación sobre la naturaleza replican las mismas estructuras de poder que han perpetuado la subordinación de género, aportando así una dimensión crítica fundamental para comprender las raíces de la crisis ecológica actual. Esta perspectiva se ha desarrollado en diversas corrientes: desde el ecofeminismo espiritualista de Vandana Shiva (Mies; Shiva; Salleh, 2014) que reivindica los saberes tradicionales y la conexión sagrada con la tierra, y el ecofeminismo social de Carolyn Merchant (2020) que analiza las raíces históricas de la dominación; hasta el ecofeminismo constructivista de Val Plumwood (1993) que critica los dualismos jerárquicos de la cultura occidental.

Entre estas corrientes, el trabajo de Alicia H. Puleo resulta particularmente pertinente para nuestra propuesta, pues su perspectiva crítica y la teoría filosófica sobre la cual se construye ofrecen herramientas conceptuales que facilitan el estudio de las representaciones de género y naturaleza en el ámbito educativo y cultural. La aproximación de esta autora trasciende la mera yuxtaposición de feminismo y ecología, puesto que las integra en un marco referencial que permite revelar las conexiones profundas entre la dominación de género y la explotación del mundo natural. A lo largo de sus escritos, Puleo (2005; 2011; 2015; 2019) ha delineado los pilares esenciales que constituyen esta perspectiva única que entrelaza la ecología y el feminismo; su enfoque crítico se adentra en las intersecciones entre la opresión de género y la degradación ambiental, revelando una conexión profunda y compleja entre ambos fenómenos. En sus reflexiones, destaca la necesidad de abordar de manera integral las injusticias sociales y ambientales, reconociendo que la explotación de la naturaleza y la subyugación de las mujeres están intrínsecamente vinculadas en sistemas patriarcales y capitalistas.

Los pilares del ecofeminismo crítico se erigen sobre la premisa de que la dominación de la naturaleza y la dominación de las mujeres comparten raíces comunes y su análisis busca desentrañar estas conexiones profundas para fomentar una comprensión más completa de las estructuras de poder. Su enfoque ético-filosófico, respaldado por un pensamiento crítico sólido, proporciona un marco conceptual y analítico que permite establecer conexiones entre problemáticas que antes eran abordadas solo de manera autónoma por la crítica literaria feminista y por la ecocrítica. De esta manera, se establece un vínculo en el eje de las discusiones de género con otras cuestiones cruciales de ética y política ecológica y animalista a través del análisis literario (Antón-Fernández, 2017).

Puesto que nuestro interés reside en llevar la conciencia ecológica al aula para que esté articulada con las disciplinas humanistas, los enfoques ecocrítico y ecofeminista ofrecen numerosas ventajas, desde fomentar la conciencia ambiental y la sostenibilidad hasta promover la igualdad de género y la justicia ambiental, desarrollando habilidades prácticas para la sostenibilidad. Así, en el mismo texto en el que dieron cuenta de los resultados positivos de la aplicación de una secuencia didáctica ecofeminista innovadora, Yolanda Echegoye y Antonio Martín (2021: 327) confirmaron el gran potencial del empleo de este enfoque crítico:

El ecofeminismo supone en sí mismo una apuesta por la transformación social y la sensibilización con los problemas relacionados con la deriva poco sostenible y la callada voz de las mujeres y su liderazgo también silenciado en la preservación de la naturaleza. Estos objetivos son compartidos claramente por los modernos enfoques educativos de la educación para la sostenibilidad o educación ambiental, así como la educación literaria.

Partiendo de estos enfoques, gracias al proyecto interdisciplinario al cual se hizo referencia al inicio, expondremos algunos de los principales resultados obtenidos hasta el momento, ya que buscamos fomentar un diálogo interdisciplinar que integre el contexto regional (región de Los Lagos, sur de Chile, cuya identidad está permeada por la presencia de los lagos) en una discusión más amplia, nacional e internacional. El objetivo hacia el cual elaboramos nuestra labor investigativa es el de desarrollar diferentes propuestas ecocríticas y ecofeministas en torno a la realidad y la simbología de la naturaleza, en especial de los lagos, que sirvan como base para la transición hacia una cultura de la sostenibilidad.

Con este propósito, hemos trabajado con el lago como *ecosímbolo*, en cuanto elemento de especial interés y relevancia en la geografía local que, al mismo tiempo, reúne características esenciales que trascienden las fronteras. Tal y como lo definió Berque (1992: 7), el ecosímbolo es “un motif de l’habiter, qui, sous une forme sensible, exprime la relation physique et phénoménal, corporelle et spirituelle, écologique et symbolique de l’homme avec le monde”. En línea con esto, entendemos el lago —en tanto ecosímbolo— no solo por su significado intrínseco, sino como un elemento natural que abarca dimensiones culturales y sociales relacionadas especialmente con la ecología y la sostenibilidad. Asimismo, nos interesa el lago como elemento simbólico que está presente en el inconsciente colectivo y personal y el papel que puede jugar al fomentar el cambio de valores hacia una conciencia más ecológica.

En suma, lo concebimos no solo como un elemento natural con significado intrínseco, sino como un componente que se extiende hacia dimensiones culturales y sociales. Este va más allá de su importancia ecológica y sostenible, abarcando también su representación simbólica en la naturaleza y su papel en el desarrollo psicológico tanto a nivel colectivo como individual en el inconsciente.

Como parte de la implementación del proyecto, y con el propósito de fomentar una ecoeducación que conduzca a un cambio de actitud personal y colectivo, local y nacional (Ferrer, 2006), elaboramos una serie de talleres dirigida al profesorado chileno de enseñanza básica y media, centrada en propuestas ecocríticas y ecofeministas entre cuyos objetivos destaca la defensa de los lagos. Para que las propuestas se ajustaran lo mejor posible a nuestro público objetivo, se realizaron algunas acciones previas para recopilar información directa de los actores interpelados. Los datos recabados fueron fundamentales para que pudiéramos diseñar estrategias didácticas, adaptar las propuestas para que fueran acordes con las necesidades identificadas y asegurar una mayor efectividad en la implementación de los talleres.

En este artículo, presentamos algunos de los resultados preliminares del proyecto centrándonos, fundamentalmente, en la discusión de la información recopilada y dejando los hallazgos relacionados con las estrategias didácticas para otra instancia, ya que aún se encuentran en fase de aplicación y desarrollo. Consideramos importante la divulgación de la fase inicial de la investigación, pues aporta información valiosa y posibilita una comprensión profunda de la dinámica en las aulas, conocimiento que puede resultar de interés significativo para la formulación de propuestas futuras tanto en el ámbito de la ecoeducación como de las humanidades ambientales.

Metodología

En este apartado presentamos los resultados sistematizados de la información recabada en las aulas universitarias chilenas en torno al problema medioambiental y su relación con la temática de género. La presente recopilación de datos derivó de dos fuentes cruciales: el cuerpo docente de enseñanza básica y media y el estudiantado de pregrado, con especial interés en las carreras de pedagogía. En el desarrollo de esta discusión se pretende articular ambas perspectivas con el fin de obtener una visión más exhaustiva de la realidad que se vive en las aulas.

En lo que respecta al estudiantado, recopilamos información directamente de los y las estudiantes de pregrado de diversas universidades chilenas. Para ello, realizamos una encuesta centrada en la relación que estos entablan con la

naturaleza, su forma de *estar en el mundo*, la percepción que tienen de la crisis climática, cómo y en qué términos se implican en actividades de formación y protección del medio ambiente, entre otros.

Como hoja de ruta, trazamos los siguientes objetivos:

- 1) Recolectar información sobre la experiencia del estudiantado de pregrado chileno encuestado (público objetivo) en actividades formativas relacionadas con las problemáticas medioambiental y de género.
- 2) Diagnosticar la integración de elementos ambientalistas y de género a lo largo del itinerario formativo del público objetivo.
- 3) Sistematizar los datos recolectados acerca de los elementos ambientalistas y de género en el público objetivo.
- 4) Analizar los resultados a partir de estadística descriptiva.

En lo que respecta al profesorado, nuestra atención se centró en la experiencia en aula de un grupo de docentes de Lengua Castellana y Comunicaciones de enseñanza secundaria en la región de Los Lagos, egresado de la Universidad de los Lagos. Puesto que todos los participantes tuvieron formación en ecocrítica y ecofeminismo en su etapa universitaria, contenidos explícitos de la asignatura de Teoría y Crítica Literaria, nos interesaba observar la pervivencia de esos enfoques en su trabajo en el aula (Blanco; Blanco; Vila, 2022). Además, el rol crucial que desempeñan en la educación lectora los sitúa en una posición privilegiada para impulsar cambios fundamentales como la concepción de la naturaleza como *sujeto* y no *objeto* y del paisaje como *agente* y no *continente*, que están en la base del paradigma de la ecocrítica (Jamieson, 1996).

Participantes

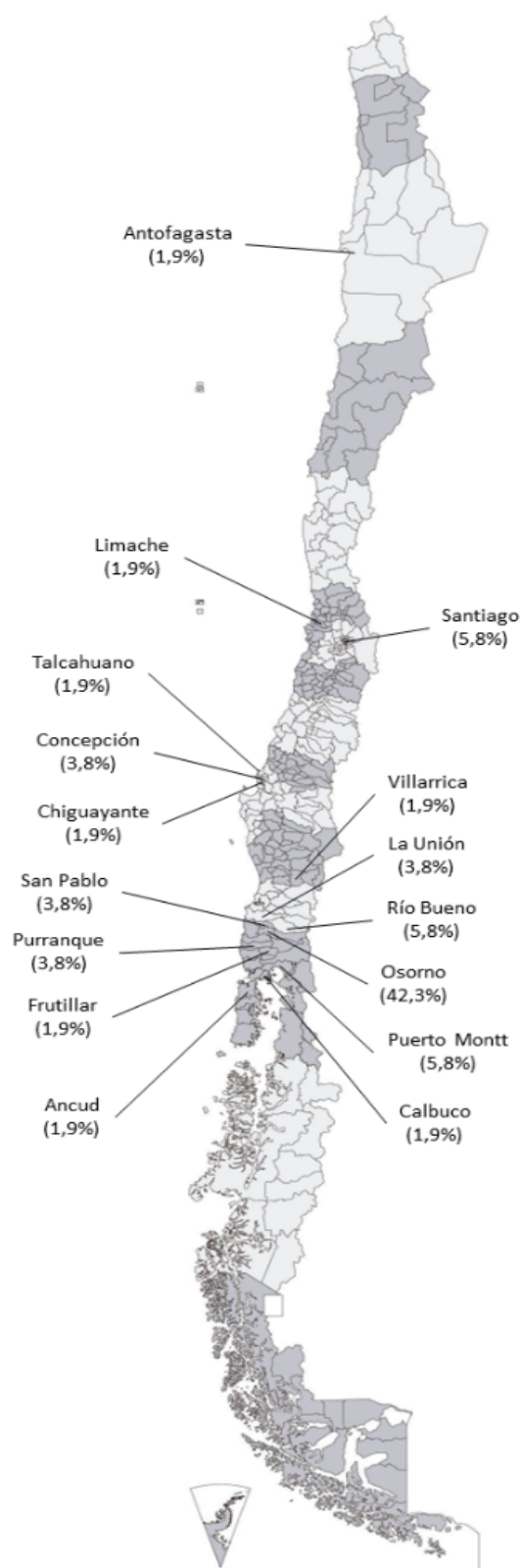
Con respecto a la participación estudiantil en la recopilación de datos, las encuestas fueron aplicadas a 52 estudiantes de diferentes programas de estudio de pregrado de diversas universidades chilenas, con foco principal en las carreras pedagógicas y en los estudiantes de la Universidad de Los Lagos.

En cuanto al sexo, 71 % de las personas encuestadas se declaró femenino, 27 % masculino y 2 % prefirió no decirlo. Los rangos etarios de la muestra estuvieron comprendidos así: 18 a 21 años (34 %), 22 a 25 años, 26 a 30 años (57 %) y 30 a 37 años (9 %).

Su procedencia geográfica fue de diversas comunas (distritos) de Chile, como se indica en la Figura 2.

Figura • 2

Procedencia geográfica de las personas encuestadas

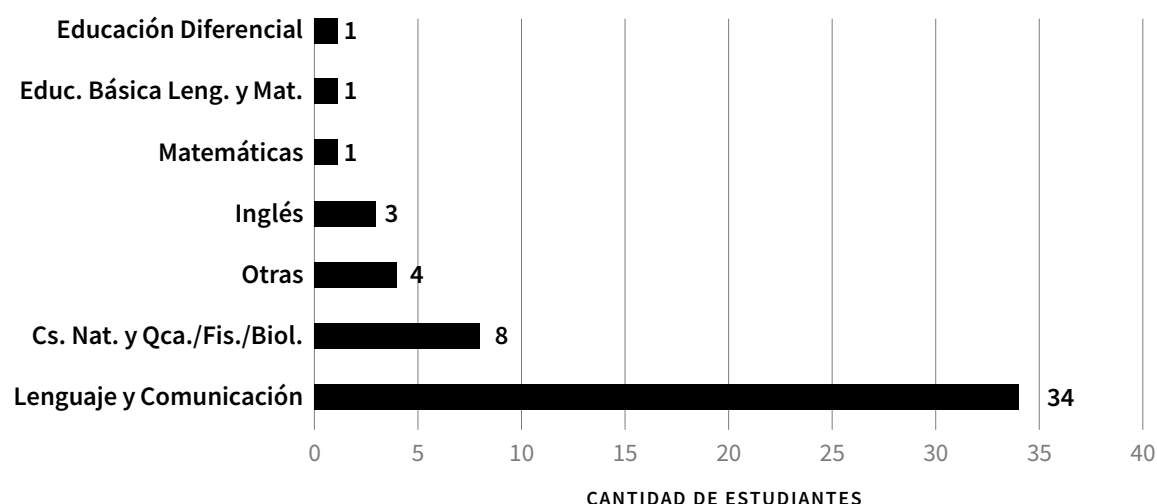


Fuente: elaboración propia.

Los programas de estudio que cursaban las/os estudiantes en el momento de la encuesta son los que se indican en la Figura 3, donde el número sobre la barra da cuenta de la cantidad de personas de ese programa de estudio. Estos fueron Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Educación Básica mención Lenguaje y Matemáticas, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Ciencias Naturales y Química, Ciencias Naturales y Física, Ciencias Naturales y Biología.

Figura • 3

Programas de estudio que las personas encuestadas cursaban en el momento de esta investigación



Fuente: elaboración propia.

En relación con el profesorado, se trabajó con 19 participantes titulados/as en Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones de la Universidad de Los Lagos entre los años 2015 y 2021. Al momento de la recolección de datos, todos/as ejercían su labor docente en el ciclo de educación formal, que va desde el séptimo nivel de educación básica hasta la finalización de la educación secundaria, en la asignatura Lenguaje y Comunicación.

La distribución sexual fue de 60 % (11) femenino y 40 % (8) masculino. Las edades de quienes participaron estuvieron comprendidas entre los 25 y 39 años. Han tenido o tienen experiencia en establecimientos de tipo municipal (estatal), particular subvencionado y particular.

Medios y materiales

En primera instancia, para la recolección de las opiniones de las personas participantes se realizó una encuesta de 15 preguntas en formato digital mediante la plataforma Nearpod®. Las preguntas de la encuesta se pueden ver en el Anexo 1. Previo a responder la encuesta, tuvieron que firmar un consentimiento informado que fue revisado por el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Concepción, Chile.

Segundo, se realizó una reunión a través del uso de la plataforma Zoom® con asistencia de 19 profesionales, más las seis personas del equipo de trabajo, el día 25 de agosto del 2022 a las 19:00. En la reunión se aplicó una encuesta de 16 ítems (ver Anexo 2), utilizando Nearpod®, para recopilar todas sus opiniones con respecto a la incorporación de elementos asociados a estos temas en la escuela.

Procedimiento

A los y las estudiantes que participaron en el estudio se les invitó a responder la encuesta mediante un enlace virtual. Esta invitación contenía otro enlace para la firma del consentimiento informado que debieron devolver firmado. Dicha firma se realizó de manera física o digital, pero nunca como selección de alternativa, pues de acuerdo con la Ley 20 120 (2006), artículos 10 y 11, no se permite esta última opción.

Para los/as profesores/as participantes, la reunión realizada en agosto tuvo dos focos. En primer lugar, se intercambiaron opiniones con respecto al trabajo docente en torno a las preocupaciones del proyecto: ecología y género. En ella, se compartieron experiencias relacionadas con ambos temas a partir de su ejercicio profesional. En segundo lugar, se les aplicó un cuestionario con ítems que permitieron ordenar las opiniones sobre los temas en cuestión.

En el marco del proyecto, el levantamiento de dicha información sirvió como insumo para la segunda etapa de trabajo del grupo de investigación dedicada a la elaboración de materiales didácticos y a talleres de capacitación del profesorado de enseñanza secundaria.

Resultados

En este apartado presentamos un análisis de los resultados de las encuestas aplicadas al estudiantado. La distribución geográfica heterogénea de la muestra permitió recabar información de distintas realidades educacionales. A pesar de las diferentes procedencias y contextos educativos de los que provenían, más

del 50 % de las respuestas evidencian que los/las estudiantes consideraron tener un discreto nivel en cuanto a los conocimientos ambientales (en una escala de 1: Nada a 5: Demasiado, sobresalió 3: Más o menos). Lo que se destaca de las respuestas es que, si bien reconocieron la importancia de formarse en temáticas de medioambiente (98 %) y género (96 %), al parecer no existían actividades o instancias para lograrlo, puesto que más del 50 % indicó no haber asistido o participado en actividades relacionadas con estas materias a lo largo de su formación.

Las personas encuestadas fueron invitadas a calificar el grado de vinculación entre estos dos tipos de problemas, ambientales y de género, en una escala de 1 a 5, donde 1 significaba nada y 5 muchísimo. Es notable que la mayoría de los encuestados (70,4 %) consideró que los problemas de género y los medioambientales están vinculados de alguna manera: la mayoría (36,5 %) que están bastante vinculados, un 26,9 % que están más o menos vinculados y un 19,2 % que están un poco vinculados; solo un 3,8 % estimó que están muy vinculados y un 13,5 % que no están vinculados en absoluto.

Con respecto a las preguntas que buscaban pesquisar la *forma de estar en el mundo* de los y las estudiantes interpelados, emergió una contradicción latente puesto que, al elegir entre dos opciones, pocas personas (8 %) identificaron su cosmovisión con la imagen de una pirámide de tres niveles, cada uno de los cuales representaba un escalón diferente de la cadena alimentaria. El nivel inferior de la pirámide estaba formado por plantas; el intermedio por animales herbívoros, y el superior por animales carnívoros. La silueta de un hombre se encontraba en la cima de la pirámide. La mayoría de las respuestas (92 %) se decantó por la imagen que mostraba un círculo con siluetas de diferentes especies animales y vegetales dispuestos en forma aleatoria, entre los que se distinguía la silueta de una mujer y, en el centro, la de un árbol.

Pese a esto, las preguntas dirigidas a la relación que las y los encuestados tenían con la naturaleza, pero enfocadas a un aspecto menos abstracto y genérico de la misma, un lago, mostraron una tendencia hacia una relación de cierto modo utilitaria con su entorno. En efecto, en la mayoría de las respuestas (67 %) se señaló que el lago evocaba sensaciones positivas, pero casi siempre en términos muy indefinidos, es decir, sin mayor complejidad o elaboración en aquello que suscitaba en su interior este particular elemento del entorno natural. Igualmente, el 53 % lo asoció como un lugar al cual acudir para hacer turismo, deporte o pasar un tiempo de quietud. Finalmente, cabe señalar que ninguna de las respuestas aludió a la vinculación entre los lagos o el paisaje lacustre y la temática de género desde un punto de vista ecológico, cultural o simbólico.

Desde un enfoque ideológico, es esperanzador constatar el rotundo rechazo ante una concepción de mundo jerarquizado por necesidades alimenticias en el

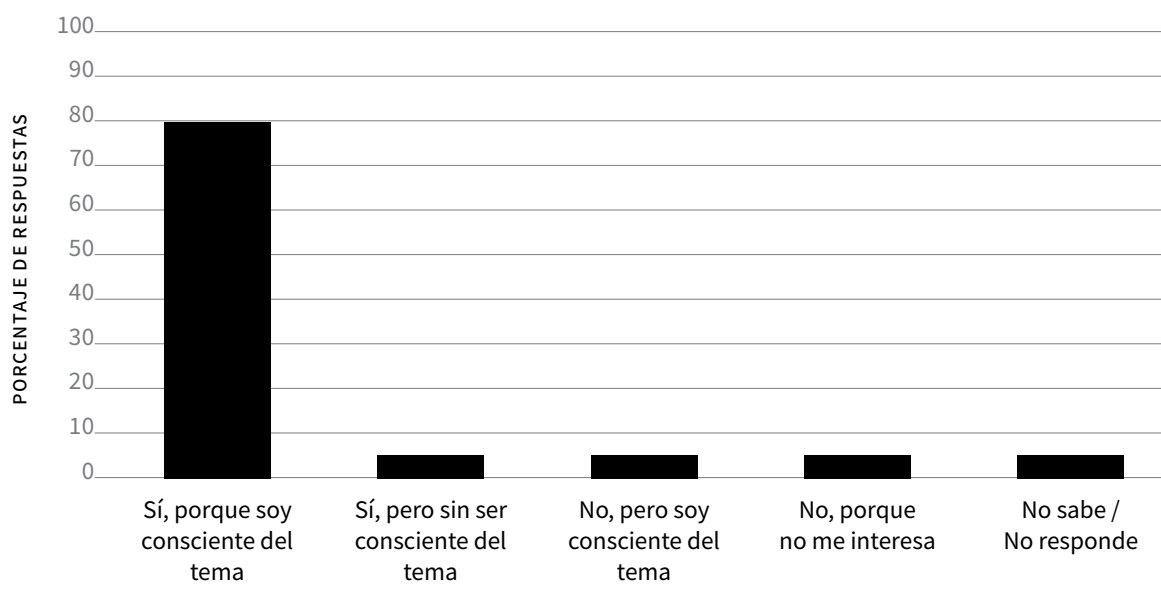
que el humano se encuentra en el peldaño más alto, por encima del resto de seres vivos. La cosmovisión que predominó es la de una total interconexión entre los seres vivos y el mundo natural, un equilibrio de especies diversas entretrejidas alrededor de un eje central que es la vida vegetal.

Sin embargo, al traducir esa forma de estar en el mundo en términos un poco más concretos como la relación que entablaban con el lago (en tanto vivencia, realidad ecológica o ecosímbolo), esta cosmovisión tan esperanzadora no se materializó. El lago sigue siendo una *otredad*, un *objeto* (no un *sujeto*) que proporciona bienestar y el paisaje lacustre es un *continente* (no un *agente*) que sirve de escenario para que el ser humano desarrolle sus actividades privilegiadas.

De todas maneras, es interesante observar que la mayoría de los y las participantes incluyó reflexiones sobre la crisis medioambiental en sus clases, movidos/as por una inquietud personal y de forma no sistematizada o planificada, como se observa en la Figura 4.

Figura • 4

Cantidad de respuestas a la pregunta: ¿Incorporas reflexiones sobre la crisis medioambiental en tus clases?



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las informaciones recabadas con el profesorado, hubo algunas ideas que se reiteraron en las diversas realidades educacionales en las que desarrollaban su quehacer docente. En cuanto a la temática de género, indicaron

que estaba presente tanto en las labores propias de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (por ejemplo, en materiales de lectura, guías de ejercicios o en trabajos de discusión en clase, etc.) como en la asignatura de Orientación. Especialmente señalaron que la problemática de género se abordó con trabajos guiados por el/la docente para que los estudiantes reflexionaran sobre esta. En dicho caso, las actitudes y conductas de los y las estudiantes se convirtieron en el punto de partida para reflexiones más profundas, lo que permitió la construcción conjunta de una visión crítica de lo que implicaban los sucesos desde una perspectiva de género. Es importante resaltar que no se observaron diferencias atribuibles al género del docente en relación con su implicación en la enseñanza de dicha temática en el aula.

A su vez, los y las docentes destacaron la necesidad imperante de fomentar la educación en torno a la problemática medioambiental y de género, fundamentada en la constatación de que las acciones relacionadas con ambos temas, si bien se llevaban a cabo en el aula, solían ser abordadas de manera aislada. Esta situación evidencia la necesidad de un enfoque integrado, ya que las acciones referentes al género y al medioambiente, aunque valiosas por sí solas, tienden a desarrollarse independientemente una de la otra en el contexto educativo.

Por último, aunque hubieran asimilado los aspectos clave de la ecocrítica y del ecofeminismo en su formación inicial docente, el grupo de profesores/as reconoció que esta capacitación se vio limitada porque enfrentó una serie de obstáculos en la implementación práctica de estos enfoques en sus aulas. Las diferentes realidades laborales mostraron que, a menudo, la falta de respaldo y apoyo desde el sistema educativo se convirtió en una barrera significativa.

Conclusiones

La investigación revela una brecha significativa entre la percepción idealizada del mundo natural y la experiencia real, particularmente evidente en la mentalidad del estudiantado. Se observa una tendencia marcada a idealizar el entorno natural simbolizado, por ejemplo, en la representación del lago como un espacio evocador de conexiones profundas y comunión con otras formas de vida. Sin embargo, estas representaciones se circunscriben a momentos o eventos puntuales, incapaces de integrarse en la cotidianidad. En este contexto, la naturaleza se relega nuevamente a un mero telón de fondo, un escenario estático para el desenvolvimiento de las actividades humanas.

Por su parte, se identifica en el cuerpo docente una creciente frustración originada por la discrepancia entre las directrices emanadas de las instituciones

públicas o políticas, a menudo inspiradas en una suerte de *ecoutopía* y las realidades desafiantes del quehacer educativo diario. Esta frustración se suma a las complejidades inherentes a la labor pedagógica impidiendo, en muchos casos, la efectiva mediación entre las expectativas idealizadas y las demandas prácticas y funcionales de la enseñanza en el día a día.

Además, a la luz de los resultados preliminares de nuestra investigación, reafirmamos la necesidad de fomentar la educación en la problemática medioambiental y de género a lo largo de todos los ciclos formativos con acciones integradas y duraderas. Existe una percepción generalizada de que estas dos importantes áreas de desafío y desarrollo sociocultural están vinculadas, lo cual es positivo, puesto que sugiere una creciente conciencia de la necesidad de abordar los problemas de género y los medioambientales de manera integral y articulada. Dichos resultados, en consonancia con la postura crítica de Puleo (2015) —principal referente teórico de nuestra investigación—, confirman la urgencia de reconocer que la explotación de la naturaleza y la subyugación de las mujeres están intrínsecamente vinculadas en sistemas patriarcales y capitalistas, y desde esa premisa comenzar acciones educativas dirigidas a fomentar el cambio.

La información recabada refleja la disyuntiva de que, a pesar de la reconocida importancia de los elementos ambientalistas y de género, estos no son contenidos explícitos en ninguno de los años de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, por lo que queda en discusión cómo integrarlos en el aula desde la perspectiva de las humanidades ambientales (Tan; Seow, 2022), especialmente desde la ecocrítica como enfoque teórico.

A pesar de que los y las profesoras han integrado en su formación inicial docente las dimensiones ecocrítica y ecofeminista manifiestan dificultades prácticas a la hora de aplicarlas en el aula por las limitaciones curriculares propias de la asignatura que imparten, un obstáculo frecuente que ya han señalado otros estudios (Limón; Solís, 2014). Así, la efectividad de las transformaciones en la formación inicial docente se ve cuestionada cuando se encuentra con restricciones sistémicas al aplicar estos conocimientos en el entorno laboral. Esta desconexión entre la preparación recibida y las dificultades para llevar a cabo cambios significativos en la enseñanza resalta la necesidad urgente de un respaldo institucional que propicie y facilite la integración efectiva de estas perspectivas en el contexto educativo. Asimismo, esta experiencia abre un debate de más largo alcance en torno a la formación inicial docente con respecto a ciertos aprendizajes interdisciplinarios y a la manera en que estos son asimilados con el fin de que le permitan al profesorado criticar la realidad y construir modelos de intervención en su práctica docente (Herrera; Ríos, 2017).

Finalmente, a la luz de las informaciones recabadas al interpelar ambas partes, estudiantes y docentes, detectamos que la reflexión medioambiental no se aborda desde las humanidades, sino que queda relegada al ámbito disciplinar de las ciencias naturales y sin conexión con la problemática de género. Como causa y consecuencia, emerge la necesidad de fomentar la educación en la problemática medioambiental y de género con acciones integradas y duraderas que articulen los saberes con las vivencias para que el estar en el mundo no se reduzca a una ecoutopía. Como sugiere Donna Haraway (1995), es crucial partir desde un saber situado, que exige la habilidad de traducir los conocimientos y crear puentes entre comunidades diferentes y diferenciadas, bajo la lógica de teorías trashumantes o tráfico de teorías (De Lima-Costa, 2002) que viajan, se adaptan y se resignifican constantemente.

A partir de estas conclusiones y en respuesta a las necesidades detectadas, en el marco del proyecto que nos ocupa, llevamos a cabo las siguientes propuestas:

- 1) Proporcionar una serie de recursos, informaciones y materiales audiovisuales que se aproxime a los problemas climáticos desde una perspectiva integradora y actualizada a través de una plataforma virtual de acceso libre¹.
- 2) Ofrecer un conjunto de materiales y guías didácticas que aborde temáticas propias de la asignatura de Lengua y Literatura, con especial foco en el análisis de textos literarios, desde las perspectivas ecocrítica y ecofeminista. Dichos materiales tienen como objeto el análisis de textos literarios que tratan temas sensibles relacionados con la problemática medioambiental y de género. Las guías proponen la relectura de textos canónicos, rescatan algunas ecoficciones e incluyen obras de autores locales para fomentar la pervivencia de la memoria cultural (Kuchta, 2022). Los materiales ofrecidos al profesorado para su aplicación no se limitan al estudio del texto como objeto externo, sino que el objetivo es que el estudiantado se implique directamente, proponiendo imaginarios que insten al lector a poner en discusión su realidad personal y las interrelaciones instauradas con sus pares y con su entorno, es decir, que puedan transmitir *contranarrativas* (Barlow, 2007).
- 3) Sugerir actividades interdisciplinarias centradas en ecología y género (Lund, 2022) que fomenten la integración de los aprendizajes de diversas asignaturas y que interpielen la vida de la comunidad escolar o extraescolar buscando siempre la convergencia entre las dimensiones climática y de género.

1. Ver (enlace a la página web del grupo de investigación) <https://www.grupoecolagos.cl/>

Dichas estrategias, dirigidas a un conjunto de comunidades educativas específicas, son una muestra de acciones concretas que pueden llevarse a cabo en el aula y pretenden ser, por un lado, un punto de partida para fomentar la *mirada crítica*, eje vertebrador de la ecoeducación, que permite “incorporar y respetar la perspectiva de la naturaleza, de la mujer o de la sabiduría ancestral” (Martos, 2021: 205). Por otro, inspirar otras iniciativas originales adaptadas a las realidades específicas de cada ecosistema educativo.

Nuestro objetivo no es establecer un modelo único, sino fomentar un diálogo continuo que estimule la creación de prácticas innovadoras que respondan a los contextos particulares de cada comunidad escolar. La integración de las perspectivas ecológica y de género constituye un paso fundamental hacia una educación más holística, invitando a educadores y estudiantes a desarrollar sus propias aproximaciones para enfrentar los desafíos ambientales desde una mirada inclusiva y transformadora.

Referencias

1. Antón-Fernández, Eva (2017). Claves ecofeministas para el análisis literario. *Revista Géneros*, 24(2), 45-74. Recuperado de http://bvirtual.ucol.mx/descargables/803_ilovepdf_com-47-76.pdf
2. Bañeras, Jordi; Iglesias-Grau, Josep; Téllez-Plaza, María; Arrate, Vicente; Báez-Ferrer, Néstor; Benito, Begoña...; Navas-Acién, Ana (2022). Medio ambiente y salud cardiovascular: causas, consecuencias y oportunidades en prevención y tratamiento. *Revista Española de Cardiología*, 75(12), 1050-1058. <https://doi.org/10.1016/j.rec.2022.05.030>
3. Barlow, Maude (2007). *Our Water Commons: Toward a New Freshwater Narrative*. Ottawa: The Commons.
4. Berque, Augustin (1992). L'écosymbole du tatami. *L'Homme et la Société*, 104(2), 7-14. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1992_num_104_2_2635
5. Blanco, María Alejandra; Blanco, María Eugenia; Vila, Bernabé (2022). Educación ambiental y actitud frente al cambio climático en estudiantes universitarios. *Revista San Gregorio*, 1(49), 1-15. Recuperado de <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rsan/v1n49/2528-7907-rsan-1-49-00001.pdf>

6. Calixto-Flores, Raúl; Ramírez-Sosa, Ivonne (2022). La educación ambiental en las universidades pedagógicas: un estudio de las representaciones sociales del uso del agua. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 124-140. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061008>
7. Castro-Cuéllar, Adriana; Cruz-Burguete, Jorge; Ruiz-Montoya, Lorena (2009). Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza. *Convergencia*, 16(50), 353-382. Recuperado de <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1264>
8. De la Peña, Manuel (2023). Educación ambiental: la clave para un futuro sostenible. *Instituto Europeo de Salud y Bienestar Social*. Recuperado de <https://institutoeuropeo.es/articulos/insights/educacion-ambiental-la-clave-para-un-futuro-sostenible/>
9. De Lima-Costa, Claudia (2002). Repensando el género: tráfico de teorías en las Américas. En *Perfiles del feminismo iberoamericano* (pp. 189-202), compilado por María Luisa Femenías. Buenos Aires: Catálogos.
10. Donoso, Arnaldo (2015). Estudios literarios ecocríticos, transdisciplinariedad y literatura chilena. *Acta literaria*, 51, 103-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-68482015000200007>
11. Escobar, Carolina (2021). Rol de comunidades frente al cambio climático: su participación como clave para hacer algo de cara al futuro. *Archivo de Noticias, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile*. Recuperado de <https://facso.uchile.cl/noticias/180020/rol-de-comunidades-frente-al-cambio-climatico>
12. Ferrer, Eugenia (2006). *Educación ambiental: una alternativa a la ecología en el estado Lara*. Barquisimeto: Fondo Editorial Ecosmos.
13. Garrido, Sandra; Bórquez, Jessica; Ríos, Claudio; Calivoro, Mabel; Bustos, Diego; Manzo, Sara (2022). Aprendizaje servicio: metodología para la enseñanza de la educación ambiental y la revalorización del patrimonio natural. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 29, 361-372. Recuperado de <https://www.revistanotashistoricasygeograficas.cl/index.php/nhyg/article/view/449>
14. Haraway, Dona (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza* (pp. 313-346). Madrid: Ediciones Cátedra.
15. Herrera Araya, David; Ríos Muñoz, Daniel (2017). Educación ambiental y cultura evaluativa: Algunas reflexiones para la construcción de eco-conciencias. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 389-403.

16. Jamieson, Dale (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Athens: University of Georgia Press.
17. Kuchta, Estella (2022). Rewilding the Imagination: Teaching Ecocriticism in the Change Times. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25(1), 190-206. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1696>
18. Lancelotti, Carla (2019). Las humanidades y la promoción del bienestar planetario. *La Maleta de Portbou*, 37, 37-42. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/44198/Lancelotti_malpor_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y
19. Ley 20 120 del 2006 (7 de septiembre), sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=253478>
20. Limón, Dolores; Solís, María (2014). Educación ambiental y enfoque de género: claves para su integración. *Revista de Investigación en la Escuela*, 83, 37-50. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6858>
21. Lund, Tom (2022). An Ecocritical Perspective on Friluftsliv Students' Relationship with Nature. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(2), 21-36. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3033>
22. Martín, Antonio; Echegoyen-Sanz, Yolanda (2021). Ecología y feminismo, sinergias didácticas en el horizonte 2030. En *Estudios de género en tiempos de amenaza* (pp. 310-330), coordinado por Elena Bandrés-Goldáraz. Madrid: Dykinson.
23. Martos, Aitana (2021). Lecturas ecológicas: hacia un canon de ecolecturas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 191-210. [HTTPS://DOI.ORG/10.6018/EDUCATIO.469231](https://doi.org/10.6018/EDUCATIO.469231)
24. Merchant, Carolyn (2020). *La muerte de la naturaleza: mujeres, ecología y Revolución Científica*. Granada: Comares.
25. Mérida, José (2021). Postulados éticos para una didáctica ecologista en el aula: frente al escepticismo ecológico, responsabilidad educativa, responsabilidad política. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 3(1), 1101-1115. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i1.1101
26. Mies, María; Shiva, Vandana; Salleh, Ariel (2014). *Ecofeminism*. Londres: Zed Books.
27. Ministerio de Educación (2019). *Bases curriculares 3.º y 4.º medio*. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl>

28. Ministerio del Medio Ambiente (2022). *Listado nacional SNCAE*. Recuperado de <https://sncae.mma.gob.cl>
29. Muluneh, Melese (2021). Impact of climate change on biodiversity and food security: a global perspective. *Agriculture & Food Security*, 10, 36. <https://doi.org/10.1186/s40066-021-00318-5>
30. Naciones Unidas (2022). *Biodiversidad: nuestra defensa natural más fuerte contra el cambio climático*. Recuperado de <https://www.un.org/en/climatechange/science/climate-issues/biodiversity>
31. National Institute of Environmental Health Sciences (2023). *La contaminación del aire y su salud*. Recuperado de <https://www.niehs.nih.gov/health/topics/enfermedades/contaminacion/index.cfm>
32. Oppermann, Serpil (2011). Ecocriticism's Theoretical Discontents. *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal*, 44(2), 153-169. DOI:10.1353/mos.2011.a440548
33. Organización Mundial de la Salud (2023). *Agua para el consumo humano*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/drinking-water>
34. Palacio, María; Buteler, María (2021). From “global warming” to “climate change”: ethical-political veiling and unveiling. *Ecozon@. European Journal of Literature, Culture and Environment*, 12(1), 179-199. <https://doi.org/10.37536/ECOZONA.2021.12.1.3203>
35. Pérez, Norma; Cleveland, Margareth; Lleras, Santiago; Cortés, Niris; Cortés, Ernesto (2019). Educación ambiental mediante la metodología aprendizaje-servicio: percepción de adquisición de competencias e impacto en la comunidad. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(4), 154-162. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
36. Puleo, Alicia (2005). Los dualismos opresivos y la educación ambiental. *Isegoría*, 32, 201-213. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2005.i32.444>
37. Puleo, Alicia (2011). *Ecofeminismo: para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
38. Puleo, Alicia (2015). *Ecología y género en diálogo interdisciplinar*. Madrid: Plaza y Valdés.
39. Puleo, Alicia (2019). *Claves ecofeministas: para rebeldes que aman a la tierra y a los animales*. Madrid: Plaza y Valdés.
40. Plumwood, Val (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. Londres: Routledge.

41. Rosa, Sofía; Cheguhem, Mauricio; Castro, Azucena (2023). Humanidades ambientales en América Latina: de la transdisciplina a prácticas indisciplinadas. *Humanidades*, 13, 9-15. <https://doi.org/10.25185/13.1>
42. Tan, Qian; Seow, Tricia (2022). Towards Transformative Pedagogies for Sustainability Education. *HSSE Online*, 11(2), 81-92. DOI: 10.32658/HSSEO.2022.11.2.8
43. Vallejos, Elvis; Callao, Marcelino (2022). La importancia de la educación ambiental y su implicancia mundial desde el contexto teórico. *HACEDOR*, 6(1), 176-190. <https://doi.org/10.26495/rch.v6i1.2123>

Mita Valvassori

Licenciada en Filología Hispánica y doctora en Literaturas Comparadas (mención Doctorado Europeo) por la Universidad de Alcalá. Ha trabajado como Académica de Literatura en la Universidad de los Lagos (Chile) y ahora desarrolla su labor académica en la Universidad de Málaga (España), especializada en literatura románica medieval, prosa barroca y narrativa breve hispánica. Investiga desde perspectivas ecocríticas y ecofeministas, con enfoque en la narrativa hispano-americana. Correo electrónico: mita.valvassori@uma.es

Patricio Flores-Morales

Licenciado en Química (USACH), Doctor en Química (PUC), con diplomado en Enseñanza para la Educación Superior y cursando Maestría en Ciencias en Educación Virtual (BIU University). Académico en la Universidad de Concepción (Chile), especializado en Química General, Tecnologías de la Información aplicadas al aula, Neuroeducación y enseñanza de las ciencias. Investiga en Química Biológica, Computacional y ecocrítica, y dicta cursos de apreciación cinematográfica. Correo electrónico: patflores@udec.cl

Carolina Jorquera-Martínez

Psicóloga, Magíster en Currículum y Evaluación, y Doctora en Ciencias de la Educación (USACH). Académica en la Escuela de Psicología de la USACH (Chile), especializada en psicología educacional. Investiga temas como el cuidado en el sistema escolar, transversalidad educativa, enseñanza de la psicología, género en la educación, desarrollo de habilidades y ecocrítica. Correo electrónico: carolina.jorquera@usach.cl

Claudio Yáñez-Valenzuela

Licenciado en Educación y Profesor de Castellano (UMCE), Doctor en Literatura Comparada (UAH). Académico en la Universidad de Los Lagos (Chile), especializado en literatura áurea, estudios de género, teoría queer, humanidades ambientales y ecocrítica. Director del grupo de teatro Lado Oscuro y docente en formación inicial docente y escritura creativa. Correo electrónico: claudio.yanez@ulagos.cl

Anexos

Anexo • 1

Encuesta aplicada al estudiantado

- 1) ¿Cuántos años tienes?
- 2) ¿Con qué género te identificas?
- 3) ¿Cuál es tu lugar de procedencia?
- 4) ¿En qué institución y qué carrera estudias?
- 5) ¿En qué semestre te encuentras actualmente?
- 6) Si tuvieras que evaluar tu conocimiento ambiental de 1 a 5, ¿qué puntuación le darías? (1 = Nada, 2 = Un poco, 3 = Más o menos, 4 = Bastante, 5 = Muchísimo)
- 7) A lo largo de tu formación, ¿has asistido o participado en actividades relacionadas con el medio ambiente?
- 8) A lo largo de tu formación, ¿has asistido o participado en actividades relacionadas con los estudios de género?
- 9) ¿Crees que es necesario formarse en temáticas asociadas al cuidado del medio ambiente?
- 10) ¿Crees que es necesario formarse en temáticas asociadas a los problemas de género?
- 11) Según tu opinión, ¿cuán vinculados están los problemas de género con los problemas medioambientales? (1 = Nada, 2 = Un poco, 3 = Más o menos, 4 = Bastante, 5 = Muchísimo)

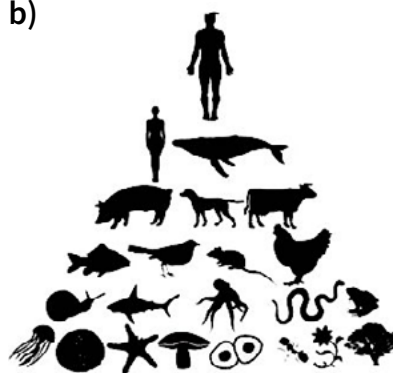
- 12) ¿Cuánto sabes de los lagos en nuestro país (Chile)? (1 = Nada, 2 = Un poco, 3 = Más o menos, 4 = Bastante, 5 = Muchísimo)
- 13) Cuando piensas en un lago, ¿qué te evoca? (Puedes elegir como máximo tres respuestas)
- a) Una sensación de quietud profunda
 - b) Un lugar para ir a turistar
 - c) Una conexión profunda con la naturaleza
 - d) Una preocupación por su estabilidad ecológica
 - e) Un lugar que me conecta con la divinidad
 - f) Una sensación desagradable
 - g) Un lugar para realizar deportes
 - h) Una indiferencia total
 - i) Otro

- 14) ¿Con cuál de las dos imágenes te sientes más identificado/a?

a)



b)



- 15) Si quieres dejarnos algún comentario relacionado con las preguntas de este formulario, puedes hacerlo a continuación.

Anexo • 2

Encuesta aplicada al profesorado durante el primer taller

- 1) ¿Cuántos años tienes?
- 2) ¿Con qué género te identificas?
- 3) ¿Cuál es tu lugar de procedencia?
- 4) ¿Cuál es tu título profesional y en qué institución lo obtuviste?
- 5) ¿En qué establecimiento educativo trabajas actualmente?
- 6) ¿Qué asignaturas estás impartiendo actualmente?
- 7) ¿Cuántos años de experiencia laboral tienes en el actual establecimiento educativo?
- 8) ¿En cuáles establecimientos educativos has desempeñado funciones docentes anteriormente?
- 9) ¿Incorporas reflexiones sobre la crisis medioambiental en tus clases?
- 10) Si respondiste que sí a la pregunta anterior, ¿cómo las incorporas?
- 11) ¿Incorporas reflexiones sobre la discriminación de género en tus clases?
- 12) Si respondiste que sí, ¿cómo las incorporas?
- 13) ¿Crees que sería importante la colaboración con el profesorado de Ciencias Naturales para enriquecer tus clases?
- 14) En la página web que estamos construyendo gracias a este proyecto, vamos a preparar materiales didácticos con enfoque ecocrítico y ecofeminista de los que podrás disponer en futuro. ¿Qué tipo de materiales te gustaría encontrar?
 - a) Fichas teóricas sobre problemas ambientales, ecocrítica y ecofeminismo
 - b) Fichas teóricas sobre la zona lacustre
 - c) Guías de ejercicios para descargar
 - d) Enlaces con películas documentales, videos
 - e) Enlace de artículos científicos
 - f) Referencias bibliográficas
 - g) Videos de entrevistas
 - h) Juegos en línea
 - i) Audios de reflexión y discusión (tipo pódcast)

- 15) Las humanidades ambientales, especialmente la ecocrítica, el ecofeminismo y la ecopedagogía, pueden causar debates dentro de la comunidad escolar ¿Estás dispuesto/a a trabajar con temáticas que pueden ser polémicas?
- 16) Para poder aplicar los instrumentos didácticos que elaboraremos, organizaremos un segundo taller al que estarás invitado/a. Además de la presentación de los instrumentos, ¿hay algún aspecto en el que te gustaría que profundizáramos?