



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

Repensando la práctica educativa. Aportes desde el  
ecofeminismo, los cuidados y la diferencia sexual

Rethinking educational practice. Contributions  
from ecofeminism, care and sexual difference

Autora

Rosalía Izaguerri  
Domingo

Directora

Aránzazu Hernández Piñero

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
2020

## **Resumen**

Entendiendo sentido como propósito o razón de ser, en el presente trabajo se propone una reflexión acerca del papel que juega la educación en nuestro mundo globalizado, capitalizado y contaminado. A raíz de dicha reflexión, se apuesta por una manera diferente de entender la educación no sólo a nivel teórico sino también a nivel práctico. En el centro de nuestras prácticas docentes se encuentra la relación como una forma alternativa de vivir la educación, una forma que nos conduce hacia una comprensión y construcción de la realidad fuera del orden establecido. Todo ello combinando ideas de tres fuentes teóricas diferentes: ecofeminismo, pedagogía de los cuidados y pedagogía de la diferencia sexual.

***Palabras clave:** Pedagogías feministas, Educación, Relación, Ecofeminismo, Pedagogía de los cuidados, Pedagogía de la diferencia sexual.*

## **Abstract.**

Understanding meaning as a purpose or reason for being, this paper proposes a reflection on the role that education plays in our globalised, capitalised and contaminated world. As a result of this reflection, a different way of understanding education has been chosen, not only on a theoretical level but also on a practical level. At the heart of our teaching practices is the relationship as an alternative way of living education, a way that leads us towards an understanding and construction of reality outside the established order. All of this combines ideas from three different theoretical sources: ecofeminism, care pedagogy and sexual difference pedagogy.

***Key words:** Feminist Pedagogies, Education, Relationship, Ecofeminism, Pedagogy of care, Pedagogy of sexual difference*

## ÍNDICE

1	Introducción.....	1
2	El sentido de la educación.....	3
2.1	Una vuelta a los orígenes.....	4
2.2	Una mirada al interior: enseñar desde el corazón.....	6
2.3	La vida en el centro.....	11
2.4	La Educación Gaia y su propuesta pedagógica.....	16
3	La relación educativa.....	20
3.1	Nuestra condición doble.....	20
3.2	¿Derechos y deberes?.....	23
3.3	La confianza en las relaciones.....	27
3.4	La práctica de la relación.....	31
4	Conclusiones.....	35
5	Bibliografía.....	37

## **1 Introducción.**

Para mí, el hacer femenino se deja dirigir y encontrar, muchas veces, por el gusto de hacer bien las cosas y por hacerlas con esmero, con la belleza del buen hacer, con sentido relacional, con pericia, con empeño, con deseo, con gusto de estar en relación, con estudio, con creatividad, con presencia e intercambio vivo, con el discurrir del tiempo, con disponibilidad, con apertura a lo otro, con fecundidad, con confianza, con la sabiduría interna que guía la acción... (Arnaus, 2006, pp. 220-221).

El objetivo del presente trabajo es doble: se trata, por un lado, de reflexionar sobre el sentido de la educación y, por otro lado, de una propuesta de carácter más práctico en consonancia con dicha reflexión que pasa por una apuesta por la relación educativa como centro y origen de sentido de toda la enseñanza. Las fuentes principales de las que beberemos constituyen por sí mismas tres corpus teóricos que, aunque presentan afinidades entre sí, en realidad constituyen corrientes de pensamiento diferentes: el ecofeminismo, la pedagogía de los cuidados y la pedagogía de la diferencia sexual. En el presente trabajo, atenderé a estas afinidades con el propósito de desarrollar tanto mi reflexión como mi propuesta. Los puntos de unión que menciono son: el desarrollo personal, una razón integral y la centralidad de la vida y de los cuidados.

El ecofeminismo es una corriente de pensamiento que une dos planteamientos que, hasta los comienzos de la década de los años setenta del siglo XX se había desarrollado de forma paralela: feminismo y ecologismo, para indagar acerca de las conexiones que existen entre la dominación (entendida tanto de manera simbólica como física) e invisibilización de las mujeres y de la naturaleza. Por otra parte, la pedagogía de los cuidados pone sus esfuerzos teóricos y prácticos en la construcción de un modelo basado en la coeducación, el cuidado de las personas y de la naturaleza y la equidad de género ante los actuales modelos pedagógicos institucionalizados que tienen como prioridad las necesidades del mercado y el rendimiento del sistema económico capitalista. Y, por último, aunque no cronológicamente, la pedagogía de la diferencia sexual es un movimiento que se inició en Italia en los años ochenta de la mano de Anna María Piussi, catedrática de Filosofía y de Pedagogía, junto con otras profesoras que veían la necesidad de una renovación educativa en la universidad y en la escuela. Una renovación que se desarrollaría a través de la reflexión sobre la experiencia vivida en carne de la diferencia

que supone ser mujer, y de entender que las maneras de ser y de hacer que se desprenden de dicha diferencia lejos de ser un “menos” son un “más”, son un beneficio del que todas y todos podemos disfrutar.

De esta manera, tejeremos lazos entre estos tres planteamientos diferentes pero que me parecen complementarios en muchos aspectos. Nos proponemos, en primer lugar, reflexionar sobre el sentido de la educación. Veremos de dónde viene el término educar y en qué medida dicho origen nos puede servir para comenzar de nuevo. A continuación, gracias a esa mirada a los orígenes, volveremos también la mirada al interior para reflexionar sobre el papel que tiene la educación para sacar aquello que hay de propio en cada persona y que nos ayuda a formarnos como individuos y explicarnos el mundo y a nosotras/os mismas/os. Para finalizar nuestra reflexión sobre el sentido de la educación veremos la conveniencia de incluir la perspectiva ecofeminista y de los cuidados por la centralidad que le dan a la vida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como ejemplo real comentaremos la propuesta práctica de Educación Gaia.

En la segunda parte del trabajo nos introduciremos en la práctica en la que todas las reflexiones anteriores cobran sentido: la relación educativa. A través de ella veremos cómo dándole centralidad y una mayor relevancia de la que actualmente tiene se desencadenan otras maneras de enseñar mucho más fructíferas, respetuosas, personales, integrales y sobre todo con sentido.

Por último, me gustaría señalar que el sentido de este trabajo es establecer una hoja de ruta que me sirva para la práctica que querría desarrollar en mi futuro como profesora de secundaria. No sólo para mí, sino también para todas aquellas personas con las que esté en contacto a lo largo de los años. Considero que es importante como docentes estar atentas ante los cambios que se dan continuamente en la realidad; por ello, la propuesta que aquí pretendo desarrollar tiene en cuenta esta necesidad de revisión y de autocrítica continua que la educación debería de adoptar de una forma más generalizada. De igual manera, estas reflexiones también son fruto de mi propia experiencia como alumna en diferentes ámbitos, más recientemente en la universidad y en concreto en el máster de profesorado; son fruto de las inquietudes y tensiones que yo misma he vivido y que sin duda seguiré viviendo a lo largo de los años en el mundo de la enseñanza.

## **2 El sentido de la educación.**

La pregunta que va a recorrer la argumentación de los apartados principales del presente trabajo está relacionada con qué es aquello que el ecofeminismo, la pedagogía de los cuidados y de la diferencia sexual, como movimientos teóricos, y prácticos, pueden llegar a aportar a la práctica docente de una futura profesora de educación secundaria de filosofía.

La primera parada en el camino que exploraremos es el cambio inevitable en la concepción acerca del sentido de lo educativo que se genera una vez nos adentramos en este recorrido propuesto de triple afluyente -ecofeminismo, pedagogía de los cuidados y pedagogía de la diferencia sexual-. El motivo de este cambio reside en que, a pesar de las diferencias mencionadas en la introducción, los tres planteamientos discurren hacia una crítica radical a todos los ámbitos de la vida humana que configuran nuestros modos de ser en el mundo: Ponen en cuestión nuestras formas de relacionarnos, de conocer, nuestro sistema económico-productivo, los actuales gobiernos y sus maneras de organización, el repartimiento del territorio, la gestión de recursos naturales, el desigual reparto de la riqueza a lo largo del globo, etc. Adentrarse en los caminos que estas teóricas han preparado y siguen renovando día a día supone ver el mundo como si estuviera “patas arriba”, así que, este cambio de perspectiva, nos lleva también a ver la necesidad de cambio en nuestras maneras de enseñar. Al ponernos estas nuevas gafas, un nuevo orden simbólico diferente al hegemónico se aparece ante nuestros ojos, un orden que lucha contra la opresión, explotación e invisibilización de la naturaleza y de las mujeres por su valor esencial el cual sostiene y da sentido a la vida. El mundo se nos revela en un estado crítico, en concreto, tal y cómo se explica desde la Pedagogía de los cuidados, una doble crisis: ambiental y de cuidados. Esto nos empuja a actuar y enseñar de otra manera que nos permita superar estas crisis y encaminarnos hacia una mejor sostenibilidad de la vida en todos sus sentidos:

Una educación que ponga los cuidados como guía para tomar las decisiones implica una visión no-dual de la realidad que sirva para superar el modelo que escinde el cuerpo del alma, la naturaleza de la cultura, la ternura de agresividad, lo femenino de los masculino ..., y que asigna a las mujeres y hombres roles y características diferenciadas. Y que, en su lugar, reconozca la potencialidad existente en todas las personas y la consiguiente corresponsabilidad para hacerse

cargo de los cuidados necesarios para el sostenimiento de la propia persona, del grupo, del entorno y, en definitiva, de la vida. (Palacín, 2018, p. 78).

## **2.1 Una vuelta a los orígenes.**

Bajo esta pregunta inicial por el sentido de lo educativo, trataremos de ver en qué consiste exactamente esta nueva forma de comprender la educación y los objetivos que en ella queremos situar. En primer lugar, a la hora de iniciar esta reflexión, puede resultarnos interesante preguntarnos por los orígenes y volver al significado original del término “educación”.

Generalmente, se tiende a considerar a la educación como un proceso que se da de afuera hacia adentro, que parte de la “verdad” conocida por el educador-emisor que aspira a transmitir-enseñar. La etimología de la palabra educación viene del latín *e-du-cere* que significa aflorar, sacar afuera, llevar o conducir desde adentro hacia afuera. El aprendizaje es un proceso que parte de la persona y se fundamenta en su propia interioridad. Cada persona es el eje de la educación, es constructora de sus aprendizajes. La práctica educativa, por tanto, debe recoger los intereses, las necesidades, los sentimientos y competencias de cada estudiante. (María, 2018, p. 114).

El término educación tiene sus orígenes latinos en la palabra *educare* que hace referencia a acciones como “criar” y “alimentar” o también “aflorar” como se ha indicado anteriormente. El término ha adquirido con el paso del tiempo y la llegada del mundo moderno y del contemporáneo una serie de matices que han orientado esta acción de educar, entendida como hacer crecer y acompañar en el desarrollo vital y personal de los jóvenes, hacia un ámbito fundamentalmente productivo y laboral. En la actualidad, la educación se encuentra al servicio de la lógica del mercado. Si tuviéramos que destacar alguna característica fundamental del sistema educativo es que está organizado para formar a las personas de tal manera que en el futuro pasen a formar parte de la rueda de trabajo, producción y consumo. Un poco más adelante veremos con más detenimiento en qué consiste esta crítica por parte del ecofeminismo y la pedagogía de los cuidados a los trabajos productivos y el sistema capitalista/consumista para comprender de qué manera nos afecta en educación.

Aún podemos ir más allá y no quedarnos en que los orígenes de la educación sólo tienen que ver con su etimología, para Remei Arnaus i Morral significa también volver al

sentido femenino de educar en relación, concretamente volviendo a la relación primera: la relación con la madre.

El discurso dominante sobre el «aprender a lo largo de la vida» todavía está preso del simbólico masculino más ligado al poder y al mercado (sea en su defensa, sea en su crítica) sin percibir la necesaria mediación del amor. Sin esta mediación, no sólo la educación o la formación para el trabajo sino también el sentido del vivir, quedan dañados profundamente y el horizonte es la pérdida del sentido de sí y de una convivencia humana más pacífica con todo lo que conlleva. (Arnaus, 2006, pp. 212-213).

El texto de Arnaus al que hacemos referencia trata concretamente sobre cursos de formación dirigidos a personas adultas y reflexiona acerca de cómo se ofertan estos cursos pareciendo que se nos induce a estar formándonos continuamente con la premisa de seguir creciendo personalmente, pero con intereses económicos y capitalistas discurriendo debajo de todo ese aparato de marketing. Su propuesta será resignificar este “aprender a lo largo de la vida” a través de la experiencia de ser mujer, la autora lo expresa de la siguiente manera:

Al ignorar y no reconocer toda esa sabiduría de la relación, porque su precedencia y su origen se han negado, se pierde el sentido de verdad por lo que se enseña y se aprende y, de este modo, queda desnudo lo que sostiene y autoriza el educar y el aprender. (Arnaus, 2006, p. 215).

Me parece algo interesante a tener en cuenta para establecer nuestro nuevo sentido de la educación esta idea de volver a la base que precede a toda formación, que es de nuevo la relación con nuestras madres. Esta primera relación, de carácter femenino, está llena de una serie de aprendizajes que más tarde quedan eclipsados por currículos escolares y ya no se vuelven a presentar como importantes con la misma intensidad. Son aprendizajes todos ellos relacionados con el desarrollo emocional y personal que nos permiten adquirir habilidades de escucha del otro y de relación con las otras personas y el entorno.

Anna M. Piussi explicaba, (...) que más allá de las competencias de base, y específicas, está la exigencia del descubrimiento de un sentido de sí: (autorreflexividad, partir de sí, centralidad en la historia personal, atención a la experiencia global de vida, flexibilidad, metodologías de aprendizaje narrativas,

importancia de los contextos relacionales...). Este sentido de orientar la práctica en la educación despliega, como también dice ella: «la capacidad de conferir sentido a sí mismas, a los otros, al mundo, a partir de la propia experiencia, necesidades, deseos... Y ésta es la condición para poder modificar la realidad de manera profunda y no sólo en sus aspectos exteriores y superficiales». (Arnaus, 2006, pp. 218-219).

De la misma forma que en el origen etimológico, encontramos aquí reminiscencias de una educación que consiste en acompañar a cada persona en su “crecimiento” y en su proceso personal de comprenderse a sí misma que finalmente le ayudara a traer su mundo al mundo, dicho de otra manera, a hacer “aflorar” de su interior su mirada propia sobre la realidad.

## **2.2 Una mirada al interior: enseñar desde el corazón.**

En segundo lugar, y en relación con lo mencionado anteriormente, me gustaría destacar el interesantísimo legado que María Zambrano nos deja acerca de su manera de comprender la educación.

La vocación del maestro es la primera idea a la que me gustaría hacer referencia para iniciar la reflexión de mano de Zambrano en este apartado. Es algo bastante común hablar de que el ser maestra/o es una carrera vocacional, entendemos por esto que es algo para toda la vida y que de alguna forma “le nace a una/o de dentro”. En su reflexión Zambrano vuelve a los orígenes de la palabra, siendo vocación un sustantivo que proviene del verbo latino “vocare” el cuál significa llamar. Es la vocación una llamada que asiste a la persona a realizar una cierta acción en el mundo. Dicha acción es doble, por un lado, es una llamada a mirarnos por dentro, de replegamiento, y por otro lado es una acción de exteriorización, nos volcamos por entero a los demás, al mundo en su totalidad.

Es por tanto una acción trascendente del ser, una “salida”, si podemos decir del ser humano de sus propios confines para ir a verterse más allá. Es un recogerse para luego volcarse; un ensimismarse para manifestarse con mayor plenitud.

Tiene dos aspectos al parecer contrarios el proceso de la vocación cuando se cumple: un adentramiento del sujeto, un penetrar más hondamente en lo que tradicionalmente se llama el interior del ánimo, y el movimiento que podría ser contrario y que es complementario, el manifestarse tan enteramente como sea

posible; un aspecto que puede aparecer como negativo frente al prójimo y frente al mundo exterior, y un momento subsiguiente de manifestación expansiva, generosa. (Zambrano, 2007, p. 107).

Gracias a la educación y la vocación que esta conlleva podemos hablar de cultura, de conocimiento y de historia. Pues son ellas quienes, generación tras generación, han ido haciendo llegar nuevas ideas y pensamientos, examinándonos y trascendiéndonos más allá de lo que somos. Cuando hay vocación, cuando hay llamada del mundo y de la verdad, hay sentido, hay significado y hay conocimiento. La educación, además de entenderse como esta vocación, está también atravesada por la idea de la mediación, la cual vamos a tratar a través de la razón poética que Zambrano propone como manera única de interpretar la realidad.

La filosofía de Zambrano destaca por su peculiar manera de interpretar el mundo a través de la razón poética. La razón poética o auroral que propone es integradora y mediadora, media entre los distintos elementos de la unidad que es el ser humano y de esta forma admite que hay elementos irracionales que jamás serán comprendidos por la razón tradicional-racionalista. Zambrano, en su texto *Hacia un saber sobre el alma* resume de qué manera la historia de la filosofía ha ignorado sistemáticamente una parte del ser humano que podemos denominar como alma.

Y es que no siendo el alma la realidad única del hombre, el saber acerca de ello necesita estar encajado dentro de otro más amplio y radical saber, como la nave de un edificio necesita estar apoyada en la mecánica del edificio entero.

Pero este saber más amplio, dentro del cual puede permitirse el florecimiento del delicado saber acerca de las cosas del alma, no podía ser un saber cualquiera, una Filosofía cualquiera. Era necesario una idea del hombre íntegro y una idea de la razón íntegra también. Mientras el hombre fuese ente de razón nada más y esta razón fuese la matemática, por ejemplo, ¿cómo iba a ser posible este saber acerca del alma? (Zambrano, 2000, p. 29).

Podríamos decir que, de alguna manera, hemos sido los propios culpables de nuestra incapacidad de comprendernos de forma integral. Tenemos la oportunidad de abrir la razón a más maneras de entender, de escuchar a lo “divino” que hay en cada persona, a nuestra alma y nuestro corazón que son vehículo de nuestras emociones más íntimas, pero la luz racional ha resultado alumbrar sólo hacia una dirección, la de la razón

científica y objetiva. La pregunta a la que siempre se había apuntado cuando se quería conocer el alma no era ¿qué son las cosas?, ¿qué es la realidad?, sino *¿quién soy yo?* De esta forma, Zambrano nos deja una manera de entender el alma como esto que se coloca entre el yo y el mundo (2000, p.33), como si se tratase de un prisma transparente y con cierta profundidad a través del cual nos llega el mundo y llegamos nosotras/os a él.

La razón poética será entonces un tipo de razón -de la cual Zambrano recolecta pequeñas semillas en nuestra historia de la filosofía a través de pensadores como Spinoza, Sócrates, Aristóteles o Max Scheler entre otros (2000, pp. 21-34)- que busca comprender y pensar sobre ese ámbito de lo humano que no ha sido pensado habitualmente: el alma, las pasiones y el corazón. Se nos muestra como un camino de verdad en el cuál ésta nos es revelada, no es buscada, sino que, gracias al acondicionamiento de la mente y del cuerpo, ideas muy relacionadas con prácticas místicas por otro lado, lograremos un ensanchamiento de la razón que abrace aquello que hay de irracional e ilógico en lo humano.

Aquí vemos también el espíritu pedagógico de la filosofía zambraniana, vemos su interés por conocer una verdad, su propia verdad o manera de entenderse y de entender el mundo, y su empeño de no quedarse ese saber para sí, en soledad, sino de compartirlo, de proporcionar a otros las herramientas necesarias para seguir este mismo camino de autoconocimiento. Todo este planteamiento es tan radical que se plantea como una necesaria reforma de la razón y de la filosofía llegados a un punto en el que hemos desatendido, por el propio proceder de la razón, esa dimensión pasional que conforma una parte tan esencial de lo que somos. La razón tradicional no alcanza a comprender todo lo que hay de alógico e irracional en el mundo, así que la razón poética se nos presenta como un camino que abre nuevas posibilidades de comprendernos más integralmente.

El lenguaje propio de la razón poética ya no es un lenguaje analítico, frío y despegado de la realidad, sino un lenguaje metafórico que nos permite vislumbrar las breves apariciones del ser y la verdad, experimentar esa realidad que se nos presenta a fogonazos, a través de intuiciones.

Frente a la frialdad del lenguaje racional, que atiende únicamente a relaciones formales y que hace abstracción de toda experiencia inmediata y particular de las cosas, que le aleja de la vida, el lenguaje metafórico se constituye en expresión de lo originario, pues la potencia creadora y expresiva de la metáfora

es capaz de traducir en imágenes lingüísticas lo visto en la intuición. (Gómez en Zambrano, 2017, p. 87).

Una metáfora bastante común e ilustrativa para comprender cómo funciona la razón que tanto Zambrano como el ecofeminismo denuncian es la de la linterna: la luz de una linterna alumbra un solo punto o un arco muy limitado del espacio, desatendiendo el resto, únicamente existe aquello sobre lo que puede llegar la luz. Lo distintivo de la razón poética es que la luz que arroja no se impone a las sombras, eso es la aurora, se refiere a ese momento del día en el que no hay luz suficiente como para quemar las sombras; la luz no domina, la sombra tampoco, sino que ambos elementos conviven y median entre ellos.

Toda esta temática de lo sagrado, lo divino, la luz, el bosque, lo femenino que caracteriza la obra de Zambrano me lleva inmediatamente a pensar en los planteamientos elaborados por una cierta corriente del ecofeminismo la cual Alicia Puleo denomina como «ecofeminismo espiritual», característico de pensadoras del Sur global. Con una fuerte base teórica y una importante carrera activista, Vandana Shiva es una de las representantes más conocidas a nivel mundial en la actualidad de esta vertiente espiritualista del ecofeminismo y del ecofeminismo en general.

A la visión reduccionista occidental de la Naturaleza como materia prima inerte feminizada, opone una cosmológica védica en la que el principio femenino de la Shakti es «energía dinámica» primordial que se manifiesta en la Prakriti o Naturaleza. La Naturaleza es energía desbordante y diversidad. No existe un abismo ontológico entre los seres humanos y la Prakriti. (Puleo, 2018, p. 69).

Todos los ecofeminismos tienen en común la reflexión acerca de las conexiones entre la dominación de la naturaleza y de las mujeres que caracterizan al modo de ser occidental, capitalista, blanco, masculino y colonialista. “Shiva subraya que el enemigo y opresor de la Naturaleza no es el varón. Es el hombre blanco y su racionalismo reduccionista que ha desembocado en el complejo tecnocientífico y su organización mercantil del mundo” (Puleo. 2018, pp.68) Las estrategias utilizadas por cada uno de ellos para proponer alternativas ideológicas y prácticas son algo diferentes pero complementarias. En este caso, el ecofeminismo que Shiva propone destaca por la divinización de la naturaleza y del entorno en el que viven que sostienen las comunidades de personas (mujeres sobre todo) representantes de este planteamiento. Esta concepción

sacralizada de la Naturaleza tiene como consecuencia el enraizamiento de un fuerte vínculo entre seres humanos y entorno.

El trabajo de Shiva va encaminado hacia el reconocimiento de este valor intrínseco y sagrado que se adscribe a la madre tierra por ser el pilar sobre el que toda la realidad y la vida humana se asienta. Junto con la reivindicación de toda esta cosmología hindú fundamentalmente, aunque también acoge culturas y tradiciones de otros lugares, lleva años luchando contra la invisibilización que nuestro sistema económico-industrial realiza sobre las aportaciones, saberes y trabajos de las mujeres, cuestiones todas ellas relacionadas con el cuidado y el mantenimiento de la vida. Aunque sea algo poco intuitivo, preocuparse por cuestiones tan concretas como un trozo de tierra y las mujeres que lo cultivan y lo cuidan en un lugar del mundo que nos es, aparentemente, ajeno en todos los sentidos por nuestra posición en el mundo (occidente), esta acción de visibilizar y dar voz a sus realidades involucra todo un universo simbólico diferente del que estamos habituadas, según el cuál también se construye otra definición de ser humano:

Los patriarcados han creado un modelo de lo que significa «ser humanos» caracterizado, en realidad, por unos rasgos inhumanos, violentos, codiciosos, explotadores y destructivos. Las mujeres lo están redefiniendo y están fundando el hecho de ser humanos sobre unas características bien distintas, como son la capacidad de preocuparse por los demás y de compartir, de amar y proteger, de ser guardianes y no dueños de los dones de la naturaleza, y de buscar la fuerza y la seguridad en la diversidad, y no en las monoculturas opresivas. Las que el patriarcado ha definido siempre como fuentes de debilidad son, en realidad, las fuentes de la fortaleza. (Shiva, 2006, citada en Hernández, 2012, p 348).

Tanto Zambrano a través de su razón poética que busca una mayor apertura en el pensar y en descifrar el sentir para conocernos como Shiva a través de su visión sagrada de la naturaleza que forma parte de lo que somos y nos convierte en seres cuidadores y afectivos proponen una crítica a la razón instrumentalista y racionalista, así como una nueva forma de relacionarse y una nueva forma de ser humano según las cuales se busca una manera de ser en el mundo mucho más integral, respetuosa, afectiva, cuidadora, dependiente y consciente de sí misma. El lenguaje metafórico de la razón poética y la comprensión espiritual de la Naturaleza como Prakriti, son dos caras de la misma moneda, nos llevan a recorrer el mismo camino, pero en doble sentido: el conocimiento de lo más

interno del ser humano para conocer el mundo y la visión sagrada del mundo que nos habla de aquellas cosas que nunca han sido reconocidas por la razón tradicional.

Dicha razón tradicional instrumentalista y racionalista, como trataré más en detenimiento en el siguiente apartado, condiciona nuestra concepción del sentido que ha de tener la educación en la sociedad. Gracias a Zambrano y Shiva podemos abrir la mente y los sentidos a una manera de entender de la educación que pase por la indagación y el cuidado de nuestro universo interior: el corazón, las pasiones y los sentimientos.

### **2.3 La vida en el centro.**

En tercer y último lugar, al preguntarme por el sentido de lo educativo encuentro la necesidad de incorporar una pedagogía de los cuidados con base ecofeminista gracias a la cual podamos desarrollar los puntos necesarios para transmitir la idea de que la educación es proceso de toda una vida, que debemos introducir y tener dicha vida como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje -como ya hemos venido apuntando en la última parte de la reflexión con las ideas de Piussi sobre hacerse mediación viva y partir de sí- y que a partir de esta convicción podemos desarrollar una ciudadanía crítica y global.

Anteriormente al hablar del sentido original del término “educación” hemos mencionado cómo actualmente el sistema educativo se focaliza principalmente hacia las salidas laborales. Atendiendo únicamente a nuestras circunstancias concretas debemos concedernos la educación que conocemos se ha instaurado en el seno de una sociedad particular dirigida principalmente por intereses capitalistas, económicos y por la lógica del mercado actual.

La inercia de producción de capital y acumulación del mismo que caracteriza a dicha sociedad también se deja ver en la educación a todos sus niveles. Arnaus (2006) apunta esta idea en su reflexión acerca de los programas de formación dirigidos a adultos en los que ella está especializada, ella explica: “Tanto para la preparación ante los cambios en la vida cotidiana, como para la preparación ante las nuevas demandas del mundo laboral, se están programando cursos y más cursos con un sentido acumulativo, muchas veces superficial y consumista” (p. 211). La realidad de la enseñanza reglada obligatoria no es muy diferente a esto.

Este camino de la lógica productiva deja de lado una serie de necesidades que están en la base de la vida misma, necesidades todas ellas indispensables para la

supervivencia de las personas y de nuestro entorno. Lo que estamos viviendo como consecuencia del desplazamiento, la desvalorización y el eclipsamiento de los cuidados entre personas y con el mundo es una doble crisis: de cuidados y ambiental.

Pero esta ceguera producida por nuestra falta de enfoque en la realidad que nos interpela, este mirar hacia otro lado, nos está arrastrando a la crisis de la humanidad. Y para poder verla debemos de dejar de poner el foco en indicadores de medición que, en la mayor parte de las ocasiones, no comprendemos, para ponerlo sobre aquellos que nos den una visión holística de la vida en el conjunto del planeta. Así es que, dejando de lado los términos económicos que son incapaces de valorar la vida, humana y natural, podemos afirmar, contundentemente, que las verdaderas crisis a las que nos enfrentamos son la crisis de cuidados y la crisis ambiental. (Palacín, 2018, p 73).

Así, en la escuela tampoco se tienen en cuenta este tipo de acciones de sostenibilidad y reproducción de la vida. Educamos, generalmente, obviando lo realmente indispensables que son para cada una de las personas y para la realidad en su conjunto. Lo que se enseña en los centros escolares hoy en día tiene más que ver como la memorización de una serie de contenidos ya dados y con la repetición de los mismos. Esta “adquisición” de conocimientos es en realidad un intento de producir sujetos que son capaces de decir lo mismo acerca de un tema concreto. Entendemos que, para ser expertos en algo, para conocer algo realmente, tenemos que tener una serie de datos y de información generada y verificada por otros. Esta forma de entender el conocimiento está perfectamente vinculada y al servicio de la lógica económica actual, heredera por otro lado de la razón instrumental que hemos señalado anteriormente. Se enseña a la gente a reproducir una serie de comportamientos prefijados, como si se tratase de un manual de instrucciones de cualquier máquina, para luego emularlos en un puesto de trabajo muy estipulado y concreto.

El objetivo de la economía clásica (la llamaremos así) ha sido el de estudiar la “correcta” distribución de los recursos escasos para satisfacer las necesidades del ser humano. La economía se ha centrado en los mercados. Solo en los mercados y en todo aquello productivo (que genera dinero). El centro de la economía, por tanto, son los mercados que generan riqueza monetaria. (Silva, 2018, p. 17).

Como contrapartida a esta manera en la que actualmente vemos enfocada la educación, podemos fijarnos en propuestas como la economía feminista desde la que se trabaja por una manera de entender la economía y la sociedad que ponga la vida en el centro en vez de dar prioridad a los intereses del mercado y del trabajo productivo.

La economía feminista centra su atención, y sus propuestas, en esos trabajos reproductivos. Estos trabajos son el conjunto de atenciones y cuidados necesarios para el sostenimiento de la vida y la supervivencia humana: alimentación, cuidados físicos y sanitarios, educación, formación, relaciones sociales, apoyo afectivo y psicológico, mantenimiento de los espacios y bienes domésticos. (Silva, 2018, p. 20).

En conjunción, la pedagogía de los cuidados que centra sus esfuerzos en reconocer aquellos trabajos reproductivos habitualmente olvidados o desvalorizados a ojos de la sociedad, y el ecofeminismo que nos muestra una alternativa a nuestra manera de ser en el mundo marcada por una lógica de dominación y consumo, nos permiten ambos vislumbrar un sentido de la educación que parta del análisis de toda esta realidad que nos ha conformado históricamente como sujetos para pasar a la acción transformadora de la ciudadanía en fórmulas políticas más sanas e igualitarias que tengan como centro la vida y el desarrollo personal.

Desde esta perspectiva, la Pedagogía de los cuidados apuesta por la persona y su desarrollo. Por la creatividad y el aprendizaje vivencial y significativo, por trabajar la educación emocional, la personalización y la atención a las necesidades individuales. No vincula el crecimiento a la obtención de un empleo, sino al desarrollo humano. Acuerda no priorizar la memorización por encima del raciocinio, generando pensamiento autónomo y crítico. Aunque sin olvidar que la memoria es indispensable para la democracia, para la justicia social histórica y para el desarrollo evolutivo. Y especialmente la memoria de las mujeres y de los grupos minoritarios. (Silva, 2018, p. 20).

No cabe duda de que lo ideal sería apostar por un cambio a gran escala en el sistema educativo, esto es algo que debemos tener en mente y en lo que ya se está trabajando desde distintos lugares. Un ejemplo de esto es Intered, con la colaboración de distintos/as profesionales de la educación y los testimonios de centros educativos que ya están implementando medidas en estas direcciones están elaborando un marco teórico que aúne los principios fundamentales de la pedagogía de los cuidados.

Ahora bien, existen lugares desde los que podemos actuar de manera más local y directa, existen fórmulas para generar ámbitos de resistencia y generadores de conciencia que apuesten por una educación diferente en la que la vida tenga un papel central. Una de las apuestas de la pedagogía de los cuidados para iniciar todo este cambio de paradigma consiste justamente en iniciar los cambios a pequeña escala, en lo personal, lo cuál pasaría primero por una formación y una concienciación del profesorado y los profesionales de la educación para poder ir trasladando todos estos nuevos conocimientos y modos de ser al resto de la comunidad educativa.

La acción transformadora que da el paso de lo personal a lo político es aquella que tomando conciencia de su pensar, sentir y actuar personal, trasciende su propia persona incorporando la acción responsable; aquella que consciente de su participación en un ecosistema mayor que su persona y con la que guarda una relación de interdependencia. (Aguado, 2018, p. 35).

Justo esta idea es la misma que sostiene Piussi: partir de lo particular que nos conforma para trascenderlo y pasar a la acción.

El ecofeminismo llevado a la pedagogía de los cuidados y el mundo de la enseñanza nos lleva a comprender la educación como una herramienta de construcción y de transformación social y ciudadana, gracias a esto podemos intuir y perseguir un cambio en nuestras actuales maneras de ser y de estar en el mundo que tan perjudiciales han resultado ser. Me parece apropiado llegadas a este punto concretar en qué consiste estos modos de ser a los que hago referencia los cuáles tienen que ver con la lógica de la dominación y el desprecio a la vida tal y cómo las define el ecofeminismo:

Para comprender de dónde surge este sistema de dominación debemos remontarnos a la Modernidad.

Es durante este periodo histórico que se asentarían las bases de una organización social que establece las lógicas de relación (más bien de dominación) del ser humano (entendido como heterosexual y blanco) con el entorno, tanto cercano como lejano, y que surge el concepto de progreso asociado a la idea de crecimiento ilimitado e insostenible, incompatible con los procesos de regeneración de la biosfera. También es este el momento en que se consolida la organización en todas las esferas de la vida, tanto privada como pública, entorno a lo que se denomina el “pensamiento dual”. Este pensamiento, que se construye

sobre el fundamento de la opresión, la explotación y la invisibilización tanto de las mujeres y sus relatos, como de la naturaleza, asienta sus bases en la división de pares opuestos que denomina dicotomías. (Palacín, 2018, p 69).

Un aspecto clave de la perspectiva occidental de la naturaleza, que las corrientes éticas han ignorado completamente, es la idea de que la naturaleza es discontinua o está ontológicamente separada de la esfera humana. Por consiguiente, se interpreta que los humanos existen aparte o «fuera» de la naturaleza, generalmente como dueños o controladores externos de ésta. (Plumwood, 2003, p 264).

Para legitimar el desarrollo de estas artes de la destrucción (guerra) era necesario despojar a las mujeres, a la naturaleza y a las colonias de su cualidad humana, de su alma. Se las pasó a considerar como materia sin espíritu, como materia prima. El objetivo de estos procesos de subordinación de la naturaleza, de las mujeres y de las colonias para tratarlas como materia pasiva sin espíritu, que podía ser diseccionada y recombinada según la voluntad del hombre ingeniero, era y sigue siendo la optimización del uso del trabajo humano para la producción de riqueza material. (Mies, 1998, pp 32-33).

Como venimos diciendo, la manera en la que vamos a tratar de reescribir esta otra forma de comprender la educación para alejarnos de dichas lógicas es justamente volviendo a hacer referencia a los orígenes del término. Tanto la acción de criar como la de alimentar están relacionadas no con trabajos productivos sino con trabajos reproductivos.

Sin embargo, esta comprensión de la educación supone una manera de hacer las cosas que no puede disfrutar de un plan único y fijo. Si nuestro objetivo es poner la vida y las personas que aprenden en el centro debemos aprender como docentes a convivir con la incertidumbre y el cambio que caracteriza a estos procesos de vida y aprendizaje. Estamos marcando el camino hacia una forma de ser que se basa en la libertad propia y ajena. La libertad se caracteriza precisamente por ser ese lienzo en blanco sobre el que debemos tomar decisiones, hablamos de una libertad entendida como engrandecimiento personal gracias a la atención y preocupación por la libertad ajena, del otro. Este proceso está sujeto al devenir del tiempo, a la sucesión de acontecimientos que nos van marcando. Si trabajamos con un grupo de personas, en mi caso de adolescentes, como docente tengo que estar dispuesta a aceptar que todas las alegrías y desgracias por las que yo paso

afectan de igual manera a mi alumnado y, por lo tanto, que el objetivo de nuestra relación va más allá de un expediente académico. El objetivo es crecer en libertad y ser en relación tal y como lo hemos señalado, con todo lo bueno y todo lo malo que esto conlleva.

#### **2.4 La Educación Gaia y su propuesta pedagógica.**

Para ir cerrando este primer apartado dedicado a la búsqueda de un sentido alternativo para la educación, quisiera dedicar un momento a hablar sobre un ejemplo práctico de nuevos paradigmas de transición que ya podemos ver funcionando a día de hoy: la Educación Gaia. Toda la información a la que voy a hacer referencia a continuación está extraída del currículum de educación para el diseño de ecoaldeas de la organización y de su página web [www.gaiaeducation.org](http://www.gaiaeducation.org)

Este proyecto educativo nace de la unión de fuerzas entre un grupo de educadores y la Red Global de Ecoaldeas, el propósito de su proyecto es expandir a más personas las herramientas y habilidades para poder construir y gestionar sus propias ecoaldeas o asentamientos ecológicos. El motivo de traer este proyecto aquí es lo innovador que es su manera de organizar el currículum EDE (Ecovillage Desing Education) así como los valores e ideales pedagógicos que hay detrás del mismo.

El EDE está organizado como un mándala que toma el nombre de rueda de la sostenibilidad, y comprende lo que percibimos como las cuatro dimensiones principales de la experiencia humana – sus aspectos de Visión del mundo, Ecológicos, Sociales y Económicos. Cada una de las cuatro dimensiones recoge cinco módulos – es decir, veinte áreas temáticas en total. Pensamos que las cuatro dimensiones se mantendrán constantes, mientras que los títulos y contenidos de los módulos seguirán evolucionando con el tiempo. De tal manera, el curriculum se presenta como un mapa itinerante, diseñado para ser flexible, y adaptarse a las condiciones especiales y necesidades locales. (Gaia Education, 2012, p. 5).

Por su estructura modular y temática el EDE se ofrece como un curriculum holístico y reticular dentro del cual no importa desde dónde comencemos ya que todas sus partes están íntimamente conectadas, son intercambiables y es posible reconstruir el currículum completo desde cualquiera de ellas. A continuación, se ofrece un esquema en el que se expone la estructura completa del currículo con sus partes más importantes.

**Figura 1.**

*La Rueda de la Sostenibilidad.*



Cada una de las 4 grandes dimensiones que se nos ofrecen: visión del mundo, ecología, sociedad y economía, tiene 5 módulos diferentes que también funcionan como expectativas del aprendizaje. Es decir, no hay una obligación de cumplir al 100% con todos los contenidos del curriculum, sino que mientras los/as educadores/as lleven el curso relacionando e integrando las 4 grandes dimensiones propuestas y atendiendo sobre todo a las necesidades y particularidades del grupo al que tengan que enseñar todo está bien.

A pesar de que el EDE esta orientado específicamente a una cuestión tan práctica como es la edificación de ecoaldeas, su objetivo centrado en la promoción de una visión del mundo ecológica y respetuosa, no sólo con la naturaleza sino con las personas, es perfectamente aplicable al contexto de la enseñanza secundaria obligatoria. En cada módulo se insiste en claves teóricas, pero también en aspectos prácticos adaptados a las circunstancias locales de cada grupo y persona para la incorporación de hábitos saludables de toda índole. Así, teoría y práctica entran en consonancia en este curriculum que trata de transmitir nuevas maneras de vivir.

En las ecoaldeas encontramos oportunidades únicas y especiales que ofrecen una experiencia de inmersión única en vivir lo que se está efectivamente aprendiendo. A esta forma de aprender la llamamos “Pedagogía de Vida y Aprendizaje”. Es un estilo de aprendizaje de todo el cuerpo, ya que se vive al mismo tiempo que se aprende. Es una forma de aprendizaje muy eficaz. En lugares distintos a las ecoaldeas (ciudades, universidades, escuelas), lo mas posible de esta pedagogía se lleva en el aula” (Gaia Education, 2012, p. 103).

Toda esta experiencia en sí misma sería apta y valiosa de incorporar a la enseñanza reglada por la amplia diversidad de conocimientos, habilidades y actitudes que se tratan. Sin embargo, tal y cómo se encuentra estructurado el sistema actualmente esto solo podría realizarse con una coordinación total de la comunidad educativa, lo cual supondría elaborar un plan educativo desde cero y a largo plazo para poder reorientar todo el funcionamiento del centro hacia las direcciones propuestas por este curriculum.

Todos los módulos de la EDE son importantes para los niños desde la escuela primaria hasta la universidad, y podrían organizarse como semanas especiales (4 semanas de curso con la posibilidad de repartirlas durante el año) o integradas en un año de programa, o como proyecto de trabajo tratando todas las actividades en la escuela. (Gaia Education, 2012, p. 110).

Así que, a corto plazo, nos queda la opción de encontrar maneras de incorporar el espíritu de este tipo de currículos a nuestras prácticas educativas diarias. Puede parecer poco, pero en realidad puede serlo todo. En este caso creo firmemente que esta idea de aprender viviendo puede llevarse a la práctica en nuestro marco educativo actual si concedemos una mayor centralidad y presencia a las relaciones, los cuidados y la vida en lo que enseñamos.

A modo de conclusión de este primer apartado, hemos hecho tres paradas en el camino de búsqueda a la pregunta ¿qué sentido tiene la educación desde la convergencia de miradas de nuestra propuesta? La primera parada la hemos realizado al preguntarnos por los orígenes del término, nos hemos servido de una segunda acepción de origen tras examinar la etimología, para adentrarnos en el universo simbólico que nos aporta la primera relación que todo ser humano experimenta al venir al mundo: la relación materna. Aquí me gustaría hacer un inciso, soy consciente de que hay muchas personas que no han tenido la oportunidad de tener este tipo de relación durante gran parte de su infancia, tal vez durante toda su vida. No se trata de que esta idea sea un argumento universal que

pueda responder al 100% a la experiencia vital de todas las personas. Precisamente una de las características a las que apuntamos al repensar el sentido de lo educativo es a la necesidad de atender a cada persona en sus condiciones particulares. De esta forma, si de algo nos puede servir esta vuelta a los “orígenes” es para reflexionar acerca del simbolismo que esta relación ha tenido históricamente y extraer de todo ello aspectos que nos puedan ayudar a entablar una relación de cercanía, confianza y acompañamiento vital con nuestro alumnado.

Siguiendo con la segunda parada en nuestro camino, y en estrecha relación con lo anterior, hemos apuntado algunas ideas del pensamiento de dos autoras fundamentalmente: María Zambrano y Anna María Piussi. La combinación de la razón poética zambraniana y las ideas de mediación viva y partir de sí de Piussi nos llevan a una comprensión de lo educativo que pasa por no limitarnos a impartir un currículo carente de significado profundo que pase por la memorización superficial de una cantidad indecente de contenidos inconexos a la necesidad de mostrarles a nuestro alumnado la manera de conocerse a sí mismas/os y encontrar su propio sentido en su proceso de aprendizaje. Todo esto realizado a través de una práctica en libertad, atendiendo como docentes a quiénes somos para poder ofrecerles lo mismo a nuestro alumnado.

En tercer y último lugar, tratando de conjugar todo lo anterior, culminamos con la presentación de la pedagogía de cuidados y el ecofeminismo llevado a la educación. Hemos visto cómo ambos nos proporcionan una visión de la educación como un proceso largo que dura toda la vida, además nos revelan la importancia de colocar la vida en el centro para poder atender y dar valor a aquellas actividades reproductivas que han sido dejadas de lado por la historia, actividades que nos enseñan el valor de la alteridad y la necesidad de cuidarla para cuidarnos y ser cuidadas. Este primer paso de reconocimiento de lo que somos y de la forma en la que estamos en el mundo en relación con los otros es imprescindible para apostar por una educación que no sea sólo crítica, sino que sea también constructiva y busque una transformación ciudadana.

En los siguientes apartados veremos más en profundidad la relación educativa y sus características teóricas y prácticas sobre las que aquí nos interesa reflexionar. Destacaremos ideas de la pedagogía de los cuidados, de la diferencia sexual y del ecofeminismo que nos revelan nuestra doble condición como seres humanos: de codependencia y de interdependencia y cómo puede eso llevarse a establecer otro tipo de relación en el aula así como otra manera de transmitir el conocimiento.

### **3 La relación educativa.**

Al ignorar y no reconocer toda esa sabiduría de la relación, porque su precedencia y su origen se han negado, se pierde el sentido de verdad por lo que se enseña y se aprende y, de este modo, queda desnudo lo que sostiene y autoriza el educar y el aprender. (Arnaus, 2006, p. 215).

En el presente apartado vamos a centrarnos en el ámbito de la relación dentro del contexto educativo. Como iremos viendo, las relaciones por las que vamos a apostar no se limitan a las que se dan en el espacio del aula, ni siquiera del centro. Aunque sí que tendrán mayor centralidad, tampoco son las relaciones entre profesorado y alumnado las únicas que vamos a tener en cuenta, sino que en nuestra manera de entender la relación educativa incluimos a una comunidad mucho más extensa que contempla también las familias, el entorno del centro, el barrio, pueblo o ciudad en el que esté situado, las asociaciones y agrupaciones locales, entre otras. En sintonía con las ideas que manejamos en el apartado anterior sobre el sentido de la educación, vamos a entender que ésta, así como las relaciones que establezcamos en este entorno, se extiende a toda la vida en general, las relaciones son parte indispensable de la vida humana, y, por lo tanto, aquello que enseñemos a nuestro alumnado y la manera en la que establezcamos vínculos con ellas/os reflejará una coherencia con todo lo anterior: desarrollo personal, autoconocimiento y reflexión y relación con el otro.

Nos basaremos principalmente en la pedagogía de los cuidados y de la diferencia sexual para establecer una hoja de ruta que nos sirva de guía sobre cómo actuar y movernos en nuestro papel de profesoras. Además, veremos algunos ejemplos de prácticas educativas que ponen en juego los valores sobre los que aquí vamos a reflexionar.

#### **3.1 Nuestra condición doble.**

De acuerdo con la pedagogía de los cuidados y el ecofeminismo, vamos a partir de una premisa que servirá de base para reflexionar sobre el tipo de relaciones que queremos establecer y transmitir. Como seres humanos estamos sujetos a una doble condición: somos seres interdependientes, porque nuestra vida y nuestra felicidad dependen de las de otras personas, pero también somos seres ecodependientes, porque ambas están sostenidas por la base material que nos proporciona el medioambiente y todos los recursos que de él obtenemos. Este doble reconocimiento nos hacer darnos

cuenta de la centralidad de los cuidados y la sostenibilidad de la vida para las relaciones y para la dignidad humana en general. Así lo expresa Rosa María Mujica en su aportación a la Pedagogía de los Cuidados:

Una Pedagogía de los cuidados busca desarrollar relaciones afectivas sanas y brindar experiencias de un apego seguro. La persona no está cerrada en sí misma, sino vinculada a una realidad social y a otros seres humanos. Nadie es absolutamente independiente, todas las personas necesitamos de otros y otras, todas enfrentamos situaciones de carencia o vulnerabilidad y necesitamos ser valoradas y reconocidas por las demás personas, atendidas por otros, cuidados, en nuestras maneras de ser y de sentir, en nuestras acciones. (María, 2018, p. 117).

Además, tal y como veremos con las ideas de la diferencia sexual, la experiencia de la relación tiene un valor pedagógico muy interesante que de integrarse en la formación de la persona le aportaría una serie de cualidades indispensables para la vida. Así que, vivir las relaciones de una manera consciente y compartida y situarlas en el centro de la educación, es una de las apuestas fuertes tanto de la pedagogía de los cuidados, como de la diferencia sexual y, por supuesto, de lo que se defiende en el presente trabajo.

Poner las relaciones, la vida y los cuidados en el centro de la práctica educativa supone apostar por una educación que priorice al sujeto como centro del proceso de aprendizaje y su crecimiento personal en todos sus niveles, no sólo entendido de manera utilitarista, sino de forma integral: desarrollo cognitivo, emocional, relacional, físico, mental, creativo, social, económico, etc. Nos ayuda a reconocer el valor y el derecho de todas las personas a acceder a una vida digna, cargada de sentido propio y que merezca la pena.

Defender la vida en un sistema tal, supone posibilitar la vida en sus tres dimensiones –física, psíquica y social– y por lo tanto en la posibilidad del reconocimiento de la dignidad de cada ser humano, la cual debe constituirse como un derecho y un deber de todo ser humano. Así, todos los seres humanos, mujeres y hombres, tienen derecho a ser cuidados y a cuidar, no solo para satisfacer las necesidades primarias de alimento, protección y aprendizaje social, sino “para entender quién soy yo y qué cosas son importantes para mí” (Vázquez, 2010 en Silva, 2018, p. 20).

Nora Silva insiste en cómo repensar nuestras relaciones a la luz de esta doble condición en el ámbito educativo nos puede aportar múltiples beneficios, todos ellos relacionados con el sentido de lo educativo que venimos comentando en apartados anteriores. Desarrollar todos estos aspectos de la subjetividad humana nos ayuda a su vez a ser capaces de establecer mejores y más sanas relaciones con los otros, haciéndonos conscientes de que nuestro bienestar depende del de los demás y viceversa.

A través de la práctica de las relaciones podemos encarnar el lema de “think global, act local” -una idea que relaciono con el argumento del Kate Millet de “lo personal es político”- se basa en que nuestra manera de ver el mundo es la manera en la que nos movemos en él y en la que lo tratamos, así que, si queremos ser más conscientes de las injusticias, si queremos hacer un cambio en nuestras maneras de ser que ha resultado ser tan dañinas a un nivel global, tenemos que comenzar por nosotras/os y nuestro entorno más cercano. Aprendiendo a conocernos, adoptando una manera de ser autocrítica, consciente y comprometida con los demás podremos generar un cambio más allá de lo personal. En este sentido, toda idea de acerca de la educación tiene un tinte político, ya sea que se busque reafirmar el orden establecido o cambiarlo, la educación tiene aspiraciones de tocar la realidad y las comunidades humanas.

Seamos o no conscientes de ello, la Educación es siempre un acto político.

En nuestra propuesta, educamos para transformar el mundo, y nos educamos para cambiar nuestro modo de comportarnos. De este modo, lo personal y cotidiano se vincula al conocimiento y a la acción colectiva y pública. Al producirse esta transformación personal, los propios actos personales serán políticos y transformadores en la medida en que estén vinculados a los actos personales y políticos de otras personas. (Aguado, 2018, p. 33).

Un aspecto clave a la hora de desarrollar las relaciones en la escuela es atender al aspecto emocional de cada persona. Parece algo evidente que cuando hablamos de establecer vínculos entre dos o más personas lo que se pone en juego primeramente son los afectos o las emociones, no obstante, estamos acostumbradas a dejarlas de lado, a no escuchar cómo nos sentimos y a centrarnos en intereses de otro tipo, utilitaristas, sobre todo. La relevancia que demos a la expresión y la comprensión sana de los sentimientos, tanto propios como de nuestro alumnado, será de una enorme importancia para su crecimiento personal, la evolución de su autoestima y de la concepción de los demás.

La escuela juega un rol central en el desarrollo de las emociones, pero muchas veces no es consciente de ello. Las interacciones que se producen en la escuela tienen que ver con el desarrollo de la autoestima y de la estima por los otros y otras. Si el clima es de asertividad, de escucha, de empatía y respeto, si hay una buena mediación de los conflictos, si se desarrollan las habilidades e intereses, si se promueve una libre expresión de afectos y sentimientos, las probabilidades de que las y los estudiantes estén empoderados y sean felices es mucho mayor que cuando estas condiciones no se dan. (María, 2018, p. 116).

Además, conocer cómo se sienten los demás nos permite reconocer su vulnerabilidad y aceptarla más fácilmente en nosotras/os mismas/os para poder compartirla y abrirnos con ellas/os. Es justamente desde este momento de apertura al otro en nuestra propia vulnerabilidad dónde puede generarse más fácilmente un ambiente de confianza dado que “Las emociones nos permiten colocarnos en el lugar de los otros u otras, sentir lo que ellos y ellas sienten y estar disponibles a ayudar, a apoyar” (María, 2018, p. 116). Es un primer paso muy importante para poder entender las necesidades de los otros y aprender a cuidarlos y a pedir que nos cuiden.

### **3.2 ¿Derechos y deberes?**

Para ir terminando con las ideas de la pedagogía de los cuidados y el ecofeminismo y poder pasar a comentar algunas más relacionadas con las teorías de la diferencia sexual, me gustaría apuntar una última cuestión que nos puede ayudar a asentar mejor el argumento relacionado con el paso de lo personal a lo político y es la conjugación de la ética de la justicia con la ética del cuidado, dicho de otra manera, la necesidad de conectar responsabilidades con derechos.

Como hemos apuntado unas líneas más arriba, todo acto educativo tiene su apuesta política sea explícita, sea consciente, o no, y en toda concepción de la política hay también unas ideas éticas que la sustentan. En nuestro caso, si queremos pensar una pedagogía basada en los cuidados y en el ecofeminismo tendremos que tener claro cuáles son esas ideas éticas que además nos van a guían en las relaciones y en nuestras maneras de comportarnos con los demás.

Basándonos una vez más en el hecho ontológico de que somos seres interdependientes y ecodependientes, el cuidado de nosotras/os mismas/os, de los demás y de la naturaleza se torna como centro indispensable de la vida y valor moral primordial.

A continuación, sin querer meterme en demasiados detalles técnicos, dado que sería excederme en el propósito del presente trabajo, veremos en qué consiste la crítica de Carol Gilligan a Lawrence Kohlberg y en qué medida puede sernos útil aunar las fuerzas de una ética de la justicia y de una ética del cuidado, tal y como Seyla Benhabib y la Pedagogía de los cuidados proponen, a la hora de pensarlos en la relación educativa.

El trabajo sobre la evolución y el desarrollo del razonamiento moral de Kohlberg parte de la teoría de Piaget acerca del desarrollo cognitivo. Kohlberg ideó una serie de experimentos en los que presentaba a grupos de personas de características concretas -a hombres norteamericanos, blancos- una serie de dilemas morales de los cuales no le interesa tanto el resultado o respuesta final como el proceso de razonamiento que había llevado a los sujetos a tomar una decisión u otra. A través de estos experimentos pretendía demostrar que el desarrollo moral va de la mano con el cognitivo y que ambos están divididos en diferentes fases, cada una superior en lo que respecta a procesos lógicos, de raciocinio y de abstracción a las anteriores.

Los niveles de desarrollo moral que diferencia Kohlberg son:

- Preconvencional, en el cual “el sujeto tiene en cuenta sólo sus propias necesidades y cuáles serán las consecuencias que la decisión o acción tengan para él/ella mismo/a” (Medina-Vicent, 2006, p. 87).
- Convencional, el sujeto ya no piensa sólo en sí mismo, sino que pasa a ser consciente de que vive dentro de una sociedad y en la toma de decisiones “tendrá en cuenta los valores, intereses y demandas que se le lanzan desde el entorno” (Medina-Vicent, 2006, p. 87).
- Postconvencional, el estadio de desarrollo más alto en el que el sujeto es capaz de sostener sus propios valores y hacerlos entrar en diálogo con los de la sociedad para llegar así a principios y normas universales. (Medina-Vicent, 2006, p. 88).

Para que se de el paso de un nivel inferior a otro superior parece que tiene que haber una cierta actitud que permite a los sujetos ponerse en el lugar del otro, valorar sus intereses y así poder deducir valores universales. El problema aquí es que para Kohlberg ese otro es otro generalizado, neutral, que no tiene en cuenta las particularidades y contextos concretos del otro particular como sí hace la teoría feminista al pensar la alteridad.

Todas estas fases y estructuras del pensamiento se consideran comunes a todas las personas y por lo tanto la teoría de Kohlberg se presenta bajo un supuesto de validez universal, este es el punto en el que Gilligan señala que surgen graves problemas. Gracias a la perspectiva feminista que Gilligan nos aporta al debate moral podemos:

Ser conscientes de que la dicotomía público-privado condiciona nuestro papel como ciudadanos y ciudadanas, así como nuestra posición en el mundo y el modo que tenemos de percibirlo. Al mismo tiempo, va a definir nuestro modo de desarrollar los razonamientos morales, que, al fin y al cabo, se refieren al modo en que nos relacionamos con los demás. (Medina-Vicent, 2016, pp. 97-98).

Gilligan analiza la realidad social en base al sistema sexo-género el cuál determina la manera diferenciada en la que hombres y mujeres están en el mundo, así como sus relaciones. Este sistema no era tenido en cuenta por Kohlberg de forma que su teoría moral de la justicia se basaba exclusivamente en cuestiones reservadas para el ámbito público y universal adjudicado históricamente a los hombres dejando de lado todo lo relativo al ámbito privado y concreto que engloba también las prácticas de los cuidados adjudicadas a las mujeres.

La conclusión a la que llegaba Kohlberg sobre las bajas puntuaciones en general de las mujeres de que se debían a un cierto grado de inmadurez moral generado por el lugar que ocupaban en la sociedad: el ámbito privado, cambiaba radicalmente gracias a la crítica de Gilligan. Gracias a ella la moral se contextualizó, entendiendo que la vida concreta de cada persona determina su desarrollo moral y que por la diversidad de casuísticas que se dan entre las diferentes personas tenemos que asumir que también hay una mayor diversidad de maneras de comprender la moral que no sólo la de la justicia propuesta por Kohlberg.

De esta afirmación se desprende que no todas las personas en el nivel postconvencional de desarrollo moral, tienen porqué centrar su perspectiva en las cuestiones de justicia universal, sino que pueden centrarse en las de cuidado. Así, lejos de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg centrada en el monismo moral, en que se afirma que solamente existe una maduración moral correcta; el trabajo de Gilligan se enmarca dentro del pluralismo moral, según el cual “puede existir más de una forma de moralidad y de madurez moral correcta. (Medina-Vicent, 2016, pp. 90-91).

A partir de este momento es bastante difícil no dudar acerca de la idea de justicia universal cuando sabemos que se basa en la necesidad de resolver los dilemas morales a través del “bien común” y a costa de los derechos y las vidas de aquellas personas que no encajen en ese universalismo. Gracias a la ética del cuidado podemos suplir esta falta de atención a las particularidades y diferencias que nos caracterizan como seres humanos. Con la ética del cuidado ponemos el foco sobre los aspectos relacionales y de cuidado, cuestiones básicas para el sustento de la vida misma y por lo tanto entran en juego el reconocimiento de estos derechos como fundamentales, pero también el concepto de responsabilidad entendiendo que existimos dentro de un contexto determinado y que hay cierta corresponsabilidad con los otros.

La propuesta de Benhabib que pretende aunar ética justicia y ética del cuidado también necesita reconceptualizar la idea de razón y de yo universal de la que hemos sido herederas en la filosofía occidental desde la modernidad. Así, para no desprendernos de nuestra identidad, se apuesta por una atención a lo concreto del otro y de una comunicación sincera a través del diálogo.

De esta manera, Benhabib toma la teoría habermasiana como punto de partida para posibilitar el reconocimiento de las diferentes identidades y necesidades de cada ser humano, sin renunciar a la consecución de principios morales universalizables. Así, sugiere que “la ética comunicativa adecuadamente formulada puede mediar entre el punto de vista de el(los) otro(s) generalizado(s) y el(los) otro(s) concreto(s), al sintetizar la justicia con la solicitud, la autonomía con la capacidad de entrar en contacto”. (Medina-Vicent, 2016, pp. 95-96).

Hay dos cosas que me gustaría concluir de esta reflexión sobre la conjunción entre la ética de la justicia y la ética del cuidado: como docentes replantearnos estas ideas nos puede ayudar a ver nuevas formas de tratar los valores y la ética con nuestro alumnado, en definitiva, estamos tratando de apuntar hacia la construcción de una ética que sea compartida, en comunidad y que parta de las particularidades de todas las personas involucradas para poderse sintetizar en principios universales como podrían ser la vida y la dignidad humana. Esta posibilidad que se nos abre de poner la ética y las relaciones como algo a disposición de todo el mundo es una gran oportunidad de aprendizaje y de crecimiento personal por el reto que entraña.

Además, este tipo de ética que tratamos de construir, no se limita a las relaciones que tienen lugar dentro del aula. El hecho de unir responsabilidades y derechos nos abre

la mente a lugares más allá de nosotras/os mismas/os, nos da otra oportunidad para abrir el círculo de relaciones y de ampliar el ámbito de acción real de la comunidad educativa a más allá de lo habitual. Esto supone pensar en maneras de enseñar que involucren a personas externas a las asignaturas que impartimos o incluso ajenas al centro de enseñanza. Podríamos establecer vínculos con asociaciones del lugar en el que este ubicado el centro, con artistas, con investigadores e investigadoras de cualquier ámbito y desarrollar actividades que puedan ser contempladas en el currículo actual.

### **3.3 La confianza en las relaciones.**

Retomando el tema de la confianza que hemos apuntado al hablar de la vulnerabilidad y los sentimientos, tal vez sea esta la característica relacional por excelencia y que más determine el éxito de una relación o su fracaso. Desde la pedagogía de la diferencia sexual este tema ha sido tratado como un momento en la práctica educativa que a menudo nos genera tensiones como docentes. Tensiones que podemos llegar a comprender y a redirigir para así ser capaces de llevar con sentido nuestra actividad educativa. No es una condición que se pueda forzar, sino que se trata de una manera de estar del cuerpo que se genera desde dentro, “es una disposición interior, una actitud, un lugar desde donde mirar y acoger la presencia de la otra y del otro, también de una misma” (Arnaus, 2016, p. 47). Las teóricas de la pedagogía de la diferencia sexual que nos explican sus características, Arnaus entre otras, nos dan algunas claves para tratar de comprender en qué consiste una confianza verdadera, que no esté sujeta a ningún sentido instrumental.

Intuimos que generar un proceso de confianza está y no está en nuestras manos. Sentimos que sí está en nuestras manos el deseo de que algo fructifique en la relación, algo no definido de antemano, algo que no es ningún asidero fijo, algo que se va intuyendo, que es más bien una disposición y una apertura interiores del dar y dejarse dar y del aceptar lo que es, aunque no siempre sepamos estar ahí. Y a la vez, sabemos que no está en nuestras manos el que se nos reconozca la autoridad; está en las de ellas y en las de ellos; está en las manos de cada una y de cada uno, dependiendo de lo que deseen, esperen, quieran... Y depende también de su apertura consciente e inconsciente en ese movimiento de dejarse dar, de tomar y a la vez dar de sí, con su disponibilidad y presencia. Desempeña un papel importante su deseo de aprender en relación a través del estudio con sentido. (Arnaus, 2016, p. 49).

Algunas otras cualidades de la relación que nos pueden ayudar a generar confianza tal y cómo lo entienden desde la pedagogía de la diferencia sexual pueden ser: la escucha atenta, la disposición abierta sin juzgar al otro, la alegría en el aprender. (Arnaus, 2016, p. 50).

En todas ellas se hace imprescindible el trabajo de una esfera de la subjetividad humana que habitualmente no es tratada en la enseñanza reglada, sobre todo cuando hablamos de niveles superiores a primaria, ésta es la esfera afectiva. Todas estas cualidades de las que estamos hablando: la confianza, la escucha atenta y sin juicio a los demás, poner lo que somos en la relación educativa, etc, son posibles gracias a que somos seres potencialmente empáticos y ontológicamente interdependientes. Pero esta potencialidad no tiene porqué desarrollarse si no es señalada y trabajada, de ahí la importancia del papel que desempeña la escuela a la hora de enseñar a dejarse tocar por el otro y a ponerse en su lugar. Me gustaría llamar la atención sobre esta idea de “dejarse tocar” (Molina, 2016) pues es una cualidad que se sustenta en el hecho de mostrarnos vulnerables ante los demás. Cuando dejamos que los sentimientos de los demás nos interpelen y cuando dejamos que los nuestros salgan a la luz es cuando damos paso a esa posibilidad de cercanía con el otro. Dejarse tocar no es algo voluntario, no depende de un querer o de un proponerse hacer aquella cosa, sino más bien de una disposición que está configurada por toda una forma de mirar y de ser en el mundo. Es una cuestión ambiental podríamos decir, depende del ambiente que se genere entre dos o más personas partícipes de una relación, funciona de manera parecida a cómo se genera la confianza en la relación y está íntimamente ligada a ella.

Como podemos intuir, por las características propias de toda relación, no es tarea sencilla llegar a tocar lo sensible de las/os otras/os para poder así establecer un vínculo de confianza. De hecho, no depende únicamente de nosotras como profesoras, porque hay que recordar que estamos en continuo intercambio con otras/os, y sus sentimientos, sensaciones e impresiones también intervienen en el desarrollo de la relación.

Por este motivo, es también muy importante aprender de los errores y los fracasos. Habrá situaciones en las que nos sea imposible acercarnos a una persona, los factores pueden ser y serán múltiples, lo importante de este bache en el camino es reconocer con humildad en qué nos hemos podido equivocar e ir de antemano con la asunción de que estas cosas pueden ocurrir y ocurrirán. Así que, cuando no sea posible que nazca la confianza entre dos personas, es importante aprender a aceptarlo, ser capaces de

reconocer que todavía no es el momento de establecer una relación de este tipo y que no pasa nada, no hay culpa ni resentimiento sino comprensión y fortalecimiento. No se trata de esquivar la situación sino de mirarla y tratar de entender qué ha ocurrido sin sentirnos culpables ni machacarnos por ello para poder seguir intentándolo.

En relación con esta dificultad que se nos abre a la hora de establecer una nueva relación, la pedagogía de la diferencia sexual saca a la luz la enseñanza del más femenino. El más femenino refleja una manera de ser y de relacionarse con las/os otras/os y con el mundo que ha sido propia de las mujeres, dadas las circunstancias sociales e históricas en las que nos hemos visto enmarcadas.

Fundamentalmente lo he explicado como el «más relacional femenino», un «más» que en la relación se concreta en tener presente a la otra, el otro y también lo otro de sí. Es decir, es un más de sentido de alteridad sin finalidad ni intención instrumental. (Arnaus, 2006, p. 226).

Este modo femenino de ser en relación nos abre la oportunidad de pensarnos libremente a través de la diferencia sexual. Es algo tan simple, pero al mismo tiempo tan oculto como fijarnos en cómo las mujeres de nuestra vida nos han ofrecido las suyas a través de su mirada amorosa y de cuidado. Es un camino que podemos recorrer independientemente de nuestro sexo-género, para poder ir más allá del orden de lo dado, de la manera habitual que tenemos de hacer las cosas en la escuela, dado que lo que podemos aprender de este tipo de relación es válido para todas/os.

Es una apertura al otro, pero también a lo que hay de otro en mi misma, a los cambios e incertidumbres que se den en mi vida, una vida que acontece también en la escuela junto a los que serán en algún momento mi alumnado y mis compañeros/as de trabajo. La relación educativa en su naturaleza dispositiva es también móvil, irrepetible, única, cada vez es diferente porque las personas también cambian. Por ese motivo se requiere de un trabajo continuo de cuidado de la relación por ambas partes. Es también la aceptación de que la vida es cambiante y que nuestros métodos de enseñanza tienen que acompañarla.

En la formación docente a menudo se da la demanda de una enseñanza que busque minimizar riesgos y que acerca al alumnado lo máximo posible a la realidad a la que se tendrán que enfrentar. Dicha demanda, no obstante, se sustenta en una comprensión de la realidad simplista e ingenua, no se puede adelantar ni “preparar” en este sentido la labor

docente que responde y se mueve junto a una realidad cambiante y en movimiento. Además, el tiempo juega en contra a la hora de experimentar la formación como ese “prepararse para”. Siento que, para aprender a ser profesora, como en casi todo, el camino más efectivo es el de la experiencia. Y la experiencia por la que pretendo transitar pasa por la vivencia y la recuperación de este legado que podemos denominar como el más femenino.

Anna M. Piussi explica que ese talento es una obra de la civilizadora porque «atiende a las necesidades primarias: cuidado de las personas y de la vida, necesidad de atención, nutrir materialmente el cuerpo y también el alma. Y ha hecho de sus mediaciones materiales y simbólicas el centro de la convivencia humana». (Arnaus, 2006, p. 224).

Es importante comprender que este trabajo está lleno de “complicaciones”. Para empezar, estamos recorriendo un camino diferente de la actual forma de enseñar, esto de por sí ya genera tensiones no sólo en nosotras como futuras profesoras (o profesores) sino también en el alumnado con el que convivamos, dado que al principio es muy probable que reconozcan nuestras prácticas con extrañeza, algunas/os les darán buena acogida, pero también estoy convencida de que otras/os tantas/os no querrán entrar en nuestra forma de entender la educación. Será importante no dejar esto de lado sino todo lo contrario, aprovechar estas tensiones y estos conflictos para que la relación prospere y adquiera un nuevo sentido, para que aquellas personas que no se sientan cómodas puedan expresar sus motivos y así, a partir de ellas mismas y de sus sentimientos, puedan generar un sentido propio de lo que están viviendo y de lo que van a aprender.

Atención, cuidado, comunicación, amor y libertad son ideas básicas que rodean y caracterizan al más femenino. Atención a las necesidades propias y ajenas, así como a los cambios que se dan en las relaciones; cuidado de cada persona en sus circunstancias particulares y del entorno en el que existimos; comunicación de los sentimientos y vivencias para forjar una relación sana y sincera; amor para hablar desde el cariño y la comprensión, sin miedo; y libertad para aceptarnos y aceptar a los demás en nuestros momentos buenos, pero también en los malos, para conocer y conocernos, para dar y recibir.

### **3.4 La práctica de la relación.**

Para poder llevar la confianza y las enseñanzas del más femenino a la práctica real de la relación se hace necesario un trabajo previo por motivos que venimos apuntando con anterioridad relacionados con las tensiones que se derivan de una institución reglada y prefijada. Desde la pedagogía de la diferencia sexual se apuesta por un sentido de libertad vivido en relación, en palabras de Piussi: “Libertad como independencia simbólica del orden del otro, generada no obstante del ponerse en relación con él, del tenerlo en cuenta” (2006, p. 27).

Aquí se hace referencia a una concepción de libertad que también sostendría el ecofeminismo: una libertad entendida como engrandecimiento personal gracias a la atención y preocupación por la libertad ajena, del otro. Así, el sentido de lo educativo descansaría también en construir una relación en libertad con las demás personas.

Para Piussi y para Zambrano una de las cosas más importantes que debe tener en cuenta una profesora es el enseñar a partir de lo que ella es, a partir de sí misma. Un primer paso a dar en este camino de transformación educativa sería reconocer en nosotras aquellas ideas y preconcepciones que sostenemos acerca de cómo se debe enseñar y acerca de nuestro papel en este proceso.

Y el primer gesto de libertad de una mujer o de un hombre, es elegir significar su propio ser una mujer o un hombre, sabiendo que ello no es objeto de elección. El ser humano no puede existir sin lo que le constituye, le hace hombre o mujer: y entre ellos no se tercia un neutro con respecto al cual se puedan medir o en el que reposar (a no ser en el juego, precioso y a veces diabólico, de lo imaginario). Es esto lo que hace ineludible e inconmensurable la diferencia sexual, diferencia cualitativa y fundadora de todos los aspectos de la vida, incluida la educación. (Piussi, 2006, pp. 18-19).

A raíz de la reflexión sobre la diferencia sexual en relación con el sentido de lo educativo se ha instalado en mí, como persona particular con una historia y trayectoria vital determinada y única (como todas las personas), la necesidad de pensar mis futuras prácticas docentes enlazadas con mis habilidades de cuidado, atención y preocupación por el otro -cuestiones pensadas y defendidas por el ecofeminismo, la pedagogía de los cuidados y el feminismo de la diferencia sexual-. Es justamente a esto a lo que apunta Piussi cuando nos insta a pensarnos en base a esta diferencia originaria, nos invita a

preguntarnos: ¿Cómo he sido dado que he crecido como mujer en una sociedad determinada con todas sus particularidades?; ¿Qué puedo hacer con todo eso que he sido y soy por mí y por los demás? He aquí la libertad de vivir la diferencia sexual en la educación: reconocer y dar lo que soy y ayudar a otros a que, si quieren y está en sus manos, puedan hacerlo.

En este reconocimiento también tiene que haber una búsqueda y una revalorización de lo que somos como mujeres y de lo que hemos sido en un legado histórico que nos ha silenciado y que ha denostado nuestras formas de hacer y de ser. Esto no es otra cosa que desentrañar y aplicar nuestras acciones, pensamientos y vivencias como mujeres a nuestro trabajo de profesoras.

Además de la idea de la diferencia sexual como diferencia originaria, Piussi maneja dos conceptos fundamentales en los textos a los que hago referencia en el presente trabajo: mediación viva y partir de sí. Una de las consecuencias de pensarnos a la luz de la diferencia sexual es la transformación de lo que somos. En este sentido servirnos de las vivencias y tensiones que estos cambios generan en nuestros cuerpos puede tener también un sentido y una utilidad pedagógicas. De aquí sale la concepción de hacernos mediación viva para nuestro alumnado acerca del nuevo sentido que estamos descubriendo sobre la realidad, partir de sí, es decir, comenzar desde este nuevo acontecimiento de transición entre lo que éramos y entre lo que estamos deviniendo y mostrarlo al otro.

Esta práctica no es para nada sencilla, normalmente conceptualizar algo para poder comunicarlo cuando todavía no ha llegado a ser es una tarea complicada sino imposible. Así que a menudo nos encontraremos con contradicciones en nuestro discurso que son parte indisoluble del mismo por las características que le son propias. Así lo explica Piussi:

No es esta una operación intelectualista ni idealista, ni tampoco moral-moralista sostenida por la buena voluntad y la obligación, sino una operación práctico-simbólica, política y pedagógica a un tiempo, que atañe al ser en el presente. Un hacerse cada cual mediación viva del sentido y de la realidad, aceptando en primer término la transformación de sí, el hacer un vacío para acoger los rayos de otro-posible, porque el modo de estar en los contextos, singularmente y en relación, puede orientar los contextos en una u otra dirección. (Piussi, 2006, p. 17).

De esta forma lo que conseguimos es poner en el centro de toda reflexión y del acto educativo la dimensión pática del ser humano: el sentir. La educación pues tendrá como guía reconocer todas aquellas experiencias singulares entendidas como las relaciones con nosotras/os mismas/os, pero también con los/as demás (otras personas, seres vivos y entorno), que generan en nuestro ser una cierta inestabilidad al poner cara a cara a nuestro “yo” y al “otro”.

La adolescencia es un periodo claramente marcado por este tipo de procesos en los que se dan cambios y se construye la subjetividad. Poner en el centro de la enseñanza-aprendizaje la realidad misma de este proceso vital puede ser muy fructífero y generar personas autoconscientes, autocríticas e implicadas con sus procesos internos y con los de los demás. De nuevo Piussi nos habla a través de Zambrano acerca de todos estos procesos de cambio tanto internos como externos a los que las personas estamos empujadas a experimentar, algunas más otras menos, a lo largo de toda nuestra vida y, de manera mucho más intensa, en ciertos periodos vitales como la adolescencia.

María Zambrano invita, por tanto, a reencontrar la disposición propia de la criatura en la que sentir y pensar, pasividad y actividad, interior y exterior, cuerpo y palabra no están divididos, y en la que está presente la máxima apertura al transitar, trascendiendo desde el ser que ya se es hasta el ser que se busca, y al sentir la vida donde está y donde todavía no está. Volver a la infancia es un movimiento del presente más que un regreso al pasado. (Piussi, 2013, p. 4).

A menudo las/os jóvenes preguntan a sus profesoras/es por la utilidad de la asignatura que están cursando. Normalmente respondemos con fastidio a su pregunta o bien nos incorporamos a la lógica utilitarista para responderla. Sin embargo, nos perdemos ciertas cosas muy importantes para ellas/os:

Y dejamos así de captar lo esencial sugerido por su pregunta: la búsqueda de un sentido personal de lo que se les enseña, la posibilidad de encontrar un lugar propio en los saberes, y el deseo amoroso de una presencia en el mundo subjetivamente significativa. (Piussi, 2006, p. 33).

Aquí es dónde destaca el sentido de educar en libertad, educar partiendo de lo que somos, visibilizando nuestra ruta de viaje de vida hasta llegar a comprender cómo nos hemos construido para que las personas con las que estamos tratando puedan trazar y reconocer sus propias rutas y así dotar de un sentido propio a lo aprendido.

Anna M. Piussi explicaba, (...) que más allá de las competencias de base, y específicas, está la exigencia del descubrimiento de un sentido de sí: (autorreflexividad, partir de sí, centralidad en la historia personal, atención a la experiencia global de vida, flexibilidad, metodologías de aprendizaje narrativas, importancia de los contextos relacionales...). Este sentido de orientar la práctica en la educación despliega, como también dice ella: «la capacidad de conferir sentido a sí mismas, a los otros, al mundo, a partir de la propia experiencia, necesidades, deseos...Y ésta es la condición para poder modificar la realidad de manera profunda y no sólo en sus aspectos exteriores y superficiales». (Arnaus, 2006, pp. 218-219).

Estamos habituadas a acercarnos al conocimiento como si fuera algo parecido a una vasija cerrada y llena de verdades absolutas, acabadas. Esta concepción que tenemos del saber como algo que se nos da constituido de antemano se traslada a la manera en la que se lo transmitimos al alumnado y, en consecuencia, condiciona las ideas que se forman de lo que es considerado conocimiento y lo que no. Nos centramos en la transmisión y la adquisición de grupos de contenidos, pero nos olvidamos de incidir en el sentido que el saber puede llegar a adquirir y la importancia que esto tiene.

Cuando hablamos de comprender el conocimiento como mediación me refiero a dos cosas fundamentalmente: por un lado al papel que como profesora juego de mediar entre la realidad y el saber del alumnado proporcionándoles las herramientas adecuadas para que se forjen sus propias ideas, “En ese sentido, no es el o la docente quien debe entregar conocimientos, sino que debe ser quien genera las condiciones para que sea el o la estudiante el autor de su propio proceso” (María, 2018, p. 116). Y, por otro lado, al conocimiento como intercambio entre mi experiencia vital y mi relación con la cultura y el saber y las de mi alumnado, un espacio inicial entre dos mundos -dos maneras de sentir, de ver y de ser- que se resuelve gracias a la experiencia de la relación. Una relación en la que ambas partes aprenden y enseñan a un mismo tiempo, en la que se nos exige expresar el sentido de lo que queremos transmitirles y de alguna manera “abrirnos” en lo personal y dejarnos tocar como hemos indicando con anterioridad.

La mediación, en palabras de Milagros Rivera, es algo que pone en relación dos cosas que antes no estaban en relación o cuya relación se había roto. Es crear vínculos que son origen de algo nuevo. La mediación originaria es la que

hace viable la vida humana, es la creación en dónde cada uno y cada una es pensada en su singularidad irreducible. (López, 2006, p. 136).

En definitiva, y recogiendo lo dicho hasta ahora en este punto, a través de esta comprensión del saber como mediación, se nos abre un camino de libertad, el cual nos ofrece, tanto a profesorado como a alumnado, la oportunidad de construir nuestro sentido propio de la realidad antes que aceptar el ya construido. Así conocimiento y ser se unen, porque nuestro deseo de saber va de la mano de nuestro deseo de descubrir quiénes somos y la manera en la que significamos el mundo. Todo esto es lo que nos ofrece una relación educativa en la que se trate el conocimiento como algo vivo, personal y con sentido aún por descubrir.

#### **4 Conclusiones.**

Las ideas que hemos barajado a lo largo del trabajo nos muestran que es posible pensar otras maneras de enseñar alternativas a las actuales. Estas nuevas metodologías o formas de enseñar, aunque muestran que las reformas curriculares e institucionales son algo a lo que hay que apuntar, también nos enseñan a comenzar por cambios a una escala más pequeña, cambios que, cómo hemos visto ya se están poniendo en práctica en diferentes ámbitos.

En nuestro caso, hemos querido trazar unas líneas generales de lo que podría ser una mirada alternativa de la educación y de la práctica de la relación educativa, la cuál consideramos fundamental, gracias a la conjunción de tres corrientes teóricas diferentes. Estas tres corrientes nos aportan herramientas muy valiosas para preguntarnos por el sentido de nuestra práctica docente. Ponen en tela de juicio todo aquello que habitualmente aceptamos como la “norma”, problematizan este mismo hecho de dar las cosas por sentado y nos abren la mente para repensar si este es el camino que hemos elegido libremente o si, por el contrario, es un camino previamente asfaltado al que simplemente hemos llegado.

La experiencia de vida de las mujeres, se dediquen a la docencia o no, se ha revelado como una fuente de conocimiento e inspiración casi inagotable la cuál apenas hemos comenzado a explorar. Entiendo que para poder disfrutar de una educación en calidad de igualdad a todos los niveles (género, sexo, cultura, situación económica, etc) este es un paso que tenemos que ir dando todas/os juntas/os, poco a poco. No podría imaginar otra manera de pensar en la práctica docente que no sea la búsqueda de una

calidad educativa que sea capaz de atender a todas las personas en sus propias circunstancias por igual. Todo este trabajo conlleva un compromiso a una gran escala.

Protagonistas son las mujeres. Educar, aprender, crear y compartir cultura a través de la palabra y la relación viva, sin solución de continuidad entre casa, escuela, ciudad o mundo, es el modo preferido por las mujeres de hacer civilización, a partir de las relaciones humanas y de las relaciones con la tierra que nos alberga. En esto consiste hacer civilización, comprometerse para que no prevalezca la ley del más fuerte o la ley ciega de la casualidad: un compromiso constante, nunca definitivo, con el que cada época tiene que confrontarse. (Piusi, 2013, p. 30).

En definitiva, lo que podemos intuir en el espíritu del presente trabajo es una confianza en la educación como ese lugar en el que la vida empieza a cobrar sentido para las/os niñas/os. Una confianza que no es ciega, sino que se basa en parte en la realidad de las actuales instituciones educativas, las cuales no apuestan por la relevancia original que tiene la educación como búsqueda de un sentido propio y construcción del sentido del mundo, sino que convierten las escuelas en lugares vacíos a los que el alumnado acude mientras sus familias trabajan y reproducen el sistema capitalista. Lugares vacíos en los que los saberes y el conocimiento se dan como cosas anecdóticas y forzadas, que no tendrán más utilidad en su futuro que obtener un título que les valide para entrar en el mercado laboral. Así la rueda se cierra perfectamente, educamos no para vivir ni para conocernos, ni mucho menos para cambiar las cosas, educamos para reproducir el orden dominante. Entiendo que la educación es también otras cosas y que se hace urgente pensar sobre cuáles son esos otros caminos a los que podemos transitar.

## 5 Bibliografía.

- Aguado de la Obra, Guillermo (2018). La pedagogía de los cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar. En InteRed, *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. (pp. 18-36) Bizkaia, España: Fundación InteRed.
- Arnaus I Morral, Remei (2006). «Aprender a lo largo de la vida» desde el amor a la madre. En Piussi, Anna María y Méndez, Ana Mañeru (Coords.) *Educación, nombre común femenino*. (pp. 210-231) Barcelona, España: Octaedro.
- Arnaus I Morral, R; Arbiol I González, C y Nuri Serra, A. (2016) Cuidar y cultivar la relación educativa como experiencia de formación. Una búsqueda de sentido libre en lo que hacemos. En Domingo, J. C. (Ed.), *Tensiones Fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. (pp. 42-61) Barcelona, España: Octaedro.
- Gaia Education (2012). Educación para el diseño de ecoaldeas. Recuperado de <https://www.gaiaeducation.org>
- Hernández Piñero, A. (2012) La apuesta política de Vandana Shiva: los saberes de las mujeres y la sostenibilidad de la vida. *Dilemata*, nº10, pp. 329-355.
- López Carretero, A. (2006) Hacerse mediación viva. En Piussi, Anna María y Méndez, Ana Mañeru (Coords.) *Educación, nombre común femenino*. (pp. 134-157) Barcelona, España: Octaedro.
- María Mujica, R. (2018) Algunos criterios para elegir metodologías para trabajar la Pedagogía de los cuidados en las escuelas. En InteRed, *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. (pp. 110-129) Bizkaia, España: Fundación InteRed.
- Medina-Vicent, María. (2016) La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, nº67, pp. 83-98.
- Mies, María y Shiva, Vandana. (1998) *La praxis del ecofeminismo. Biotecnología, consumo y reproducción*. Barcelona, España: Icaria editorial.
- Molina Galvañ, M<sup>a</sup> D; Blanco García, N y Arbiol I González, C. (2016) Dejarse tocar para que algo nos suceda. En Domingo, J. C. (Ed.), *Tensiones Fructíferas:*

*explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia.* (pp. 86-117) Barcelona, España: Octaedro.

Palacín Garay, I. (2018) Ecofeminismo, marco sobre el que asentar la Pedagogía de los cuidados. En InteRed, *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción.* (pp. 64-79) Bizkaia, España: Fundación InteRed.

Piussi, Anna María. (2006) El sentido libre de la diferencia sexual en la educación. En Piussi, Anna María y Méndez, Ana Mañeru (Coords.) *Educación, nombre común femenino.* (pp. 15-35) Barcelona, España: Octaedro.

Piussi, Anna Maria. (2013) Volver a empezar. Entre la vida, la política y la educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos. *DUODA: estudis de la diferència sexual, n°45*, p. 22-35.

Plumwood, Val. (2003). La naturaleza, el ser y el género: Feminismo, filosofía medioambiental y crítica al racionalismo. En Warren, Karen (Ed.) *Filosofías Ecofeministas.* (pp. 253-288). Barcelona, España: Icaria.

Puleo, Alicia. (2018). *Ecofeminismo para otro mundo posible.* Madrid, España: Cátedra.

Silva, Nora. (2018) *Invitaciones a repensar los cuidados desde la economía feminista, el ecofeminismo y el buen vivir.* Bizkaia, España: Fundación InteRed.

Zambrano, María. (2000). *Hacia un saber sobre el alma.* Madrid, España: Alianza Editorial.

Zambrano, María. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos.* Málaga, España: Ágora.

Zambrano, María (2017). *Claros del Bosque.* Gómez Blesa, Mercedes (ed.). Madrid, España: Cátedra.