

EL PODER Y LA PROMESA DE LA INVESTIGACIÓN FEMINISTA EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL*

ANNETTE GOUGH**

I have been arguing for recognition of the absence and need for inclusion of women's perspectives in environmental education research and pedagogy for some time (see, for example, Greenall Gough, 1993; Gough, 1997b and 1999). In this paper I explore the related issue of the potential of adopting feminist research methods and methodologies in environmental education research. This exploration includes a discussion of the importance of developing a feminist perspective, the characteristics of feminist educational research, and a review of feminist research in environmental education. The paper concludes with a discussion of feminist poststructuralist research as a powerful and promising approach for future research in environmental education.

Introducción

El título del presente trabajo deriva de un artículo relevante en la literatura ecofeminista llamado *The power and the promise of ecological feminism*, de Karen Warren (1990). Lo elegí por su sentido humorístico dentro del espíritu de Patti Lether (1991), pero cuando empecé a escribir, la diversión se hizo más significativa y me permitió relacionar el trabajo de Karen Warren con el de otro autor destacado. Al principio de una nota de Foucault en la reciente historia de Patricia Duncker (1996), *Hallucinating Foucault*, encontré lo que parece encapsular (¡si es que Foucault pudiera encapsularse!) mi investigación: “*Hay momentos en la vida cuando la pre-*

gunta de saber si uno puede pensar diferente de lo que uno piensa, y percibir diferente de lo que uno ve, es absolutamente necesaria si uno va a continuar observando y reflexionando” (Foucault, 1990: 8; el énfasis es mío). La necesidad de cambiar (descentrar) las perspectivas, a partir de las cuales pensamos y percibimos (¡y actuamos!), es uno de los fundamentos de la educación ambiental. Por lo tanto, creo que es importante explorar el potencial de los escritos de Foucault —y de algunos otros—, por su relevancia para la educación ambiental.

La referencia a Foucault en el contexto de este trabajo no soslaya que algunas investigadoras feministas han llamado la atención sobre las tensiones surgidas entre Foucault y el femi-

* Traducción: Gabriel H. García Ayala y Édgar González-Gaudiano.

** Facultad de Educación, Deakin University, Australia. E-mail: agough@deakin.edu.au. Publicado en Gough, A. (1999) “The power and the promise of feminist research in environmental education”, *Southern African Journal of Environmental Education* (19): 28-39.

nismo (tanto desde perspectivas positivas como negativas —véanse por ejemplo a Diamond y Quinby, 1988; Gore, 1993; McNay, 1992; Ramazanoglu, 1993). El poder y la relevancia del trabajo de Foucault radica en que es “un tipo de pensamiento notablemente atractivo al combinar un ordenamiento extremo y una brillante perspicacia intuitiva, que proporciona un punto de vista diferente, completamente nuevo y excitante sobre un escenario familiar” (O’Farrell, 1997b: 1), demasiado grande para ignorarlo — como lo comprueba el título, *Foucault: The Legacy* (O’Farrell, 1997a). Se trata de un testamento de 780 páginas de 72 autores referido al legado de Foucault en campos tan diversos como la historia, el arte, la arquitectura, la filosofía, el psicoanálisis, el feminismo, la medicina, el gobierno, la administración, las relaciones públicas, el medio ambiente, el “tercer mundo”, la educación y la salud.

La articulación de la nota de Foucault con las publicaciones de Karen Warren también es oportuna porque dentro de una colección editada por ésta (1994), destaca un artículo de Phillip Payne, donde critica el artículo de Warren, ya citado anteriormente, por haber incluido una narrativa en primera persona (Payne, 1994). Desde mi perspectiva, la narrativa en primera persona es uno de los aspectos más poderosos de la investigación feminista —“lo personal es político” (Hanisch, 1971, en Humm, 1989: 162)— ya que proporciona la oportunidad para reflexionar conscientemente, y comenzar a pensar y percibir de diferente manera. Esta idea “tensiona las bases psicológicas de la opresión patriarcal [...] establece una relación directa entre lo social y la subjetividad, en cuanto a que conocer la situación política de las mujeres es conocer sus vidas personales” (Humm, 1989:

162). Por lo tanto, en este artículo argumento a favor de diferentes formas de pensamiento y percepción en la investigación en educación ambiental, empleando estrategias de la investigación feminista.

¿Por qué es importante una perspectiva feminista en la educación ambiental?

Desarrollar una perspectiva feminista en educación ambiental es importante porque hasta hoy, la inmensa mayoría de los trabajos en este campo se han interesado en sujetos universalizados, más que en el reconocimiento de las múltiples subjetividades. Es tiempo de que empecemos a generar diferentes formas de conocimiento y considerar los ambientes, de manera que podamos adquirir una mejor comprensión de las relaciones humanas con ellos. Como Brown y Switzer (1991, iv) aducen:

Hombres y mujeres contribuyen, de diferente manera, al mantenimiento de la sustentabilidad ambiental, económica y social. Las mujeres hacen esas aportaciones a través de:

- Sus roles públicos en tanto mayoría de la fuerza de trabajo en materia de salud, educación, bienestar y servicios a la industria.
- Sus roles privados como asistentes sociales (*care-givers*), administradoras de granjas, ayas y principales compradoras de alimentos y consumidoras de bienes.
- Las muchas arenas públicas (pagadas) y privadas (sin pago) donde las mujeres tienen una mayor responsabilidad en la administración para el cambio y la transmisión de valores sociales.

Dicha perspectiva no intenta esencializar a las mujeres como guardianas de todos los ho-

gares del mundo, obsesionadas por los productos de limpieza verdes, o para hacer de ellas símbolos de la naturaleza. Más bien, al intentar desarrollar una perspectiva feminista en la educación ambiental se pretende reconocer la complejidad de los papeles humanos y las relaciones con respecto al ambiente, así como de que existen múltiples subjetividades y formas de conocimiento e interacción con los ambientes, que no pueden encapsularse dentro de la noción de sujetos universalizados.

Más importante aún es que, al perseguir una perspectiva feminista en la educación ambiental, seremos capaces de constructos “menos parciales, menos distorsionados” (Harding, 1991) que den cuenta de los ambientes. Este deseo también es consistente con la praxis feminista —un término que reconoce “un continuo compromiso feminista por adoptar una posición política, en la cual el ‘conocimiento’ no se define simplemente como ‘un conocimiento *sobre*’, sino también como ‘un conocimiento *para*’” (Stanley, 1990: 15). Esto indica el rechazo a dividir la teoría/investigación, “considerándolas como actividades manuales e intelectuales unificadas relacionadas simbióticamente (ya que toda teorización requiere ‘investigación’ de una forma u otra)” (Stanley, 1990: 15). Ello destaca los asuntos metodológicos/epistemológicos: “el ‘cómo’ y ‘el qué’ están indisolublemente interconectados y [...] la forma y naturaleza del ‘qué’ será un producto del ‘cómo’ de su investigación” (Stanley, 1990: 15). Un interés central de la praxis feminista es, por lo tanto, la reconstitución del conocimiento. Como argumenta Dale Spender (1985: 5) “en el

corazón de las ideas feministas es crucial reconocer que no hay una sola verdad, ni una autoridad, ni un método objetivo que conduzca a la producción de conocimiento puro”. Así, señala que a través de la investigación feminista en educación ambiental será posible reconstituir el conocimiento acerca de y para los ambientes.

Hay evidencias de que los hombres y las mujeres pensamos de manera distinta sobre los asuntos ambientales, como lo demuestran los datos recolectados por Brown (1995). El cuadro 1 compara los intereses prioritarios de las mujeres australianas acerca del medio ambiente con una revisión de los temas que han sido priorizados en la literatura científica.

El diferente papel de las mujeres con respecto al medio ambiente también se reconoce en la AGENDA 21. Sin embargo, falta congruencia entre los capítulos de la AGENDA 21: “Medidas mundiales a favor de la mujer para lograr un desarrollo sostenible y equitativo” y “Fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia” (CNUMAD 1992: capítulos 24 y 36, respectivamente).¹ El capítulo sobre las mujeres tiene como meta principal lograr un desempeño activo de ellas en las decisiones económicas y políticas, con hincapié en la participación femenina en el manejo de los ecosistemas internacionales y el control de la degradación ambiental. Uno de sus objetivos para los gobiernos nacionales (CNUMAD: párrafo 24.2-e) es:

Evaluar, examinar, revisar y aplicar, según proceda, programas de enseñanza y materiales educativos de otra índole con miras a fomentar

¹ N.T. Los títulos de los capítulos de la AGENDA 21, así como las partes textuales que se citan de los mismos, han sido tomados de una versión oficial de este documento en idioma español.

CUADRO 1
Rangos de aspectos ambientales preferidos por las mujeres australianas comparados con la agenda científico-gubernamental (tomado de Brown, 1995: 3).

Rango de preferencias de las mujeres		Rango en la agenda científico-gubernamental
1	Manejo de residuos tóxicos	(4)
2	Accidentes y residuos nucleares	(7)
3	Pérdida de especies animales y vegetales	(10)
4	Pobreza y sus efectos ambientales	(8)
5	Degradación de suelos y deforestación	(2)
6	Uso de energía y consumismo	(5)
7	Guerra y militarismo	(9)
8	Crecimiento demográfico	(3)
9	Cambio climático	(1)
10	Mal uso de la tecnología	(6)

entre hombres y mujeres, la difusión de los conocimientos relacionados con las diferencias entre los sexos y la valoración de las funciones que puede realizar la mujer por medio de la enseñanza académica y no académica, así como por medio de las instituciones de capacitación, en colaboración con organizaciones no gubernamentales.

Otros objetivos apuntan hacia temas tales como incrementar la proporción de mujeres tomadoras de decisiones, eliminar los obstáculos que impiden su participación plena en el desarrollo sustentable, alcanzar la igualdad de acceso a las oportunidades para la educación, la salud, la igualdad de derechos en la planifica-

ción familiar, y prohibir la violencia en su contra. Las actividades gubernamentales relacionadas con dichos objetivos están ampliamente vinculadas con:

- Alcanzar la igualdad de oportunidades para las mujeres (como la eliminación del analfabetismo).
- Incrementar la proporción de mujeres como tomadoras de decisiones en la ejecución de políticas y programas para el desarrollo sustentable.
- Reconocer a las mujeres como miembros iguales de los hogares, tanto con respecto a las cargas de trabajo como a las finanzas.

La conciencia en materia de consumo es mencionada de manera particular, como los “programas para eliminar imágenes, ideas estereotipadas y actitudes negativas y prejuicios que persisten en contra de la mujer mediante cambios en las modalidades de socialización, los medios de comunicación, los anuncios y en enseñanza académica y no académica” (CNUMAD, 1992: párrafo 24.3-i).

Aquí se pretende reconocer y valorar las contribuciones de las mujeres a la sociedad como algo diferente, más que simplemente asumir que las mujeres alcanzarán la igualdad mediante la igualdad de oportunidades, pese a que se encuentran presentes algunos elementos del punto de vista del feminismo liberal.²

Lamentablemente esas posiciones no se retoman en el capítulo sobre “Educación” de la AGENDA 21. Aquí, las mujeres están consideradas como parte de todos los sectores de la sociedad, aunque en los objetivos se hace mención específica a lo concerniente a disminuir los altos niveles de analfabetismo entre las mujeres (CNUMAD, 1992: párrafo 36.4-a). Con respecto a las actividades, las mujeres se men-

cionan en los siguientes términos (CNUMAD, 1992: párrafo 36.5-m):

“Los gobiernos y las autoridades educativas deben fomentar oportunidades para las mujeres en los campos no tradicionales y eliminar los estereotipos de género en los currículos”. No se alude al reconocimiento y la valoración del papel de las mujeres en el logro del desarrollo sustentable, y la perspectiva parece una vez más la de un feminismo liberal, aunque se afirma que la comprensión y la experiencia de los pueblos indígenas está desempeñando una parte fundamental en la educación y la capacitación (CNUMAD, 1992: párrafo 36.5-n).

Hay una vasta bibliografía relativa al tema de las mujeres y el medio ambiente, mucho más amplia de la que se enlista aquí. No obstante, es significativo que el gobierno australiano haya publicado un estado del arte sobre Mujeres y medio ambiente (*Department of Prime Minister and Cabinet/Office of the Status of Women, 1992*) y, por mi parte, recomiendo consultar a Merchant (1996) y a Selleh (1997) para una panorámica que no ve a las mujeres como diosas en su relación con el ambiente.

² El término “feminismo liberal” con frecuencia se emplea para caracterizar la forma dominante del feminismo de finales de los años sesenta. Su forma actual, inspirada en los trabajos de Simone de Beauvoir (*The second sex, 1949*) y Betty Friedan (*The Feminine Mystique, 1963*), “emana de la tradición liberal clásica que idealiza a una sociedad, en la cual los individuos autónomos tienen la máxima libertad para perseguir sus propios intereses [...] [y] apoya una concepción altamente individualista de la naturaleza humana” (Warren, 1987: 8). Esta concepción coloca a la singularidad humana en nuestra capacidad de razonar y en el uso del lenguaje (Jaggar, 1983), y “cuando la razón se define como la habilidad para comprender los principios racionales de moralidad, entonces se tensiona el valor de la autonomía individual” (Tong, 1989: 11). Para las feministas liberales, la consecución de conocimiento es un proyecto individual, y su meta epistemológica es “formular reglas neutralmente valorativas, inter-subjetivamente verificables y universales, que permitan a cualquier agente racional obtener conocimiento ‘bajo un velo de ignorancia’” (Warren 1987: 9). Históricamente, las feministas liberales han aducido que las mujeres no difieren de los hombres como agentes racionales, y que es sólo su exclusión de las oportunidades educativas y económicas lo que les ha impedido alcanzar su potencial (Jaggar, 1983). Sin embargo, según Tong (1989: 11), el *status* actual del pensamiento liberal feminista “está en proceso de reconceptualización, reconsideración y reconstrucción de sí mismo”. Las críticas al enfoque liberal feminista se enfocan en la propensión a aceptar los valores masculinos como valores humanos; a sobre-enfatizar la importancia de la libertad individual por encima del bien común; a adherirse al dualismo normativo y a valorar un humanismo de género neutro sobre un feminismo de género específico (Jaggar, 1983; Tong, 1989).

¿Qué es una investigación feminista?

De acuerdo con Alter (1991: 17), “hacer investigación feminista es ubicar la construcción social de género en el centro de nuestras interrogaciones [...] las investigadoras feministas ven al género como un principio básico de organización, que da forma y media las condiciones concretas de nuestras vidas”. De ahí que la investigación feminista es abiertamente ideológica, proponiéndose corregir tanto la invisibilidad de la experiencia femenina como su distorsión.

Los métodos de investigación feminista adoptan muchas formas, incluyendo las estadísticas, las entrevistas, la etnografía, las encuestas, la transculturalidad, la historia oral, el análisis de contenido, los estudios de caso y la investigación-acción (como se describe en Reinharz, 1992), quien arguye (1992: 4): “las feministas han empleado todos los métodos existentes e inventado nuevos”. Stanley (1990: 12) precisa algo similar en el sentido de “que no hay un conjunto de métodos o técnicas [...] que deban verse como distintivamente feministas. Las feministas usarían todos y cada uno de los medios disponibles”.

De acuerdo con Reinharz (1992: 240), “la metodología feminista es la suma de todos los métodos feministas de investigación”. Al afirmar lo anterior, este autor personifica un problema identificado por Harding (1987: 2) en el sentido de que “los científicos sociales son proclives a pensar sobre los aspectos metodológicos en primer lugar, en términos de métodos de indagación”. Ciertamente, “método” y “metodología” son nociones que se intercalan con frecuencia, aplicándose de manera intercambiable o confundidos en la investigación feminista académica. Por ejemplo, Harding (1987: 1) argumenta contra la idea de un método distintivamente fe-

minista de investigación “sobre bases de preocupación cuyos métodos mistificados han sido los aspectos más interesantes de los procesos de investigación feminista”, en particular las diferencias entre método, metodología y epistemología. El propio Harding (1987: 2) aduce que:

son nuevas metodologías y epistemologías que están requiriendo nuevos usos de las técnicas familiares de investigación. Si lo que se entiende por un ‘método de investigación’ es sólo este sentido más concreto del término, se subvaloraría el análisis feminista de transformación que se requiere para caracterizarlo sólo en términos del descubrimiento de métodos distintivos de investigación.

La confusión entre métodos (técnicas de recolección de evidencias), metodología (una teoría y análisis de cómo debería proceder la investigación) y epistemología (aspectos sobre una teoría adecuada o una estrategia justificatoria) no es exclusiva de la investigación feminista. Tales confusiones abundan también en la investigación no feminista. Tanto en la investigación feminista como no-feminista, ‘método’ a menudo remite a todos los aspectos de la investigación, por lo que resulta difícil discutir sobre la singularidad relativa a la investigación feminista.

Si bien Reinharz no distingue entre técnicas para recolectar evidencias (método) y la teoría y análisis de cómo debería investigarse (metodología) —aunque debería hacerlo—, logra atrapar un aspecto importante de la investigación feminista cuando escribe que “ésta se conduce más por su objeto, que por sus métodos [...] la investigación feminista usará cualquier método disponible y cualquier conglomerado

de métodos necesarios para responder a las preguntas planteadas por ella misma” (1992: 213). Sin embargo, de acuerdo con Harding (1997), lo que hace distintiva a la investigación feminista es que devela:

- Nuevos recursos teóricos y empíricos (las experiencias femeninas).
- Nuevos propósitos de la investigación en ciencias sociales (para las mujeres).
- Nuevos objetos de indagación (situando al investigador en el mismo plano crítico al del objeto manifiesto).

Aunque la investigación feminista temprana fue muy positivista, metodologías recientes han estado más relacionadas con la “generación y refinamiento [...] haciendo más interactivos, métodos contextualizados en la búsqueda de patrones y significados, más que para la predicción y el control [...] Por lo tanto, el trabajo empírico feminista es multiparadigmático” (Alter, 1991: 18). Las metodologías de investigación feminista ahora incluyen al rango completo de tópicos post positivistas con predicciones explicativas mediante formas interpretativas, constructivistas, fenomenológicas y etnográficas, a las metodologías emancipatorias como la investigación-acción, crítica y participatoria, así como los asuntos posmodernos como el post estructuralismo y la deconstrucción. Reinharz (1992: 240) propone diez características de la investigación feminista (que ella denomina metodología, aunque personalmente prefiero nombrarla enfoque):

1. El feminismo es una perspectiva, no un método de investigación.
2. Las feministas emplean una multiplici-

dad de métodos de investigación.

3. Involucra una crítica en curso a la academia no feminista [a esto yo añadiría también una crítica al academicismo feminista].
4. Es guiada por la teoría feminista.
5. Puede ser transdisciplinaria.
6. Se propone crear el cambio social.
7. Se esfuerza por representar la diversidad humana.
8. Frecuentemente incluye al investigador como persona.
9. Intenta desarrollar relaciones sociales con la gente estudiada (en la investigación interactiva).
10. Frecuentemente define una relación especial con el lector.

Tales características tienen mucho en común con la investigación en educación ambiental, particularmente en el uso y multiplicidad de métodos (por algunos investigadores) adoptando un enfoque transdisciplinario y aspirando a crear cambios sociales.

¿Cuál investigación feminista ha sido ya puesta en marcha en la educación ambiental?

La literatura sobre investigación feminista en educación ambiental es reciente y escasa, y, hasta hace muy poco, era casi totalmente australiana. Un hallazgo similar hizo Giovanna Di Chiro (1993: 228) cuando condujo una búsqueda ERIC empleando los descriptores “feminismo” y “educación ambiental”, que produjo sólo dos artículos, uno de ellos (1987) escrito y publicado en Australia, y el otro por Ariel Salleh (1989), una ecofeminista y teórica social australiana. Mi propia búsqueda añadió dos artículos norteameri-

canos (Krener, Mullins y Roth, 1990-1991; Fawcett, Marino y Raglon, 1991), un artículo británico (Hallam y Pepper, 1991), y tres trabajos recientes de la revista *Environmental Education Research* (Hampel, Holdsworth y Boldero, 1996 [¡también australianas!]; Pawlowski, 1996 [polaca], Storey, da Cruz y Camargo, 1998 [Reino Unido/Brasil]), quienes han abordado las diferencias de género en el conocimiento, los intereses y las conductas ambientales. La literatura restante, que específicamente relaciona el género con la educación ambiental, es australiana (incluyendo a Barron, 1995; Brown y Switzer, 1991; *Department of Prime Minister and Cabinet/Office of the Status of Women*, 1992; Gough, 1997b; Greenall Gough, 1993; NWCC, 1992; Peck, 1992; Whithouse y Taylor, 1996). También hay algunos planteamientos surgidos de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CNUMAD), donde las actividades para promover la educación, la conciencia pública y la capacitación incluyen impulsar oportunidades para las mujeres y eliminar los estereotipos de género en los currículos (CNUMAD, AGENDA 21: véanse, por ejemplo, los párrafos 24.2-e, y 36.5-m).

Giovanna Di Chiro (1987) coloca a la perspectiva feminista sobre educación ambiental dentro de un marco socialmente crítico. Basa su perspectiva ecofeminista en un feminismo radical y socialista, y asevera que (1987: 40):

Una perspectiva feminista [sobre] la educación ambiental ofrece un análisis más completo de los problemas ambientales y, por tanto, una mejor comprensión de ellos y sus potenciales soluciones. Dicho análisis es político, en el sentido de que examina la manera como las relaciones de poder (por ejemplo, en el género, cla-

se y raza) moldean el mundo que vivimos; afirma que lo “político” (mundo social humano) determina y controla la forma en que este mundo social es y ha sido construido y organizado históricamente, por lo que refuta el mito de que el estado presente y pasado del mundo es una progresión “natural” y, de este modo, justificable. Más aún, el análisis de la educación ambiental sobre los problemas socioambientales es político, habida cuenta que si las relaciones sociales humanas crean los problemas, también pueden cambiarlos y mejorarlos.

En particular, ella argumenta (1987: 41) que el problema de la educación ambiental es socialmente construido y que debería verse como un problema social; que la educación ambiental debería comprometerse con una crítica feminista de los problemas ambientales, así como con una autocrítica “a fin de poder entender cómo todo esto opera como una empresa educativa que mantiene ciertos valores e ideologías ‘no ambientales.’” Si bien otras (Salleh, 1987; Fawcett, Marino y Raglon, 1991; Peck, 1992) también argumentan a favor de los primeros dos puntos en grados variables, Di Chiro parece estar sola al aseverar la necesidad de que la educación ambiental sea autocrítica y socialmente crítica.

Ariel Salleh (1989: 27) describe un intento para representar dicho enfoque en un estudio de caso con un grupo de mujeres trabajadoras de la clase alta “para ver lo que debe hacerse en materia de reciclaje de desechos domésticos en su comunidad”. Algunas de ellas habían terminado la educación secundaria (sólo una tenía grado universitario); todas estaban sobre los 30 años; algunas estaban casadas, o lo habían estado, y con hijos. Todas ellas estaban

involucradas con alguna práctica ecológica en el hogar. Al desplegar el tema empleando la técnica de incrementar la conciencia como catalizador para cambiar el interés personal al político, Salleh (1989: 30) encontró que:

Fueron las crecientes tensiones del proceso de concientización las que socavaron la posibilidad de su participación en un programa ambiental [...] Su fuerza de trabajo y la marginación personal fueron tan severas que les faltó el soporte humano necesario y autoconfianza para transformar su postura crítica en una praxis de colaboración.

Las respuestas a las consultas realizadas al Consejo Consultivo Nacional de Mujeres (NWCC, sigla en inglés) (1992) sobre cuáles son las prioridades de las mujeres australianas para apoyar la acción ambiental, respaldaron los hallazgos de Salleh. En el grupo de Salleh, pocas mujeres habían completado su educación secundaria y continuaron prefiriendo la acción individual en vez de la social o la política. En el estudio del NWCC (1992: 66) respecto de las prioridades de las mujeres sobre aspectos ambientales, hubo notables diferencias en las respuestas según el nivel educativo:

Entre menos educación, había más probabilidad de que las encuestadas eligieran la educación o las acciones individuales como la principal actividad para las mujeres, y era menos probable que sugirieran cambios en los marcos sociales o la acción política. La mayoría de quienes no habían ido más allá del nivel escolar básico dieron respuestas individuales, o personales, que aquellas que ya contaban con otros niveles educativos.

Salleh (1989: 30) sugiere que para que el grupo estudiado fuera más efectivo, “hubiera sido necesario reforzar su autoimagen con más afirmación social [...] pero más allá de esto están los aspectos de acceso a dichos recursos como *status*, tiempo, experiencia y modelos políticos”; concluye con la hipótesis de que “si dichas mujeres obtuvieran más experiencia al lado de los hombres en el duro y tambaleante ‘trabajo real mundial’, podrían descubrir el simultáneo empoderamiento y desencanto que produce una praxis feminista”.

Leesa Fawcett, Dian Marino y Rebecca Raglon (1991) parten de una aproximación que presenta algunas semejanzas a los comentarios de Di Chiro, quien reconecta a los humanos con la naturaleza dentro de un reencuadramiento de la educación ambiental. Ellas se manifiestan a favor de una visión transformadora de aquel ecofeminismo que se centra en el enfoque feminista radical de las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, el espiritualismo y los vínculos personales con la naturaleza, junto con el punto de vista de las feministas socialistas sobre la naturaleza humana y la naturaleza asumido como social e históricamente construido.

Combinan esta visión con su noción de cambio social motivado por el materialismo —donde “los poderes detrás del cambio social (espiritualismo, experiencia personal y materialismo) no son mutuamente excluyentes” (1991: 251). Desde esta visión, sugieren un enfoque de la educación ambiental que trabaje con resistencia —“tratamos de entender de qué manera la resistencia puede mantener el *statu quo* e identificar dónde pueden ocurrir las transformaciones”— y exploran ideas de cambio personal y social, resistencia, diferencia e impotencia (1991: 251). Esto incluye explorar las

continuidades humano-animal, al tiempo que se comprometen en construir nuevos significados. Sin embargo, no buscan reemplazar totalmente las fracturadas relaciones de los humanos con la naturaleza: “tal vez el afecto por algo del caos que nos rodea sería una mejor meta” (1991: 250), porque ven la utilidad de las paradojas y las contradicciones para no “reducir el mundo” (1991: 252).

Al desarrollar su equidad de género y las pautas para la educación ambiental, Peck (1992) recuperó las recomendaciones de Brown y Switzer (1991) (ya citadas anteriormente), pero adoptó un enfoque mucho más crítico de la sociedad. Aunque su trabajo podría haberse interpretado desde la perspectiva feminista liberal, consistente en sólo identificar los aspectos de la equidad de género en educación ambiental, que proporciona las mismas oportunidades a niñas y niños, ella prefirió adoptar un enfoque crítico. En apariencia, Peck construyó esta convergente perspectiva ignorando la investigación y los trabajos realizados por de Di Chiro (1987ab), Salleh (1989) y Fawcett, Marino y Raglon (1991). Así, desarrolla con gran detalle las implicaciones de una perspectiva feminista sobre la educación ambiental.

Como punto de partida, Peck (1992: 1) define su concepto de educación ambiental equiparándola con alfabetismo ambiental, como la necesidad de toda la gente de “ser conciente e interesarse acerca del medio ambiente, así como tener el conocimiento, las habilidades, los valores, las actitudes, la motivación y el compromi-

so, que le permitan participar en el cuidado y la conservación del ambiente”. Destaca que sobre todo las niñas parecen estar muy interesadas en esta área. También comenta que casi no hay trabajos que identifiquen los aspectos de la equidad de género en la educación ambiental, y concluye que ello es una necesidad urgente.

La carencia de investigación feminista en educación ambiental podría considerarse sorprendente, cuando está relacionado con campos como la educación extraescolar (*outdoor education*) y, en particular, con la enseñanza de las ciencias que cuentan con una historia de investigación feminista (véanse, por ejemplo, a Parker, Rennie y Fraser, 1996). Si bien, como ya mencioné en otra parte —véanse Greenall Gough, 1993; Gough, 1994; Gough, 1997a—, a través de toda su historia, la educación ambiental ha estado dominada por perspectivas universalizadas (masculinas). La historia de la academia feminista en la ciencia (véanse, por ejemplo, a Keller y Longino, 1996) de hecho comenzó aproximadamente al mismo tiempo que el movimiento ecofeminista,³ pero, tal vez debido al enorme *status* social de la ciencia, o porque algunos de los más extremistas escritos de ciertas ecofeministas, la investigación feminista en la educación en ciencias ha recibido un perfil mucho más alto y ha generado más estudios que en la educación ambiental.

³ El término “ecofeminismo” fue acuñado en 1974 por Françoise d’Eaubonne, “quien hizo un llamado a las mujeres para conducir una revolución ecológica para salvar al planeta. Dicha revolución ecológica implicaría nuevas relaciones de género entre hombres y mujeres y entre la naturaleza y los seres humanos” (Marchant, 1996: 5).

¿Cuál es el poder y la promesa de la investigación feminista en educación ambiental?

Una de las principales razones para desear explorar el poder y la promesa de la investigación feminista en educación ambiental es que las más interesantes publicaciones sobre investigación educativa que he leído recientemente, han sido escritas por investigadoras feministas. Los temas y enfoques que están siendo explorados en sus trabajos, a menudo son muy relevantes para los educadores ambientales y proporcionan esperanzas de nuevas vías y posibles éxitos. La investigación feminista ha estado ausente demasiado tiempo de la investigación en educación ambiental.

Si bien mi disposición personal es hacia la investigación feminista crítica y post estructuralista, todas las metodologías de investigación feminista (¡y los métodos!) pueden aplicarse en los contextos de la investigación en educación ambiental. Podemos hacer muchos tipos de investigación, que ubique a la construcción social de género en el centro del estudio, ya sea que estemos buscando predecir, entender, emancipar o deconstruir, y necesitamos más historias de las vidas de las mujeres relacionadas con el medio ambiente, que podamos usar en la educación ambiental (de acuerdo con las líneas de *Women's voices*, de Jane Williamson-Fien, 1993).

En lo que resta de este artículo argumento a favor de la investigación post estructuralista como el enfoque más prometedor para alcanzar el poder y la promesa de la investigación feminista en educación ambiental.

El poder y la promesa de hacer investigación feminista post estructuralista en educación ambiental, es lo que llamo desempeñar un impulso deconstructivo, que provoque consideraciones de las posiciones de género, disponibles

para los estudiantes, y de comprender la identidad de género. Este enfoque es consistente con Brownyn Davies (1994: 78), quien sostiene que una pedagogía basada en la teoría post estructuralista podría empezar

[...] con cambiar su mirada deconstructiva sobre los binomios fundamentales de la pedagogía misma: maestro/estudiante, adulto/niño, interno/externo, sociedad/individuo, realidad/ficción, conocedor/conocido, naturaleza/cultura, objetivo/subjetivo [porque] cada uno de ellos apuntalan o sostienen tanto lo que entendemos como pedagogía como los discursos a través de los cuales se hace pedagogía.

El examen de los binomios de las prácticas de la educación ambiental podría formar también la base para una agenda de investigación.

Otro aspecto del llamado por una investigación post estructuralista feminista, como un enfoque para la educación ambiental, es sintetizado por Ben Agger (1992: 118):

Otra meta primaria de la crítica cultural feminista es descentrar a los hombres de su dominio de varios géneros y cánones oficiales. De igual modo, la omisión de las mujeres desde el cánón y desde su crítica es tan perturbadora, como la instalación de los hombres como *quienes hablan por las mujeres* —sujetos universales de la historia mundial. Una buena parte de la crítica feminista post estructural se ha enfocado sobre el tema de las voces en que se expresa la cultura, los puntos de partida desde donde se reclama el conocimiento.

Descentrar las perspectivas masculinas que dominan los discursos de la educación ambiental es un reto para el futuro. Pero dicho descen-

tramiento no será una tarea fácil. Como argumenta Grace (1994: 19), “es difícil que los intereses de los hombres, de las mujeres y el interés común lleguen a alianzas contingentes, y sus demandas ideológicas forman parte de las continuas negociaciones de poder”. No obstante, hay una necesidad para contar historias “menos parciales”, “menos distorsionadas” en nuestra investigación. Como señalé anteriormente, al estudiar las experiencias de las mujeres abrimos nuevos recursos teóricos y empíricos, proporcionamos un nuevo propósito para la ciencia social (para las mujeres, más que para los hombres), así como un nuevo objeto de indagación (si bien estudiar a las mujeres no es nuevo, sí lo es analizarlas “desde una perspectiva de sus propias experiencias, de tal manera que puedan entenderse a sí mismas y al mundo” (Harding, 1987: 8).

El empoderamiento y la búsqueda de más caminos emancipatorios de conocimiento son intereses centrales de la teoría y la crítica post estructuralista; también es una meta compartida por muchos educadores ambientales. La investigación emancipatoria (empoderamiento) involucra “el análisis de las causas de la impotencia, reconociendo las sistémicas fuerzas opresivas, y actuando tanto individual como colectivamente para cambiar las condiciones de nuestras vidas” (Alter, 1991: 4). Ellsworth (1989: 306), por ejemplo, aduce que “las pedagogías críticas que emplean esta estrategia, prescriben varios medios prácticos y teóricos para compartir, dar o redistribuir el poder a los estudiantes”. Sin embargo, el empoderamiento no es algo hecho *para o por alguien*; es un proceso adoptado por uno mismo en el desarrollo de una nueva relación dentro de los propios contextos particulares. Necesitamos algunos estudios en edu-

cación ambiental que se enfoquen sobre la manera en que las mujeres se han empoderado, y se empoderan a sí mismas, más que en buscar en los sujetos universalizados (la investigación tradicional se ha enfocado sobre las experiencias de los hombres e “interrogado sólo acerca de la vida social que parece problemática dentro de las experiencias sociales características de los hombres” (Harding, 1987: 6).

Debido a su naturaleza política e interés en el empoderamiento, es importante mirar al poder y al conocimiento en el contexto de la educación ambiental. Esto puede ser un punto nodal tanto de la crítica como de la investigación post estructuralista. Las maneras como se ejercen el poder y el conocimiento a través de los discursos, son aspectos centrales de la teoría post estructuralista: “los discursos [...] son formas de constituir el conocimiento, junto con las prácticas sociales, formas de subjetividad y relaciones de poder, inherentes a dichos conocimientos y a las relaciones entre ellos” (Weedon, 1987: 108).

Los textos, mitos y significados de nuestra cultura y nuestras relaciones con la naturaleza necesitan deconstruirse para que conozcamos las historias de las que somos parte. Dicha deconstrucción y análisis crítico ayudarán a practicantes (*practitioners*) y estudiantes a reconocer a cuáles intereses están sirviendo en momentos particulares en los temas ambientales. Esto los ayudará a entender que “eso *hace* la diferencia entre quién dice qué y cuándo. Cuando la gente habla desde lados opuestos de las relaciones de poder, la perspectiva de las vidas de los menos poderosos puede aportar un punto de vista más objetivo que la de los más poderosos” (Harding, 1991: 269-270). El desafío es animar el desarrollo de historias al-

ternativas (discursos) llamando la atención a aquel conocimiento que es legitimado y valorado en las estructuras de poder/conocimiento de los discursos dominantes. En particular, el conocimiento de las mujeres necesita reconocerse y valorarse.

Los discursos dominantes en la educación ambiental consideraron al sujeto de conocimiento como homogéneo y unitario. De ahí que, en el modelo conductista/individualista que domina muchos de estos discursos, se haga hincapié en los individuos que tienen “la conducta correcta” y el conocimiento de cómo “hacerla correcta”. Esto implica una relación de poder donde algunos adoptan como su rol el declarar lo que son las “conductas correctas”. Sin embargo, ya no es posible encontrar un sujeto universal: como sujetos/agentes de conocimiento, todos somos parte de múltiples, heterogéneos y contradictorios o incoherentes posicionamientos de raza, clase, género y etnicidad, y no hay un camino correcto de conocimiento o comportamiento.

Esas subjetividades múltiples constantemente se realizan a través de las relaciones con otros (tanto reales como imaginarias), que se hacen a sí mismas posibles por medio del discurso. Aceptar que los sujetos de conocimiento son múltiples, más que homogéneos, unitarios y universales, tiene implicaciones para el currículo, la pedagogía y la investigación en educación ambiental. Explorar y desarrollar dichas posibilidades en la educación ambiental es un reto para el futuro, y es uno que debe incluir el poder y la promesa de la investigación feminista.

Si bien la investigación postestructuralista en EA es un reto, creo que también ofrece muchas promesas consistentes con las metas de la

educación ambiental. Los discursos dominantes de la EA reconocen que el medio ambiente y los problemas ambientales son complejos, no simples. Por ejemplo, los principios rectores de la EA a partir de Tbilisi (UNESCO 1978: 27) se refieren a la naturaleza multidisciplinaria del ambiente: “considera al ambiente en su totalidad; natural y construido; tecnológico y social (económico, político, tecnológico, histórico-cultural, moral, estético)”;

“y la complejidad de los problemas ambientales”. Si bien no es manifiesta ni necesariamente intencionada, tal perspectiva podría implicar múltiples lecturas o interpretaciones del medio ambiente, consistentes con la adopción de la pedagogía y los enfoques de la investigación post estructuralista.

Un revisor anónimo de un primer borrador de este artículo comentó que

[...] solamente porque los autores del informe [Tbilisi] abogan porque los ambientes múltiples deberían considerarse en la EA, [esto] no implica [que] deba adoptarse cualquier perspectiva particular para observar esos ambientes. Dicha consideración puede tomar una postura externalizada, objetivista o positivista para analizar esos diferentes ambientes. Muchos enfoques en EA que afirman basarse en esos principios, de hecho la han interpretado desde una perspectiva conductista o positivista.

Si las declaraciones de Tbilisi pueden ser (y han sido) apropiadas de esta manera por los conductistas para que sean consistentes con su postura, me parece que es muy legítimo leerlas como si ofrecieran el potencial para múltiples lecturas en armonía con los enfoques de la investigación post estructuralista feminista. No estoy queriendo decir que las lecturas múl-

tiples sean sólo de la naturaleza, sino también de los individuos y grupos interesados en el medio ambiente en particular, o el tema ambiental: es necesario desarrollar conocimientos locales o situados, que dismantelen las opresiones. Deberíamos escuchar las múltiples historias con el espíritu de una alianza ética (y sus preceptos), en vez de continuar con una ética egocéntrica u homocéntrica (Merchant, 1996).

Cualquiera que sea el tema o el ambiente, hay significados multiniveles de textos y narrativas, así como múltiples historias que pueden contarse. No hay “una historia verdadera” acerca del medio ambiente. Son múltiples los conocimientos involucrados con los ambientes, incluyendo tanto a los humanos (donde cada humano es un sujeto múltiple) como a la naturaleza no humana (que también tiene una subjetividad múltiple), y deben considerarse como tales. Así, la investigación y la pedagogía post estructuralista también son consistentes con la alianza ética (y la investigación feminista) interesada en escuchar las voces de los marginados y de los discursos dominantes.

La investigación post estructuralista también se interesa en la deconstrucción de las relaciones poder/conocimiento, que también es una meta de una alianza ética en la educación ambiental. Como en una investigación crítica, es importante analizar quién tiene el poder y qué puede hacerse para dismantelarlo o subvertirlo a través del desarrollo de discursos contra-hegemónicos y antagónicos. Sin embargo, en contraste con el enfoque de la investigación crítica, este poder puede ser diferente al económico, y deberíamos escuchar no sólo las voces dominantes. Necesitamos conocer las historias de las que somos parte y desarrollar conocimientos locales.

La investigación post estructuralista, con-

sistente con una alianza ética, también está interesada en la liberación de la naturaleza y la gente. La meta es “trabajar hacia un mundo socialmente justo y ambientalmente sustentable” (Merchant, 1996: 222). Es tiempo de detener el intento de “partir de lo exterior, para dictar a otros y decirles dónde está su verdad y cómo encontrarla” (Foucault, 1990: 9). Al comprometernos con la investigación feminista post estructuralista en educación ambiental, seremos capaces de acercarnos al cumplimiento de esta meta porque seremos menos parciales y tendremos historias menos distorsionadas.

Agradecimientos

Quiero agradecer a Eureta Janse van Rensburg por animarme a enviar este artículo a SJEE y a los revisores anónimos por sus constructivos comentarios. Espero haberles hecho justicia. □

Bibliografía

- Agger, B. (1992) *Cultural Studies as Critical Theory*. Londres, Falmer Press.
- Barron, D. (1995) “Gendering Environmental Education Reform: Identifying the Constitutive Power of Environmental Discourses”, en *Australian Journal of Environmental Education*, 11, pp. 107-120.
- Brown, V. A. (1995) “Women who want the Earth: Managing the environment is a gender issue”. Ponencia presentada en la conferencia “Towards Beijing - Women, Environment and Development in the Asian and Pacific Regions”. Victoria University of Technology, Melbourne, 9-11 Febrero 1995.
- Brown, V. A. y Switzer, M.A. (1991) *Engendering the Debate: Women and ecologically sustainable development*. Canberra, Office of

- the Status of Women, Department of the Prime Minister and Cabinet.
- Davies, B. (1994) *Poststructuralist Theory and Classroom Practice*. Geelong, Deakin University Press.
- De Beauvoir, S. (1972) *The Second Sex*. Harmondsworth: Penguin. Publicado primero en francés en 1949 y en inglés en 1953.
- Department of Prime Minister and Cabinet. Office of the Status of Women (DPMC/OSW) (1992) *Women and the Environment*. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- Diamond, I. y Quinby, L. (editoras) (1988) *Feminism and Foucault: Reflections on Resistance*. Boston, Northeastern University Press.
- Di Chiro, G. (1987) "Environmental education and the question of gender: A feminist critique", en I. Robottom (editor) *Environmental Education: Practice and possibility*. Geelong, Deakin University Press, pp. 23-48.
- (1993) "Environmental education in the war years: A case study", en R. Mrazek (editor) *Alternative Paradigms in Environmental Education Research*. Troy, North American Association for Environmental Education. Existe una traducción al castellano publicada por la Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (SEMARNAT) y la Universidad de Guadalajara (UdeG), México, 1996.
- Duncker, P. (1996) *Hallucinating Foucault*. Londres, Picador.
- Ellsworth, E. (1989) "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy", en *Harvard Educational Review*, 59(3), pp. 297-324.
- Fawcett, L.; Marino, D. y Raglon, R. (1991) "Playfully critical: Reframing environmental education", en J. H. Baldwin (editor) *Confronting Environmental Challenges in a Changing World*. Selected papers from the Twentieth Annual Conference of the North American Association for Environmental Education (NAAEE) Troy, NAAEE, pp. 250-254.
- Foucault, M. (1990) *The Use of Pleasure* (volume 2 of the History of Sexuality). Nueva York, Vintage. Publicado primero en francés en 1984 y en inglés en 1985.
- Friedan, B. (1963) *The Feminine Mystique*. Nueva York, W.W. Norton.
- Gaskell, J. y Willinsky, J. (editores) (1995) *Gender Informs Curriculum: From enrichment to transformation*. New York, Teachers College Press.
- Gore, J. M. (1993) *The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*. Nueva York, Routledge.
- Gough, A. (1994) *Fathoming the fathers in environmental education: A feminist poststructuralist analysis*. Tesis doctoral. Deakin University, Geelong, Australia.
- (1997a) "Founders of environmental education: narratives of the Australian environmental education movement", en *Environmental Education Research*, 3(1), pp. 43-57.
- (1997b) *Education and the Environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalisation*. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- (1999) "Recognising women in environmental education pedagogy and research: toward an ecofeminist poststructuralist perspective", en *Environmental Education Research*, 5(2), pp. 143-161.
- Grace, F. (1994) "Do theories of the state need feminism?", en *Social Alternatives*, 12(4), pp. 17-20.

- Greenall Gough, A. (1993) *Founders in Environmental Education*. Geelong, Deakin University Press.
- Hallam, N. y Pepper, D. (1991) "Feminism, anarchy and ecology: Some connections", en *Contemporary Issues in Geography and Education*, 3(2), pp. 151-167.
- Hampel, B., R. Holdsworth y Boldero, J. (1996) "The impact of parental work experience and education on environmental knowledge, concern and behaviour among adolescents", en *Environmental Education Research*, 2(3), pp. 287-300.
- Harding, S. (editor) (1987) *Feminism and Methodology*. Bloomington, Indiana University Press.
- (1991) *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking for Women's Lives*. Ithaca, Cornell University Press.
- Humm, M. (1989) *The Dictionary of Feminist Theory*. Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.
- Jaggar, A. M. (1983) *Feminist Politics and Human Nature*. Totowa, N. J., Rowman and Allanheld.
- Keller, E. F. y H. Longino (editores) (1996) *Feminism and Science*. Oxford, Oxford University Press.
- Kremer, K. B., Mullins, G. W. y Roth, R. E. (1990-91) "Women in science and environmental education: Need for an agenda", en *Journal of Environmental Education*, 22(2), pp. 4-6.
- Lather, P. (1991) *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. Nueva York/Londres, Routledge.
- McNay, L. (1992) *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self*. Cambridge, Polity Press.
- Merchant, C. (1996) *Earthcare: Women and the Environment*. Nueva York, Routledge.
- National Women's Consultative Council (NWCC) (1992) *A Question of Balance: Australian women's priorities for environmental action*. Canberra, National Women's Consultative Council.
- O'Farrell, C. (editor) (1997a) *Foucault: The Legacy*. Brisbane, Queensland University of Technology.
- (1997b) "Introduction", en O'Farrell, C. (editor) *Foucault: The Legacy*. Brisbane, Queensland University of Technology.
- Parker, L. H., L. J. Rennie y B. J. Fraser (editoras) (1996) *Gender, Science and Mathematics: Shortening the Shadow*. Dordrecht, Kluwer.
- Payne, P. (1994) "Restructuring the discursive moral subject in ecological feminism", en K. J. Warren (editor) *Ecological Feminism*. Nueva York, Routledge.
- Peck, D. (1992) "Environmental education - time to branch out", en *The GEN*, enero-febrero, pp. 1-4.
- Ramazanoglu, C. (editor) (1993) *Up Against Foucault: Explorations of Some Tensions Between Foucault and Feminism*. Londres / Nueva York, Routledge.
- Reinharz, S. (1992) *Feminist Methods in Social Research*. Nueva York/Oxford, Oxford University Press.
- Salleh, A. K. (1989) "Environmental consciousness and action: An Australian perspective", en *Journal of Environmental Education*, 20(2), pp. 26-31.
- (1997) *Ecofeminism As Politics: Nature, Marx And The Postmodern*. Londres, Zed Books.
- Spender, D. (1985) *For the Record: The Making and Meaning of Feminist Knowledge*. Londres, Women's Press.

- Stanley, L. (editor) (1990) *Feminist Praxis: Research, Theory and Epistemology in Feminist Sociology*. Nueva York/Londres, Routledge.
- Storey, C., J. G. Da Cruz y R. F. Camargo (1998) "Women in action: A community development project in Amazonas", en *Environmental Education Research*, 4(2), pp. 187-199.
- Tong, R. (1989) *Feminist Thought: A Comprehensive Introduction*. Boulder, CO/San Francisco: Westview Press.
- United Nations conference on Environment and Development (UNCED) (1992) *Agenda 21* (Río de Janeiro, Brasil, UNCED). Final, versión avanzada como se adoptó en la Plenaria del 14 de junio de 1992.
- UNESCO (1978) *Intergovernmental Conference on Environmental Education: Tbilisi (USSR)*, 14-26 de octubre de 1977. Reporte final. París, UNESCO.
- Warren, K. J. (1987) "Feminism and ecology: Making connections", en *Environmental Ethics*, 9(1), pp. 3-20.
- (1990) "The power and the promise of ecological feminism", en *Environmental Ethics*, 12(2), pp. 125-146.
- (editor) (1994) *Ecological Feminism*. Nueva York, Routledge.
- Weedon, C. (1987) *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford, Blackwell.
- Whitehouse, H. y S. Taylor (1996) "A Gender Inclusive Curriculum Model for Environmental Studies", en *Australian Journal of Environmental Education*, 12, pp. 77-83.
- Williamson-Fien, J. (1993) *Women's Voices*. Windsor, Queensland, Global Learning Centre (Qld) Incorporated.