



• **It's Only a Dream**

The sea has a special atmosphere. We sit on the beach and bring back memories. The boats falter, taking us to the world of dreams, where calm and tranquility ... and the dreams we live and hope to achieve. We release our imagination and freedom of thought in search of peace.



autor : Maysaa Yousef
título : It's Only a Dream
año : 2021



Aportes de bell hooks a una educación ambiental crítica, situada, ecofeminista y antirracista



Volumen 8 N.º 56
enero - junio de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e21808

Contributions of bell hooks to a Critical, Situated, Ecofeminist, and Antiracist Environmental Education

Contribuições de bell hooks para uma educação ambiental crítica, situada, ecofeminista e antirracista

Rosa Guadalupe Mendoza-Zuany*  

Fabiola Itzel Cabrera-García** 

Juan Carlos Sandoval-Rivera***  

Fecha de recepción: 12-06-2024

Fecha de aprobación: 09-06-2025

CÓMO CITAR

Mendoza-Zuany, R. G., Cabrera-García, F. I. y Sandoval-Rivera, J. C. (2024). Aportes de bell hooks a una educación ambiental crítica, situada, ecofeminista y antirracista. *Nodos y Nudos*, 8(56), e21808. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num56-21808>

* Doctora en Política, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Veracruz, México. romendoza@uv.mx

** Doctora en Investigación Educativa. Investigadora independiente. cabreragarciaitzel@gmail.com

*** Doctor en Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Veracruz, México. csandoval@uv.mx





Volumen 8 N.º 56
 enero - junio de 2024
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e21808

RESUMEN

En este artículo mostramos cómo el pensamiento pedagógico de bell hooks ha inspirado un proyecto de investigación colaborativa con escuelas de educación básica en zonas rurales, indígenas y afrodescendientes de México, en el que se teoriza desde la experiencia y la sabiduría práctica para plantear una educación ambiental situada, ecofeminista y antirracista en un contexto de crisis socioecológica. A través de progresiones de aprendizaje y de la metodología del Proyecto care-México, exploramos y situamos en el centro la experiencia y la sabiduría práctica de las mujeres para afrontar dicha crisis y transformar las formas de habitar el planeta, teniendo como eje el cuidado. El legado pedagógico de hooks ha sido inspirador para la construcción de nuestro proyecto, concretamente a través de las categorías: 1) teorización para un cuidado socioecológico a partir de la experiencia y la sabiduría práctica como mujeres investigadoras, docentes y mujeres de las comunidades, y 2) pensamiento crítico.

Palabras clave: educación ambiental; educación básica; medio ambiente; pensamiento crítico; educación rural

ABSTRACT

In this article, we show how bell hooks' pedagogical thinking has inspired a collaborative research project with basic education schools in rural, Indigenous, and Afro-descendant areas in Mexico. In this project, experience and practical wisdom are theorized to propose a situated, ecofeminist, and anti-racist environmental education in the context of a socioecological crisis. Through learning progressions and the CARE Mexico Project methodology, we explore and center the experience and practical wisdom of women in facing this crisis and transforming the ways of inhabiting the planet, with care as the guiding principle. The pedagogical legacy of hooks has been inspiring for the development of our project, particularly through the categories of: 1) theorization for socioecological care based on the experience and practical wisdom of women researchers, teachers, and community women, and 2) critical thinking.

Keywords: environmental education; basic education; environment; critical thinking; rural education

RESUMO

Neste artigo, mostramos como o pensamento pedagógico de bell hooks inspirou um projeto de pesquisa colaborativa com escolas de educação básica em zonas rurais, indígenas e afrodescendentes do México, no qual se teoriza a partir da experiência e da sabedoria prática para propor uma educação ambiental situada, ecofeminista e antirracista em um contexto de crise socioecológica. Por meio de progressões de aprendizagem e da metodologia do Projeto CARE-México, exploramos e colocamos no centro a experiência e a sabedoria prática das mulheres para enfrentar essa crise e transformar as formas de habitar o planeta, tendo como eixo o cuidado. O legado pedagógico de hooks tem sido inspirador para a construção do nosso projeto, concretamente por meio das categorias: 1) teorização de um cuidado socioecológico a partir da experiência e sabedoria prática como mulheres pesquisadoras, docentes e mulheres das comunidades; e 2) pensamento crítico.

Palavras-chave: educação ambiental; educação básica; meio ambiente; pensamento crítico; educação rural

Introducción

El Proyecto CARE-México busca propiciar aprendizajes situados para el cuidado en la educación básica en México. Se trata de un proyecto de investigación colaborativa que trabaja principalmente con docentes y familias de zonas rurales, indígenas y afrodescendientes, para que, a través de lo que llamamos *progresiones de aprendizaje*, diseñadas por las y los docentes, se logren aprendizajes en todas las asignaturas conectados con los conocimientos y prácticas locales sobre el cuidado del entorno físico y social (Sandoval-Rivera *et al.*, 2021). Como equipo, planteamos procesos de formación acompañada sobre aprendizaje situado para el cuidado, a partir de progresiones de aprendizaje que implican aprender de las y los docentes como profesionales y personas con un cúmulo de sabiduría práctica. También implican un acompañamiento que nutre los procesos educativos y nos ayuda a enseñar creando comunidad como equipo diseñador e implementador de progresiones, y a aprender a crear comunidad en nuestras aulas del modo que hooks nos recomienda: "Con amor, cuidado, compromiso, conocimiento, responsabilidad, respeto y confianza" (hooks, 2003, p. 134).

Los conocimientos y las prácticas locales provienen principalmente de mujeres —madres, abuelas, tías, hermanas— y, en general, de mujeres que habitan las comunidades donde se localizan las escuelas. Se establece una forma distinta de vinculación entre la escuela, la comunidad y las familias, principalmente con las mujeres. Ellas son quienes apoyan y acompañan los procesos de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, lo cual quedó de manifiesto durante la pandemia, cuando se hizo aún más palpable la feminización de todo el soporte y la red de apoyo a las infancias y juventudes para continuar sus estudios. Nuestro proyecto inició en 2019 y, durante la pandemia, trabajamos para que el aprendizaje se concibiera como posible en todos los contextos, lugares y territorios. A ello contribuyeron las docentes y las mujeres de las familias del estudiantado con su experiencia y la teorización a partir de dicha experiencia, en referencia al cuidado del entorno físico y social. Sus voces resonaron en las progresiones de aprendizaje, que son proyectos creados por la figura docente

para que, a partir de una preocupación socioecológica situada, se aprenda articulando conocimientos escolares y locales para cuidar y transformar la forma de habitar el planeta y de relacionarnos con todos los seres que lo habitamos, a partir de una lectura crítica de las narrativas dominantes sobre la crisis multidimensional que vivimos (civilizatoria, ambiental, social, política, etc.).

Junto a hooks, Freire ha sido un pilar del proyecto, en el que buscamos construir una educación para la libertad y la justicia en el marco de un sistema educativo bancario que la pandemia agudizó. La pérdida de aprendizajes y el desaprendizaje han dominado la definición del problema educativo y, por lo tanto, la solución que ha prevalecido es aprender lo mínimo (como español y matemáticas) y lo fundamental (que, sorprendentemente, no tiene que ver con el cuidado de la vida). Freire (1985) nos invita a evitar el error epistemológico que radica en ignorar el conocimiento que se crea a partir de las experiencias. Así lo asumimos.

bell hooks ha sido un referente central de nuestro proyecto. Su legado entra en la educación básica, más específicamente en aquella que tiene como fin enseñar y aprender lo necesario para sobrevivir. Sobrevivir al racismo que enfrentan las personas negras e indígenas, así como a las distintas y superpuestas discriminaciones por razones de género, clase, raza, etc., fue un tema central para ella, ya que consideraba que se requerían "nuevas teorías arraigadas en un intento de entender tanto la naturaleza de nuestra problemática contemporánea como los medios por los cuales podíamos implicarnos colectivamente en una resistencia que transformara nuestra realidad actual" (hooks, 2021, p. 102). Aunque no menciona explícitamente la crisis socioecológica que enfrentamos de modos diferenciados y en condiciones desiguales, su legado es fundamental, pues identificó todas las condiciones sociales que la han creado y exacerbado.

En México, las experiencias de las mujeres racializadas e indígenas no han tenido presencia en los procesos educativos ni se las reconoce como formas válidas de teorizar dentro de la academia. Para la propia hooks (2021), el distanciamiento fomentado entre

la teoría y la práctica al interior de la academia no es genuino, sino que forma parte de un mecanismo de opresión que contribuye a perpetuar el racismo:

Uno de los muchos usos de la teoría en el ámbito académico es la producción de una jerarquía de clases intelectuales donde los únicos trabajos que en realidad se consideran teorías son altamente abstractos, escritos en forma jerárquica, difíciles de leer y oscuras referencias. (p. 89)

La dicotomía genera la existencia de una intelectualidad que, pese a producir teorías descorpórizadas y descontextualizadas, tiene la hegemonía para legitimar qué es teoría y qué no lo es, quién puede hacer teoría y quién no. Desde esta mirada, las mujeres indígenas y racializadas que habitan territorios rurales, que día a día enfrentan y resisten la crisis socioecológica, no tendrían la capacidad para teorizar y aportar conocimiento valioso. Así, la academia convencional contribuye al silenciamiento de su experiencia por no utilizar un lenguaje académico considerado el único legítimo para teorizar; un lenguaje que nace en un contexto patriarcal y colonial, y que en la mayoría de los casos se hace pasar por *neutral*, aunque esté totalmente desligado del logro de la justicia social y ecológica.

La diversidad teórica dentro del aula constituye una raíz antirracista para una educación como práctica de la libertad, pues dicha diversidad emana de la experiencia y la sabiduría práctica que se construyen fuera de la escuela y la academia. hooks (2021) anima a las poblaciones vulnerables a manifestar su experiencia en los procesos escolares y académicos en aras de una justicia social:

Hace años, agradecí descubrir la fórmula "la autoridad de la experiencia" en textos feministas, porque daba nombre a aquello que yo llevaba a las aulas feministas, que me parecía que no estaba presente y que, al mismo tiempo, creía valioso. Como estudiante de grado en aulas feministas donde se universalizaba la experiencia de las mujeres, sabía por mi experiencia de mujer negra que se estaba excluyendo la realidad de las mujeres negras. Hablaba a partir de este conocimiento. No había por entonces ningún corpus teórico que pudiera invocar para fundamentar esta afirmación de verdad. (hooks, 2003, p. 129)

Esto nos inspira a plantear que la experiencia de las mujeres —sean estudiantes, docentes o actoras comunitarias— esté en el centro del proceso de aprendizaje escolar y académico, ya que de dicha experiencia emanan preocupaciones socioecológicas ante la crisis ambiental que vivimos, se generan y transmiten conocimientos, y se despliegan prácticas de cuidado que transgreden formas no sustentables e injustas de habitar el mundo.

La entrada de bell hooks a la educación, particularmente aquella que pone en el centro a la naturaleza y nuestra relación con ella, ha potenciado las posibilidades de pensarnos como teóricos y constructores de vidas justas, no solo social, sino también ecológicamente. A la par, pensadoras y educadoras ecofeministas como Vandana Shiva y Alicia Puleo nos han inspirado a centrar las preocupaciones, los conocimientos y las prácticas de las mujeres, a quienes históricamente se les han atribuido labores de cuidado y que, por ello, han generado una vasta experiencia y teoría propia sobre temas prioritarios como el agua, la alimentación y la salud. Shiva (2006) y Puleo (2019) nos invitan a cuestionar, desde perspectivas ecofeministas, el carácter androcéntrico —que también criticó hooks—, al añadir una crítica a su carácter antropocéntrico.

En este artículo partimos del legado pedagógico de hooks, que nos ha inspirado para la construcción de nuestro proyecto, del cual presentamos algunos rasgos generales. Luego, exponemos la metodología que ha guiado la construcción y el análisis de los datos. Posteriormente, desarrollamos los resultados a partir de dos categorías: 1) teorización para un cuidado socioecológico a partir de la experiencia como mujeres investigadoras, docentes y mujeres de las comunidades, y su sabiduría práctica; y 2) pensamiento crítico.

El proyecto CARE-México

El equipo del Proyecto CARE-México está integrado principalmente por investigadores educativos y docentes. De manera conjunta, buscamos lograr aprendizajes situados para el cuidado. Por *aprendizaje situado* entendemos aquel que se construye en un contexto sociocultural específico, reconocido por los

aprendices, en el que desarrollan habilidades y capacidades para enfrentar retos concretos (Lave y Wenger, 1991). Como proyecto, hacemos énfasis en los retos socioecológicos. Un concepto asociado al aprendizaje situado es el de *comunidades de práctica*, acuñado también por estos autores. Este puede entenderse como un grupo de personas que comparten una identidad y metas comunes, y que participan en procesos de interés colectivo para comprender y resolver problemas.

hooks (2021, p. 240), desde su propia experiencia, trabajó para crear comunidades de aprendizaje que propiciaran que las aulas fueran espacios donde la voz de todas y todos los estudiantes fuera escuchada y valorada. Las comunidades de práctica y aprendizaje con las que trabajamos no solo están integradas por estudiantes, sino también por familias, especialmente mujeres rurales, indígenas y afrodescendientes que acompañan los procesos de aprendizaje, y también por aquellas que, como sabedoras, contribuyen a crear procesos educativos pertinentes. Sus saberes han sido subestimados y anulados por los sistemas educativos nacionales, en ocasiones retomados de forma superficial, pero sin realzar los valores que enarbolan, las teorías de las que emanan y su relevancia en procesos de aprendizaje transformadores, lo que contribuye a perpetuar un racismo estructural (Chabay *et al.*, 2011).

Aunque Lave y Wenger (1991) hicieron énfasis en situar el aprendizaje en las dimensiones social y cultural, nosotros planteamos también hacerlo en lo histórico y ecológico. Esto implica conocer y comprender, desde la experiencia de distintos actores —principalmente mujeres, debido a la invisibilización histórica de sus vivencias—, los retos derivados de la destrucción ecológica, la pobreza, la inequidad, las racionalidades limitadas que marginan o anulan otras epistemologías, y los riesgos relacionados con la salud, la justicia, la democracia, la paz y la sobrevivencia, por mencionar algunos.

Situar el aprendizaje no implica limitarse a la experiencia y la teoría local, sino partir de lo local para aprender sin límites. También implica "el compromiso crítico con las nuevas formas de conocimiento; nuevos valores, habilidades y disposiciones" (Lotz-Sisitka

y Lupele, 2017), así como deliberar sobre las tensiones entre la tradición y la innovación.

Para afrontar estos retos, proponemos una educación que ponga en el centro el *cuidado*. El legado de hooks nos plantea que la compasión, el amor y el cuidado estén presentes en la labor de enseñar, y también más allá del aula. Nos alerta sobre la falta de atención al cuidado del alma en los procesos de aprendizaje (hooks, 2021, p. 39), y sobre su sueño de que el cuidado sea la base de una educación plena (hooks, 2022, p. 157). Desde el Proyecto CARE-México, proponemos que "los aprendizajes que se esperan lograr en el contexto escolar estén orientados a aprender a cuidarnos, cuidar a otros y al entorno que todos compartimos, a través de pedagogías activas, alegres, amorosas y orientadas al cambio social y ambiental" (Sandoval-Rivera y Mendoza-Zuany, 2021, p. 32).

Hemos incorporado tres nociones de hooks como fundamentales para lograrlo: la *experiencia*, la *sabiduría práctica* y el *pensamiento crítico*. Para hooks (2021), resulta esencial una diversidad teórica en las aulas, sustentada en las experiencias y la sabiduría práctica, pues permitir que en el aula ingresen las vivencias de cada estudiante, pero también de la docente y de las actoras comunitarias, es una de las formas más transgresoras de lograr un aprendizaje significativo: "Compartir relatos personales, conectando a la par ese conocimiento con información académica, realmente mejora nuestra capacidad de conocer" (hooks, 2021, p. 165). Esto contribuye a situar el aprendizaje desde experiencias concretas de relación con el medio ambiente, históricamente excluidas de la escuela.

En nuestro proyecto, la experiencia de las mujeres ha sido central para conocer las principales preocupaciones socioecológicas de las comunidades, que se pueden resumir en alimentación, salud y agua. Debido a que son ellas quienes enfrentan los retos de la crisis socioecológica, hemos apostado por aprender de la sabiduría práctica que despliegan cotidianamente, y que se relaciona con el hecho de que "el conocimiento no puede dissociarse de la experiencia", pues "el conocimiento arraigado en la experiencia conforma lo que valoramos y, por lo tanto, cómo conocemos lo que conocemos y cómo utilizamos lo que conocemos" (hooks, 2021, p. 223).

Creemos, como hooks, que las personas construimos aprendizajes en todos los espacios de la vida, no solo en la escuela. No obstante, todo aquello que las y los estudiantes, así como las comunidades escolares, consideran valioso de su mundo debe también pasar por el tamiz del pensamiento crítico, ya que precisamente se trata de reivindicar prácticas y conocimientos orientados al cuidado de la vida en todas sus manifestaciones. Por lo tanto, el machismo o el especismo, por ejemplo, deben ser identificados, cuestionados críticamente y sometidos a deliberación por sus efectos en las vidas de otros seres.

El pensamiento crítico es clave para deliberar sobre la tradición y la innovación (Lotz-Sisitka y Lupele, 2017), sobre prácticas que atentan contra las personas y, en general, contra los seres vivos; también para cuestionar y transformar nuestra relación con la naturaleza. En palabras de bell hooks,

el pensamiento crítico implica, en primer lugar, descubrir el quién, el qué, el cuándo, el dónde y el cómo de las cosas —encontrar las respuestas para las eternas preguntas de los niños curiosos—, y luego usar ese conocimiento de forma que nos permita determinar qué es lo más importante. (hooks, 2022, p. 19)

La escuela debería estar vinculada con el objetivo de desestabilizar la estructura de opresión que conduce a la crisis socioecológica, a través de incentivar un posicionamiento crítico, reflexivo y afectivo en los procesos educativos.

Un eje central del proyecto ha sido la colaboración que hemos establecido con docentes de educación básica, a quienes hemos invitado a diseñar e implementar progresiones de aprendizaje: secuencias que constan de cuatro cuadrantes y que conectan conocimientos y prácticas locales —identificados a partir del intercambio de experiencias— con conocimientos escolares, desde los cuales se detonan aprendizajes (Sandoval-Rivera *et al.*, 2021). Docentes de preescolar, primaria y telesecundaria —tanto en aulas multigrado como en escuelas de organización completa— de Veracruz y Yucatán, México, han diseñado e implementado aproximadamente cien progresiones de aprendizaje que parten de preocupaciones prioritarias y de aquello que desean cuidar, como: alimentación sana, soberanía alimentaria,

acceso a agua limpia y suficiente, biodiversidad, suelos, agroecología, sistemas agrícolas tradicionales, salud ambiental, animal y humana, entre otros. Estas progresiones implican transversalmente un abordaje ecofeminista y crítico que busca transgredir las narrativas hegemónicas que intentan imponer modelos de desarrollo no sustentables.

Metodología

Como proyecto de investigación, nos situamos en un enfoque cualitativo que Denzin y Lincoln (2011) denominan *investigación cualitativa 2.0*, pues busca trascender el legado positivista del paradigma cualitativo y abrazar la pedagogía crítica (Freire, 1985), el feminismo crítico (hooks, 2021), los feminismos negros (Hill, 2012) y los ecofeminismos (Puleo, 2019; Shiva, 2006). No solo investigamos para comprender y describir cómo operan las estructuras de opresión, sino que aspiramos a contribuir a la justicia educativa, epistémica, social y para la naturaleza de la cual formamos parte, de manera colaborativa con quienes participan en la investigación, y desde un componente de acción a través del diseño e implementación de progresiones de aprendizaje. Se han presentado cuatro tesis de maestría y dos de doctorado en investigación educativa que exponen resultados de investigación-acción (Patraca-Rueda, 2024; Castellanos-Montilla, 2024; Cabrera-García, 2023; Luis-Cruz, 2023; Martínez-Bautista, 2021; Pérez-Mendoza, 2021).

La formación acompañada a docentes de Veracruz y Yucatán para el diseño e implementación de progresiones de aprendizaje es el método principal de investigación y acción. Hemos formado aproximadamente a cien docentes de preescolares indígenas y multigrado, primarias generales e indígenas —tanto multigrado como de organización completa—, telesecundarias y a más de doscientos futuros docentes en formación inicial. Este acompañamiento es un proceso sobre el que reflexionamos de manera conjunta para, como proyecto, mejorarlo y adaptarlo a las necesidades de cada docente. La dimensión personal emerge y cobra significado en un espacio formativo donde no somos neutrales: expresamos nuestra postura y nuestro deseo de reposicionarnos (Mendoza-Zuany y Sandoval-Rivera, 2023).

Este proceso formativo incorpora métodos que, como investigadores, implementamos para construir datos sobre el proceso, pero que también pueden ser utilizados por las y los docentes para diseñar sus progresiones: la escucha de historias de actoras comunitarias, diálogos-entrevista, conversaciones informales, observación, diarios de campo —construidos tanto por investigadores como por docentes— y la sistematización de la experiencia, con el fin de generar un conocimiento crítico, dialógico y transformador (Jara, 2018), en aras de mejorar la propuesta pedagógica.

A través de estos métodos, se han creado espacios para que las mujeres colaboradoras de las comunidades escolares —madres, abuelas, hermanas, actoras comunitarias— compartan sus experiencias y teoricen sobre el cuidado, en articulación con los conocimientos escolares. El equipo investigador también participa activamente en la documentación de dichas experiencias y teorizaciones durante el diseño e implementación en las aulas, mediante entrevistas, observación y participación en actividades de la progresión.

Realizamos un análisis de esta construcción de datos utilizando categorías teóricas derivadas del legado de bell hooks. En particular, para este artículo, destacamos las siguientes categorías: 1) teorización para un cuidado socioecológico a partir de la experiencia como mujeres investigadoras, docentes y mujeres de las comunidades, y su sabiduría práctica; y 2) pensamiento crítico. No obstante, mostramos primero cómo el pensamiento pedagógico de bell hooks ha inspirado la secuencia de las progresiones de aprendizaje.

Resultados

Pensamiento pedagógico de bell hooks en la secuencia de las progresiones de aprendizaje

La progresión de aprendizaje emerge como la principal estrategia inspirada en varios postulados de hooks. Se compone de cuatro cuadrantes. Proponemos que el cuadrante 1 inicie con una narrativa creada por la figura docente a partir de su observación crítica del contexto local. Esto responde a lo

planteado por hooks sobre el poder de contar historias: "La mera experiencia física de escuchar, de prestar atención con intención a cada voz particular, refuerza nuestra capacidad de aprender juntos" (hooks, 2021, p. 242), ya que "es una de las formas con las que podemos iniciar el proceso de construcción de una comunidad, sea dentro o fuera del aula. Podemos compartir en clase historias reales o ficticias que nos ayuden a entendernos mutuamente" (hooks, 2022, p. 67).

Asimismo, como parte de este cuadrante se diseñan los espacios "¿Sabías que...?", en los que se articulan conocimientos locales —principalmente construidos por mujeres a partir de su experiencia— con conocimientos escolares definidos en el currículo y relacionados con el tema de la progresión. Este tema surge de una mirada crítica al contexto socioecológico y al proceso educativo, por lo que va precedido de un proceso de formación docente. Los insumos para los "¿Sabías que...?" también implican una escucha activa (hooks, 2022) y una disposición por parte de las y los docentes para aprender de las mujeres; su comprensión y conexión con el currículo constituyen un proceso crítico trascendental, especialmente para quienes se asumen como actores que transgreden y transforman los currículos monolíticos, generalistas y cada vez más limitados de la educación básica.

El cuadrante 2 consiste en una investigación desarrollada por las y los estudiantes en su entorno familiar y comunitario, con el fin de escuchar las experiencias de los actores y las actoras comunitarias —abuelas, abuelos, padres, madres, etc.— como sabedores de prácticas locales que les han permitido sobrevivir en el entorno físico y social, enfrentando día a día las distintas manifestaciones de la opresión. Insistimos en que el estudiantado formule sus propias preguntas de investigación, y fomentamos en ellos "el anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida", que es la esencia del pensamiento crítico (hooks, 2022, p. 17).

En este cuadrante proponemos que la sabiduría práctica se viva desde su vitalidad en las comunidades, por lo que la figura docente puede sugerir, además de las investigaciones individuales, visitas a

mujeres cuya sabiduría da forma a la progresión, o bien a solares, milpas de las familias, etc., de manera que el estudiantado experimente espacios de aprendizaje fuera de la escuela.

En el cuadrante 3 se comparten en el aula los hallazgos de la investigación en el ámbito comunitario o familiar, para analizarlos colectivamente, conectarlos con los aprendizajes escolares e identificar aspectos que requieren deliberación, con el fin de tomar decisiones orientadas a transgredirlos o recuperarlos.

El cuadrante 4 está dedicado al desarrollo de "retos para el cambio", que son proyectos conducidos a escala familiar, escolar o comunitaria, orientados a transformar la preocupación o problemática socioecológica identificada y analizada a lo largo de la progresión. Estos retos articulan las experiencias individuales y colectivas con los contenidos escolares. Este cuadrante supone un aprendizaje activo y también un proceso de teorización que emerge de la práctica, de "lo concreto, de [los] esfuerzos por dar sentido a las experiencias de la vida cotidiana, de [los] esfuerzos por intervenir críticamente en mi vida y en la vida de otras personas" (hooks, 2021, p. 105), pues, tal como señala la autora:

Mientras trabajamos por resolver aquellas cuestiones que son más apremiantes en la vida cotidiana (nuestra necesidad de alfabetización, el fin de la violencia contra las mujeres y contra la infancia, la salud de las mujeres y los derechos reproductivos, la libertad sexual, por nombrar algunas), nos implicamos en un proceso crítico de teorización que faculta e infunde poderío. (hooks, 2003, p. 105-106)

Aquí, las mujeres tienen un papel protagónico que las posiciona como sabedoras, como teóricas a partir de sus experiencias y de su compartir cotidiano, más allá del ámbito escolar y en el ejercicio diario de sus actividades de cuidado. Así, la progresión no solo tiene el objetivo de concientizar, sino también de propiciar una praxis (hooks, 2021). Nos interesa, en cada cuadrante, "transgredir esas fronteras que confinan a cada alumno, a cada alumna, en una forma de aprendizaje memorística y en serie" (hooks, 2021, p. 36).

Teorización para un cuidado socioecológico a partir de la experiencia y la sabiduría práctica

Las experiencias de las mujeres contribuyen a situar la crisis socioecológica. Iniciamos con la formación acompañada, en la que las docentes compartieron sus experiencias ancladas al entorno social y ecológico, y dialogaron con el equipo investigador, que condujo la reflexión sobre "las cuestiones del quién, el qué, el dónde, el cuándo, el cómo y el porqué" de lo que narraban (hooks, 2021, p. 225). De este modo, exploramos de manera crítica los mundos tanto de las investigadoras como de las docentes. Esto contribuyó a que las docentes comenzaran a posicionar sus experiencias y su sabiduría como fuentes valiosas para los procesos de enseñanza-aprendizaje y visualizaran las de las actoras comunitarias también como valiosas. Esto significó asumir que la figura docente crea a partir de su yo individual y colectivo, de modo que las maestras compartieron tanto sus experiencias — en forma de descripciones de los procesos de siembra o sobre remedios locales—, como sus preocupaciones, sus vivencias de cuando eran niñas, sus aspiraciones, sus miedos; es decir, la complejidad de la existencia, que nutrió los temas de la progresiones y las narrativas, en las que se hablan de mujeres similares a las mujeres de la comunidad, y que resultan familiares para los niños y niñas.

El proceso de formación acompañada involucró ampliar la relación biofísica con el entorno para poder escuchar las experiencias de las actoras comunitarias y sus preocupaciones en torno a la alimentación, la siembra, el acceso al agua, entre otros. Dichas experiencias pueden conectarse con problemáticas o fenómenos estructurales complejos como el cambio climático y su relación con el patriarcado neoliberal.

Las progresiones de aprendizaje, al partir fundamentalmente de las experiencias de las actoras comunitarias, constituyen materiales didácticos situados para el estudiantado. Integran no solo la lengua indígena y las formas locales del español para nombrar el entorno, sino también experiencias como ir al río por agua, acompañar a la familia en la cosecha o el

cuidado de los animales, recordar cómo era antes el entorno cuando no abundaba el plástico, o configurar concepciones culturales como la reutilización de todo desecho orgánico por su valor como nutriente del suelo. También incluyen sus preocupaciones sobre la tierra, la salud y el futuro. En este sentido, "la experiencia entra en el aula desde el lugar de la memoria" (hooks, 2021, p. 130), a través de las diferentes generaciones que la comparten.

Una de las docentes expresó, al observar una de las progresiones que había diseñado: "Nunca creí que mis historias, todo lo que yo he vivido, pudieran servir para contextualizar y volver significativo el aprendizaje para mis niños" (comunicación personal).

La experiencia de estas mujeres permite también comprender la voz comunitaria desde las prácticas de cuidado socioecológico, y no desde la narrativa del racismo o la discriminación histórica. Se reconocen sus saberes y prácticas como estrategias de sustentabilidad que permiten imaginar una educación centrada en el cuidado. En este sentido, la experiencia de madres y abuelas ha podido recuperarse, valorarse y posicionarse en las escuelas, gracias al desarrollo de una relación renovada que las docentes promovieron deliberadamente.

Si bien las escuelas históricamente han excluido a las familias de los procesos de aprendizaje, hoy es necesario concebirlas como sabedoras. La perspectiva intergeneracional resulta crucial, pues cada vez encontramos más madres jóvenes que comparten la crianza con abuelas, bisabuelas y otras mujeres de la familia.

En las escuelas de Yucatán, las docentes se embarcaron en procesos de remembranza sobre sus propias experiencias de cuidado, y volvieron la mirada hacia sus madres y abuelas para reconstituirlas con mayor nitidez. Varias vivieron el proceso doloroso de haber ocultado su identidad maya en un contexto caracterizado por la discriminación y el racismo hacia las comunidades indígenas. Hablarlo resultó sanador. Escribieron diarios, conversaron con sus antecesoras, recuperaron su capacidad de escuchar historias en lengua maya y de comunicarse oralmente, a pesar de años de negarse a hacerlo. En ese camino, encontraron un cúmulo de sabiduría práctica sobre salud y alimentación durante la pandemia.

Esto las llevó a diseñar progresiones centradas en el cuidado de la salud, recuperando la teoría generada en torno al uso de plantas medicinales endémicas, la alimentación basada en la milpa maya y en alimentos desplazados de la dieta cotidiana, así como la miel de abejas meliponas como fuente de vida y salud. Toda esta sabiduría se articuló con los conocimientos escolares establecidos en el currículo, los cuales, por su carácter nacional, suelen presentarse descontextualizados y desvinculados de los retos socioecológicos locales.

Algunas de las progresiones diseñadas e implementadas que pusieron en el centro la sabiduría y la experiencia de las mujeres, a partir de sus preocupaciones, conocimientos y prácticas, fueron: "La milpa y el solar maya van a la escuela", que aborda la alimentación y la salud en contextos de migración a zonas urbanas y precarización del trabajo; "Valoremos los guisos tradicionales de nuestros antepasados", que contrasta prácticas alimentarias y socioecológicas actuales con las de abuelas y abuelos; "En un rincón de la memoria", que recurre a los recuerdos sobre prácticas socioecológicas asociadas a la meliponicultura y el uso de la miel para la nutrición y la salud, frente a la proliferación de parcelas agroindustriales de cítricos y sus impactos; "La historia de Lupita: comer bien para vivir mejor", que plantea la importancia de los huertos y solares sostenidos por mujeres para lograr una alimentación sana; "Mujeres extraordinarias de mi comunidad", que plantea el carácter extraordinario de cada mujer de la comunidad —madres, abuelas, tías, etc.— por su labor de cuidado del entorno físico y social en condiciones de crisis socioecológica en el contexto local yucateco.

Con estas progresiones buscamos que las experiencias de la comunidad estuvieran en el centro y que el estudiantado encontrara en ellas un lugar seguro dentro del aula, para transformar así su mirada sobre su propio entorno. Para niñas y niños, contar con un *libro* que hablara de su realidad resultó profundamente significativo:

Cambia el lugar de la palabra: ver un libro, un cuadernillo con sus conocimientos, cambia su manera de ver las cosas [...] para los niños es algo real, a lo que hay que darle seriedad, pero no por eso tiene que ser algo tedioso, todo

lo contrario, se animan, se cuentan, releen la narrativa [...] porque es algo de la comunidad. (docente, comunicación personal, 2022)

hooks (2021) destaca la importancia de crear un *contexto comunitario* en el aula, como forma de asegurar que "podamos escuchar la voz de cada persona, donde su presencia se reconozca y valore" (p. 200). Con el diseño e implementación de las progresiones, se logró construir una comunidad propia, entendida como un espacio de cuidado, amoroso, en el que la figura docente conoce los hogares y familias de cada estudiante, empatiza con esos espacios y dialoga desde la experiencia.

Desde el Proyecto CARE-México buscamos contribuir a una *reconciliación* de las personas con su propio entorno social y natural, y reconocer los conocimientos y prácticas de cuidado que forman parte de la experiencia de ser mujeres indígenas, afrodescendientes, racializadas y empobrecidas. En el contexto veracruzano, la progresión "Afro-veracruzanas: historias otras, cuidados cotidianos" permitió que en la telesecundaria de Chacalapa, comunidad de raíces afro, el estudiantado rastreara en sus historias y experiencias la presencia afro. Esto condujo a identificar prácticas culturales de raíz africana, como la preparación de ciertos platillos o algunos remedios locales (Patraca, 2024), lo cual contribuye a una justicia social y epistémica históricamente ignorada.

Pensamiento crítico

Para construir una experiencia educativa distinta, fue necesaria la reflexión crítica de las vivencias comparadas. Tal como insiste hooks (2021),

más allá de la clase, la raza, el género o el estatus social de cada cual, estaba convencida de que sin la capacidad de pensar de manera crítica sobre nosotras mismas y sobre nuestras vidas nadie podía avanzar, cambiar, crecer. (p. 261)

Una vez abierta la puerta para estos cuestionamientos, las docentes de educación indígena comenzaron a señalar que, en efecto, cuando se habla de sabiduría *indígena* suele hacerse en masculino: se menciona al curandero, al milpero, al sabio, pero no a las mujeres. Esta omisión limita lo que las

propias mujeres creen que pueden decir o no sobre su entorno.

En Yucatán, las docentes identificaron desafíos en su entorno, como la paradójica coexistencia de obesidad y desnutrición en las infancias, frente a estrategias de alimentación saludable basadas en la milpa maya. También advirtieron la dependencia de la medicina alopática para la prevención y tratamiento de enfermedades, pese a la presencia cotidiana de plantas medicinales en los solares; la inminente extinción de la abeja melipona debido a la contaminación por agroquímicos y las altas temperaturas provocadas por el cambio climático, especie que ha resistido gracias a movimientos ecologistas comunitarios y esfuerzos familiares; el desplazamiento de alimentos producidos en milpas y parcelas mayas por productos ultraprocesados; los cambios en los hábitos de consumo que devalúan los alimentos locales, y el paulatino abandono del campo, contrastado con los solares vivos, cuidados por mujeres, que aún sostienen la producción de alimentos locales.

En este sentido, las progresiones no se nutren de una experiencia "esencialista, que construya la identidad en un sentido monolítico y excluyente" (hooks, 2021, p. 129), sino que, a través de la experiencia, se busca generar "las condiciones para una apertura radical, existentes en cualquier situación de aprendizaje en la que estudiantes y docentes celebren su capacidad de pensar de manera crítica, de involucrarse en la praxis pedagógica" (p. 261).

El despliegue del pensamiento crítico implica la deliberación y toma de decisiones respecto a la revitalización de una tradición, su combinación con la innovación o la necesidad de aprender nuevas formas de cuidado. De manera palpable, pudimos observar cómo la metodología de la progresión ha logrado que niñas y niños comprendan, desde el aula, la importancia de nombrar el machismo en su cotidianidad y confrontarlo; que reconozcan como problemática el hecho de que sus familias deban recurrir a agroquímicos para subsistir; o que adviertan la excesiva carga de trabajo que enfrentan sus madres en el cuidado del entorno.

Estas acciones, que antes pasaban desapercibidas o eran naturalizadas, contribuían, por ejemplo, a

que los niños ejercieran prácticas violentas hacia las niñas en la escuela, como impedirles jugar durante el receso o apropiarse del espacio escolar de forma desigual. Las niñas confrontaron estas prácticas, lo que revela que, durante el proceso, se convirtieron en pensadoras críticas. Esta transformación hizo que se comprometieran más con su aprendizaje, al encontrar sentido en un tema escolar que resonaba con su vida cotidiana. Tal como plantea hooks, asumieron la autorresponsabilidad del cuidado (hooks, 2022).

Conclusiones

Las aportaciones de bell hooks nos han inspirado, como proyecto, para plantear una educación ambiental situada, anclada en las experiencias concretas de mujeres indígenas, afrodescendientes y campesinas, así como de docentes y estudiantes de las escuelas colaboradoras. A partir de su sabiduría práctica en torno al cuidado, hemos teorizado colaborativamente con ellas para proponer una educación ambiental que situé en el centro el cuidado del entorno físico y social, desde un enfoque ecofeminista que reconoce la relevancia del conocimiento de las mujeres en un contexto de crisis socioecológica.

Al priorizar sus experiencias, trabajamos por una educación ambiental antirracista, construida desde la diversidad teórica que, como aprendimos de bell hooks, emerge de vivencias de aprendizaje más allá de la escuela y la academia, y que han sido sistemáticamente excluidas. Así, la educación ambiental trasciende la enseñanza convencional de datos sobre la crisis, así como las narrativas hegemónicas que dictan lo que se debe hacer para enfrentarla.

En cambio, lo hace desde la valoración de la experiencia y de la teoría que, desde el pensamiento crítico, se funde con la praxis. El legado de hooks nutre al ecofeminismo y representa una fuente de inspiración para quienes, desde la educación, buscamos alternativas a un campo patriarcal.

Referencias

Cabrera-García, F. (2023). *Pertinencia cultural y socioecológica para el cuidado del entorno y de nosotras mismas: construyendo procesos de enseñanza-aprendizaje situados y ecofeministas con maestras de primarias indígenas de Veracruz, México* [tesis de doctorado, Universidad

Veracruzana]. https://www.uv.mx/pdie/files/2023/12/Tesis_itzel-Cabrera_13-dic-23-1.pdf

Castellanos-Montilla, S. (2024). *Educación ambiental contextualizada: aprendizajes a partir de narrativas sobre el contexto socioecológico de la primaria Justo Sierra en Veracruz, México* [tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. <https://www.uv.mx/mie/files/2023/08/David-Samuel-Castellanos-Montilla-3.pdf>

Chabay, I., Collins, K., Gutscher, H., Pfeiffer, E., Schmidt, F., Schreurs, M., Sibenhuner, B. y Eijndhoven, J. van. (2011). *Knowledge, Learning and Societal Change: Finding Paths to a Sustainable Future* [documento interno de trabajo]. International Human Dimensions Programme on Global Environmental Change (IHDP).

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Hill, P. (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En M. Jobardo (ed.), *Feminismos negros. Una antología* (pp. 99-134). Traficantes de Sueños.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (trad. C. López). Capitán Swing.

hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (trad. M. Tayol). Rayo Verde.

hooks, b. (2003). *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Routledge.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. CINDA. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Lotz-Sisitka, H. y Lupele, J. (2017). ESD, Learning and Quality Education in Africa: Learning Today for Tomorrow. En H. Lotz-Sisitka, O. Shumba, J. Lupele y D. Wilmot (eds), *Schooling for Sustainable Development in Africa* (pp. 3-24). Springer.

Luis-Cruz, M. (2023). *Prácticas socioecológicas culturales en preescolar indígena* [tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. <https://www.uv.mx/mie/files/2023/08/Maria-de-los-Angeles-Luis-Cruz.pdf>

Martínez-Bautista, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas de educación básica de la Huasteca Veracruzana* [tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/51248>

Mendoza-Zuany, R. y Sandoval-Rivera, J. (2023). Aprendizaje situado para la justicia socioecológica. Una propuesta

- educativa y de formación docente acompañada del Proyecto CARE México. *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, (59), 5-11. <https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio-59/decisio-59-art01.pdf>
- Patraca-Rueda, M. (2024). *Encontrar nuestras voces y nombrarnos a partir de la resistencia, el cuidado y la esperanza: aportes y experiencias socio-ecológicas de mujeres afroveracruzanas para la construcción de un proyecto educativo propio* [tesis de doctorado, Universidad Veracruzana]. https://www.uv.mx/pdie/files/2024/05/Tesis_Concepcion-Patraca_27-mayo-2024.pdf
- Pérez-Mendoza, M. (2021). *Educación ambiental sobre alimentos nativos para la seguridad alimentaria local en la telesecundaria de Planta del Pie, Chiconquiaco, Veracruz* [tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/51471>
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Sandoval-Rivera, J., Mendoza-Zuany, R., Cabrera-García, F., Patraca-Rueda, M., Martínez-Bautista, P. y Pérez-Mendoza, M. (2021). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2020/11/LIBRO-Aprendizaje-situado-para-la-sustentabilidad-2021.pdf>
- Sandoval-Rivera, J. y Mendoza-Zuany, R. (2021). Aprender a cuidar y a cuidarnos. ¿Por qué es necesario hacerlo desde la escuela? En R. Mendoza-Zuany y J. Sandoval-Rivera (eds.), *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados* (pp. 1-43). Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2022/05/Conocimientos-y-pra%CC%81cticas-locales-digital.pdf>
- Shiva, V. (2006). *Manifiesto para una democracia de la Tierra. Justicia, sostenibilidad y paz*. Paidós.

Diálogo de conocimiento

Este artículo constituye una contribución relevante y oportuna al campo de la educación ambiental, especialmente en el contexto latinoamericano.

Presenta una estructura clara y coherente, precisando desde el resumen inicial el propósito del trabajo en términos de mostrar cómo el pensamiento pedagógico de bell hooks inspira un proyecto colaborativo con escuelas rurales, indígenas y afrodescendientes en México. A través de las secciones siguientes, expone el contexto del Proyecto CARE-México y la importancia de una educación situada en comunidades marginadas. Fundamenta el análisis en los aportes de bell hooks y referentes como Freire, Vandana Shiva y Alicia Puleo, articulando categorías clave como la teorización desde la experiencia, el cuidado socio-ecológico y el pensamiento crítico. En el apartado dedicado a la metodología describe el enfoque colaborativo y el uso de progresiones de aprendizaje, integrando saberes locales y académicos. Los resultados y la discusión profundizan en cómo la experiencia y sabiduría práctica de mujeres de las comunidades enriquecen la educación ambiental y desafían las jerarquías epistémicas tradicionales. Concluye con una reflexión sobre la necesidad de una educación transformadora, ecofeminista y antirracista ante la crisis socio-ecológica.

Esta estructura favorece la comprensión y el desarrollo argumentativo, facilitando la conexión entre teoría y práctica. Destaco la manera rigurosa y fundamentada de presentar los aportes de bell hooks:

- » Teorización desde la experiencia: la importancia de legitimar en este caso el conocimiento generado por mujeres rurales, indígenas y afrodescendientes, quienes han sido históricamente excluidas de los procesos académicos. hooks critica la dicotomía entre teoría y práctica, y el artículo recoge este legado al situar la experiencia como fuente válida de saber y transformación social.
- » Pensamiento crítico y justicia social: el texto señala cómo hooks promueve la creación de comunidades de aprendizaje basadas en el amor, el cuidado, el compromiso y la responsabilidad. Estos valores son fundamentales para enfrentar no sólo la opresión de género y raza, sino también la crisis ambiental, articulando una perspectiva ecofeminista y antirracista.

» Diversidad teórica y pedagogía de la libertad: recoge la crítica de hooks a la hegemonía del conocimiento académico abstracto y reivindica la autoridad de la experiencia, especialmente la de mujeres racializadas en contextos rurales. Esto permite construir una educación ambiental situada, que integra saberes locales y promueve la justicia ecológica y social.

Resalto la calidad de la escritura, la citación y la pertinencia de su bibliografía. La redacción del artículo es clara, precisa y accesible, logrando articular conceptos complejos sin perder

profundidad. La argumentación se apoya en citas directas de bell hooks y otros referentes, lo que otorga solidez teórica y rigor académico.

Además de cumplir con altos estándares académicos y éticos, la autora de este escrito aporta una mirada innovadora y necesaria sobre la educación ambiental que bien merece ser difundida y considerada como referencia para proyectos educativos que busquen transformar la realidad social y ambiental desde una perspectiva crítica e inclusiva.

Mary Luz Parra

Profesora, Universidad Pedagógica Nacional

mlparra@pedagogica.edu.co