

POR UNA ÉTICA ECOFEMINISTA EN LA EDUCACIÓN PARA HACER FRENTE A LA CRISIS SOCIOAMBIENTAL

Towards an Ecofeminist Ethic in Education to Address the Socio-Environmental Crisis

Javier GRACIA CALANDÍN y Manu FERNÁNDEZ

Universidad de Valencia. España.

javier.gracia@uv.es; maferba2@alumni.uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-9260-5274>; <https://orcid.org/0000-0003-3077-4675>

Fecha de recepción: 30/10/2025

Fecha de aceptación: 03/03/2026

Fecha de publicación en línea: 23/06/2026

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Gracia Calandín, J. y Fernández, M. (2026). Por una ética ecofeminista en la educación para hacer frente a la crisis socioambiental [Towards an Ecofeminist Ethic in Education to Address the Socio-Environmental Crisis]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 38(2), 127-145. <https://doi.org/10.14201/teri.32957>

RESUMEN

El objetivo del artículo es repensar la ecoeducación desde una ética ecofeminista que permita responder críticamente a la crisis socioambiental actual y superar la subordinación de cierta educación ambiental al paradigma neoliberal del desarrollo sostenible, orientándola hacia la justicia ecosocial y el decrecimiento. La metodología empleada es hermenéutica y está basada en el análisis crítico de aportaciones filosóficas, pedagógicas y ecofeministas, especialmente de autoras como Lucie Sauvé, Anne Stephens, Annette Gough y Lisa Siegel. Entre los principales resultados, el estudio muestra que parte de la educación ambiental tradicional ha perdido su potencial emancipador al quedar atrapada en lógicas tecnocráticas y productivistas. Frente a ello, se propone

una ecoeducación decrecentista centrada en la ética del cuidado, la interdependencia, la reciprocidad con la naturaleza y la autonomía relacional. Asimismo, se plantea la posibilidad de una quinta etapa del ecofeminismo, de carácter interseccional e intra-conectivo, que fundamenta una pedagogía de la interdependencia y una racionalidad ecológica crítica y sensible. Como principal conclusión, en el artículo se defiende que una ecoeducación ecofeminista, basada en el cuidado y la justicia socioambiental, puede contribuir de manera efectiva a una transición civilizatoria hacia modos de vida más justos, solidarios y ecológicamente responsables.

Palabras clave: educación ambiental; feminismo; justicia socioambiental; ética del cuidado; ecociudadanía.

ABSTRACT

The aim of the article is to rethink eco-education from an ecofeminist ethical perspective capable of responding critically to the current socio-environmental crisis and of overcoming the subordination of certain forms of environmental education to the neoliberal paradigm of sustainable development, reorienting it toward ecosocial justice and degrowth. The methodology employed is hermeneutic and is based on the critical analysis of philosophical, pedagogical, and ecofeminist contributions, particularly those of authors such as Lucie Sauvé, Anne Stephens, Annette Gough, and Lisa Siegel. Among the main findings, the study shows that part of traditional environmental education has lost its emancipatory potential by becoming trapped in technocratic and productivist logics. In response, the article proposes a degrowth-oriented eco-education centered on an ethics of care, interdependence, reciprocity with nature, and relational autonomy. Furthermore, it puts forward the idea of a fifth stage of ecofeminism, interseccional and intraconnective in character, which grounds a pedagogy of interdependence and a critical and sensitive ecological rationality. As its main conclusion, the article argues that ecofeminist eco-education, grounded in care and socio-environmental justice, can effectively contribute to a civilizational transition toward more just, solidaristic, and ecologically responsible ways of life.

Keywords: environmental education; feminism; socio-environmental justice; ethics of care; eco-citizenship.

1. EL GIRO DECRECENTISTA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL, MÁS ALLÁ DEL NEOLIBERALISMO

La educación ambiental (EA) se ha configurado históricamente a partir de iniciativas internacionales y nacionales, aunque su incorporación a la educación formal ha sido limitada por la rigidez del sistema escolar, desarrollándose principalmente en ámbitos no formales como ONG, museos y espacios naturales. Desde la década de 1970, la UNESCO impulsó este campo en respuesta a la creciente conciencia sobre el agotamiento de los recursos, estableciendo en la Carta de Belgrado de 1975 objetivos

de sensibilización, valores y competencias, y en la Conferencia de Tbilisi de 1977 principios como la interdisciplinariedad y el aprendizaje activo. Estas bases dieron lugar a un campo plural que ha evolucionado a través de múltiples corrientes, tal como señala Lucie Sauvé (2005), quien distingue tanto tradiciones históricas como enfoques más recientes. Esto muestra que la EA nunca ha constituido un bloque homogéneo, sino un territorio conceptual dinámico y en permanente construcción.

Sin embargo, tras la Declaración de Río de 1992 y la Conferencia de Tesalónica de 1997, la EA fue progresivamente reorientada hacia el paradigma del desarrollo sostenible, adoptando un enfoque crecientemente economicista. Como señalan José Antonio Caride y Pablo Ángel Meira (2018) en su análisis acerca de la evolución de la “educación ambiental”, este proceso de institucionalización marcó el distanciamiento entre un ecologismo crítico, orientado a cuestionar las bases estructurales del modelo socioeconómico, al ambientalismo, centrado en la adaptación y la resolución técnica de problemas sin impugnar las lógicas del crecimiento. Este desplazamiento supuso la pérdida de su potencial crítico y emancipador y generó resistencias, especialmente en América Latina. No obstante, como advierten Caride y Meira (2020), esta deriva no agota la complejidad del campo. La EA mantiene un sustrato profundamente político, pedagógico y social que, lejos de reducirse a un ambientalismo instrumental, puede contribuir a una “globalización alternativa” orientada a la justicia socioambiental. Desde esta perspectiva, el desafío contemporáneo no consiste “en adjetivar una educación, sino en transformar todas las educaciones” (Caride y Meira, 2020, p. 21) para afrontar los riesgos ecológicos y civilizatorios.

Declaraciones más recientes, como la de Berlín de 2021, así como la educación sobre cambio climático impulsada tras el Acuerdo de París de 2015 y la COP26, refuerzan la participación y la sensibilización, pero mantienen como horizonte el desarrollo sostenible. En este contexto, la EA ha sido progresivamente sustituida por la educación para el desarrollo sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, cuya tensión interna entre crecimiento económico y acción climática evidencia, como advierte Sauvé (2024), una persistente trampa ideológica. En el trasfondo se sitúa la racionalidad neoliberal, que ha colonizado el mundo de la vida, naturalizado el mercado y mercantilizado la naturaleza, transformando la EA en un dispositivo instrumental al servicio de intereses económicos (González Gaudiano, 2024).

Más allá de la complejidad y las tensiones en torno a la EA, en el plano internacional se consolidan discursos que cuestionan la compatibilidad entre crecimiento económico y preservación ambiental. Los informes del IPCC —incluido el Informe de Síntesis del AR6 (2023), que advierte de impactos crecientes y de la necesidad de reducciones rápidas y profundas de emisiones— refuerzan la urgencia de transitar hacia escenarios de decrecimiento, menor consumo y mayor equidad. A ello se suman los *Sustainable Development Goals Reports* de Naciones Unidas, que muestran el estancamiento o retroceso de numerosos ODS y ponen en duda la viabilidad de un modelo de desarrollo basado en el crecimiento. Este marco abre la posibilidad

de liberar la EA del enfoque desarrollista que ha dominado durante décadas las agendas internacionales.

Pese a ello, los sistemas educativos continúan ofreciendo un espacio limitado a la dimensión ambiental, con escaso apoyo institucional al profesorado. Persisten problemas estructurales como la falta de formación, la rigidez curricular y la débil interdisciplinariedad, lo que favorece, como advierten González Gaudiano et al. (2020), un ambientalismo blando centrado en acciones individuales, el optimismo tecnológico y la minimización de la dimensión ética y política del cambio climático. Frente a ello, se reclama un “currículum de emergencia” orientado a la formación de ecociudadanos críticos.

Aun en este contexto, diversos autores destacan el compromiso, la creatividad y la audacia del profesorado y de los actores de la educación no formal, especialmente las ONG, así como la demanda juvenil de una educación más situada y transformadora (Sauvé, 2024; Carvalho et al., 2024). En conjunto, la EA se configura como un campo atravesado por avances institucionales, resistencias estructurales y prácticas educativas comprometidas, lo que refuerza la necesidad de profundizar la investigación y fortalecer su dimensión crítica y emancipadora.

2. LA CRISIS SOCIOAMBIENTAL Y EL INSOSTENIBLE MODELO DE PRODUCCIÓN INDUSTRIAL-CAPITALISTA DESDE UNA ÉTICA ECOFEMINISTA

La crisis socioambiental que atraviesa nuestro tiempo no puede entenderse como una simple acumulación de problemas ecológicos, sino como el resultado estructural de un modelo de producción y desarrollo profundamente insostenible. Este modelo, de raíz industrial-capitalista, se ha consolidado a lo largo del último siglo como paradigma dominante, articulando una visión del mundo centrada en la explotación ilimitada de recursos, la aceleración tecnológica y la expansión económica sin límites (Rosa, 2016, 2019). En su lógica, el crecimiento se presenta como condición necesaria del progreso, mientras se invisibilizan los impactos ecológicos, sociales y éticos que genera (Mellor, 2007; Fraser, 2023; Hickel, 2023). Esta concepción ha contribuido a la ruptura de los equilibrios ecosistémicos, al agravamiento de las desigualdades globales y a la mercantilización de la vida.

Sustentado en una racionalidad instrumental, este modelo concibe la naturaleza como objeto o mercancía, ignorando las relaciones de interdependencia que sostienen la vida (Shiva, 2024). La cultura del dominio y la lógica extractivista han generado una desconexión profunda entre humanidad y entorno, alimentando la fragmentación y la indiferencia ecológica (Orr, 1990; Louv, 2005).

Las consecuencias son evidentes: cambio climático, pérdida de biodiversidad, contaminación, desertificación y una creciente desigualdad social vinculada al deterioro ambiental (Shiva, 2024). Pero más allá de los síntomas visibles, se trata de una crisis de sentido, una ruptura del vínculo ético entre humanidad y naturaleza. Como advierten diversos organismos internacionales, esta emergencia climática exige respuestas urgentes desde todos los ámbitos, incluida la educación.

Desde una perspectiva ecofeminista, esta crisis no puede abordarse sin cuestionar las estructuras de poder que la sostienen. El modelo industrial-capitalista no solo es ecológicamente inviable, sino éticamente problemático, al reproducir lógicas de dominación que afectan especialmente a cuerpos feminizados, racializados y empobrecidos. Frente a ello, el ecofeminismo propone una ética del cuidado, la reciprocidad y la justicia ambiental como base para reconstruir nuestra relación con el entorno (Gaard, 2011, 2015; Puleo, 2011, 2019). Solo desde una educación comprometida con la justicia ecosocial será posible imaginar y construir futuros sostenibles.

3. LA ECOEDUCACIÓN Y SUS DIMENSIONES

Dada la pluralidad de significaciones que el término educación ambiental ha revestido en sus más de cincuenta años de historia, siguiendo a Lucie Sauvé (2005, 2017, 2024) proponemos hablar en este trabajo de “ecoeducación”. Lo primero que cabría decir es que la *ecoeducación* no tiene por objeto resolver los problemas que los seres humanos generan en el medioambiente. Esto es más bien un reduccionismo de la “corriente resolutoria” (Sauvé, 2005), muy presente en el Programa internacional de educación ambiental de la UNESCO, entre 1975 y 1995, y que concibe el medio ambiente como un conjunto de problemas. Por el contrario, la *ecoeducación* se centra en la relación de las personas con el medioambiente, porque entiende que dicha relación es el crisol del desarrollo personal. Efectivamente, “el medioambiente nos forma, nos deforma y nos transforma, al menos tanto como nosotros lo formamos, lo deformamos, lo transformamos” (Cottureau, 1999, p. 11). Son los lazos con el medioambiente lo que constituye la ontogénesis fundamental de los seres humanos. La eco-ontogénesis busca caracterizar y diferenciar los periodos particulares en lo relativo a los tipos de relación con el medio ambiente y asociar a ello prácticas específicas de educación ambiental (Berryman, 2003).

La dimensión ontogénica de la ecoeducación está estrechamente vinculada a su dimensión ética y política. En clave ecoeducativa, se podría decir que la eco-ontogénesis consiste en una *eco-onto-gen-ética*, es decir, una ética entrañada en el desarrollo de los vínculos del ser-en-el-mundo. Así, la *ecopedagogía* ahonda en la relación íntima entre nuestra realidad humana y la naturaleza y de este modo “invita al análisis crítico de las dinámicas sociales y las relaciones de poder para denunciar las alienaciones y promover la emancipación” (Sauvé, 2017, p. 270). La *ecopedagogía* lleva implícita un claro componente de compromiso ético y político, porque alude al anclaje de la identidad ecológica e incide en el empuje proactivo del compromiso. Por ello no se trata de hacerse eco de un ambientalismo pragmático, que de un modo u otro puede llegar a ser fagocitado por una racionalidad economicista, desarrollista, antropocéntrica y monocultural que sigue una forma unilateral de desarrollo sostenible. Por el contrario, se trata de liberar la ecología del marco de la ciencia biológica y sus límites naturalistas, rebasando con ello un

concepto limitado de educación ambiental y apostando por una educación ecológica o *ecoeducación*, que explicita la relación que las personas y las sociedades guardamos con el ambiente, con el mundo vivo, en definitiva, con nuestro *oikos*. Es, por lo tanto, una exploración de la dimensión identitaria en tanto que somos seres-en-el-mundo, o mejor dicho, “seres que forman parte del mundo: el mundo vivo y en constante transformación” (Sauvé, 2024, p. 114), sabedores de que nuestra identidad ética, política y a la postre humana está entrañada en dicho vínculo con la naturaleza. Por eso, cuando profundizamos en esa identidad ecológica, se vuelve difícil —y en cierto modo arbitrario— trazar una línea divisoria entre nosotros y lo que nos rodea, porque tejemos una red de vínculos inextricables (Latour, 2021).

A la luz de la constitutiva identidad ecológica, la educación para la ciudadanía es una educación para la *ecociudadanía*, porque implica dimensiones políticas, críticas y éticas (Sauvé, 2015, p. 16). Se trata de superar el moralismo particularista y avanzar hacia una ética más reflexiva y sustantiva, centrada en la relación con el mundo —social y ecológico—. El espacio que habitamos es nuestra casa (*oikos*), y en la medida en que los vínculos sociales nos constituyen como “animales políticos” (*zoon politikon*), la ciudad (*polis*) es literalmente el espacio que habitan las personas, esto es, el *oikos* del ser humano.

A juicio de Sauvé, además de la dimensión epistémica, ontogenética y estética, la educación para la ecociudadanía ha de desarrollar de modo indisociable las competencias ética, crítica, heurística y política. Por una parte, la *competencia ética* permite formarse un juicio a través del cuestionamiento de las normas, los valores y el bien común. “No se trata de transmitir una moral social de tipo ambiental [... sino de] la construcción de una ética ambiental a través de discusiones, debates y experimentaciones” (Sauvé, 2024, p. 117-118). No se concibe la ética como una mera proyección teórica de valores, sino como coherencia práctica entre los valores que se predicán y las acciones que se realizan. Por lo tanto, un gesto de clarificación y discernimiento (este es el sentido originario que tiene la raíz *krinein* del término “crítica”).

Así, la competencia ética nos conduce a la *competencia crítica* que implica la “capacidad de decodificar las relaciones de poder y las situaciones de injusticia, y un deseo de reconstruir las realidades socio-ecológicas” (Sauvé, 2017, p. 272). La ecoeducación no solo desarrolla una crítica basada en la denuncia social de la crisis socioambiental, sino que también se constituye como una práctica transformadora, que articula indignación con esperanza y acción. La capacidad crítica desde el punto de vista ético es denuncia y propuesta de mejora, es decir, crítica constructiva (Gracia Calandín, 2020, pp. 114ss). Por eso es tan importante que el inconformismo no se instale en una quejumbre pasiva, sino que conduzca a modos proactivos de crítica y discernimiento. Para ello resulta indispensable que la crítica vaya acompañada de imaginación creativa.

Por ello, en tercer lugar, la *competencia heurística* está muy vinculada con las anteriores y conduce a la posibilidad de imaginar y proyectar otros mundos posibles, creando alternativas reales, resistiéndose al conformismo y ampliando las posibilidades

reales. Es fundamental pasar de la instalación en la quejumbre infructuosa a una preocupación responsable que avive la imaginación y proponga alternativas.

Por último, pero no menos importante, la *competencia política* consiste en la “capacidad de argumentar y comunicar en el espacio público, implicarse en procesos democráticos, desplegar estrategias de acción apropiadas y eficaces” (Sauvé, 2017, p. 273). La competencia política es clave porque la ecociudadanía se enraíza en un territorio, que permite desarrollar una “responsabilidad territorial colectiva” (un ejemplo muy llamativo es el de las luchas socio-ecológicas contra el extractivismo). “El proyecto político-pedagógico de la ecociudadanía llama a una pedagogía comprometida, una pedagogía que estimula el compromiso” (Sauvé, 2024, p. 122).

Más allá de una confrontación entre ecología y política, la identidad ecológica da lugar a una confluencia que pone el foco en la política como el espacio donde se gestan los vínculos personales y el desarrollo humano, y que, por tanto, debe integrar el medioambiente. La contradicción surge cuando la política actúa de espaldas –y en contra– de la ecología: una parte de nuestra identidad y de nuestros vínculos con la naturaleza queda truncada. Por el contrario, cuando se hace eco de la naturaleza y de los lazos constitutivos que las personas mantenemos con el medioambiente, la política reconoce la identidad ecológica que nos constituye como seres humanos. No obstante, se trata de ir más allá del moralismo particularista y privatizado y de reconocer un nivel más reflexivo y sustantivo de la ética cívica al situar el centro de atención en la relación con el mundo —entendido tanto en su dimensión social (las gentes) como en la ecológica (el medioambiente)— y en la proyección de dicha relación en términos de responsabilidad territorial colectiva. A este respecto cabría incluso hablar de una “democracia ecológica” (Bourg y Whiteside, 2010).

4. LA ECOEDUCACIÓN DESDE EL ECOFEMINISMO

El ecofeminismo (al igual que el ecosocialismo o el ecodesarrollo) es una corriente ecoética y ecopolítica que permite un mayor grado de concreción en el desarrollo de la ecociudadanía. La corriente feminista es una de las señaladas por Sauvé (2005) en su clarificadora “cartografía de educación ambiental”. En el ecofeminismo el énfasis está puesto en las relaciones de poder y opresión que en ciertos contextos se ejercen sobre las mujeres y en la necesidad de integrar las perspectivas y valores feministas en los modos de gobernanza, producción, consumo y organización social que han de transformar también las relaciones de dominio con el medioambiente (Gough et al., 2024). Se denuncia un estrecho lazo entre las prácticas tradicionales de dominación sobre las mujeres y las ejercidas sobre la naturaleza. El ecofeminismo critica el enfoque racional dominante en la mayoría de teorías ambientales y valora perspectivas intuitivas, afectivas, simbólicas, espirituales y artísticas. Desde una ética del cuidado y la responsabilidad, promueve la atención y el compromiso afectuoso hacia los otros y hacia el entorno, en mayor medida que lo hacen otras corrientes de la teoría crítica (Hatten-Flisher y Martusewicz, 2018).

Conviene recordar que el término ecofeminismo fue acuñado por Françoise d'Eaubonne (1974) y tiene sus raíces en los movimientos sociales activistas de la época —especialmente antinucleares y pacifistas— y en la creciente conciencia sobre el sexismo y la ceguera de género presentes en otros grupos ambientalistas. El ecofeminismo surgió como un movimiento tanto político como intelectual, en el que la unión entre las ideas ecológicas y feministas puso en tela de juicio las estructuras de poder de género, las organizaciones sociales y económicas y los paradigmas científicos, así como las formas tradicionales de concebir la relación del ser humano con la naturaleza. Aunque fue criticado en los noventa por supuesto esencialismo y etnocentrismo, en los últimos años ha resurgido, renovándose el interés por el encuentro entre feminismo, justicia social y ambientalismo (Gaard, 2011; Gough and Whitehouse, 2018; Gough et al., 2024).

Por su parte, Karen J. Warren (2000) define la filosofía ecofeminista como una perspectiva que emplea el análisis de sexo/género como punto de partida para criticar los “ismos de la opresión social” (por ejemplo, sexismo, racismo, clasismo, heterosexismo y etnocentrismo), y como una postura que “utiliza perspectivas ecológicas y ambientales sobre el mundo no humano y las interacciones entre los seres humanos y la naturaleza en su teoría y práctica” (Warren, 2000, p. 43). Estas estructuras de poder interconectadas y jerárquicas, en forma de patriarcado y capitalismo, interactúan con la explotación ecológica para ejercer dominio sobre los grupos marginados y la naturaleza. El ecofeminismo constituye un tipo de “filosofía ambiental feminista” caracterizado por: (1) explorar la naturaleza de las conexiones entre las dominaciones injustificadas de las mujeres y la naturaleza; (2) criticar las visiones filosóficas canónicas occidentales con sesgo masculino (suposiciones, conceptos, afirmaciones, distinciones, posiciones, teorías) sobre las mujeres y la naturaleza; y (3) crear alternativas y soluciones a esas visiones con sesgo masculino (Warren, 2015).

En el marco del ecofeminismo, encontramos interesantes propuestas en los primeros años de la etapa educativa, como las escuelas de educación al aire libre (*Forest Schools*), espacios basados en la naturaleza que pueden desafiar sistemas jerárquicos de poder y fomentar pedagogías más inclusivas (Garden, 2025). A diferencia de las clases tradicionales donde los roles de estudiantes y profesores están claramente definidos y a menudo se refuerzan determinados estereotipos de género, las escuelas al aire libre fomentan una mayor flexibilidad e interacción permitiendo redefinir los roles de género (Garden and Downes, 2024). En esta propuesta quedan de manifiesto las enormes posibilidades que tienen los nuevos espacios de aprendizaje al aire libre, pues el contexto donde tiene lugar el aprendizaje es especialmente significativo para establecer los procesos de aprendizaje (Schwai, 2024). “Crear espacios inclusivos y seguros es crítico para redefinir las normas de género y fomentar un sentido de pertenencia de todos los participantes” (Garden, 2025, p. 5).

Pero también pueden encontrarse otras propuestas de educación ecofeminista aplicadas al ámbito universitario. Un ejemplo es el desarrollo de la conciencia ecofeminista mediante pedagogía ecofeminista en clases de literatura (Wiyatmi et al., 2023).

4.1. *Superando el esencialismo en el horizonte de la quinta etapa del ecofeminismo*

El ecofeminismo no constituye una corriente homogénea, sino un campo plural de pensamiento y acción que ha evolucionado en diálogo con distintos contextos históricos, culturales y políticos. Las distintas corrientes del ecofeminismo comparten una preocupación ética por el sostenimiento de la vida, pero difieren en sus fundamentos filosóficos, sus estrategias políticas y sus modos de vincular lo femenino con la naturaleza. Algunas perspectivas han sido criticadas por reproducir esencialismos, mientras que otras han apostado por una visión relacional y constructivista que cuestiona los dualismos tradicionales. Comprender estas corrientes permite trazar un mapa de las tensiones y posibilidades del ecofeminismo contemporáneo, especialmente en su aplicación al ámbito educativo.

La primera etapa del ecofeminismo se vincula al activismo ambiental y feminista de base, especialmente en contextos rurales y comunitarios, donde se establece una conexión entre la opresión de las mujeres y la explotación de la naturaleza. En algunos casos, este vínculo se expresa mediante un enfoque espiritual (Starhawk, 1979) o esencialista (Daly, 1978), que asocia lo femenino con lo natural, reproduciendo imaginarios simbólicos que refuerzan la identificación mujer-naturaleza. Una rama del movimiento había insistido en que las mujeres tenían una afinidad inherente con el mundo natural (a menudo en relación con la crianza y el cuidado de los hijos), “homogeneizando así a las mujeres y reificando las nociones restrictivas del género como biológicamente innatas y fijas” (Piersol y Timmerman, 2017, p. 11). El ecofeminismo fue criticado por ser esencialista, elitista y etnocentrista, y fue “efectivamente descartado” (Gaard, 2011, p. 26).

La segunda etapa se caracteriza por el desarrollo filosófico del ecofeminismo, con autoras como Karen Warren (1987, 2000), quienes proponen una ética relacional sustentada en la crítica a los dualismos ontológicos y epistemológicos –cultura/naturaleza, razón/emoción, masculino/femenino–, y en la interdependencia entre los seres humanos y el entorno natural. Esta fase busca superar el esencialismo mediante marcos conceptuales más inclusivos y argumentativos.

La tercera etapa, de carácter constructivista, profundiza en la crítica al esencialismo y propone una lectura cultural e histórica de las relaciones entre género y medio ambiente. Val Plumwood (1993, 2002) es una figura clave en esta fase, al cuestionar los dualismos jerárquicos que sustentan la racionalidad moderna y proponer una “racionalidad ecológica” que reconozca la interdependencia como base ética y política. Esta etapa incorpora influencias del feminismo postestructuralista y de la filosofía ambiental, y se enfoca en cómo las categorías de género y naturaleza son construidas socialmente en contextos históricos específicos. El énfasis ya no está en la “naturaleza femenina”, sino en la crítica a las estructuras de pensamiento que legitiman la dominación de cuerpos, territorios y saberes.

En la cuarta etapa se aboga por un ecofeminismo crítico, que amplía esta mirada desde una perspectiva interseccional, decolonial y multiespecie. Autoras como Alicia Puleo (2011, 2019), Greta Gaard (2011, 2015), Noël Sturgeon (2009) y Barbara Noske (1989) articulan enfoques que vinculan el feminismo queer, la justicia ambiental, la liberación animal y la crítica al antropocentrismo. Esta fase se caracteriza por una apertura teórica hacia las ecologías disidentes, la transcorporeidad y la interdependencia radical, desafiando las hegemonías del neoliberalismo, el patriarcado y el colonialismo. El ecofeminismo deja de ser una corriente homogénea para convertirse en un espacio plural y dinámico, donde convergen múltiples voces, territorios y luchas.

Siguiendo a Lisa Siegel (2024), esta evolución ha dado lugar a una quinta etapa del ecofeminismo, caracterizada por una interseccionalidad expandida que integra las dimensiones de género, especie, etnia, clase, territorio y afectividad. Esta etapa propone una praxis situada, que reconoce la vulnerabilidad compartida y la necesidad de construir alianzas entre movimientos de liberación humana y no humana. Esta nueva narrativa rechaza la visión esencialista del primer ecofeminismo y plantea que los sujetos están “epistemológicamente, ontológicamente y éticamente entrelazados entre sí y con la materia de la tierra” (Davies, 2021, p. 132; citada en Siegel, 2024, p. 339). Inspirada en el concepto de “intra-acción” de Karen Barad (2007), Siegel introduce el término “intraconectivismo” para describir un paradigma que reconoce que los individuos y las cosas no existen de forma independiente, sino que emergen a través de sus relaciones. Como afirma la autora, “absolutamente cualquier cosa está enredada [*entangled*]”; “el intraconectivismo es transdisciplinario, trans-temporal y reconoce todas las comprensiones ético-onto-epistémicas de la intraconexión” (Siegel, 2024, p. 329). El ecofeminismo contemporáneo se configura así como una herramienta crítica para abordar la crisis ecosocial desde perspectivas éticas, políticas y pedagógicas profundamente transformadoras.

Siegel reconoce que esta quinta etapa representa una *historia aspiracional*, pero necesaria para enfrentar las violencias estructurales del presente y construir una educación comprometida con la justicia social y ecológica. En sus palabras:

El pensamiento y la acción ecofeminista continúan apoyando la lucha por un cambio sistémico (Gough y Whitehouse, 2021) y, en ese sentido, seguirán siendo un marco teórico crucial para trabajar y sostener. Sin embargo, avanzar hacia ese horizonte aspiracional requiere nuevas formas de pensar, de ser y de actuar –y eso es precisamente lo que el intraconectivismo y la educación intraconectiva pueden ofrecer, no solo al campo de la educación ambiental, sino a todos los ámbitos educativos comprometidos con la justicia social y ecológica (Siegel, 2024, p. 340).

El intraconectivismo es una propuesta educativa emergente que promueve una visión integral del aprendizaje, basada en la conexión profunda entre las dimensiones cognitiva, emocional, corporal, ética y espiritual del sujeto. A

diferencia del conectivismo –centrado en las redes externas de información y en el aprendizaje digital–, el intraconectivismo plantea una pedagogía de la interioridad, la conciencia y la transformación personal. Esta perspectiva reconoce que el conocimiento no se reduce a la acumulación de datos, sino que constituye una experiencia relacional y significativa que vincula al sujeto consigo mismo, con los demás y con el entorno.

La educación intraconectiva se entrelaza con enfoques como el ecofeminismo, la pedagogía del cuidado, el pensamiento decolonial y la ética ecológica, al proponer una formación orientada al cultivo de una conciencia crítica, sensible y comprometida con la vida (Siegel, 2024). En este marco, aprender no significa únicamente acumular saberes, sino también *ser, sentir y coexistir*.

Esta propuesta se desmarca de una educación *para* o *sobre* el ambiente como la que ha defendido la UNESCO (1977), orientada a fomentar aprendizajes sostenibles, sin integrar la dimensión ética, relacional y transformadora que la crisis ecológica actual demanda. Frente a esta educación del medio ambiente limitadora, la educación intraconectiva, “educación *como* ambiente”, propone reorientar la mirada hacia una pedagogía que reconozca la copertenencia y la interdependencia de todos los seres vivos. En ella se recogen también los saberes ancestrales de pueblos originarios, que desde hace años comprenden que “somos parte, no aparte, del ambiente” (Tapia, 2018). Desde esta base, la educación intraconectiva busca superar los dualismos (humano/naturaleza, razón/emoción, masculino/femenino) que estructuran la cultura occidental moderna y proponer una educación más inclusiva, equitativa y relacional, sensible a las diferencias y a la justicia social y ecológica. Finalmente, se vincula esta propuesta con el marco teórico de Macy y Brown (2014), quienes distinguen tres dimensiones del cambio ecológico: las acciones inmediatas para detener el daño ambiental, las transformaciones estructurales de los sistemas sociales y los cambios de conciencia y valores. La educación intraconectiva aspira a integrar estas tres dimensiones, ofreciendo una pedagogía más consciente, cooperativa y en equilibrio con la Tierra.

Desde esta perspectiva, se abren posibilidades para articular propuestas pedagógicas que reconozcan la ecoddependencia, la interdependencia, la vulnerabilidad compartida y la urgencia de formar sujetos capaces de cuidar y preservar la vida desde una conciencia ética, crítica y transformadora.

4.2. *Los principios de la ética ecofeminista como pilares de la ecoeducación: cuidado, interdependencia y justicia socioambiental*

Anne Stephens (2013) identifica varios principios fundamentales que configuran la ética ecofeminista. Estos principios orientan la reflexión teórica y ofrecen marcos prácticos para la acción educativa, política y comunitaria.

El cuidado como valor central: Frente a la lógica del dominio, el ecofeminismo reivindica el cuidado como principio ético y político. Este cuidado no se limita a

lo doméstico o lo privado, sino que se extiende a los ecosistemas, a las relaciones interpersonales y a las comunidades multiespecies. Cuidar es resistir la violencia estructural y afirmar la vida. Así, el cuidado se concibe no solo como una práctica afectiva, sino como una postura política que reconoce la vulnerabilidad compartida como base de una racionalidad comprometida, sensible y transformadora (Gracia Calandín, 2023). Por ello hay que ir con cuidado, nunca mejor dicho, pues no se trata de altruismo sino de justicia. Conviene recordar con Herta Nagl-Docekal (1994) que el cuidado bien entendido no solo no anula al ser cuidado, sino que establece una relación que supera la dominación y evita el paternalismo, reforzando la autonomía de la persona cuidada. No una autonomía individualista sino relacional e incluso ecosocial (Pulkki y Ketto, 2022). El cuidado en el ecofeminismo es una exigencia de justicia que se quita la venda de los ojos para ver las necesidades de cada ser, ampliándose incluso hacia aquellos seres que no son humanos, hacia la naturaleza en su conjunto.

En segundo lugar, la *interdependencia entre seres humanos y naturaleza*: El ecofeminismo cuestiona la idea de autonomía individual como ideal absoluto. En su lugar, propone una visión relacional del sujeto, que reconoce su vulnerabilidad y su dependencia de redes ecológicas, sociales y afectivas. Esta interdependencia es la base para una ética que promueve la cooperación y la corresponsabilidad. La interdependencia se desmarca de la noción del ser humano como sujeto independiente y propone una visión relacional, en sintonía con la crítica ecofeminista al modelo de racionalidad instrumental que ha separado la humanidad de la naturaleza. En el marco de esta interdependencia hay que entender la crítica ecofeminista a diversas formas de dualismos jerarquizadores cultura/naturaleza, masculino/femenino, racional/emocional. Este esquema ha servido para justificar la subordinación de lo natural y lo femenino, y debe ser desmontado para construir una ética inclusiva y no jerárquica.

También este segundo principio es decisivo para la ecoeducación porque de nuevo incide en el vínculo identitario constitutivo que la naturaleza supone para el ser humano. A este respecto el cultivo de esos vínculos constitutivos con la naturaleza tiene un efecto muy positivo y es clave en la formación de las identidades infantiles (Gutiérrez-Pérez et al., 2024). Por su parte, Adams y Beauchamps (2021) destacan la oportunidad que ofrecen los espacios naturales para ejercitar la reflexión y la introspección, subrayando el potencial liberador de las “experiencias biofílicas” que mejoran la percepción de la naturaleza y el autoconocimiento. Esta interdependencia entre las personas y la naturaleza queda de manifiesto en la influencia que en contextos educativos ejerce la naturaleza en la formación de los valores y en el comportamiento de los niños, influyendo en la conformación de la identidad de género (Mycok, 2018; Garden, 2025).

El tercero de los tres pilares de la ética ecofeminista es la *justicia socioambiental* entendida como la redistribución de los impactos ecológicos y el reconocimiento de las voces históricamente silenciadas. El ecofeminismo vincula la

justicia ambiental y social, reconociendo que los daños ecológicos afectan de manera desigual a mujeres, pueblos indígenas, comunidades empobrecidas y otros grupos marginados. Por lo tanto, exige reconocer que los impactos del cambio climático no se distribuyen de forma equitativa, afectando especialmente a las comunidades menos responsables.

Estos principios configuran una ética que no se limita a la denuncia, sino que propone formas alternativas de relación con el mundo. Una ética que se construye desde los márgenes, desde cuerpos vulnerables, desde las prácticas cotidianas de resistencia y cuidado. En el ámbito educativo, estos principios pueden orientar la construcción de pedagogías sensibles al sufrimiento humano y no humano, comprometidas con la transformación social y ecológica. Así, incorporar estos valores en la educación y convertirlos en hábitos sostenibles implica formar sujetos capaces de compasión ética, responsabilidad solidaria y acción transformadora, comprometidos con una ética relacional y ecosocial (Suárez Montoya et al., 2024).

Al situar el cuidado, la interdependencia y la justicia ambiental como principios fundamentales, la ética ecofeminista cuestiona no solo los modelos de desarrollo hegemónicos, sino también las estructuras educativas que los perpetúan. En este sentido, conviene recordar lo que David Orr ya advirtió hace varias décadas: “la crisis ecológica es una crisis de educación y no en la educación, y unos pequeños arreglos no solucionan el problema” (Orr, 1994, 8). Por lo que hay que tener muy presente que muchos problemas ecológicos actuales han sido provocados por personas altamente educadas según patrones que han subordinado la ecoética a la técnica y la producción. Lo que revela que el conocimiento técnico, desvinculado de una conciencia ética, puede resultar profundamente destructivo. Véase la Tabla 1 en la que de forma gráfica se indican las dimensiones, los principios y las competencias de la ecoeducación ecofeminista.

TABLA 1
DIMENSIONES, PRINCIPIOS Y COMPETENCIAS DE LA ECOEDUCACIÓN ECOFEMINISTA

Dimensión	Principio ecofeminista	Competencia ecoeducativa
Eco-onto-genética	Identidad ecológica, vulnerabilidad	Ética relacional, coherencia vital
Ética	Cuidado, autonomía relacional	Responsabilidad solidaria
Política/ Ecociudadana	Justicia ecosocial	Participación
Estética/Afectiva	Corporeidad	Heurística, imaginación
Ecofeminista (transversal)	Interdependencia	Crítica y transformadora
Intraconectiva	Coemergencia	Conciencia ecológica relacional
Decrecentista	sostenibilidad	Hábitos ecosociales

4.3. *Hacia una educación basada en un humanismo holista lúcido atento al medioambiente que fomenta la autonomía ecosocial*

En el ámbito de la ética ambiental, el antropocentrismo y el biocentrismo representan dos enfoques morales opuestos respecto al valor de la naturaleza no humana. El antropocentrismo fuerte considera que solo los seres humanos tienen relevancia moral, mientras que el biocentrismo fuerte extiende esta consideración a todos los seres vivos. Entre ambos extremos existe una diversidad de posiciones éticas, como el animalismo y el sensocentrismo, que reconocen el valor de los animales no humanos, especialmente aquellos capaces de sentir placer o sufrimiento. El biocentrismo individualista otorga valor a cada ser vivo como individuo, mientras que el biocentrismo holista amplía esta mirada a especies, ecosistemas o comunidades biológicas, proponiendo una ética más integradora.

En este marco, la categoría de “antropocentrismo sabio” –una variación del antropocentrismo débil–, propuesta por Martín Sosa (1997), afirma la complicidad del ser humano con el resto de la naturaleza, con el objetivo de contener el crecimiento y aprender a vivir de otra manera. En palabras del propio autor: “Es necesario adoptar la perspectiva de un antropocentrismo más sabio, que pueda dar paso a una ‘Ética centrada en la vida’, alternativa a las ‘éticas centradas exclusivamente en lo humano’” (Martín Sosa, 1997, p. 124).

La crisis socioambiental contemporánea exige revisar el lugar que ocupa el ser humano en relación con la naturaleza no humana. Frente al antropocentrismo dominante –que ha legitimado prácticas extractivistas, relaciones de poder y una racionalidad instrumental– se abre paso la necesidad de construir un humanismo holista lúcido: una perspectiva que reconozca la agencia humana sin desligarla de la interdependencia ecológica. Esta mirada implica asumir la responsabilidad ética del cuidado, la regeneración y el respeto por los procesos vivos, integrando saberes diversos y pedagogías sensibles al territorio.

En esta línea, la propuesta de la Educación Eco-Racional (*Eco-Rational Education*) (Thornton, 2023) resulta especialmente relevante. Este enfoque defiende una pedagogía de la lucidez que busca interrumpir las estructuras coloniales y los discursos eurocéntricos que han dominado la teoría y práctica educativa. A través de una EA crítica y sensible al territorio, se propone reconstruir la experiencia del alumnado mediante el diálogo con múltiples sistemas de conocimiento, incluyendo saberes indígenas y ecofeministas. Esta pedagogía reconoce la Tierra como maestra y promueve una reflexión profunda sobre la relación entre los sujetos y su entorno, abriendo paso a una racionalidad ecológica que desafía el antropocentrismo dominante y apuesta por la justicia ecosocial. Al situar el aprendizaje en diálogo con el territorio y con múltiples sistemas de conocimiento, permite al estudiantado reflexionar críticamente sobre su vínculo con el mundo más-que-humano y avanzar hacia una racionalidad que orienta la agencia humana al cuidado, la regeneración y la responsabilidad compartida en la construcción de futuros sostenibles.

Desde una perspectiva ecofeminista crítica, la degradación ambiental no representa únicamente una crisis ecológica, sino también un profundo desafío educativo. Afrontarlo requiere una transformación radical en las “relaciones más-que-humanas”, es decir, aquellas que vinculan a los seres humanos con el conjunto de entidades vivas y ecosistemas que cohabitan el planeta. A lo largo de la historia, la educación ha contribuido a reproducir el desecho socioecológico al legitimar jerarquías entre los seres terrestres, invisibilizando los vínculos corporales, afectivos y éticos entre humanos y no humanos. En este marco, Hyena Kim (2023) propone una educación más-que-humana concebida como una responsabilidad transespecie, encarnada en formas de parentesco sensorial con el mundo.

Esta propuesta, que entrelaza el ecofeminismo con otros enfoques críticos, invita a repensar la autonomía humana desde una perspectiva relacional y situada, reconociendo que nuestra forma de habitar el planeta está atravesada por vínculos con otros seres vivos y por las huellas persistentes de la degradación ambiental. En este contexto, los denominados “cuerpos-desecho” –los marginados o tratados como residuos por los sistemas sociales y ecológicos– revelan una crisis estructural en los modos en que reproducimos y sostenemos la vida. Frente a esta ruptura, emerge la *pedagogía del ecotono*: una educación situada en los márgenes, que valora la riqueza de lo liminal y promueve formas de convivencia más-que-humanas basadas en el cuidado, la interdependencia y la justicia ecosocial (Kim, 2023).

En contraste con el ideal de una sociedad competitiva que “presupone la autonomía individual y la necesidad de defenderse” (Pulkki y Keto, 2022, p. 75), la autonomía ecosocial promueve una interacción social basada en la cooperación, el reconocimiento de la vulnerabilidad compartida y la responsabilidad ecológica. Esta forma de autonomía se nutre de las epistemologías ecofeministas, que denuncian la lógica de dominación que atraviesa tanto las relaciones de género como las relaciones entre humanos y naturaleza. La autonomía ecosocial no significa que debamos descartar el autocontrol racional, sino más bien ampliar el concepto de autonomía para incluir las comunidades ecosociales multiespecie, de modo que también podamos asumir la responsabilidad de nuestras acciones en estos entornos (Pulkki et al., 2020). Así, avanzar hacia una autonomía ecosocial en la educación supone transformar los ideales formativos desde una ética del cuidado, la interdependencia y la sostenibilidad, en diálogo con saberes situados y experiencias de los cuerpos vulnerables que habitan el mundo.

5. CONCLUSIONES

La EA, concebida como un medio para concienciar sobre los límites planetarios, fue inicialmente absorbida por los discursos del desarrollo sostenible y del neoliberalismo, reduciéndose a un instrumento funcional del crecimiento económico. Frente a ello, se propone un giro decrecentista y ético que restituya a la educación su potencial crítico y emancipador. Este giro reconoce que la crisis ecológica no

es solo ambiental, sino civilizatoria, y exige un cambio profundo en los modos de pensar, producir, habitar y educar. La EA no puede limitarse a la transmisión de saberes técnicos o conductas ecológicas individuales; debe propiciar una transformación cultural que cuestione la racionalidad productivista y fomente comunidades sostenibles, solidarias y conscientes de su interdependencia con la vida; ha de convertirse en una ecoeducación con todas sus dimensiones y competencias, como señala Lucie Sauvé.

En este horizonte, la ecoeducación desde el ecofeminismo emerge como propuesta integradora que rebasa el marco de la sostenibilidad instrumental y se orienta hacia la justicia ecosocial. Esta propuesta ecoeducativa insiste en que la relación con el entorno no es solo objeto de conocimiento, sino fundamento ontológico, ético y político de la existencia humana. Educar ecológicamente implica reconstruir los lazos de reciprocidad entre seres humanos y naturaleza, recuperando la dimensión afectiva, ética y responsable de dicha relación. Desde esta mirada, el aprendizaje se entiende como una experiencia de vinculación y corresponsabilidad con el mundo, donde la ética del cuidado, la interdependencia y la justicia socioambiental constituyen sus pilares fundamentales.

El ecofeminismo, en particular, ofrece un marco ético y político capaz de articular la crítica a las dominaciones patriarcal, capitalista y colonial con la propuesta de una pedagogía del cuidado y de la autonomía relacional y ecosocial. Su evolución hacia una quinta etapa interseccional e intraconectiva permite pensar una educación que reconozca la vulnerabilidad compartida y la coemergencia de todos los seres vivos. Esta educación no separa razón y emoción, conocimiento y vida, sino que cultiva la lucidez ecológica y el compromiso afectivo como bases de una nueva racionalidad: ecológica, crítica y solidaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, D., & Beauchamp, G. (2021). A study of the experiences of children aged 7–11 taking part in mindful approaches in local nature reserves. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 129-138. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1736110>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse: les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 4, 207–228. <https://journals.openedition.org/ere/5129?lang=en>
- Bourg, D., & Whiteside, K. (2010). *Vers une démocratie écologique: Le citoyen, le savant et le politique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Caride, J. A., & Meira, P. A. (2018). Del ecologismo como movimiento social a la educación ambiental como construcción histórica. *Historia De La Educación*, 37, 165–197. <https://doi.org/10.14201/hedu201837165197>

- Caride, J. A., & Meira, P. A. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 21–34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.01
- Carvalho, A. E., Blanc, S., Aguiar, M., & Torres, A. C. (2024). *Fostering diversity and participation with school gardens: Examining possibilities and challenges under different national educational policies*. *Educational Process: International Journal*, 13(2), 122–138. <https://doi.org/10.22521/edupij.2024.132.8>
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire. Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. La Caunette: Babio.
- Daly, M. (1978). *Gyn/ecology: The metaethics of radical feminism*. Beacon Press.
- Davies, B. (2021). *Entanglement in the World's Becoming and the Doing of New Materialist Inquiry*. Routledge.
- d'Eaubonne, F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Pierre Horay.
- Fraser, N. (2023). *Capitalismo caníbal*. Siglo XXI.
- Gaard, G. (2011). Ecofeminism Revisited: Rejecting Essentialism and re-placing Species in a Material Feminist Environmentalism. *Feminist Formations*, 23(2), 26–53. <https://doi.org/10.1353/ff.2011.0017>
- Gaard, G. (2015). Ecofeminism and Climate Change. *Women's Studies International Forum*, 49, 20–33. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.02.004>
- Garden, A. (2025). Challenging gender and power dynamics in Forest Schools: an ecofeminist perspective. *Education, 3-13*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2025.2483327>
- Garden, A., & Downes, G. (2024). *New boundaries, undecided roles: Towards and understanding of Forest Schools as constructed spaces*. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*.
- González Gaudiano, E. (2024). Cincuenta años de educación ambiental. ¿Cómo estamos en la debacle neoliberal? En E. González Gaudiano (Ed.), *La formación de sujetos ecológicos en la universidad* (pp. 107–130). Universidad Veracruzana.
- González Gaudiano, E., Meira, P. A., & Gutiérrez Pérez, J. (2020). ¿Cómo educar hacia la complejidad de la crisis climática? Hacia un currículo de emergencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 843–872.
- Gough, A., & Whitehouse, H. (2018). New vintages and new bottles: The “Nature” of Environmental Education from new Material Feminist and Ecofeminist Viewpoints. *The Journal of Environmental Education*, 49(4), 336–349. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1409186>
- Gough, A., & Whitehouse, H. (2021). “How Did Australia End Up in This Mess?: Don't Blame Women! Ecofeminism and Internationalism”. *Redress*, 30(1), 14–21.
- Gough, A., Ho, Y. C. J., Lloro, T., Russell, C., Walters, S., & Whitehouse, H. (2024). Ecofeminisms and education: repositioning gender and environment in education. *Gender and Education*, 36(4), 299–311. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2329289>
- Gracia Calandín, J. (2020). *El desafío ético de la educación*. Dykinson.
- Gracia Calandín, J. (2023). *Educación ética y filosófica en contextos de conflicto, heridas y vulnerabilidad*. Dykinson.
- Gutiérrez-Pérez, B. M., Ruedas-Caletrio, J., Caballero Franco, D., & Murciano-Hueso, A. (2024). La conexión con la naturaleza como factor clave en la formación de las identidades

- infantiles: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 31–52. <https://doi.org/10.14201/teri.31397>
- Hatten-Flisher, J., & Martusewicz, R. A. (2018). *Ecofeminism and Education. Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Nagl-Docekal, H. (1994). *Feministische Philosophie: Ergebnisse, Probleme, Perspektiven*. Wien: Böhlau.
- Hickel, J. (2023). *Menos es más: cómo el decrecimiento salvará el mundo*. Capitán Swing.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). *Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. IPCC. <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647>
- Kim, H. (2023). Living as waste-bodies in a dump: feral sociality and ecofeminist education of ecotone. *Gender and Education*, 36(4), 312–327. <https://doi.org/10.1080/09540253.2023.2284792>
- Latour, B. (2021). *Où suis-je? Leçons du confinement à l'usage des terrestres*. Éditions La Découverte.
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books.
- Macy, J., & Brown, M. Y. (2014). *Coming back to life: The updated guide to the Work That Reconnects*. New Society Publishers.
- Martín Sosa, N. (1997). *Perspectiva ética*. Fundación Universidad-Empresa.
- Mellor, M. (2007). “Mujer, naturaleza y construcción social del ‘hombre económico’”. En C. Velayos, O. Barrios, Á. Figueruelo y T. López (Eds.), *Feminismo ecológico. Estudios multidisciplinares de género*. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 31–52.
- Mycok, K. (2018). Playing with mud- becoming stuck, becoming free? The negotiation of gendered/class identities when learning outdoors. *Children's Geographies*, 17(4), 454–466. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1546379>
- Noske, B. (1989). *Humans and Other Animals: Beyond the Boundaries of Anthropology*. Pluto Press.
- Orr, D. W. (1990). What Is Education For? *Annals of Earth*, 8(2), 5–8.
- Orr, D. W. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*. Washington, DC: Island Press.
- Piersol, L., & Timmerman, N. (2017). Reimagining Environmental Education Within Academia: Storytelling and Dialogue as Lived Ecofeminist Politics. *The Journal of Environmental Education*, 48(1), 10–17. <https://doi.org/10.1080/00958964.2016.1249329>
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. Routledge.
- Plumwood, V. (2002). *Environmental Culture: The Ecological Crisis of Reason*. Routledge.
- Puleo, A. H. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Puleo, A. H. (2019). *Claves ecofeministas*. Plaza y Valdés.
- Pulkki, J., & Keto, S. (2022). *Ecosocial autonomy as an educational ideal. Relations Beyond Anthropocentrism*, 10(2), 75–90. <https://doi.org/10.7358/RELA-2022-02-PUKE>
- Pulkki, J., Varpanen, J., & Mullen, J. (2020). “Ecosocial Philosophy of Education: Ecologizing the Opinionated Self”. *Studies in Philosophy and Education*, 40, 347–364. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09748-3>

- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración social. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Katz.
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das corrientes em educação ambiental. En M. Sato & I. Carvalho (Dir.), *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. Artmed, 17–46.
- Sauvé, L. (2015). L'éducation relative à l'environnement. En D. Bourg & A. Papaux, *Dictionnaire de la pensée écologique*. Presses Universitaires de France, pp. 376–379.
- Sauvé, L. (2017). Educación ambiental y ecociudadanía. Un proyecto ontogenético y político. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande*, Edição especial: XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 261–278. E-ISSN 1517-1256.
- Sauvé, L. (2024). El campo de la educación ambiental: Camino histórico y retos actuales. En E. González Gaudiano (Ed.), *La formación de sujetos ecológicos en la universidad*. Universidad Veracruzana, pp. 107–130.
- Schwai, J. E. (2024). *Forest Schools, Ecofeminism, the Gender Binary, and Androcentrism* (Publication No. 3518) [Master's thesis, University of Wisconsin–Milwaukee]. <https://dc.uwm.edu/etd/3518>
- Shiva, V. (2024). *El retorno a la Tierra. Regeneración del cuidado*. Icaria.
- Siegel, L. (2024). Ecofeminism ↔ Intraconnectivism: working beyond binaries in environmental education. *Gender and Education*, 36(4), 328–344. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2327429>
- Starhawk. (1979). *The spiral dance: A rebirth of the ancient religion of the Great Goddess*. Harper & Row.
- Stephens, A. (2013). Ecofeminism and Systems Theory. In *Ecofeminism and Systems Thinking* (pp. 15–27). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203767283-11>
- Sturgeon, N. (2009). *Environmentalism in Popular Culture*. University of Arizona Press.
- Suárez Montoya, L., Orts García, M., & Fernández, M. (2024). *Educación ética y filosofía para el desarrollo de hábitos sostenibles*. Dykinson.
- Tapia González, G. A. (2018). *Mujeres indígenas en defensa de la Tierra*. Cátedra.
- Thornton, S. (2023). *Eco-rational education: An educational response to environmental crisis*. Routledge.
- UNESCO. (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi: Final Report*. <https://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>
- Warren, K. J. (1987). "Feminism and Ecology: Making Connections". *Environmental Ethics*, 9(1), 3–20.
- Warren, K. J. (2000). *Ecofeminist Philosophy: A Western Perspective on what it is and why it Matters*. Rowman & Littlefield.
- Warren, K. J. (2015). Feminist Environmental Philosophy. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2015/entries/feminism-environmental/>
- Wiyatmi, W., Suryaman, M., Sari, E. S., & Dewi, N. (2023). Ecofeminist pedagogy in literary learning to cultivate environmental ethics awareness. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry/Turkish Studies in Educational Sciences (TUSED)*, 14(1), 241–252. <https://doi.org/10.36681/tused.2023.014>