

---

Dossier: Experiencias de Educación Ambiental en Argentina. Análisis y reflexiones para problematizar las prácticas

## Hacia una Educación Ambiental Integral con enfoque de género: reflexiones convergentes desde y para la formación docente



### Towards Comprehensive Environmental Education with a Gender Focus: converging Reflections from and for Teacher Training

---

María Laura Canciani

Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Moreno, Argentina  
lcanciani@yahoo.com

Aldana Telias

Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa, Región 7, Universidad Nacional de Luján, Argentina  
teliasaldana@gmail.com

#### Archivos de Ciencias de la Educación

vol. 19, núm. 28, e173, 2025

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN-E: 2346-8866

Periodicidad: Semestral

revistaarchivos@fahce.unlp.edu.ar

Recepción: 29 septiembre 2025

Aprobación: 14 noviembre 2025

Publicación: 01 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e173>

URL: <https://portal.amelica.org/amei/journal/109/1095423006/>

**Resumen:** En este artículo nos proponemos presentar los avances de una primera sistematización de nuestro trabajo como formadoras en experiencias de formación docente continua, desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires entre 2021 y 2025. Estas experiencias tuvieron como propósito explorar los cruces entre la Educación Ambiental Integral (EAI) y la Educación Sexual Integral (ESI), a fin de complejizar los modos de abordar la enseñanza de los conflictos ambientales y abonar a una Educación Ambiental Integral con enfoque de género. Presentamos desarrollos conceptuales de las corrientes ecofeministas y los feminismos populares que han contribuido a repensar la crisis ambiental y los extractivismos, así como aspectos pedagógicos que permitieron reconocer convergencias entre la EAI y la ESI. Observamos que *conflicto ambiental* y *cuidado* son nociones que permiten articular ambas perspectivas, a su vez, que los *derechos* funcionan como eje articulador para repensar los desafíos actuales de la formación ciudadana. Estos avances demuestran que las convergencias entre la EAI y la ESI permiten profundizar la problematización de la realidad social y complejizar la enseñanza, ampliando los sentidos, alcances y contenidos de la integralidad de la educación. Un desafío ineludible para la formación docente.

**Palabras clave:** Educación ambiental integral, Educación sexual integral, Formación docente, Conflicto ambiental, Género.

**Abstract:** In this article, we aim to present the progress of an initial systematization of our work as trainers in continuing teacher training experiences, developed in the City of Buenos Aires and the province of Buenos Aires between 2021 and 2025. The purpose of these experiences was to explore the intersections between Comprehensive Environmental Education (CEE) and Comprehensive Sexual Education

(CSE), in order to add complexity to the ways of approaching the teaching of environmental conflicts and to contribute to a Comprehensive Environmental Education with a gender focus. We present conceptual developments from ecofeminist and popular feminist currents that have contributed to rethinking the environmental crisis and extractivism, as well as pedagogical aspects that have allowed us to recognize convergences between CEE and CSE. We observe that *environmental conflict* and *care* are notions that allow both perspectives to be articulated, while rights function as a connecting thread for rethinking the current challenges of citizenship education. These advances demonstrate that the convergences between CEE and CSI allow for a deeper problematization of social reality and a more complex approach to teaching, broadening the meanings, scope, and content of comprehensive education. This is an unavoidable challenge for teacher training.

**Keywords:** Comprehensive environmental education, Comprehensive sexuality education, Teacher training, Environmental conflict, Gender.

## Introducción

Ni la tierra ni las mujeres somos territorios de conquista.

Consigna feminista

En las últimas décadas, la Educación Sexual Integral (ESI) y, más recientemente, la Educación Ambiental Integral (EAI) se han convertido en perspectivas que desafían al campo de la pedagogía e interpelan, de manera específica, a la formación docente. Estas perspectivas proponen repensar las formas en que históricamente nos hemos vinculado con el mundo, con las personas y la naturaleza, como también los modos de construir conocimiento y hacer escuela. A su vez, estas perspectivas implican poner en juego abordajes integrales, complejos, transversales y situados que, en su intersección, permiten reinventar las propuestas de enseñanza y afrontar uno de los desafíos pedagógicos más significativos de nuestro tiempo, aquel vinculado con la promoción, protección y ampliación de los derechos humanos, de la naturaleza y los territorios.

En el presente artículo nos proponemos presentar los avances de una primera sistematización de nuestro trabajo como formadoras en diferentes experiencias de formación docente continua, desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires durante los años 2021-2025. Estas experiencias tuvieron como propósito explorar los cruces entre la Educación Ambiental Integral y la Educación Sexual Integral, a fin de complejizar los modos de abordar la enseñanza de los conflictos ambientales y abonar a una EAI con enfoque de género. La sistematización referida consistió en el análisis de las propuestas formativas, en cuanto al armado y la escritura de guiones de clases, la selección de material bibliográfico y recursos pedagógicos, la producción de consignas de trabajo, la revisión de actividades (parciales y finales), entre otros. A los fines de este artículo, decidimos presentar dos aspectos centrales de este proceso: por un lado, aquellos aspectos conceptuales provenientes de las corrientes ecofeministas y los feminismos populares del sur que consideramos contribuciones sustanciales para repensar la crisis ambiental y los múltiples extractivismos en la actualidad. Por el otro, aquellos aspectos pedagógicos que nos permitieron hacer visible las convergencias entre la EAI y la ESI y consideramos fundamentales para generar un diálogo de saberes emergentes que amplían los sentidos, alcances y contenidos de la integralidad de la educación.

El artículo está organizado en seis apartados. El primero presenta brevemente la ley de Educación Sexual Integral n° 26.150 y la ley de Educación Ambiental Integral n° 27.621 como marcos normativos que establecen la integralidad de la educación. El segundo busca sistematizar aquellas perspectivas y desarrollos teóricos provenientes de los feminismos que consideramos aportes sustanciales para repensar la crisis ambiental y construir una EAI con enfoque de género. El tercero presenta la noción de conflicto ambiental en tanto analizador social y oportunidad pedagógica que permite reconocer las múltiples formas de extracción y opresión que, en clave de género, impactan tanto en los cuerpos como en los territorios. El cuarto apartado presenta los ejes de cada perspectiva, y el quinto sistematiza las convergencias entre los ejes transversales de la EAI y los ejes conceptuales de la ESI, desde las voces de los y las docentes participantes. Finalmente, el último apartado presenta algunas reflexiones y desafíos que, a modo de cierre, invitan a seguir construyendo.

## La integralidad hecha ley

La noción de integralidad ha cobrado cada vez más fuerza en el campo de las políticas públicas en educación. Así lo demuestran dos casos que constituyen leyes vinculadas a la promoción, protección y ampliación de derechos: la Ley n° 26.150 de Educación Sexual Integral y la Ley n° 27.621 de Educación Ambiental Integral. La primera, sancionada en 2006, aún sigue suscitando debates acerca de su implementación. Esta ley estableció el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a recibir educación sexual integral, en todas las escuelas del país, sean de gestión estatal o privada, confesionales o laicas. A su vez, creó el Programa Nacional Educación Sexual Integral en la cartera educativa impulsando acciones en todas las jurisdicciones del país. Entre sus objetivos pueden destacarse la incorporación de la ESI en las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; la transmisión de conocimientos precisos, confiables y actualizados sobre distintos aspectos vinculados con la ESI, articulando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos; el cuidado del cuerpo y la salud; la igualdad de trato y de oportunidades para varones y mujeres, entre otros.

La segunda, sancionada en 2021, constituye un hito relevante que abre un nuevo capítulo en el proceso de institucionalización de la Educación Ambiental en nuestro país. Estableció el derecho a la EAI como política pública en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Esta ley define a la EAI como un proceso educativo permanente que tiene como objetivo la formación de una conciencia ambiental para la formación de ciudadanía. Reconoce los ámbitos formales y no formales de educación, así como los ámbitos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación. A su vez, establece principios normativos que fundamentan su integralidad en tanto promueve un enfoque crítico, complejo, interdisciplinar, transversal, situado y comunitario con perspectiva de derecho. A los fines del presente artículo, destacamos especialmente tres principios: el principio de equidad que promueve el respeto, la inclusión y la justicia como constitutivos de las relaciones sociales y con la naturaleza; el principio de igualdad desde el enfoque de género que contempla la inclusión en los análisis ambientales de las corrientes teóricas de los ecofeminismos; y el principio de problemática ambiental que promueve su abordaje en tanto proceso sociohistórico integrado por factores económicos, políticos, culturales, sociales, ecológicos, tecnológicos y éticos, las causas y consecuencias, las implicaciones locales y globales y su conflictividad.

Reconocemos que esta ley sienta los principios para desnaturalizar sentidos arraigados en torno a la cuestión ambiental, complejizar su enseñanza desde enfoques actualizados y, fundamentalmente, habilitar la recreación de alternativas pedagógicas que permitan imaginar otros modos de conocer y hacer escuela, ligados a una afectividad ambiental capaz de revitalizar lazos sociales en sintonía con el cuidado, la sustentabilidad y el disfrute de una vida digna. A esto nos referimos cuando hablamos de construir la integralidad de la EAI en las escuelas y, en particular, en la formación docente.

Ahora bien, ¿es posible construir dicha integralidad sin generar un diálogo de saberes que permita el encuentro, la intersección, con otras perspectivas, otras prácticas, otras demandas por la igualdad y la justicia? ¿De qué modos la perspectiva de género puede enriquecer, complejizar y potenciar la integralidad de la EAI? ¿Qué convergencias podemos encontrar entre la EAI y la ESI?

González del Cerro y Morgade (2023), referentes del campo pedagógico, investigadoras y activistas en el ámbito de la ESI, sostienen que la EAI es una herramienta y una oportunidad para seguir ampliando el alcance de la integralidad de la ESI. Reconocen que “el sistema educativo formal no sólo viene siendo cuestionado (y transformado) desde la perspectiva de la justicia de género; también viene siendo fuertemente interpelado desde hace décadas por los movimientos socioambientales que denuncian su complicidad con un modelo cultural ecocida” (p. 90). En este sentido, coincidimos con las autoras que la convergencia entre la EAI y la ESI es potencia y el diálogo de saberes, contracultural, en tanto la reflexión sobre “la casa común” no puede escindirse de los cuerpos sexuados que la habitan.

¿Qué pedagogías, entonces, son necesarias construir (y deconstruir) para que el diálogo de saberes se produzca en las escuelas? ¿Qué ámbitos, experiencias y estrategias pedagógicas son precisos impulsar para ampliar los alcances de la integralidad? Desde nuestro recorrido, observamos que la Educación Ambiental Integral es un área de vacancia en la formación docente y, más aún, si focalizamos en el cruce entre la EAI y la ESI. Estamos convencidas que es fundamental, en tiempos de regresiones sociales y ambientales,<sup>1</sup> diseñar propuestas de EAI que contemplen el enfoque de género e incluyan, ineludiblemente, una perspectiva de derechos (González Gaudiano, 2003; Merlinsky, 2021; Siede, 2023). Este tipo de propuestas constituye un reto para la formación docente y, en particular, para aquellas experiencias formativas que busquen aportar a la construcción de horizontes más justos, más dignos, menos desiguales y más democráticos.

## La crisis ambiental desde un enfoque de género: aportes de los ecofeminismos

Desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL), la crisis ambiental es entendida como una crisis de civilización. Una crisis social, resultado de una visión mecanicista del mundo que ha ignorado los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas. El Manifiesto por la Vida, documento fundacional del PAL, la define como

la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur) mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización (Galano et al., 2002, p. 1).

Esta aproximación conceptual nos posiciona en términos epistémicos y permite comprender la crisis actual desde una historia regional ligada a la colonización de los territorios, de los cuerpos, de la cultura, del saber (Leff, 1998 y 2009; Lander, 2005).

Desde este posicionamiento, y con el objetivo de diseñar propuestas formativas de EAI con enfoque de género, fuimos construyendo algunas preguntas-guía: ¿cómo perciben o se posicionan los movimientos feministas frente al escenario de crisis ambiental civilizatoria? ¿Qué aspectos hacen visibles? ¿Qué problemáticas ambientales reconocen? ¿Qué territorios de opresión identifican? ¿Qué demandas? ¿Qué derechos? Estos interrogantes nos sirvieron de punto de partida para hacer foco y explorar aquellos aportes, perspectivas y desarrollos teóricos provenientes de las corrientes ecofeministas y, en particular, de los feminismos populares del Sur que toman posición frente a la crisis ambiental y los conflictos sociales y territoriales de la región. A continuación, desarrollamos los que consideramos más significativos.

El término ecofeminismo<sup>2</sup> surgió de la mano de Françoise d'Eaubonne, activista y escritora francesa, quien acuñó el término en su libro *Feminismo o la muerte* en 1974. Sus aportes fueron claves para comprender la relación entre la lucha feminista y la crisis ecológica, argumentando que ambas estaban interconectadas en una lucha por la vida frente al patriarcado. Lo cierto es que los años setenta fueron tiempos de movimientos sociales y manifestaciones públicas de mujeres nucleadas en torno a la defensa de la vida, desde el Movimiento Chipko en la India conformado por mujeres rurales nucleadas en torno a la lucha contra la deforestación de los bosques en Himalaya,<sup>3</sup> hasta las luchas contra el armamento nuclear en el seno de los movimientos antinucleares en Estados Unidos.

Yayo Herrero, antropóloga, ingeniera, escritora y activista ecofeminista de origen español, define al ecofeminismo como una corriente de pensamiento y un movimiento social que explora los encuentros y posibles sinergias entre ecologismo y feminismo (Herrero, 2015). Este diálogo potencia la riqueza conceptual y política de ambos movimientos y, recuperando distintas voces, lo define como una filosofía y una práctica que denuncia que el modelo económico y cultural occidental se ha desarrollado a espaldas de las bases materiales y relacionales que sostienen la vida, sistema que “se constituyó, se ha constituido y se mantiene por medio de la colonización de las mujeres, de los pueblos ‘extranjeros’ y de sus tierras, y de la naturaleza” (Herrero, 2015, p. 1).

Por su parte, Maristella Svampa, socióloga, investigadora y escritora argentina, afirma que el ecofeminismo y, en particular, los feminismos populares del sur, lejos de ser producto de un discurso académico, nacieron al calor de las movilizaciones sociales denunciando, centralmente, una doble opresión: la subordinación de las mujeres a los hombres y la explotación de la naturaleza bajo una lógica común, la lógica de acumulación del capital (Svampa, 2015). Los feminismos del sur están ligados a la corriente de la ecología popular que reconoce la experiencia diversa de las mujeres en la defensa de la salud, la supervivencia, el territorio; poniendo de manifiesto vínculos sólidos entre género y ambiente, mujeres y ambientalismo. En el contexto de las actuales resistencias al extractivismo, estas experiencias han generado un nuevo lenguaje de valoración del territorio que se ha ido gestando al calor de las luchas socioambientales, denominado giro ecoterritorial, que ha fomentado una cultura del cuidado que denota la construcción de relaciones sociales desde otras lógicas y otras racionalidades, reconociendo la ecodependencia y la valoración del trabajo de reproducción de lo social, en términos de reciprocidad, cooperación y complementariedad (Svampa, 2019).

Por otro lado, reconocemos aportes sustanciales provenientes de la economía feminista. Amaia Pérez Orozco, economista y activista española, caracteriza a la crisis ambiental como dimensión de una crisis social más amplia, multidimensional, que tiende a imponerse globalmente (Pérez Orozco, 2021). Propone redefinir el conflicto capital-trabajo asalariado, procedente del marxismo clásico, e incorporar nuevas dimensiones de análisis provenientes del ambientalismo y del feminismo, en particular, del feminismo del sur global. A partir de esta triple vía (marxismo, ambientalismo y feminismo) logra redefinir esta tensión en término de “conflicto capital-vida” argumentando que existe una contradicción histórica, estructural e irresoluble entre “los procesos de acumulación de capital y los procesos de sostenibilidad de la vida”. Es decir, “la valorización del capital se da a costa del expolio y despojo de la vida humana y no humana” (Pérez Orozco, 2021, p. 56). Siguiendo a esta autora, el ataque a los procesos vitales se hace explotando los trabajos invisibilizados, históricamente en manos de las mujeres, aquellos que ni siquiera son reconocidos como trabajo y abarca no sólo la fuerza de trabajo sino también la explotación del tiempo, las energías, las emociones, los cuerpos y, en un sentido amplio, la vida misma.

El conflicto capital-vida puede definirse, entonces, a partir de las siguientes características:

- a. Neocolonial: se despliega globalmente en un mundo dividido entre zonas de acumulación (Norte global, los centros) y zonas de despojo (Sur global, las periferias) destruyendo pequeñas economías o economías de subsistencia.
- b. Heteropatriarcal: la esfera de acumulación requiere de una dimensión invisibilizada de cuidados feminizados, planteando una relación jerárquica y desigual entre la esfera de la producción y la reproducción (esta última siempre al servicio de la primera).
- c. Ambientalmente destructor: un sistema basado en la explotación de la naturaleza y caracterizado como biocida por su alta toxicidad, que se despliega globalmente colonizando nuevos territorios y ampliando la frontera de la mercancía. Es decir, a costa de la vida del planeta y de la vida común.

A la luz de estas contribuciones, nos parece necesario tensionar la noción de extractivismo(s) y ampliar su alcance en tanto refiere no sólo a un modo de extracción de los bienes naturales a gran escala orientado a la exportación, sino también a un modo particular de despojo que involucra a las personas, la naturaleza y los territorios. Los hombres y las mujeres han encarnado, de manera desigual y diferenciada, los efectos del extractivismo que en América Latina es constitutivo de los procesos de colonización. La relación cuerpo y territorio pone de manifiesto una matriz histórica de dominación y se vuelve un aspecto central para comprender la compleja trama social en la que el extractivismo y la lucha por la defensa de la vida y los territorios se desarrollan. El término “cuerpo-territorio”, tanto en el sentido del cuerpo como territorio, como del territorio/tierra como cuerpo, se fue construyendo y consolidando desde los feminismos decoloniales de la región en el proceso de resistencia indígena por el avance del extractivismo, el colonialismo y el patriarcado.<sup>4</sup> En palabras de Lorena Cabnal (2019), feminista comunitaria indígena, los cuerpos femeninos son espacios de disputa (territorios), que deben ser defendidos frente a múltiples formas de violencia. Así también lo expresa Camila Parodi, antropóloga y periodística feminista, en su libro *Defensoras: la vida en el centro*, en el que recupera las voces y las experiencias de mujeres ligadas a la defensa de los territorios y de la vida:

Hay pulsiones de vida que vienen desde tiempos inmemoriales. Aquellas que defienden a la tierra, a los ríos, a las plantas, y a los seres que la habitan. Defender y resistir son aún más antiguos que el saqueo e involucran a los territorios pero, también, a los cuerpos. Y las Defensoras son aquellas que están ahí, en ese territorio que conocen desde siempre, y desde donde generan las resistencias, las contraofensivas al saqueo, la destrucción, la contaminación, la invasión y el desarraigo. (...) Las defensoras son mujeres políticas que fueron armando redes colectivas y construyendo comunidad para plantarse y pensar en cómo sostener y propagar formas de Buen Vivir. Porque fueron ellas las que se quedaron (ante desplazamientos de poblaciones, migraciones por trabajo) y vieron, olieron, sintieron, palparon cómo el agua se contaminaba y envenenaba a animales y plantas y a sus propias crías, las niñeces en las que se reflejaban pesticidas y agrotóxicos; cómo el clima se volvía hostil e imprevisible, cómo las máquinas penetraban profundo y se llevaban como mercancía pedazos de vida que latían entre los metales (Parodi, 2022, p. 9).

En síntesis, para dar cuenta de las contribuciones -tal vez las más significativas- de los ecofeminismos y los feminismos populares del Sur al análisis a la crisis ambiental civilizatoria, nos parece fundamental hacer visible la doble opresión que supone la subordinación de las mujeres a los hombres y la explotación de la naturaleza bajo una lógica común, la lógica de acumulación del capital; en segundo lugar, comprender al conflicto capital-vida como dimensión de la actual crisis civilizatoria, dando cuenta del avance creciente en los procesos de mercantilización, despojo y deshumanización; finalmente, reconocer las intersecciones entre las diversas experiencias de luchas socioambientales y reivindicaciones de género como demandas por la igualdad y la justicia.

En este sentido, reconocemos que el extractivismo y el patriarcado, en tanto modos de extracción y opresión, encuentran raíces comunes y puntos de convergencia ligados al origen y desarrollo del sistema capitalista que pone en juego la reproducción misma de la vida. Esta convergencia plantea una controversia estructural que se vuelve pregunta: ¿qué vale más, la vida o el capital? Este interrogante de profundo sentido ético, político y pedagógico nos parece importante asumir y desplegar en la formación docente para construir con otros y otras horizontes más justos, más dignos, menos desiguales.

## **Conflictos ambientales con enfoque de género: reflexiones desde la pedagogía del conflicto ambiental.**

¿Cómo se manifiesta la crisis ambiental en nuestros territorios? ¿Cómo se expresa el extractivismo en nuestra vida cotidiana? ¿Qué conflictos ambientales podemos identificar y cómo abordarlos con enfoque de género?

Los conflictos ambientales son resultados de procesos sociohistóricos que devienen analizadores privilegiados de la dinámica de una sociedad (Merlinsky, 2014 y 2021). Activan discursos, prácticas y resistencias en los que se ponen en juego la distribución y la apropiación de la naturaleza, movilizandando relaciones de poder entre grupos y clases sociales. Son elementos constitutivos e ineludibles de las relaciones sociales y resultan una oportunidad para explorar el mundo social. Atraviesan nuestra vida cotidiana y expresan valoraciones, dinámicas, intereses, controversias y disputas en torno a la naturaleza, los territorios y los bienes comunes (tangibles e intangibles). Es importante mencionar que en la actualidad el avance de los conflictos ambientales en la región, sumado a un contexto de desregulación y destrucción de la normativa nacional asociada a la protección social y ambiental, exacerbó procesos de despojo y deshumanización en los que la naturaleza y las mujeres, entre otros, son blancos prioritarios de ataque (Asociación Argentina de Abogados/as Ambientalistas, 2025). No obstante, es a partir de la década de los 90 y, en particular, iniciados los años 2000 cuando el extractivismo o, más precisamente, el neoextractivismo, se intensifica. Así lo analiza Svampa:

En esos territorios extractivos, los problemas que ya existen en la sociedad se exacerbaban. En los espacios hipermasculinizados, generados por la minería y el petróleo, se refuerza el patriarcado. En esos contextos, las mujeres son muy violentadas. Pero no solo como violencia de género sino como violencia política. Las mujeres son también protagonistas de las luchas. Han colocado el cuerpo para denunciar la lógica extractivista, la destrucción de los territorios, la defensa de la vida. Se construye una narrativa ecofeminista, ligada a los feminismos populares. Esta es la otra cara del fenómeno extractivo (Svampa, 22 de noviembre de 2019).

La pedagogía del conflicto ambiental (PCA) reconoce estas conceptualizaciones, debates y experiencias, y propone un enfoque que orienta la enseñanza de los asuntos ambientales desde un abordaje crítico, complejo, transversal, interdisciplinar y situado, con perspectiva de derechos (Canciani, Telias y Sessano, 2017). Un enfoque político pedagógico, abierto y dinámico, organizado a partir de un conjunto lineamientos<sup>5</sup> que permiten abordar los conflictos ambientales como oportunidades de enseñanza, desde la articulación de diferentes áreas, espacios y contenidos curriculares.

La pedagogía del conflicto ambiental forma parte de nuestras propuestas de formación docente ya que nos ha permitido interpelar la cuestión ambiental desde el campo pedagógico e instalar preguntas propias del ámbito escolar: ¿cómo enseñar lo ambiental?, ¿desde qué áreas o espacios curriculares?, ¿para qué?, ¿cuál es su potencial pedagógico, qué propósitos persigue?, ¿qué contenidos contempla? Lo cierto es que este abordaje se vio enriquecido cuando decidimos explorar los cruces entre la EAI y la ESI. Si bien cuando diseñamos la PCA contemplamos la cuestión de género en el lineamiento “Repensar lo ambiental en clave de derechos”, no fueron mencionados explícitamente los derechos de las mujeres. La iniciativa de armar una capacitación docente específica nos sirvió para nombrar y hacer foco en un aspecto relevante en el estudio de los conflictos ambientales, la perspectiva de género, y preguntarnos: ¿qué rol juegan las mujeres en los conflictos ambientales? ¿cómo enseñar esta dimensión desde la pedagogía del conflicto ambiental a la luz de la educación ambiental integral?

En las propuestas de formación docente que aquí analizamos, decidimos seleccionar tres conflictos ambientales vinculados al cambio climático, la cuestión agraria y la sobreproducción de residuos, con el objetivo de identificar en cada caso las relaciones entre el extractivismo y el patriarcado, analizar el impacto en los cuerpos y en los territorios y poner en valor el rol de las mujeres en la lucha por el cuidado y la defensa de la vida. A los fines del presente artículo nos interesa señalar tres grandes aspectos, referido al *cambio climático*, la *cuestión agraria* y los *residuos*.

En cuanto al cambio climático, los patrones culturales patriarcales tienden a excluir e ignorar los conocimientos ancestrales de las mujeres (sobre todo mujeres rurales, indígenas y afrodescendientes) sobre el cuidado de la biodiversidad, siendo estos fundamentales para la sustentabilidad de los ecosistemas frente al cambio climático. Si analizamos el cambio climático desde una perspectiva interseccional (Arana Zegarra, 2017), y la manera en que las distintas formas de desigualdad a menudo operan juntas y se exacerban entre sí, resulta claro que los riesgos del cambio climático, sobre todo los asociados a la salud, son particularmente graves para las mujeres, niñas y diversidades debido a las prolongadas desigualdades de género que han creado disparidades en la información, la circulación, la toma de decisiones y el acceso a los recursos y la formación (Organización Mundial de la Salud, 2016; Arana Zegarra, 2017).

Sobre la cuestión agraria desde los feminismos se plantea la necesidad de visibilizar no solo el acceso desigual entre varones y mujeres al uso y tenencia de la tierra, sino también desnaturalizar los roles asignados en el mundo rural a lo femenino y a lo masculino. A los varones se los asocia al espacio del trabajo productivo a cargo de la gestión y de las decisiones, otorgándoles el reconocimiento estatal y social, mientras que las mujeres son asociadas de manera unívoca a todo aquello que tenga que ver con lo doméstico y la reproducción, en su rol de esposas de agricultor y madres. No obstante, los saberes y experiencias de las mujeres rurales son diversos y plurales y sus luchas y movimientos intensifican sus esfuerzos para organizar sistemas alimentarios sostenibles y socialmente justos (Busconi, 2017; Red Mundial por el Derecho a la Alimentación y a la Nutrición, 2019; Papuccio de Vidal, 2020; García, 2020).

En cuanto a los residuos, cabe reflexionar sobre el rol asignado a “la mujer” en esta sociedad de consumo que no hace más que reforzar estereotipos y desigualdades sociales y de género. Nuevos tipos de consumo, a un ritmo cada vez más acelerado, los cambios de la moda y los estilos, la penetración de la publicidad y los medios de comunicación juegan un rol fundamental (Bauman, 2007). A este consumo desmedido, se contraponen la situación de miles de mujeres que trabajan en y con los residuos que otras tantas desechan. En este caso, las experiencias de las mujeres cartoneras nos permiten conocer sus luchas y comprender la complejidad del trabajo que realizan desde una perspectiva de cuidados. Ellas enfrentan, por un lado, el peso del trabajo reproductivo de la procreación, la crianza y el trabajo doméstico no remunerado; y, por otro lado, el de la producción social precarizada e informal en condiciones de explotación y exclusión. Es necesario poner en valor sus saberes vinculados a la organización de cooperativas de recicladores y recicladoras urbanas y su trabajo como promotoras ambientales (Villanova, 2014; Funoll Capurro et al., 2021).

## Ejes de la ESI y la EAI: el desafío de construir la integralidad

Pensar la ESI y la EAI implica la construcción y el fortalecimiento de una perspectiva de derechos que contribuya a la superación de todo tipo de discriminación y violencia, favoreciendo la construcción de una sociedad más justa, menos desigual y más democrática. El derecho a un ambiente sano y diverso no puede pensarse ajeno a este desafío. Los cruces entre la perspectiva ambiental y la perspectiva de género son múltiples y enriquecen la enseñanza en tanto promueven proyectos educativos integrales, transversales, interdisciplinarios y situados, poniendo de relieve la complejidad y la interseccionalidad<sup>6</sup>. Ahora bien, construir la integralidad de estas perspectivas requiere deconstruir sentidos arraigados en la sociedad, resignificar la mirada en torno a la enseñanza de estos temas y generar estrategias pedagógicas que permitan articular contenidos, espacios curriculares y propósitos de enseñanza. En esta clave, la ESI y la EAI comparten

la posibilidad de abordar la integralidad a partir de sus ejes conceptuales y transversales, respectivamente. Pensar en clave de ejes permite dar sentido, organizar y fundamentar la integralidad en la enseñanza; resignificar la mirada y complejizar el abordaje pedagógico; orientar la articulación de propósitos de enseñanza, contenidos escolares y estrategias pedagógicas para la institucionalización de la EAI y ESI; y abonar la producción de saberes orientados al cuidado y la formación de nuevas ciudadanías, desde una perspectiva de derechos.

### *EJES CONCEPTUALES DE LA ESI*

Si bien la ESI tiene un largo recorrido a partir de la sanción de Ley N° 26.150 y la creación de Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en 2018, a fin de consolidar su efectivo cumplimiento y garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares vigentes, las jurisdicciones de todo el país -a partir de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340/18- se comprometieron a implementar la obligatoriedad de la ESI en todos los niveles y modalidades educativas abordando los cinco ejes conceptuales. Estos ejes se presentan en cuadro 1.

Cuadro 1  
Breve descripción de los ejes conceptuales de la ESI

Ejes conceptuales de la ESI	Breve descripción
<b>Reconocer la perspectiva de género</b>	Permite entender las relaciones entre los varones y las mujeres como relaciones mediadas por cuestiones de poder. Permite enfatizar las situaciones de vulneración de derechos, como la violencia de género u otro tipo de desigualdades sociales. Permite problematizar concepciones rígidas sobre lo considerado exclusivamente masculino o exclusivamente femenino, identificando prejuicios y estereotipos de género.
<b>Respetar la diversidad</b>	Implica asumir que todas las personas somos distintas e iguales en derechos. Esta singularidad abarca el modo en que cada ser humano piensa, siente, cree, actúa y vive su sexualidad. Bajo este eje se propone valorar las múltiples diferencias, lo que enriquece la experiencia social. Supone hacer de las escuelas espacios inclusivos y respetuosos en los cuales todas las personas tengan la libertad de poder expresar su orientación sexual y su identidad de género sin temor a ser discriminadas o estigmatizadas.

<b>Valorar la afectividad</b>	Busca abordar aspectos relacionados con los sentimientos, los valores y las emociones en el marco de los vínculos y las relaciones sociales. Valora la dimensión afectiva y nos permite tener una visión integral de los vínculos. Tener presente el aspecto afectivo no implica anular o invisibilizar las tensiones o los conflictos que están presentes en todos los vínculos, por el contrario, nos permite dar cuenta de esas tensiones y abordarlas de la mejor manera posible para que por ejemplo no se resuelvan desde la violencia.
<b>Ejercer nuestros derechos</b>	Permite inscribir a la ESI en un marco de políticas públicas relacionadas con la inclusión, la igualdad y el ejercicio de los derechos. Se evidencia que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho con plena capacidad para participar, ser escuchados/as y no discriminados/as por ningún motivo y considera a los/as adultos/as y al Estado como garante de sus derechos. Se promueve la integridad de cada uno/a y de la diversidad de creencias y situaciones, promoviendo distintas formas de participación ciudadana de los niños, niñas y adolescentes
<b>Cuidar el cuerpo y la salud</b>	Se trabaja sobre un concepto amplio de salud, que no solo es la ausencia de enfermedad, sino que también incluye aspectos psicológicos, sociales y culturales. Las concepciones sobre qué es y cómo vivimos el cuerpo y cuidamos nuestra salud se encuentran íntimamente ligadas al momento político, económico, social en el cual se inscriben. Esto significa que el cuerpo no está vinculado sólo con la dimensión biológica sino que también está constituido por los significados y valoraciones que se le otorgan en cada sociedad y en cada momento histórico.

Fuente: Elaboración propia en base a Israloff y Abramovici (2018)

### *EJES TRANSVERSALES DE LA EAI*

Una vez sancionada la Ley N° 27.621 y conformado el Programa Nacional de Educación Ambiental Integral en la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, el Ministerio de Educación de la Nación publicó en 2022 el Documento Marco, en el que presentó los ejes transversales de la EAI. Estos ejes fueron aprobados por la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 455/23 en la que las jurisdicciones de todo el país se comprometieron a impulsar y acompañar un enfoque curricular integral a partir de la transversalización de contenidos de la EAI. Estos ejes son presentados en el cuadro 2.

Cuadro 2  
Breve descripción de los ejes conceptuales de la EAI

<b>Ejes transversales de la EAI</b>	<b>Breve descripción</b>
-------------------------------------	--------------------------

<b>Reconocer la complejidad del ambiente</b>	Propone concebir el ambiente como un sistema complejo y dinámico, resultante de la interacción entre los sistemas naturales y procesos socioculturales, que se manifiesta en un territorio y un momento histórico determinado. Invita a repensarnos como parte de un todo más amplio del que formamos parte: el ambiente.
<b>Analizar los problemas y los conflictos ambientales</b>	Los problemas y conflictos ambientales son resultados de procesos sociohistóricos que involucran aspectos económicos, políticos, culturales, sociales, territoriales, tecnológicos, éticos, ecológicos. Se trata de controversias entre diferentes actores sociales por el uso, acceso, distribución de los bienes naturales
<b>Ejercer nuestros derechos</b>	Permite vincular a la EAI con la formación de ciudadanías críticas, participativas y comprometidas con el cuidado y la protección del ambiente. Promueve la participación y la toma de decisiones, concibe al ambiente como derecho humano fundamental y a las personas como sujetos de derecho. Introduce un aspecto novedoso respecto a pensar los derechos de la naturaleza y los territorios.
<b>Generar un diálogo de saberes</b>	Propone generar una construcción dialógica entre distintos conocimientos, saberes, prácticas y demandas sociales. Complejiza y transversaliza esta perspectiva apostando a lo interdisciplinario, lo intergeneracional, lo intercultural, lo interseccional para la construcción de un saber ambiental complejo y situado.
<b>Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida</b>	Refiere al cuidado del ambiente, las personas y todos los seres que habitan el planeta. Propone pensar el cuidado en clave ambiental, incluyendo la dimensión colectiva del cuidado y promueve otros lenguajes de valoración y afectividad. Pone de manifiesto la interdependencia y la ecodependencia.

Fuente: Elaboración propia en base al Documento Marco publicado por el Ministerio de Educación de la Nación (2022)

## El desafío de ampliar la integralidad: poniendo en relación los ejes de la EAI y la ESI

Sistematizados los aspectos conceptuales y presentados los ejes de la ESI y la EAI, en este apartado nos interesa recuperar las convergencias entre ambas perspectivas desde las voces de los docentes participantes.<sup>7</sup> En las experiencias de formación docente analizadas, una propuesta fundamental fue el trabajo con los ejes de la ESI y la EAI: dar a conocer su sentido pedagógico, imaginar posibles cruces y potencialidades, ensayar articulaciones curriculares y empezar a delinear proyectos de educación ambiental integral centrados en el análisis de un conflicto ambiental con enfoque de género. Entre las consignas de trabajo, propusimos a las y los docentes pensar las convergencias entre los ejes. ¿Cómo se relacionan? ¿Qué debates plantean? ¿Qué cuestiones permiten resignificar? En los siguientes subapartados presentamos las convergencias más reconocidas por las y los docentes.

### *EJERCER NUESTROS DERECHOS (ESI Y EAI)*

Las y los docentes expresaron la importancia de dar a conocer nuestros derechos y exigir su cumplimiento. Este ejercicio está vinculado con la formación ciudadana y con marcos normativos orientados a la inclusión, la diversidad y la pluralidad. Al respecto, compartieron las siguientes reflexiones: “¿se puede tener una salud sexual y reproductiva plena viviendo en un entorno contaminado?”, “¿es deseable vivir en un ambiente protegido a pesar de la existencia desigualdad de trato y oportunidades entre varones y mujeres?”, “los derechos son indivisibles (es decir, no pueden existir unos sin los otros; todos se deben ejercer por igual)”.

El cruce de estos ejes “da lugar, en el ámbito educativo, al debate sobre rol del estado, no sólo como garante de derechos, sino también invitan a reflexionar crítica y situacionalmente sobre temas como el complejo entramado social, lo público/lo privado y la conflictividad social ambiental en los territorios”. Invitan a discutir “la interseccionalidad para entender las múltiples formas de formas de discriminación”.

Otro punto que reconocen es que estos ejes permiten “concebir a la naturaleza como sujeto de derecho, a preservar y proteger al igual que las infancias y adolescencias en pos de un ambiente sano y diverso como un derecho humano fundamental”. En ese sentido, se pronunciaron: “Si toda educación es sexual también lo es la educación ambiental”.

### *CUIDAR EL CUERPO Y LA SALUD (ESI) Y CUIDAR EL AMBIENTE Y LA SUSTENTABILIDAD DE LA VIDA (EAI)*

La idea de “cuidado” apareció como un eje central para pensar la práctica docente. Estos ejes proponen un cambio de perspectiva que pasa de entender al cuidado desde un enfoque individual a uno colectivo y comunitario. Al respecto, las y los docentes afirmaron que cuidar el cuerpo “no se trata sólo de brindar información (que por otro lado nunca es neutral, aunque oculte su intencionalidad y parcialidad), sino de construir conocimiento (historizado)”. A su vez, reconocieron que “a lo largo de la historia, las mujeres hemos tenido fuertes presiones sociales relacionadas con la imagen y con el consumo intensivo de diferentes productos que van cambiando rápidamente de la mano de la moda. Tanto cremas faciales y corporales como prendas que luego dejan de usarse la siguiente temporada. Es una propuesta del mercado que, a través de los medios y de las redes sociales, nos insiste a las mujeres -y a las niñas- que compremos cosas casi descartables sin tener en cuenta el ambiente o un modelo sostenible de vida. La industria de la moda es una de las que más contamina debido a todos sus procesos y al consumo de agua potable”.

Respecto a la noción de cuidado e interseccionalidad, las y los docentes identificaron que “la relación entre ambos ejes tiene que ver con pensar los cuidados no solo a nivel individual sino sobre todo en y desde lo colectivo, partiendo de la interdependencia que tenemos como sujetos sociales donde el cuidado es un derecho (y, gracias a los aportes del feminismo también es un trabajo) y la ecodependencia que tenemos con el ambiente. Me parece que la potencialidad de estos temas también se vincula con el concepto de interseccionalidad”.

La noción de cuidado apareció, también, en relación a la idea de cuerpo-territorio: “el cuidado del cuerpo-territorio implica el respeto a la diversidad de los cuerpos, en el desarrollo de la vida en un ambiente sano y diverso, los modos de sanar y vivir el cuerpo de acuerdo a las identidades culturales, reconocer y visibilizar las violencias”. “Ambos ejes se articulan en una visión que comprende al cuerpo como territorio y al ambiente como condición para una vida digna. Esta relación plantea debates fundamentales sobre las formas en que habitamos el mundo, los modos de consumo, las prácticas de cuidado, y cómo estos atraviesan tanto lo colectivo como lo individual”.

Siguiendo con el eje “cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida” (EAI), algunos/as docentes lo relacionaron también con “reconocer la perspectiva de género” (ESI). Identificaron que ambos ejes “comparten una mirada crítica hacia las formas de organización social que generan desigualdades y vulneraciones de derechos, e invitan a revisar los vínculos entre las personas y el ambiente”.

### ***ANALIZAR LOS PROBLEMAS Y CONFLICTOS AMBIENTALES (EAI) Y CUIDAR EL CUERPO Y LA SALUD (ESI)***

Algunos/as docentes recuperaron la idea de conflicto ambiental como proceso social que hace visible controversias históricas que no pueden desentenderse de la opresión que genera el patriarcado, en particular, en los cuerpos y en la salud de las mujeres. Al respecto, los y las docentes expresaron: “Es importante incorporar cómo las acciones de determinados grupos económicos locales, regionales o globales, instituciones gubernamentales u otros actores sociales afectan los ambientes produciendo transformaciones que tienen consecuencias sobre los territorios y los cuerpos que allí los habitan”.

En esta línea, también postularon que “para poder abordar la complejidad de los problemas y conflictos ambientales es interesante incorporar la dimensión del cuerpo y la salud como manifestaciones de las consecuencias de determinadas lógicas de acumulación y explotación sobre los bienes comunes. Esta intersección de la EAI y la ESI puede plantearse con la producción de alimentos y la utilización masiva de biocidas. A modo de ejemplo, podemos investigar cómo la comida que comemos en el AMBA tiene diferentes venenos y cómo la regulación y el control encuentra información sobre el tema aunque también límites para modificar esta realidad. A partir de esta dimensión de la realidad cotidiana que vivimos, se puede orientar una propuesta de enseñanza hacia: indagar en el estudio de los efectos de los agroquímicos sobre el cuerpo y la salud de las personas, realizar búsquedas de diferentes formas de reducir o eliminar los agroquímicos de las frutas y verduras que consumimos, conocer otros modelos de producción de alimentos. Por ejemplo, la agroecología”.

Siguiendo con el eje “analizar los problemas y conflictos ambientales” (EAI), algunos/as docentes lo vincularon con “respetar la diversidad” (ESI). Destacamos la siguiente reflexión “comprendo que ambos ejes plantean pugnas históricas, culturales, sociales, económicas y políticas en torno al reconocimiento de desigualdades, invisibilizaciones, discriminaciones, sometimiento, apropiaciones, de espacios y bienes naturales/territoriales que se pueden enlazar con el lugar en el que son alojadas las identidades no hegemónicas en el marco de los conflictos mencionados. Respetar la diversidad se vuelve vital para todos y todas”.

### ***RECONOCER LA COMPLEJIDAD DEL AMBIENTE (EAI) Y RESPETAR LA DIVERSIDAD (ESI)***

Algunos/as docentes destacaron también la relación entre la complejidad del ambiente y el valor de la diversidad. Identificaron que ambas perspectivas “rompen con esquemas dualistas y binarios propios del pensamiento moderno”, reconociendo “la diversidad de estructuras, de posibilidades y de limitaciones que se encuentran en el ambiente”, como también “las múltiples diferencias de la población según su etnia, género, clase social, etc. que enriquecen la experiencia social”. El foco puesto en la diversidad “permite repensar cómo se conforman y cómo conformamos ambientes naturales y socioculturales, entendiendo que son procesos dinámicos y cambiantes”.

Siguiendo con el eje “reconocer la complejidad del ambiente” (EAI), algunos/as docentes lo relacionaron con “reconocer la perspectiva de género” (ESI), ya que ambos “trabajan con la idea de la desnaturalización, la problematización y el develamiento de las estructuras de poder que funcionan al interior de nuestras sociedades y cuál hilos transparentes articulan e interpelan los espacios de poder”. Las interacciones que conforman el ambiente “no se encuentran ajenas a las relaciones de poder en las que se desarrollan y ponen de manifiesto tensiones históricas que es necesario reconocer para construir un saber ambiental de carácter complejo, integral y situado”.

También identifican que “ambos ejes, al develar las tramas de relaciones y de poder que estructuran nuestra sociedad, son un punto de partida sustancial de cualquier proyecto de construcción de conocimiento que tenga como objetivo la transformación de las desigualdades sociales, de género, étnicas, etc.”

### *GENERAR UN DIÁLOGO DE SABERES (EAI) Y VALORAR LA AFECTIVIDAD (ESI)*

Los y las docentes destacaron que estos ejes ponen en el centro el encuentro con el otro, el vínculo entre las personas y la naturaleza y el desafío de aprender a valorar la riqueza de ese encuentro, más allá de las pautas mercantiles de la sociedad actual. Al respecto, compartimos algunas reflexiones: “en ese sentido, reconocer los conocimientos de los pueblos originarios o los ecofeminismos, por ejemplo, en materia ambiental, nos permite no solo darle valor a los saberes ancestrales, las voces y las experiencias de las mujeres que le ponen el cuerpo a la lucha por el cuidado de la tierra y los distintos ecosistemas que la habitan, sino también cuestionar el modelo de producción capitalistas extractivista que es causante de las distintas formas en que se manifiesta la crisis ambiental. Así como la cisheteronormatividad produce cuerpos normalizados y castiga las diferencias en el campo de la sexualidad, el cisheterocapitalismo niega la diversidad de saberes sobre el cuidado de la naturaleza en pos de perpetuar el modelo económico extractivista que tanto daño le está haciendo a nuestro planeta”.

En esta línea, otra reflexión interesante aportó: “el concepto de generar un diálogo de saberes dentro de la educación ambiental implica construir conocimientos de manera colectiva, integrando distintos conocimientos, saberes, prácticas y demandas sociales. Esta construcción dialógica permite abordar los problemas ambientales desde una mirada más amplia, respetando la diversidad de experiencias y contextos. Este enfoque se relaciona con el eje “respetar la diversidad” de la ESI, el mismo promueve el reconocimiento y la valoración de las múltiples formas de ser, sentir y vivir, sin discriminar ni excluir”.

### **Reflexiones para un final abierto y en construcción**

En este artículo nos propusimos presentar los avances de una primera sistematización de nuestro trabajo como formadoras en diferentes experiencias de formación docente continua, desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires durante los años 2021-2025. Estas experiencias tuvieron como propósito explorar los cruces entre la Educación Ambiental Integral y la Educación Sexual Integral, a fin de complejizar los modos de abordar la enseñanza de los conflictos ambientales en las escuelas y abonar a una educación ambiental integral con enfoque de género. En este artículo, decidimos presentar aquellos aspectos conceptuales provenientes de las corrientes ecofeministas y los feminismos populares del sur que consideramos contribuciones fundamentales para repensar la crisis ambiental y los múltiples extractivismos. A su vez, aquellos aspectos pedagógicos que permitieron a las y los docentes construir puentes entre la EAI y la ESI, identificar convergencias y desafíos pedagógicos que aportan a un diálogo de saberes emergentes y amplían los sentidos, alcances y contenidos de la integralidad de la educación.

En cuanto a los aspectos conceptuales, la sistematización realizada nos ha permitido reconocer que el conflicto capital-vida es una noción que complejiza la comprensión de la crisis ambiental civilizatoria y resulta un punto de encuentro estructural que permite reconocer el cruce entre patriarcado y extractivismo. Una puerta de entrada privilegiada para hacer visible la doble opresión referida a la subordinación de las mujeres a los hombres y la explotación de la naturaleza bajo una lógica común, la lógica de acumulación del capital. Siguiendo este planteo, la noción “cuerpo-territorio” aparece como una categoría que encarna este conflicto y emerge como idea-fuerza que logra sintetizar la afectación y la potencia de los cuerpos situados (en contexto y en situación).

Respecto de los aspectos pedagógicos, observamos que las nociones de *conflicto ambiental* y *cuidado* resultan ejes nodales que permiten articular ambas perspectivas, habilitan preguntas problematizadoras, lecturas cruzadas y reflexiones no cerradas que aportan a la construcción de procesos de enseñanza integrales, críticos, interdisciplinarios, transversales y situados. A su vez, el ejercicio de los *derechos* funciona como eje articulador para repensar prácticas docentes basadas en la formación de nuevas ciudadanía comprometidas con el cuidado de la vida y la defensa de los territorios.

Los avances de esta primera sistematización demuestran que las convergencias entre la EAI y la ESI permiten abrir la mirada en torno a estos temas, complejizar la enseñanza y ampliar los alcances de la integralidad de ambas perspectivas. Consideramos fundamental pensar estos desafíos desde el campo de la formación docente para superar viejos esquemas y desarrollar procesos formativos que no sólo den cumplimiento a la legislación vigente sino también logren responder a las urgencias de nuestro tiempo. En tanto formadoras de formadores/as, asumimos este desafío y apostamos a construir pedagogías emancipatorias que promuevan un diálogo de saberes emergentes que permitan problematizar la realidad socioambiental y reinventar perspectivas de futuro. Quisiéramos que este artículo sea leído como una invitación, una activación, a recrear los modos de conocer, enseñar y hacer escuela; una provocación contracultural que busca ampliar los alcances de la integralidad de la educación, poniendo en el centro el cuidado, la sustentabilidad y la defensa de la vida.

Frente a la coyuntura crítica que está viviendo nuestro país, la Educación Sexual Integral y la Educación Ambiental Integral funcionan como blanco de ataque de aquellos que pretenden despojarnos de derechos. Tendremos que defender las conquistas alcanzadas desde múltiples espacios y colectivos con la mirada puesta en el horizonte, ese que nos permite imaginar un tiempo mejor, más justo, menos desigual y más democrático, para todas y todos.

## Legislación y documentos ministeriales

Ley n° 26.150 de Educación Sexual Integral (2006)

Ley n° 27.621 para la Implementación de la Educación Ambiental Integral (2021)

Resolución del Consejo Federal de Educación n° 340 (2018)

Resolución del Consejo Federal de Educación n° 455 (2023)

Ministerio de Educación de la Nación. Documento Marco de Educación Ambiental Integral (2022)

## Referencias bibliográficas

- Arana Zegarra, M. T. (2017). *Género y cambio climático en América Latina. Casos de estudio*. Alianza Clima y Desarrollo.
- Asociación Argentina de Abogados/as Ambientalistas. (2025). *Informe Regresiones Ambientales bajo el Gobierno de Javier Milei 2024-2025*. <https://aadeaa.org/informe-regresiones-ambientales/>
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Busconi, A. (2017). Agroecología y soberanía alimentaria: hacia el empoderamiento del trabajo de las mujeres en *América Latina. Anuario en Relaciones Internacionales del IRI*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/100156>
- Cabnal, L. (2019). El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra. En X. Leyva Solano y R. Icaza (Coord.), *En tiempos de muerte. Cuerpos, rebeldías, resistencias. Tomo IV* (pp. 113-126). Cooperativa Editorial Retos, CLACSO, Institute of Social Studies, Erasmus University Rotterdam.
- Canciani, M. L., Telias, A. y Sessano, P. (2017). *Problemas y desafíos de la educación ambiental. Un abordaje en 12 lecciones*. Ediciones Novedades Educativas.
- Crenshaw, K. (2012). Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En L. Platero (Coord.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Bellaterra.
- Funoll Capurro, F. et al. (2021). *Cocinando el Ecofeminismo: ingredientes para aportar a una transición socioecológica*. Taller Ecologista.
- Galano, C. et al. (2002). *Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad* [Presentación]. *Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable*. Bogotá, Colombia. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100012>
- García, M. (2020). El campo tiene rostro de varón. *La Vuelta al Mundo*.
- González del Cerro, C. y Morgade, G. (2023). La crisis ambiental como componente en la “integralidad” de la ESI. *Espacios de crítica y producción*, (59), 87-97.
- González Gaudiano, E. (2003). Educación para la ciudadanía ambiental. *Interciencia*, 28(10), 611-615. <https://www.redalyc.org/pdf/339/33908509.pdf>
- Herrero, Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el Ecofeminismo. *Boletín de Recursos de Información de Hegoa*, (43), 1-12. <https://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/334>
- Israloff, N. y Abramovici, D. (2018). Ejes Conceptuales para la Educación Sexual Integral. En Proyecto de Extensión Universitaria, *Universidad y salud sexual, desde una perspectiva de género, derechos e integralidad*. Universidad Nacional de José C. Paz.
- Lander, E. (Comp.) (2005). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI Editores.
- Leff, E. (2009). Pensamiento ambiental latinoamericano: patrimonio de un saber para la sustentabilidad. *ISEE Publicación ocasional*, (6). <https://iseethics.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/saps-no-09-span.pdf>
- Merlinsky, G. (2021). *Toda ecología es política: Las luchas por el derecho al ambiente en busca de alternativas de mundos*. Siglo XXI Editores.

- Merlinsky, G. (Comp.). (2014). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. CLACSO.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Género, cambio climático y salud*. Ediciones OMS.
- Papuuccio de Vidal, S. (2020). La experiencia del colectivo de mujeres de La Verdecita en Argentina. *Revista de Agroecología*, 36(1), 39-40. <https://leisa-al.org/web/revista/volumen-36-numero-01/la-experiencia-del-colectivo-de-mujeres-de-la-verdecita-en-argentina/>
- Parodi, C. (2022). *Defensoras: la vida en el centro. Marcha y acción por la biodiversidad*. Editorial Chirimbote.
- Perez Orozco, A. (2021). El conflicto capital-vida. Aportes desde los feminismos. *Trabalho necessário*, 19(38), 54-66. <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/45907/28441>
- Red Mundial por el Derecho a la Alimentación y la Nutrición (2019). *El poder de las mujeres en la lucha por la soberanía alimentaria*. Observatorio del Derecho a la Alimentación y la Nutrición.
- Siede, I. (Comp.) (2023). *Educación ciudadana. Perspectivas y experiencias*. Aique Grupo Editor.
- Svampa, M. (2015). Feminismos del Sur y ecofeminismos. *Nueva Sociedad*, (256), 127-131. <https://nuso.org/articulo/feminismos-del-sur-y-ecofeminismo/>
- Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giroecoterritorial y nuevas dependencias*. CALAS Maria Sibylla Merian Center.
- Svampa, M. (22 de noviembre de 2019). En la marca de origen de América Latina está el extractivismo. *Noticias UNSAM*. <https://noticias.unsam.edu.ar/2019/11/22/maristella-svampa-en-la-marca-de-origen-de-america-latina-esta-el-extractivismo/>
- Villanova, N. (2014). La organización política de los cartoneros en la ciudad de Buenos Aires: 1997-2012. Aportes para una caracterización en su desarrollo político. *Cuadernos del CENDES*, 31(87), 127-156. <https://www.redalyc.org/pdf/403/40338661007.pdf>

## NOTAS

- 1 Para profundizar, véase Asociación Argentina de Abogados/as Ambientalistas, 2025.
- 2 El ecofeminismo no es un movimiento homogéneo. Es posible identificar al menos dos grandes corrientes: los ecofeminismos esencialistas y los ecofeminismos constructivistas (Svampa, 2015).
- 3 El movimiento Chipko nació en 1972 en la India. Fue el punto de partida de una conexión profunda entre mujeres de diversas aldeas a lo largo de todo el Himalaya, desde Cachemira hasta Arunachal Pradesh, que iniciaron una lucha constante por la protección de la Tierra y sus recursos, y se enfrentaron pacíficamente al avance de la deforestación para la agricultura extensiva y el pastoreo.
- 4 Para abordar esta noción, trabajamos con las y los docentes la cartografía “Cuerpo-territorio” realizada por la Fundación Rosa Luxemburgo, junto al Instituto de Salud Socioambiental de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Médicos del Mundo ARG e Iconoclastas quienes mapearon los impactos del extractivismo en nuestros cuerpos, tomando como referencia gráfica el cuerpo de una mujer y diez problemáticas socioambientales de la región: agronegocio, incendios, feedlots, megaminería, explotaciones forestales y fracking, salmoneras, hidrocarburos e hidroeléctricas.
- 5 La PCA propone nueve lineamientos: indagar las percepciones y valoraciones sobre el ambiente, el territorio y sus problemáticas; identificar un conflicto ambiental significativo (pedagogizar el

conflicto); historizar el conflicto ambiental; territorializarlo; identificar los actores sociales involucrados; analizar el marco normativo vigente; analizar la información y los conocimientos disponibles; repensar lo ambiental en clave de derechos; comunicar y accionar en y desde la comunidad.

<sup>6</sup> La educación ambiental integral con enfoque de género supone un abordaje interseccional que comprende una mirada relacional que problematiza múltiples desigualdades. La interseccionalidad puede definirse como una herramienta teórica y metodológica que reconoce las desigualdades sistémicas visibilizando las múltiples dimensiones de opresión experimentadas por las personas, que se configuran en el cruce y superposición de las relaciones de poder y los diferentes factores sociales como el género, la etnia y/o la clase social (Crenshaw, 2012).

<sup>7</sup> Nos referimos a docentes de diferentes niveles y modalidades que participaron en experiencias de formación docente continua, desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires durante los años 2021-2025. Estas experiencias tuvieron como propósito explorar los cruces entre la Educación Ambiental Integral (EAI) y la Educación Sexual Integral (ESI), a fin de complejizar los modos de abordar la enseñanza de los conflictos ambientales en las escuelas.

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/109/1095423006/1095423006.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

María Laura Canciani, Aldana Telias

Hacia una Educación Ambiental Integral con enfoque de género: reflexiones convergentes desde y para la formación docente

**Towards Comprehensive Environmental Education with a Gender Focus: converging Reflections from and for Teacher Training**

*Archivos de Ciencias de la Educación*

vol. 19, núm. 28, e173, 2025

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

[revistaarchivos@fahce.unlp.edu.ar](mailto:revistaarchivos@fahce.unlp.edu.ar)

**ISSN-E:** 2346-8866

**DOI:** <https://doi.org/10.24215/23468866e173>



**CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.**