

El género está en el ambiente: entramados entre la ESI y la EAI en el Profesorado en Ciencias Ambientales

FREITAS-OLIVEIRA, Isadora / Universidad de Buenos Aires, Argentina- isafreitas@gmail.com

KLEIN, Sebastián Martín / Universidad de Buenos Aires, Argentina – sebastianmartinklein@gmail.com

SPUCHES, Marina / Universidad de Buenos Aires, Argentina- marinaspuches@gmail.com

Eje [10]: Estudios sociológicos, antropológicos e históricos de la educación. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras clave: Educación Sexual Integral; Educación Ambiental Integral; Formación Docentes; Ciencias Ambientales

> **Resumen**

La presente ponencia reúne resultados parciales del Proyecto UBACyT orientado al caso del Profesorado de Ciencias Ambientales de la Facultad de Agronomía (FAGRO - UBA) en que, como equipo de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), investigamos la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente. Los debates actuales en el campo de ESI se ligan teórica y políticamente con las problemáticas y teorizaciones ambientalistas, en un vínculo a construir desde el pensamiento pedagógico en articulación con la formación docente. En este sentido, la articulación teórica y la crítica al binarismo naturaleza/cultura propuesta por las epistemologías ecofeministas resulta en una convergencia entre ESI y Educación Ambiental Integral (EAI) respecto de sus desafíos políticos y pedagógicos. En este trabajo presentamos una serie de reflexiones en torno a los primeros hallazgos del trabajo de campo, la lectura global del plan de estudios, el análisis de la materia “Educación Ambiental” y la interpretación de entrevistas para dar con lógicas y enfoques relacionados con los estudios de género y ESI.

> Introducción

En el contexto actual de crisis sistémica resultante de las actividades humanas, las corrientes ecofeministas están haciendo eco, de modo creciente, en los feminismos y ecologismos populares y contra-coloniales, cuestionando las diversas formas de opresión y producción. En ese sentido, la promulgación de la Ley de Educación Ambiental Integral (EAI) N° 27.621/2021 y la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) N° 26.150/2006 son hitos pioneros en sus campos. A su vez, representan una importante institucionalización de las temáticas vinculadas a la garantía de derechos por medio de la construcción de políticas públicas actuantes para la implementación de dichas leyes.

La EAI es una respuesta significativa a este complejo panorama, ya que invita a imaginar nuevos marcos más éticos con el planeta. La Ley de EAI estableció lineamientos que resignifican, actualizan y ponen en relación los temas ambientales con otras prácticas y problemáticas sociales vigentes en la actualidad. Para ello, considera los aportes de estudios ecofeministas, de modo que incentiva el diálogo entre la perspectiva ambiental y la perspectiva de género, que se potencian y enriquecen mutuamente. Tanto la EAI como la ESI plantean un desafío pedagógico continuo, colaborativo e interdisciplinario para el desarrollo de contenidos y posturas, y generan una retroalimentación fundamental no solamente en el campo teórico epistemológico, sino también como perspectivas fundantes y esenciales en el desarrollo de propuestas educativas en pos de la justicia social. Destacamos que ambas normativas abarcan a todas las escuelas del país, en todos los niveles y modalidades. Sin embargo, la formación docente es un campo que presentó y continúa presentando obstáculos y limitaciones tanto para la ESI como para la EAI.

El Proyecto UBACyT 2023, *Androcentrismo científico y transversalización del enfoque de género. Presencias y ausencias en la formación docente en las universidades nacionales. El caso del Profesorado en Ciencias Ambientales* se construye en este marco. Radicado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), tiene la dirección de Graciela Morgade y establece como propósito general identificar y diseñar contenidos y enfoques curriculares relativos a la “construcción del cuerpo sexuado” en la enseñanza, en el marco de los debates previos, la sanción y la implementación de la Ley de ESI¹. La hipótesis general de la investigación en curso, contexto de producción del presente trabajo, sostiene

¹ El proyecto, liderado por Graciela Morgade, está integrado por el doctorando Sebastián Martín Klein, la magíster Susana Záttara, la doctoranda Isadora de Freitas Oliveira y la maestranda Marina Spuches.

que la integralidad y la transversalidad de la ESI articula teórica y políticamente con diversos aspectos de la EAI.

La presente ponencia reúne resultados parciales del Proyecto UBACyT orientado al caso del Profesorado de Ciencias Ambientales de la Facultad de Agronomía (FAGRO - UBA), en que desarrollamos un análisis sistemático en clave de género del plan de estudios del Profesorado en Ciencias Ambientales de la Facultad de Agronomía, así como de una materia obligatoria de la carrera. Particularmente en esta ponencia, nos delineamos los siguientes objetivos:

1. Identificar y caracterizar las presencias y ausencias de contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado en la formación docente del profesorado de Ciencias Ambientales (FAGRO-UBA);
2. Reconstruir las visiones de lxs profesores/as y de lxs estudiantes respecto de sus expectativas y saberes acerca de la temática del género, las sexualidades y la ESI en el campo del ambiente y el mundo de la vida.

› Metodología

Nuestra propuesta investigativa parte de un diseño mixto, que combina entrevistas con un componente de investigación acción participativa enmarcada en los Estudios Culturales y de Género apoyados en los desarrollos teórico-metodológicos del interpretativismo, orientada a desvelar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias educativas de construcción del cuerpo sexuado. Como unidades de análisis (Lofland y Lofland, 1995) nos interesan los procesos de construcción y el desarrollo curricular de propuestas con enfoque de género.

Para esta ponencia combinamos los múltiples análisis de documentos tales como el Plan de Estudios y el Programa de “Educación Ambiental”, y una serie de entrevistas realizadas a estudiantes, docentes y coordinación del Profesorado con la intención de esbozar una serie de reflexiones en torno a los primeros hallazgos en el trabajo de campo para dar con lógicas y enfoques relacionados con los estudios de género y ESI.

Establecemos una primera división de las materias en dos categorías: las “técnico-disciplinares”, en torno al ambiente, y otras más sociales, que contemplan lo educativo, pedagógico y didáctico de la “formación docente”. De las 32 asignaturas previstas en el ciclo profesional, 16 fueron comprendidas

como pertenecientes al campo de la “formación docente” y/o más cercanas a la perspectiva socioambiental que queremos encontrar y fueron, por lo tanto, las seleccionadas para análisis. Para el análisis de la materia elegida en esta etapa hemos construido colectivamente una matriz orientadora que nos permite indagar respecto de la conformación de las cátedras en un sentido sexogenérico y examinar la presencia o ausencia de conceptos y categorías clave relacionadas con el enfoque de género, destacando las potencialidades de articulación/inclusión y limitación/exclusión ESI-EAI. Como se comentó con anterioridad, en esta ponencia nos concentramos en el programa de la Educación ambiental, ya que fue señalada como potente para la investigación por entrevistadxs. Además, esta materia habilitó la etapa de investigación acción participativa de nuestro proyecto.

› El caso del Profesorado en Ciencias Ambientales [UBA]

La carrera de Profesorado de Enseñanza Secundaria y Superior en Ciencias Ambientales es creada por la Resolución RESCD-2021-615-E-UBA-DCT FAGRO² del 14 de octubre de 2021, el mismo año de aprobación de la Ley de EAI. De acuerdo a esta normativa, están previstos diez cuatrimestres, en función de cuarenta materias obligatorias distribuidas en cinco años. El primer año está conformado por seis asignaturas obligatorias cuya responsabilidad corresponde al Ciclo Básico Común (CBC), mientras el Ciclo Profesional está compuesto por treinta y cuatro asignaturas obligatorias de la Facultad de Agronomía, a excepción de dos materias que corresponden a la oferta del Departamento de Ciencias de la Educación de la FFyL. Cierran las exigencias de la carrera cuatro créditos correspondientes a asignaturas electivas y la acreditación de los requisitos Inglés e Informática.

La creación del Profesorado se originó por una combinación de factores, de los cuales se resalta que, debido a la necesidad histórica de abordar a largo plazo los problemas ambientales, es crucial el papel del dispositivo escolar en la educación de niños, niñas y adolescentes con la intencionalidad de pensar críticamente y responder a las demandas del contexto histórico, político, social, cultural y económico contemporáneo en temas relacionados con la crisis ambiental. Como trasfondo existe una necesidad histórica y un conjunto de demandas sociales en temáticas ambientales que ubican en el sistema educativo un rol central para la transmisión, crítica, análisis y transformación de las condiciones de

² Resolución RESCD-2021-615-E-UBA-DCT FAGRO de la Facultad de Agronomía de 14 de octubre de 2021, que aprueba la creación de la carrera de Profesorado de Enseñanza Secundaria y Superior en Ciencias Ambientales y su plan de estudios. Disponible en: <https://www.agro.uba.ar/sites/default/files/biblioteca/rescs1121-2021planprofcsambientales.pdf>. Acceso el 07 jun. 2024.

vida que interpelan al ambiente en todas sus dimensiones. En este sentido, un importante antecedente es la Licenciatura en Ciencias Ambientales, creada en 2003, en la misma que forma profesionales vinculados a la gestión y conservación del ambiente en distintos niveles. En base a esta licenciatura, y para fortalecer la formación docente, se creó el profesorado en Ciencias Ambientales, de modalidad presencial y de cinco años de duración, cuyo plan de estudios refuerza la necesidad de una formación pedagógica y didáctica contextualizada al campo ambiental.

› **En el contexto más que en el texto: contenidos explícitos e implícitos en el Plan de Estudios respecto al género y la ESI**

El plan de estudios del Profesorado propone un conjunto de objetivos en relación a la formación de profesionales de la educación en Ciencias Ambientales y plantea como horizonte un proyecto político vinculado a la capacidad de la educación de transformar las condiciones ambientales actuales, pretendiendo fomentar en el estudiantado una serie de consideraciones críticas para “afrontar las problemáticas ambientales actuales”. Sin embargo, aquellos objetivos no contemplan explícitamente una mirada en torno a la perspectiva del género o las sexualidades, ni una dimensión interseccional en que las ciencias ambientales pueden ser abordadas en relación a la vida cotidiana, las mujeres, los colectivos LGTBIQ+, las etnias, las diversidades funcionales, las clases sociales, etc; sin ninguna mención literal a la EAI o la ESI. Lo que no significa que en los programas, proyectos de extensión, demandas estudiantiles o voluntades docentes no las haya.

En efecto, en el marco de las entrevistas realizadas a coordinadorxs de la carrera, ante la consulta por si lxs estudiantes piden por abordajes relacionados a cuestiones de género o de educación sexual integral, han afirmado que:

Todavía, no hubo un pedido. Si tenemos por supuesto [por eso me refería a esto de que yo no uso el lenguaje inclusivo] porque sí hay estudiantes que sí por ahí... Es como una performatividad digamos este reclamo ¿no? Es decir, desde el lenguaje, por ahí de la enunciación, pero no hay por ahora, todavía no hay. Sí hay una comisión de género en la Facultad que está formada por docentes y no docentes, y no sé si hay estudiantes que participen de esa comisión, pero está limitada por lo menos ahora. Sí hay algunos temas de investigación que por ahí se incorporan la perspectiva de género, ¿no? Pero bueno, no más. Por lo menos yo lo percibo así, ¿eh? [Entrevistada N°2, comunicación personal, 13 de julio de 2023]

También se preguntó a lxs entrevistadxs en torno a la presencia -o ausencia- de cuestiones de género en la currícula del profesorado. Sobre esta cuestión unx de lxs docentes entrevistadxs sostuvo que:

Como que no es tan explícito quizás en la currícula, pero es indefectible que caigas. Cuando ves problemáticas ambientales -especialmente a nivel país- muchas problemáticas ambientales están atravesadas [con la temática del género]. Todo el tema ahora de los países andinos, por ejemplo, acá se están trabajando. Hay un trabajo que se está haciendo también con filosofía sobre todo el tema de la conservación de los maíces y esto tiene mucho del tema del género: de dónde venía esa protección de ese germoplasma, de esos bancos de semillas distintos, así como los papines también... Entonces no son quizás cosas que se digan exactamente, pero bueno, están y obviamente van a atravesar." [Entrevistada N° 2, comunicación personal, 13 de julio de 2023]

En nuestros análisis, identificamos que hay una ausencia explícita en el texto del documento de la perspectiva del género, las sexualidades y la ESI, pero que en las prácticas y relaciones sociales en las cuales se construye lo institucional y el vínculo pedagógico, aparecen de otras maneras. Al respecto, y en relación, unx estudiante afirma:

Por lo pronto, por ahí no lo tuvimos tan explícitamente. Sí, justo ahora, en "Aprendizaje y sujetos", no lo vimos como un contenido de la materia. Pero sí a la hora de pensar el trabajo final, estaba [...] y se tomó, pero obviamente de las cuestiones de aprendizaje en general, no tan centrado en el aprendizaje y la enseñanza ambiental, digamos, un poco más genérico en torno a la enseñanza-aprendizaje y el tema de género. Pero en materias anteriores no lo hemos visto tanto. [Entrevistado N° 5, comunicación virtual, 07/06/2024].

En búsqueda de analizar cruces entre la educación ambiental y la educación con perspectiva de género, las sexualidades y la ESI, advertimos un entramado coherente entre la justificación, los objetivos y el perfil, ya que el enfoque crítico de la complejidad social en que se inscriben las cuestiones ambientales aparece explícitamente en esas tres secciones de manera interrelacionada. Sin embargo, en ninguna de ellas hay alusión explícita a cuestiones de género, sexualidades ni a la ESI, lo cual nos invita a poner en tela de juicio la mencionada complejidad crítica en la cual se pretende configurar la enseñanza de las cuestiones ambientales.

Consideramos que esa perspectiva que el plan de estudios llama "crítica", ya que asocia el territorio y el ambiente con lo cultural, lo político y el desarrollo, es potente para pensar las desigualdades sociales en general y las relaciones de poder en torno al género y sexualidades en particular, aunque no lo formule explícitamente. Estas temáticas -que tienen la potencia de abordar el género y las sexualidades o que podrían anticipar planteos o debates vinculados con la ESI- terminan siendo reduccionistas de la realidad y se articulan con la falta de mención explícita en los contenidos mínimos de casi todas las materias que conforman el plan de estudios. Por ende, esta comprensión compleja y crítica que pretende afianzar el plan no se estructura dentro de un enfoque crítico o de género, sino bajo una matriz androcéntrica o cisheteropatriarcal que invisibiliza las relaciones de poder que constituyen al orden social en general y al sistema educativo en particular, y en las que se montan las cuestiones

ambientales y/o la educación ambiental. Este plan de estudios, al menos en estos puntos y consideraciones, parece no reconocer el carácter sexuado en que se construye todo acto educativo (Morgade et al, 2011).

En los contenidos mínimos de las asignaturas que conforman el plan de estudios existe una sola materia que explicita la cuestión de género: “Derechos humanos”. Allí se propone una definición e historización de los aspectos básicos de los derechos humanos y las nociones de libertad y dignidad en general y, en el contexto argentino, en torno a la construcción de la memoria y las normas de la Constitución Nacional. Luego plantea la consagración de normativas, tratados y leyes nacionales e internacionales en materia de derechos humanos, como la alimentación, el trabajo digno, el ambiente sano, los derechos del niño y de los pueblos indígenas. En este contexto, aparece la única mención: “género y derechos humanos” y “el papel que desempeñarán los futuros profesionales” en la promoción de los derechos humanos.

Es interesante pensar que, de las 40 materias obligatorias y 8 optativas que se especifican los contenidos mínimos, es decir, irrenunciables, sólo en una se menciona explícitamente al género, y corresponde a una de las dos materias que se dictan en toda la carrera de manera bimestral, cuando el resto de las 44 asignaturas son de cursada cuatrimestral, a excepción de las prácticas profesionales, de modalidad anual.

Como nuestro trabajo de campo incluyó el análisis de entrevistas a actorxs claves de la institución, incluimos un abordaje analítico que excede la lectura exclusiva del texto. En función de esto, es importante destacar que es necesario diferenciar el plan de estudios de los programas de las asignaturas. En ese sentido, es válido afirmar que en la efectiva implementación del plan depende de otras cuestiones como los equipos docentes, contenidos, demandas estudiantiles, entre otros aspectos. De este modo, si bien no aparece el género en el texto, sí consideramos que ocurre en el contexto del texto, en los rincones en los cuales las relaciones sociales construyen justicia sexuada, en los bordes, en la periferia, como apunta el tramo del entrevistado N°5 que compartimos anteriormente.

Por consiguiente, aunque en el texto del Plan no aparece aquella perspectiva más que apenas enunciada, sí emerge como demanda, como emergente, como voluntad docente, en lo implícito. Tal es el caso de “Educación Ambiental”, casualmente la otra materia bimestral. A partir de una entrevista a la docente a cargo pudimos acceder a la información de que la asignatura incorporó, por decisión del equipo docente, la temática de los ecofeminismos. La profesora sostuvo:

“[cuestiones de género] Empezó a haber. Bueno, desde dentro del área, sí, incorporamos las lecturas sobre ecofeminismo. Todo lo que es la perspectiva de género, en ejes de investigación, en Metodología de la Investigación... esa es la cuestión de género que estamos viendo, que hubo en las reuniones, por eso es muy interesante que ustedes se incorporen a pensar juntos, porque sí pensamos que necesitábamos trabajar sobre eso.” [Entrevistada N° 3, comunicación personal, 7 de noviembre de 2023]

En cuanto al registro de las asignaturas con elementos de análisis vinculados a las Ciencias Sociales,³ consideramos que tienen una articulación directa coherente con los postulados presentes en el Plan. Entre diversas temáticas que conforman los “contenidos mínimos” presentes en dicho texto, resaltamos el abordaje de la dualidad naturaleza-cultura, los procesos de desnaturalización de lo social, la construcción del “sentido común” y la configuración de la “cultura hegemónica”, las desigualdades sociales en perspectiva de lo étnico y de las clases sociales, la interdisciplinariedad que conforma el campo de las ciencias ambientales en el abordaje de la metodología de la investigación y su dimensión ética, el cambio climático. Todos estos contenidos mínimos apuntan a formar docentes con una mirada *interdisciplinaria, compleja, holística* y (parcialmente) *crítica* del contexto político, social, cultural y económico en el cual se construye lo ambiental, tal y como fue planteado en aquellos apartados. La parcialidad que enunciamos radica en que, como anticipamos, no existe ninguna mención explícita al género, a las sexualidades y mucho menos a la ESI, categorías que podrían ser abordadas para comprender la complejidad de la realidad social desde la clave interseccional. Resulta llamativo que se incorpore el análisis de las sociedades y su relación con lo ambiental desde las etnias y las clases sociales, pero no a partir de las relaciones de poder en torno al género.

› La materia “Educación Ambiental”

Desde el inicio del diseño de la investigación y la fundamentación del Proyecto, la asignatura “Educación Ambiental” estuvo en nuestro foco. Además, su equipo docente fue apuntado en entrevistas a coordinadorxs de la licenciatura y del profesorado como una de las asignaturas más abiertas a la inclusión de la perspectiva de género. Esas conexiones nos permitieron un acercamiento a la cátedra que fue muy abierta a nuestra presencia con intencionalidad de promover acciones de fomento a la articulación EAI y ESI. La docente responsable está a cargo también de Didáctica Específica y nos habilitó el espacio de puesta en común para el diseño de intervenciones en ambas asignaturas, trabajo que estamos haciendo en paralelo al desarrollo de esta ponencia.

³ Materias que las subdividimos respecto a las relacionadas con las ciencias de la educación. En esta clasificación, tomamos a “Sociología y Antropología General”, “Metodología de la Investigación e Historia de las Ciencias Ambientales”, “Economía Política”, “Problemáticas socio-ambientales” y la ya abordada “Derechos Humanos”

Respecto al análisis del programa, la materia posee una cátedra única, es obligatoria, correlativa a dos asignaturas y perteneciente al cuarto año del plan de estudios. Nos interesa señalar el modo en que se conforma sexogenéricamente la cátedra, donde hallamos que tanto la profesora responsable como la adjunta de cátedra son mujeres. Como sabemos, las mujeres han estado históricamente abocadas a la docencia desde los inicios de la profesión, y han sido consideradas naturalmente altruistas, comprensivas, pacientes. Sin embargo, si estas cualidades se aplican de manera directa a los niveles inicial, primario y acaso secundario, el ingreso y la permanencia de mujeres en la universidad -y, más aún, en cargos superiores-, reviste de notoriedad, ya que en el contexto académico la tarea docente involucra la toma de decisiones respecto de contenidos, autores/as y enfoques. Podríamos profundizar los análisis futuros en relación a la conformación sexogenérica de las materias consideradas “técnicas/disciplinares” para comprobar si existen diferencias significativas.

En relación a los objetivos, si bien no se han hallado términos específicos pertenecientes al campo semántico de géneros, diversidades y sexualidades, sí encontramos un interés concreto por destacar dimensiones que refieren a la participación comunitaria. Esto da cuenta de la búsqueda por vincular el ambiente con su entorno involucrando aspectos de tipo social, en línea con el enfoque crítico, situado y dialógico entre saberes, prácticas y demandas sociales. También se propone analizar críticamente enfoques teóricos y metodológicos que sustentan la EA. En línea con la propuesta de la Ley de EAI, se establece una perspectiva crítica y situada, lo que implica una reflexión profunda y revisión de los posibles sesgos disciplinares.

Si bien no se ofrecen perspectivas de contraste, queda plasmada una clara intencionalidad de que el estudiantado pueda poner en duda, discutir y problematizar abordajes y desarrolle criterios propios para su cuestionamiento. Debido a su cualidad potenciadora, esta perspectiva crítica podría abrir un intersticio para alojar miradas en clave de géneros y sexualidades en el futuro. Finalmente, un objetivo específico que propone conocer y reflexionar críticamente sobre políticas, prácticas y experiencias de EA, evidenciando la consideración crítica por el quehacer de la educación ambiental. Consideramos que, a pesar de que no se menciona, aparece aquí una puerta de entrada que invite a indagar en la articulación género-territorio en Argentina o en Latinoamérica.

Observamos que esta materia ofrece un enfoque crítico cuyo eje está ubicado en la articulación entre dimensiones, y puede ubicarse en el paradigma propuesto por Haraway (1995) y Latour (1994) en el que se establece una continuidad naturaleza-cultura: “La EA para el Desarrollo Sostenible como

construcción de valores, conocimientos y actitudes para el desarrollo entendido en su triple aspecto: ecológico, económico, social y asociado a la diversidad cultural.”

Podemos advertir, además, aspectos que podrían resultar potenciadores para pensar el género, en especial en la unidad 1, que comprende aproximadamente dos encuentros y donde se plantea una historización de la EA. Además, en dicha unidad se mencionan como “nuevos enfoques” la ecociudadanía y el ecofeminismo. Creemos, entonces, que podría nutrirse el aspecto referente a la bibliografía con aportes del campo de los ecofeminismos para contribuir y ampliar esta cuestión.

Además, nos interesa destacar que la bibliografía incluye un 68% de incorporación de textos de autoría femenina. Sabemos que las ciencias duras adoptan como modalidad de valoración y legitimación de los saberes un fuerte sesgo de neutralidad, androcéntrico, eurocentrado y racional, donde suelen primar textos escritos por varones. Si bien este aspecto no impacta necesariamente en los enfoques, este rasgo abre un camino para poder incluir en el futuro producciones pertenecientes al colectivo LGBTIQ+.

> **En-tramando ESI y EAI**

Luego de 15 años de sancionada la ESI, la Ley de EAI estableció lineamientos que resignifican, actualizan y ponen en relación los temas ambientales con otras prácticas y problemáticas sociales vigentes en la actualidad. Considerando los aportes de los estudios ecofeministas, el diálogo entre la perspectiva ambiental y la perspectiva de género se potencian y enriquecen mutuamente. La EAI -así como la ESI- plantea un desafío pedagógico continuo, colaborativo e interdisciplinario para el desarrollo de contenidos tanto específicos como integrales y transversales. Entre ellos se encuentran características propias al sistema educativo argentino, que se caracteriza por la coexistencia muy temprana de espacios de formación docente diversos que determinaron diversos formatos institucionales.

En el caso de las universidades, encontramos el recurrente interrogante sobre cómo se compatibiliza la determinación de una ley nacional con los planes de estudio que se elaboran y se votan en las instancias autónomas del gobierno universitario. En este aspecto, la Ley de EAI representa un avance al abordar específicamente las universidades a partir de la Estrategia Nacional para la Sustentabilidad en las Universidades Argentinas, que es parte de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral.

Tanto la ESI como la EAI poseen un anclaje en el diálogo entre las pedagogías y las preocupaciones o temáticas sociales, políticas y culturales contemporáneas tales como las desigualdades, las transformaciones de las subjetividades, los cuerpos, los cuidados, las formas de aproximación a los saberes e intereses, la construcción de vínculos y los posicionamientos individuales y colectivos frente al mundo. Podemos afirmar que renuevan discusiones y debates en las instituciones educativas, introduciendo nuevos interrogantes de gran relevancia, ya que ambas adoptan una perspectiva sociohistórica y económica con una fuerte apoyatura en la democracia participativa.

Nos interesa marcar, además, que tanto la ESI como la EAI adoptan una mirada en clave intercultural, decolonial, territorial -y, en ese sentido, latinoamericana-. En contra de la colonialidad de poder, discuten el modelo socioeconómico de explotación capitalista-patriarcal para revisar el tratamiento de espacios y los actores de poder que forman parte de la organización social.

Por su parte, la perspectiva de género se encuentra explícita en la ley EAI, que continúa vigente como desafío pedagógico. Toda propuesta educativa ambiental con enfoque de género implica un abordaje interseccional que problematiza múltiples desigualdades y variables de opresión. La ESI y la EAI ofrecen, por lo tanto, un enfoque integral y transversal que rompe con la noción de contenidos como conocimientos estancos, sistémicos y aislados. Es por eso que nos parece tan importante continuar investigando sobre la implementación de las dos leyes y en esa potente articulación especialmente en la formación docente. De ese modo, consideramos primordial la inclusión de la perspectiva de género en formaciones ambientales, y a la vez, la inclusión de la perspectiva socioambiental en formaciones de género y ESI, actuando en ese entramado complejo para una educación en pos de la justicia social en sus múltiples dimensiones.

> **A modo de cierre**

De la aparente complejidad de enseñar educación ambiental en la perspectiva integral, nos enfocamos en encontrar y explorar los muchos y potentes puntos de diálogo que promueven la inclusión de la perspectiva de género -presente en la EAI- desde la concepción de la Ley y en muchos de los debates que la precedieron. El carácter transversal e integral de ambas leyes son puntos fuertes que respaldan su presencia en todos los espacios y niveles educativos, independiente del área.

Aún así, para el caso del Profesorado de Ciencias Ambientales, identificamos que las disciplinas parecen apropiarse más o menos de esas premisas, regalando tales inclusiones, en general, a programas más cercanos a las ciencias humanas o temáticas específicas. En nuestro caso de estudio, las caracterizamos como materias de “formación docente”, en contrapartida con las asignaturas “técnico-disciplinares” que parecen no abordar dichas perspectivas. Nos interesa seguir investigando para comprender mejor ¿de quién es la responsabilidad de incluir la EAI y la ESI en este Profesorado? ¿Dónde está la perspectiva de género y de qué forma?

Los primeros análisis corroboran que los estudios de género son marginales aún en muchos planes de estudio en los ámbitos de formación docente. Aunque no todas las materias fueron analizadas en profundidad, de una forma general, identificamos una ausencia explícita de términos relacionados a género, sexualidades, feminismos y ESI. El lenguaje inclusivo/ no sexista tampoco parece ser una realidad en los programas. Se ha notado también el uso de una bibliografía mayormente perteneciente al norte global y masculinizada, lo que destacamos como factor limitante a la perspectiva socioambiental y en particular las cuestiones de género/interseccionales.

Aún así destacamos que se ha encontrado gran potencial de inclusión de la perspectiva socioambiental y de género en diálogo interseccional en los programas estudiados. En ese sentido, reforzamos que la experiencia formativa en el nivel superior no se agota en los planes de estudio y que diversos factores configuran las experiencias formativas. La fuerte demanda estudiantil por la inclusión de la perspectiva de género identificada en las entrevistas es uno de esos factores decisivos en la formación docente que puede impulsar cambios estructurales significativos, como lo ha hecho en favor de la propia creación de las carreras de ciencias ambientales.

Por último, que los planteos ecofeministas impactan críticamente en la EAI y sus desafíos políticopedagógicos, a la vez que representa una importante reconceptualización de la misma ESI. Lo que refuerza la importancia de construir espacios de diálogo e intercambio para reflexiones colectivas en pos del desarrollo de instancias educativas que incluyan la ESI y la EAI en su máxima potencia integral y transversal.

Bibliografía

- Fraser, N. (2023). *Capitalismo canibal*. Buenos Aires, Siglo XXI
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos: ensaios de antropologia simétrica*. São Paulo: Ed. 34.
- Merlinsky, G. (2021). *Toda ecología es política, las luchas por el derecho al ambiente en busca de alternativas de mundos*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Morgade, G. (Comp.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Svampa, M. (2012). Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. En *Observatorio Social de América Latina (OSAL)* 32, 15-38. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20120927103642/OSAL32.pdf>

Documentos

- Ley de Educación Sexual Integral (ESI) N° 26.150 (2006)
- Ley de Educación Ambiental Integral (EAI) N° 27.621 (2021)
- “Somos ambiente. Formación docente para una Educación ambiental Integral” (2022), Ministerio de Educación de la Nación. INFoD