

**Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática**

**Between Sexual Education and Environmental Education: connections and displacements between two educational policy devices in democratic Argentina**

Sebastián Fuentes<sup>1</sup>

Carolina Gamba<sup>2</sup>

Ana López Molina<sup>3</sup>

Mora Medici<sup>4</sup>

Natalia Nasep<sup>5</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/wnaazr2sb>

**Resumen**

En este artículo nos proponemos explorar los sentidos, las disputas y la construcción de una agenda de derechos educativos en la Argentina mediante el análisis comparado de dos leyes educativas que tienen efectos más allá del campo escolar: la ley de educación sexual integral y la ley de educación ambiental. Nuestro posicionamiento teórico comprende estas leyes como dispositivos que organizan elementos con distintos orígenes y sentidos. Tomamos como corpus las leyes mencionadas y otras resoluciones y documentos para analizarlas como tropos que enlazan contaminaciones y diferencias entre la agenda de derechos desplegada en la educación sexual integral y la educación ambiental integral. También se analizan convenciones internacionales y otras normativas que, si bien no son educativas, consolidan el plexo normativo que sostiene a las leyes mencionadas. Encontramos posiciones y discursos que se configuran como analizadores privilegiados para comprender la agenda de derechos en disputa, con actores que se desplazan entre ambos campos. Las conclusiones preliminares sugieren un entramado de conexiones y desplazamientos entre estas leyes que ponen en el centro de la escena educativa la preocupación por las desigualdades de género, las políticas de cuidado y la construcción de ciudadanía en un contexto de creciente degradamiento social y ambiental.

**Palabras clave:** género; ambiente; cuidados: educación.

**Abstract**

In this article, we propose to explore the meanings, disputes, and construction of an agenda of educational rights in Argentina through the comparative analysis of two educational laws that have effects beyond the school field: the law of comprehensive sexual education and the law of environmental education. Our theoretical positioning understands these laws as devices that organize elements with different origins and meanings. We take as corpus the two mentioned laws and other resolutions and

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática ”.** Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**

documents to analyze them as tropes that bond contaminations and differences between the rights agenda deployed in the comprehensive sexual education and the environmental one. International conventions and other regulations are also analyzed, and although they might not be educational, they consolidate the normative plexus that supports the laws. We find knowledge-power positions and discourses which are configured as privileged analyzers to understand the agenda of rights in dispute, with actors that moves between both fields. The preliminary conclusions suggest a network of connections and displacements between these laws that put the concern about gender inequalities, care policies, and the construction of citizenship at the center of the educational scene in a context of growing social and environmental degradation.

**Keywords:** gender; environment; care policies; education.

*Recepción: 01/10/2024*

*Evaluación: 15/10/2024*

*Aceptación: 17/10/2024*

## **Introducción**

La prolífica producción legislativa en materia educativa que se produjo en la Argentina con posterioridad a la crisis social, política y económica de 2001 se concentró en torno a la gramática jurídica de la perspectiva de derechos. Buena parte de la vida democrática argentina desde el fin de la dictadura cívico militar (1976-1983) ha estado bajo el halo del principio de los derechos humanos y de los avances graduales en torno al reconocimiento de los derechos civiles, sociales y culturales. La consideración de la educación obligatoria como un derecho de niños, niñas y adolescentes se configuró como la concreción educativa de este paradigma, perspectiva que en el campo educativo cobró relevancia en el proceso de recentralización del rol del Estado y de un conjunto de iniciativas políticas del nuevo milenio que buscaron enmendar -con mayor o menor éxito- los procesos de exclusión social y educativa de la década anterior.

En 2006 la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 declara la educación como un derecho, ampliando los años de escolaridad en comparación con la Ley Federal de Educación N° 24.195/1994. En 2006 también se sanciona la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) N.º 26.150 que crea el Programa Nacional homónimo y establece el derecho de niños, niñas y adolescentes de acceder a la ESI y la obligación de todas las escuelas de nivel inicial, primario, secundario y superior no universitario, de asegurarla. Se trata de un proceso de reconocimiento producido en el marco de demandas sociales de movimientos de mujeres y lgbtiq, organizaciones sociales vinculadas a los derechos de niños y niñas, las universidades y los centros de investigación, y de la cooperación internacional<sup>6</sup>. La producción legislativa en educación continuó<sup>7</sup>, sobre todo, hasta el final de la administración nacional de Cristina Fernández de Kirchner en 2015 con la aprobación de la Ley denominada “Educar en Igualdad” (N.º 27.234), que obliga a todas las escuelas a realizar al menos una jornada anual de prevención de la violencia de género.

La expansión del marco legal se interrumpió en las siguientes administraciones, aunque se avanzó en regulaciones normativas y la creación de programas conexos. En efecto, la

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática ”.** Sebastián Fuentes,

Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**

ley ESI operó como catalizador de demandas sociales que trascendieron el ámbito educativo. Ejemplo ineludible de esto fue el proceso de sanción de la ley de interrupción voluntaria del embarazo a partir de 2018, que volvió a poner a la ESI en el centro de la escena de los debates parlamentarios (Ruata y Gastiazoro, 2018) y el movimiento Ni Una Menos desde 2015, que tomó a la ESI como uno de sus reclamos.

Distintos trabajos han dado cuenta del proceso social, político y educativo vinculado a los actores de poder que construyeron y disputaron la aprobación de la Ley de ESI (Mazzola y Bagnato, 2021; Faur, 2019; Esquivel, 2011; Torres, 2016; Baez, 2016) y sus primeros años de implementación (Wainerman, Di Virgilio, Chami, 2008). También son numerosos los estudios que analizan los modos de institucionalización de la ESI a nivel nacional (Faur y Lavari, 2018), en algunas escuelas (Medici, 2023) o en determinadas jurisdicciones (Lavigne 2015; Molina, 2019). En paralelo, existen investigaciones que analizan la ESI en diálogo con otras leyes que profundizaron el plexo normativo vinculado al género y las sexualidades (González del Cerro, 2017; Rueda, 2018; Baez, 2021; Román, 2021; entre otros).

La agenda de leyes educativas se actualizó recién en 2021, a partir de la sanción de la Ley N° 27.621 de Educación Ambiental Integral (EAI). La Ley de EAI establece el derecho a la educación ambiental como un derecho de la ciudadanía –no solo centrado en infancias y adolescencias escolarizadas en la educación obligatoria–. Las preocupaciones y posibilidades sobre los problemas ambientales a nivel regional fueron abordados en numerosos artículos y trabajos que identifican la consolidación de la Educación Ambiental (EA) en América Latina en las últimas décadas (Tréllez Solís, 2006).

En Argentina, la integración de la educación ambiental en las leyes educativas anteriores a la Ley de Educación Nacional (LEN) fue muy dispersa y dependiente de las voluntades docentes y el compromiso individual (Luzzi, 2000; Bachmann, 2008; García Marchesi, 2017). En lo que respecta a la reconstrucción genealógica de la ley, han sido relevantes las contribuciones de Telias, Canciani y Sessano (2014) en torno a la EA en la Argentina y la identificación de actores, conflictos y políticas públicas centrales.

Nos interesa resaltar el modo en que la EAI y la ESI encuentran en el paradigma de derechos sus condiciones de posibilidad en un lapso temporal que permitió abrir brechas de sentido y significantes que las enlazan. Ambos dispositivos son el resultado de pugnas entre actores sociales cuyas disputas presentan similitudes y diferencias entre sí. La EAI se formula explícitamente en línea con tradiciones feministas y en torno a significantes colocados en la agenda por los feminismos en los movimientos, –y su protagonismo– en las disputas sociales y los procesos de autoorganización colectiva en las luchas ambientalistas (Svampa, 2021). En esta línea, González del Cerro y Morgade (2023) retoman las producciones teórico-políticas de las ecofeministas y el diálogo establecido con la EAI con foco en el componente de la integralidad y Farga y Maldonado (2023) recuperan los saberes y estrategias para el abordaje de la ESI-EAI y la elaboración de propuestas de intervención concretas y situadas en espacios educativos formales. Siguiendo con el análisis articulado entre la ESI y la EAI de las colegas, en este artículo nos proponemos comprender los sentidos, las disputas y la construcción de una agenda de

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática ”.** Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**  
**derechos educativos en la Argentina reciente**<sup>8</sup>.

La ESI y la EAI constituyen dos dispositivos privilegiados para analizar esas disputas y transformaciones: miradas de manera conjunta y diacrónica se visibiliza un escenario donde se destacan las influencias mutuas, la agenda de derechos en disputa y las estrategias políticas para producir un marco normativo que los garantice en el sistema educativo. La perspectiva de género y la agenda feminista componen un vector de poder que enlaza ambos dispositivos y dialoga con las transformaciones recientes en las relaciones de género y en la agenda de la vida democrática. Frente a un contexto que profundiza la aparente acusación de “ideología de género” (Tomasini, 2019; Vaggione, 2022), el avance de una agenda regresiva (Dapello y Severino, 2020) y de reivindicación de masculinidades dominantes y posicionamientos anti-feministas (Chervin, 2024), analizar el campo de poder implicado en ambos dispositivos en el marco de políticas democratizadoras de ampliación de derechos y de una ciudadanía sexual (Maffía, 2007) que se expande como campo de disputas (Román, 2021), puede resultar útil para comprender la articulación educación y sociedad en la Argentina reciente. Las conexiones entre ambos dispositivos revelan tramas de poder que cobran sentido y relevancia frente a escenarios que buscan interrumpirlas.

El artículo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar se presenta el marco teórico desde el cual nos posicionamos para el análisis; en segundo lugar se describe la estrategia metodológica y se enumeran las fuentes utilizadas; en tercer lugar se realiza el análisis en tres secciones: 1) la procedencia de las leyes y el entramado de actores y sus roles; 2) las conexiones de la EAI y la ESI respecto al cuidado, el género y la integralidad; 3) los temas claves que articulan las oposiciones de distintos sectores. Por último, se presentan las conclusiones.

### **La ESI y la EAI como tropos**

Nuestro análisis considera a la ESI y la EAI como dispositivos: la categoría de origen foucaultiano (Foucault, 1985) permite ver cómo se configuran discursos, producción de poder y de sujetos, vinculadas por tópicos, estrategias discursivas y no discursivas, y organizaciones del poder. En los dispositivos se organizan elementos con distintos orígenes y sentidos entre los cuales podemos encontrar posiciones y discursos que son del orden del saber-poder. Esto es, normas, leyes, discursos científicos, morales, valoraciones que definen un régimen que produce sujetos. Desde este lugar, analizamos los sujetos implicados en la ESI y la EAI, entendiendo que no se trata tan sólo de actores sociales precedentes a esos mismos procesos: antes bien, son sujetos que se definen a sí mismos en ese campo de luchas.

La ligazón entre ambos dispositivos es considerada aquí desde los aportes de la epistemología feminista. Desde la perspectiva de Donna Haraway (2004; 2021), el trabajo analítico debe basarse en contar y recuperar historias, conexiones que revelen los complejos armados de la realidad humana y los imaginarios que esas reconexiones pueden figurar. Entendemos así las políticas educativas como *tropos*, procesos de crecimiento y desarrollo que como tales se desvían en prácticas de apropiaciones,

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática ”.** Sebastián Fuentes,

Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**  
reacciones, resignificaciones (Haraway, 2021). Todo *tropo* como proceso va creciendo y tomando forma en la medida en la que se arman relaciones entre la política y sus dispositivos, los sujetos implicados, las conversaciones e intereses sociales. Parafraseando su propuesta teórica, podemos decir que esos procesos interesan porque el conocimiento siempre está “contaminado, marcado, situado” (Fuentes, 2024, p.28). Esto implica considerar la ESI como invención social que ensambla relaciones y posiciones, porque así fue creada como innovación social (*Ibid*) y en cuanto dispositivo produce prácticas discursivas y posicionamientos que permitirán explicar parcialmente al dispositivo EAI en cuanto a sus significaciones, sus prácticas no discursivas, sus desplazamientos y también sus mutuas contaminaciones.

### **Estrategia metodológica**

La indagación se organizó como una investigación exploratoria, con base documental y de tipo comparada, que se propuso enlazar las múltiples relaciones de saber-poder entre dos dispositivos de la política educativa de la Argentina reciente. Por un lado, social y jurídicamente organizados como avances en el reconocimiento de derechos educativos; por otro lado, social y culturalmente enlazados con procesos de construcción y ampliación de las ciudadanía centrados en dos clivajes: las relaciones de género y sexualidad, y las relaciones ambientales. En base a ese foco, el corpus de documentos que conforman el referente empírico está compuesto por: las leyes de ESI y EAI, resoluciones del Consejo Federal de Educación relativas a cualquiera de ellas (resolución 340; resolución 45; resolución 419; resolución 413; resolución 455), la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI).

El material documental se conformó según el criterio de reunir y enlazar material discursivo que diera cuenta de las conexiones entre ambos dispositivos, en un lapso temporal que va desde las discusiones sobre la ESI a nivel legislativo en 2006 hasta la sanción de la Ley de EAI en 2021 y de otros marcos regulatorios que de ella emanan con posterioridad. Asimismo, se recurrió a trabajos previos –ya sea de integrantes del equipo de investigación o de aportes de otros/as colegas– que han analizado los mismos materiales documentales o similares, para construir interpretaciones y comparaciones en diálogo con ellos.

El corpus fue analizado y clasificado según las categorías nativas que organizan las discusiones y conexiones objeto de este trabajo: género, feminismo, cuidado, integralidad y otras categorías asociadas que facilitarán la identificación de los discursos y de los sujetos en ellos intervinientes y las conversaciones o conexiones que permiten ver la política educativa como tropos con movimiento social, cultural y político. La contextualización fue realizada a partir del material antecedente que permite encontrar conexiones que exceden lo discursivo, pero permiten comprender las articulaciones y pugnas de poder entre sujetos sociales. De esta manera se trabaja con el texto de las regulaciones en cuanto prácticas discursivas -propias de los dispositivos- al tiempo que desde ellos se mira la organización del poder implicadas en los tropos que conectan ambos dispositivos/políticas.

### **Articulaciones y crecimientos en el tropo de la ESI a la EAI: del género a las universidades**

Al analizar conjuntamente los marcos normativos de la ESI y la EAI, encontramos entre ambas propuestas marcas, contaminaciones –al decir de Haraway–, que analizadas relacionalmente permiten reconstruir desplazamientos de intereses y demandas sociales. Identificamos entre ellas una agenda pública en relación con problemas de interés global que implican posicionamientos respecto a los modos de relacionarnos entre las personas, las comunidades y el mundo que habitamos. Estos dispositivos cuentan con una brecha temporal de 15 años, entre la aprobación de la Ley de ESI en 2006 y la Ley EAI en 2021. El intervalo configura, analíticamente, mucho más que una cuenta: señala un lapso para un tropo, es decir, para el desarrollo de una política y sus desplazamientos, ineludiblemente ligados a aprendizajes y procesos sociales que permiten conectarlas como dispositivos.

La emergencia de la ESI puede ubicarse en una agenda global de reconocimiento de derechos vinculados a la salud sexual y reproductiva, y más tarde, de visibilización y denuncia a la discriminación y los distintos modos de violencia hacia mujeres y las diversidades sexuales en todo el mundo, que se instala con fuerza en los años 90<sup>9</sup>. Se combina a nivel global y nacional con la agenda de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. La mención específica de programas de educación sexual integral<sup>10</sup> llega unas décadas después y se despliega con distintos grados de institucionalización en los países de la región.

La agenda de temas ambientales que contiene a la EAI emerge como preocupación del nuevo milenio y se sintetiza en el desafío global de alcanzar un desarrollo sostenible que garantice la sustentabilidad de la vida y el cuidado del ambiente. Si bien distintas declaraciones internacionales y organizaciones sociales venían planteando la emergencia de los derechos de la tierra en el progresivo reconocimiento de los denominados derechos de tercera generación, es en torno al fin del nuevo milenio y de sus inicios que la agenda ambiental cobra mayor visibilidad pública y política, a partir de los Objetivos del Milenio establecidos por el sistema de naciones unidas en 2000 y luego los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 establecida en el mismo marco en 2015<sup>11</sup>.

En la agenda global, la equidad social y de género constituye un sintagma que une ambas agendas políticas. Proceso análogo a nivel nacional: la ESI y la EAI se conectan en torno a problemas estructurales como la desigualdad de género y el modo generizado de relacionarse con la naturaleza. Si bien los tópicos que engloban a la ESI están presentes en la agenda internacional desde hace más de 30 años, es en el marco de los desafíos para el desarrollo sostenible que se incluyen de modo específico como parte de los problemas que afectan el desarrollo de las personas y su entorno. Es más, en América Latina la sinergia entre género y desarrollo sostenible es palpable en las articulaciones entre la Agenda Regional de Género (CEPAL, 2017) y la Agenda 2030 (Verdiales López, 2021; Machado López, et al., 2018). En la denominada *agenda del desarrollo* se articulan políticas de educación sexual y de educación ambiental<sup>12</sup>, dado que el devenir de las sociedades

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática ”.** Sebastián Fuentes,

Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**

nacionales y globales se plantea en función de principios de sostenibilidad y equidad.

Las conexiones entre EAI y la ESI en términos de proceso de construcción y mutua implicación se visibilizan en torno a la cuestión de la inequidad/desigualdad de género – si bien la ESI no nombra al género en la formulación de la Ley, dados los debates y concesiones que fue necesario hacer para lograr su aprobación<sup>13</sup>-. Considerada como dispositivo, la discursividad de la ESI y el contenido *género* se materializó primero en el devenir de las acciones del Programa Nacional de ESI, que tomó la diferenciación “varones y mujeres” presente en la ley como punto de partida para avanzar en la formulación de contenidos curriculares que plantean la revisión de estereotipos, discriminaciones y violencias en torno a esas relaciones para gradualmente organizar al Programa y sus capacitaciones en torno a 5 ejes conceptuales, uno de los cuales fue “garantizar la equidad de género”. Esta formulación en ejes, como veremos más adelante, se materializó a nivel normativo en la resolución N.º 340 del Consejo Federal de Educación (CFE) producida 12 años después, en 2018.

Este antecedente semántico-conceptual contamina la formulación de la EAI, y lo hace en consonancia con la agenda global del desarrollo, que plantea que una organización del futuro más justa de las sociedades no puede lograrse si no se trabaja en pos de la equidad de género. Uno de los problemas que interconecta la necesidad de implementar la EAI y la ESI es la creciente desigualdad de las sociedades y los modos de vida cada vez más precarios, donde mujeres y personas trans sufren con mayor vehemencia la vulneración de derechos sexuales (no) reproductivos, los atentados a su integridad física pero también las consecuencias de la degradación ambiental. Asimismo, la mutua conexión se expresa en la construcción social y cultural de la mujer y la naturaleza como parte del paisaje de saber-poder moderno, incluyendo a las ciencias (Núñez, 2021), como productor de jerarquías y desigualdades.

En relación a la procedencia de esta agenda y los actores claves que la motorizan, identificamos que el reclamo histórico de la salud sexual y (no) reproductiva con enfoque de género es impulsado por el feminismo internacional y nacional. Los organismos de cooperación de países europeos y de Naciones Unidas, concentrados en UNFPA y UNICEF, también tuvieron un rol central al colocar estos temas en la discusión global y financiar programas para su desarrollo. En el caso de la agenda ambiental, paraguas de la EAI, si bien los organismos internacionales siguen conservando un papel importante en su abogacía, los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil tienen un rol protagónico. Estos actores son contemplados como agentes de implementación de la EAI junto con las universidades, a diferencia de la ESI, donde no están involucradas textualmente aunque sí política y culturalmente. Si bien la academia estuvo involucrada en la producción de la ESI y tiene un protagonismo muy destacable en su posterior desarrollo, no está textualmente presente en la normativa ESI con la relevancia que tiene en la EAI, integrándose a su dispositivo.

En efecto, las universidades son consideradas como espacios centrales de aplicación de la EAI<sup>14</sup>, tanto a nivel global como regional, en un contexto internacional que tiene como puntapié el desarrollo de una Estrategia Nacional para la Sustentabilidad en las

universidades inscripta en las actividades promovidas por la Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente (ARIUSA, 2007), respaldada por ONU-Ambiente<sup>15</sup>. Desde 2010, a través de una iniciativa del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), se empezó a promover la creación de la Alianza Mundial de Universidades sobre Ambiente y Sostenibilidad<sup>16</sup> (GUPES). En el caso de Argentina, la Estrategia Nacional de Educación Ambiental (ENEA) se conforma como un instrumento de planificación estratégica que alcanza a todos los ámbitos no formales y formales de la educación ambiental con el fin de desplegar estrategias jurisdiccionales. Allí, se afirma que una de las prioridades nacionales en materia de educación ambiental debe ser la incorporación de la sustentabilidad en la formación profesional, a través del nivel terciario y universitario. Simultáneamente, se construye un texto de base para la Estrategia Nacional para la Sustentabilidad en las Universidades Argentinas (ENSUA), que se enmarca en la ENEA y tiene por objetivo promover y fortalecer una cultura ambiental universitaria. Asimismo, es notorio cómo la academia y la producción de evidencia científica sobre las consecuencias del degradamiento ambiental han contado con una legitimidad mayor en la agenda ambiental, sobre todo en lo que respecta a las definiciones de las políticas globales, proceso análogo al rol que el feminismo académico y la investigación científica en el campo del género jugó para revelar las matrices patriarcales y discriminatorias del sistema educativo.

Los citados precedentes –con matices en su alcance e implementación- encarnan un reconocimiento al rol que han asumido las universidades argentinas ante el desafío que presentan las diversas problemáticas ambientales en los niveles locales, regionales y mundiales. Así es que a partir de la ENEAI como instrumento de planificación estratégica y de aplicación, las universidades como miembros de la ENSUA se convierten en ejes centrales para la incorporación de la dimensión ambiental en todos los aspectos que las conforman. Dicha inscripción explícita y central reconoce su contribución al desarrollo sostenible del país mediante una amplia gama de funciones y esferas que van más allá de las actividades áulicas y de investigación, concretándose mediante la generación de conocimientos aplicados a diversos instrumentos políticos y normativos con enfoque ambiental.

El tropo de relaciones de justicia y equidad que se inicia con la ESI se plasma en un dispositivo que crece, se desplaza y amplía en la EAI, institucionalizando actores presentes en el primer dispositivo (como las universidades) y produciéndose ese crecimiento en torno al enlace entre género y ambiente propiciado por la agenda feminista.

### **Conexiones y desplazamientos: integralidad, género y cuidados**

Tanto la ESI como la EAI buscan garantizar contenidos que, desde el nivel inicial del sistema educativo, involucren a los sujetos en cuestiones como el cuidado propio, de los otros y del ambiente, el respeto a la diversidad, la perspectiva de género y la participación ciudadana, entre otros tópicos conectados al enfoque de derechos, como modos de alcanzar el bienestar de las personas y la sociedad en general.



Uno de los desplazamientos centrales que podemos observar en este arco semántico que luego determina los contenidos del curriculum es que, si la ESI ubica al cuerpo como un territorio en el que están impresas las relaciones entre lo natural y lo sociocultural, la EAI concibe al ambiente como el espacio donde se despliegan estas relaciones desiguales, en un momento histórico determinado. Como ejemplo encontramos en la ESI un protagonismo del contenido “cuidado del cuerpo”, orientado a la intimidad y la autoprotección, la prevención de situaciones de violencias y embarazos no intencionales, pero también con énfasis en cuidado de los otros/as, en las relaciones afectivas y en la valoración del cuerpo como totalidad (CFE N.º 340, 2018). Por su parte, el cuidado en la EAI aparece como un sentido clave que, según la Resolución N.º 455 del 2023 del CFE se asume como una perspectiva necesaria al momento de:

“construir nuevos modos de leer la realidad para comprender la complejidad del ambiente y sus relaciones, comprometiéndose con la cuestión ambiental y el cuidado de la vida, lo que supone concebir lo ambiental como construcción social e histórica y en vínculo con la formación de una ciudadanía activa en el marco de los Derechos Humanos” (párr. 11).

De este modo, es posible distinguir un desplazamiento central en las leyes de ESI y de EAI. En la ESI el cuidado, el respeto y la valoración hacen referencia a personas que la ley define como sujetos de derecho; en este caso niños, niñas y adolescentes con un marcado énfasis en la protección de derechos sexuales y (no) reproductivos.

En contrapunto, en la EAI el foco se desplaza a la vida en un sentido global, que no sólo no se restringe al sujeto educando sino que alcanza a todos los sujetos en tanto ciudadanos y siempre en relación con el ambiente. En otras palabras, si bien existe un punto de encuentro en que ambas leyes involucran al sujeto de la educación, el desplazamiento puede entenderse si pensamos en las condiciones de emergencia de ambas normativas.

En el caso de la ESI, su contemporaneidad con las leyes de protección integral de infancias y la necesidad de asegurar pisos mínimos de derechos educativos. En cuanto a la EAI, sin excluir lo anterior (infancias y adolescencias escolarizadas), se ubica en un tiempo histórico en el que la preocupación por el futuro ambiental cobra un peso relevante y por tanto, requiere interpelar, sensibilizar, concientizar a todas las personas que se educan en distintos ámbitos, formal e informal, inicial y universitario.

Asimismo, el contexto de emergencia de la EAI está marcado por un interés público en las políticas de cuidado, instalado por aportes del feminismo que comenzaron a visibilizar las tareas de cuidado como una estrategia clave de bienestar y sostenibilidad de la vida que trasciende los límites del hogar y de las mujeres, y se posiciona como una responsabilidad pública con un rol clave del Estado en su provisión. Fisher y Tronto (1991) definen el cuidado como una actividad que abarca todo lo que se hace para mantener y reparar el mundo, con el fin de poder vivir en él tan bien como sea posible. Este mundo incluye al cuerpo, los seres que lo habitan y su entorno. Como mencionamos anteriormente, en el caso de la ESI el cuidado está orientado al “cuerpo y la salud”, mientras que en la EAI se refiere cuidado del “ambiente y la sustentabilidad de la vida”. A pesar de este desplazamiento, en ambos dispositivos se contempla la interconexión entre habitantes del planeta y se entiende que nuestras acciones individuales tienen un impacto en el ambiente y en la sociedad en su conjunto.

Este desplazamiento brinda una dimensión de análisis interesante respecto a la consideración de la ciudadanía como actor relevante en ambas leyes. En su configuración inicial, la ESI coloca a la persona en el centro de su interpelación; sin embargo, con el tiempo, la ciudadanía sexual (Maffía, 2007) y de género adquieren mayor relevancia, en paralelo a los cambios sociales y normativos que ha experimentado nuestro país<sup>17</sup>. Por otro lado, en la EAI, la ciudadanía como sujeto colectivo cobra un protagonismo destacable en su conformación tanto como sujeto interpelado, como sujeto activo en la garantía de la ley en una coyuntura en la que el paradigma de derechos se encontraba al menos discursivamente consolidado.

Tanto la ESI como la EAI proponen un abordaje *integral* de los tópicos que legislan. En la ESI, el carácter integral de la educación sexual implica contemplar los “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Ley 26.150, art. 1) de la sexualidad humana. En la EAI, el concepto de integralidad está ligado a “asegurar un conocimiento que incluya todos sus elementos y asegure la multiplicidad de enfoques de forma articulada” (Ley 27.621 art. 4). En ambos casos, entonces, la integralidad se vincula a la necesidad de concebir conceptual y operativamente la educación sexual/ambiental para garantizar una aproximación que contemple la complejidad de la temática abordada a nivel curricular, su historicidad y sus múltiples dimensiones.

En ambos casos se establecen ejes conceptuales que ordenan los núcleos temáticos incluidos en la educación sexual/ambiental. En el caso de la ESI, estos ejes se explicitan en la Resolución N.º 340 del CFE (2018), e incluyen: a) cuidar el cuerpo y la salud, b) valorar la afectividad, c) garantizar la equidad de género, d) respetar la diversidad y e) ejercer nuestros derechos. Los ejes conceptuales de la EAI presentan conexiones claras con el enfoque propuesto por la ESI. Las dimensiones propuestas, en este caso, son: a) reconocer la complejidad del ambiente, b) analizar los problemas ambientales, c) ejercer nuestros derechos, d) generar un diálogo de saberes y e) cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida. De este modo, los puntos de conexión entre los dispositivos no se limitan a los contenidos en común –donde se destaca la semejanza en el eje “Ejercer nuestros derechos” como tropo general que une ambos dispositivos– sino que también comparten una forma de organización, a través de ejes transversales que ordenan y conceptualizan ambos tópicos para su determinación curricular.

En cuanto a la perspectiva de género, si bien está presente en ambos dispositivos, en los documentos que regulan la ESI este término aparece de manera gradual a lo largo de los años. Tal como afirma Boccardi (2023), su incorporación en los documentos oficiales fue posible tras las transformaciones sociales que tuvieron lugar en la década que separa la sanción de la ley y las resoluciones n°45 (2008) y la resolución n°340 (2018) del CFE donde la equidad de género constituye un eje central. En contrapunto, en la ley de EAI el enfoque de género se incluye de manera explícita desde la producción de la norma. En el artículo 4 establece: “debe contemplar el análisis de las desigualdades de género en relación a las desigualdades en la calidad del ambiente, poniendo siempre en el centro la sostenibilidad de la vida y los derechos de las personas” (Ley 27.621).

**Desplazamientos en las disputas sobre lo público: de la oposición al género a la casa común como consenso**

Desde su aprobación la ESI fue foco de múltiples oposiciones desplegadas por sectores conservadores y religiosos, con representación social, política y educativa, que disputaron sentidos en torno al rol del Estado en aspectos que son leídos como parte del ámbito privado (Esquivel, 2011; Torres; 2016; Fuentes, 2012). Se trata de una pugna ideológica sobre el desarrollo de la ciudadanía sexual (Román, 2021), quién define qué pertenece al ámbito de quién y qué tipo de sujeto se sujeta en esos discursos y prácticas. El enfoque biomédico de la prevención, que dominaba la interpretación de la sexualidad en el entorno escolar (y en otras instituciones), es puesto en tensión con el término “integral” propio del dispositivo de la ESI, buscando una visión más amplia y superadora (Baez, 2021). El despliegue discursivo de la ESI es definido en un campo de sujetos en pugna: por un lado, un arco de organizaciones feministas, de la diversidad sexual, por las infancias, de las universidades y del feminismo académico y organismos internacionales de cooperación, y por otro, sectores políticos conservadores junto con las iglesias (sobre todo la católica) y las instituciones privadas confesionales.

Las diferentes prácticas discursivas se expresaron en posturas centradas en la defensa de un orden natural frente a la comprensión del género y la sexualidad como construcciones sociales y culturales, denominada ideología de género (Dapello y Severino, 2020), por los sujetos que se oponen, aun sujetados por el nuevo discurso que resisten, buscando reinstalarlo en la esfera privada o familiar mientras públicamente discuten frente a los sujetos que lo abordan como derecho a ser reconocido.

La esfera privada continúa contemplándose como un espacio en donde las mujeres son las principales responsables (en su funcionamiento y reproducción) y para lo que poseen un saber femenino. Este espacio íntimo, en donde el Estado no debe intervenir, supone a la familia como un escenario hipotéticamente benigno (Faur, 2014), discursividad definida también por la iglesia católica en la redefinición de su relación con el Estado (laico), tanto durante la discusión de la ley como en su posterior puesta en práctica, con centro en el debate sobre quién tiene la autoridad para educar y sobre qué tipo de sexualidad se trata.

Por su parte, la EAI propone incentivar procesos educativos que aborden contenidos específicos y transversales tendientes a la concientización ambiental, requiriendo de la voluntad y el compromiso de diversos actores institucionales (Estado, escuela, Universidad, empresas) y sociales (organizaciones, comunidades, asociaciones), entre las que no quedan excluidas las iglesias. La contaminación que une a la ESI y a la EAI en este punto hace a las formas de organización interpersonal, y la cuestión del cuidado (de los niños y las niñas, del ambiente) como una necesidad social específica que involucra organismos del sector público como privado. Son los problemas públicos en cuando cuestiones de interés (Latour, 2004; Fuentes, 2024) los que organizan las discusiones y los dispositivos, con sus semejanzas y diferencias. La perspectiva de derecho como gramática organizadora del tropo permite ver la ligazón entre la sexualidad/género y la relación con el ambiente.

En la cuestión ambiental la injerencia del Estado parece presentarse de manera menos conflictiva, siendo un actor legítimo que expresa titularidad y potestad en la regulación y definición de lineamientos para el cuidado de la “casa común” (art. 2, Ley EAI). En efecto, esta tarea no sólo es apoyada sino impulsada por sectores religiosos que se oponen a la ESI, siendo *casa común* un significante largamente construido desde la producción pastoral y teológica de la iglesia católica<sup>18</sup> para hacer referente al ambiente y la relación sociedad humana-naturaleza. En la construcción de lo público que hace el dispositivo de la EAI no se altera ni se referencia a lo privado en el mismo sentido que con la ESI: en ésta la intervención del Estado era vista como alterando la moralidad y por lo tanto la construcción del mismo rol estatal en lo que debe ser enseñado y en las relaciones pedagógicas. Identificamos entonces dos modificaciones sobre la construcción de lo público en el camino que va de la ESI a la EAI: en ésta último el campo de lo público ya está ampliado -en el sentido del trabajo que el dispositivo ESI ha hecho sobre el rol del estado como garante de derechos educativos- y además, la construcción de lo público en la EAI se desplaza hacia un objeto de intervención que goza de mayor consenso incluso para aquellos -como las iglesias- que se oponían a la ESI.

Aun así, la EAI tampoco está exenta de contradicciones, en especial porque sus bases cuestionan los cimientos de un modelo social y económico que presenta intereses y relaciones de poder difíciles de corroer, como es el modelo capitalista de producción. Si bien se visualiza cierto consenso en torno a la temática en función de su abordaje en ámbitos educativos, una real penetración en estructuras productivas, extractivas y tecnológicas deja de manifiesto disputas en torno a la protección, preservación y conservación del ambiente y su patrimonio.

Las organizaciones ambientalistas juegan un rol significativo, junto a las universidades, centros de investigación, y los organismos de cooperación y fundaciones ambientales. En este plano, las organizaciones y los diversos movimientos ambientalistas han quedado representados y legitimados por su participación en la estructura de la EAI, con el fin de convertirla en una herramienta útil para cuestionar y estimular la conciencia ambiental, especialmente en los contextos educativos. Por otro lado, las provincias también desempeñan una función particular en lo que concierne a la implementación de la ley, dado que los derechos provinciales y la influencia de intereses privados y corporativos, se hacen más patentemente presentes cuando se considera que constitucionalmente los recursos pertenecen a las jurisdicciones provinciales y allí se juega, además, la implementación de las leyes que conciernen a la educación obligatoria, a cargo de las provincias.

## **Conclusiones**

La ESI y la EAI se despliegan como dispositivos que agrupan intereses, sentidos y estrategias en disputa. Entendidas como políticas educativas que se sancionaron bajo el paradigma de derechos condensan una serie de conquistas, tanto globales como nacionales, que ampliaron la ciudadanía. Especialmente en materia de género, derechos sexuales y (no) reproductivos, y ambientales.

El análisis de su procedencia y la articulación entre los actores que motorizaron estos campos de intervención, así como las leyes específicas en nuestro país, muestran una preocupación común por la creciente desigualdad y degradación ambiental. Estos actores que impulsan el avance normativo y la ampliación de derechos provienen y representan a los grupos que se ven mayormente afectados por estos fenómenos, es decir, mujeres, diversidades, indígenas, campesinos, etc. A su vez, estos sectores son acompañados por estrategias de intervención y financiamiento de organismos internacionales, de la sociedad civil y ámbitos universitarios, que a su vez se institucionalizan en el proceso de crecimiento que va de uno a otro dispositivo. A la par, estas preocupaciones encuentran en las inequidades de género un punto de contacto que explica ciertos modos de deterioro específico, y que agravan las consecuencias económicas y sociales que sufren varones, mujeres e identidades feminizadas en el contexto de crisis ambiental global.

Encontramos que la ESI como dispositivo contamina (en términos de Haraway) a la producción de la ley EAI, en cuanto el género deja de ser una categoría de debate. En la discusión y redacción de la ley EAI, la perspectiva de género se da por sentada como punto de partida cuando se habla de derechos, al tiempo que el devenir normativo de la ESI también la incorpora en términos explícitos. El tratamiento del territorio como un cuerpo que debe enseñarse a (auto)cuidar y de las tareas de cuidado como responsabilidades que deben compartirse entre todos y todas (individuos e instituciones) están en el núcleo de su letra y propósito. Es decir, las conexiones más relevantes están en los sujetos que disputan y hacen a los dispositivos -el tipo de actor y su producción discursiva- y en el enfoque de género y cuidados que une el devenir de ambos.

En el desplazamiento de los posicionamientos de los sujetos identificamos que las categorías de lo “natural” y su relación con el ambiente, junto al empleo de sintagmas ya contaminados -como el de la “casa común” legitimado desde el discurso eclesial- explica otro campo de disputas en la EAI en relación con la ESI. En ambos casos, los detractores se presentan como defensores de un orden “natural”, que en la actualidad encuentran sintonía con quienes se posicionan en el desdén hacia cualquier tipo de regulación estatal, en nombre de una pseudo libertad. Pero el desplazamiento en ambos campos, muestra un rol diferente del actor eclesial, que encuentra en la EAI un espacio de construcción convergente a diferencia de la ESI, donde queda sujeta en la posición de antinomia por su misma epistemología anclada en la “naturaleza”.

Frente a este contexto, las conexiones entre la ESI y la EAI pueden presentarse como temas claves de una agenda de defensa de derechos con posibilidad de nuclear sentidos e intereses comunes entre distintos actores, especialmente en lo que respecta a la equidad de género y las políticas de cuidado como estrategias irrenunciables de una agenda que pivotea en el reconocimiento de desigualdades y la necesaria y percibida “antinatural” intervención estatal desde los derechos. Sobre esto, nos interesa resaltar el componente de integralidad, que se presenta como una modalidad privilegiada para el abordaje escolar y universitario de estas temáticas y que facilita la progresiva legitimación de enfoques que no limiten sino que amplíen el campo de actuación definido por ambos dispositivos, tal como lo muestra el devenir contaminante de la ESI como dispositivo, que

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática”**. Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**

fue incluyendo significantes antes imposibilitados en la producción discursiva estatal, como el enfoque de género, la explicitación de los cuidados, entre otros.

Así, la inclusión de estas preocupaciones en las instituciones educativas de modo transversal, por un lado, profundiza una mirada *sobre*, es decir, una perspectiva desde la cual enseñar y aprender sobre lo social de manera interdisciplinar y con atención al entramado entre las personas y el ambiente. Por otro lado, configura un *cómo* que habilita diálogos claves con las nuevas generaciones y construye al mismo tiempo, una ciudadanía más participativa y democrática, un ejercicio de derechos.

### Referencias bibliográficas

- Baez, J. M. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7 (9), 71-86.
- Baez, J. (2021). Disputas discursivas en torno a la implementación de la educación sexual integral: Un recorrido reciente en Argentina. *Communitas*, 5 (9), 156-165.
- Boccardi, F. (2023). La diversidad sexual en el discurso estatal de la Educación Sexual Integral en Argentina. Un análisis sociosemiótico de los materiales didácticos oficiales. *Espacios en Blanco*, 2(33), 1-16.
- CEPAL (2013). *Consenso de Montevideo sobre población y desarrollo*. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/7ff6776f-6537-4904-9336-298cbfbb263c/content>
- Dapello, M. V. y Severino, M. (2020). Disputas en torno a la perspectiva de género en la ESI en un contexto neoliberal y conservador. En V. Seoane, y M. Martínez (comps.), *Derechos humanos, feminismos y educación. Interpelaciones y experiencias* (pp. 113-134). Rosario, Prohistoria Ediciones.
- Chervin, M. (2024). Meritócratas, irónicos y racionales: La masculinidad de jóvenes libertarios de una escuela secundaria técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi*, 29(2).
- Condenanza, L. M., y Cordero, S. (2013). Educación Ambiental y legislación educativa en Argentina. Hacia un estado de la cuestión. *Praxis Educativa (Arg)*, 17(1), 47-55.
- Esquivel, J. (2011). El entrevero político-religioso en torno a la educación sexual. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 1, 45-61.
- Esquivel, J. (2013). *Cuestión de educación sexual : pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO.
- Farga, G. M. y Maldonado, M. R. (2023). Educación Sexual Integral y Educación Ambiental Integral: reflexiones sobre experiencias y prácticas en contextos educativos formales y comunitarios. *E+E: estudios de extensión y humanidades*, 10 (15), 133-153.
- Faur, E. (2019). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral. *Mora (Buenos Aires)*, 25(1), 1-3.
- Faur, E. y Lavari, M. (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Faur, L. (2014). *El cuidado infantil en el Siglo XX*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- “Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática”**. Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**
- Fisher, B. y Tronto, J. (1991). Towards a feminist theory of care. En E. Abel, y M. Nelson, M. (eds.), *Circles of care: Work and identity in women's lives* (pp. 36-54). Albany: State of New York University Press.
- Fuentes, S.(2012). Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Sociedad y Religión*, 22 (38).
- Fuentes, S. (2024). 1. Innovación educativa y educación sexual integral (esi). Una mirada epistemológica para analizar el cambio en educación. En. S. Fuentes y C. Gamba (eds.). *Educación y Género en movimiento. Transformaciones recientes en políticas y prácticas* (pp. 23-57). Buenos Aires: Tornasol FLACSO.
- García, D., y Marchesi, N. F. (2017). Genealogía de la institucionalización de la EA en la Argentina. *Inclusión en la Formación en Educación Ambiental en la Educación Superior*, 79-116.
- Informe de avances de la implementación de la Ley 27.621(2022), Educación Ambiental Integral, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Argentina.
- 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 del Cerro, Catalina (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9999>
- Haraway, D. (2004). Testigo\_modesto@segundo\_milenio. *Lectora. Revista de dones i textualitat*, 10, 13-36.
- Haraway, D. (2021), *Testigo Modesto@Segundo Milenio.HombreHembra@\_Conoce\_OncoRata@:feminismo y tecnociencia*. Buenos Aires: Rara Avis Editorial.
- Latour. B. (2004). ¿Por qué se ha quedado la crítica sin energía? De los asuntos de hecho a las cuestiones de preocupación. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11 (35), 17-49.
- Lavigne, L. (2015) *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Luzzi, D. (2000). La educación ambiental formal en la educación general básica argentina. *Tópicos en educación ambiental*, 2(6), 35-52.
- Machado López, L. Morales Molina, T. y Chávez Calle, L. (2018). La igualdad de género, paradigma del desarrollo sostenible en la Agenda 2030. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(2), 7-13.
- Maffía, D. (2007). Ciudadanía sexual: derechos, cuerpos, géneros e identidades. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Buenos Aires.
- Mazzola, F. C., y Bagnato, M. L. (2021). Los discursos anti-ESI en la escena política de disputa por la reforma y efectiva implementación de Ley. *Ponencia presentada en las Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNcuvo (Mendoza, Informe 17081, 2021)*, 1-19.
- Medici, M. (2023). Transformaciones en las relaciones de enseñanza y aprendizaje en el camino a la integralidad de la educación sexual. Una mirada desde la Ciudad de Buenos Aires. *Espacios en Blanco. Revista De Educación*, 2(33).
- Molina, G. (2019). Programa de Educación Sexual Integral en Córdoba: momentos iniciales. *Cuadernos de Educación*, 17 (XVII), 76-87.

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática ”.** Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - **ARTÍCULO-**

- Morán, J. M., y Vaggione, J. M. (2022) El activismo neoconservador en Argentina: entre la religión, el secularismo y la racionalidad neoliberal. En K. Bárcenas Barajas, (Coord.) *Movimientos antigénero en América Latina: cartografías del neoconservadurismo*. (pp. 77-116). México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Núñez, P.G. (2021). Fronteras, naturaleza y género. Cruces en la Patagonia. *Diálogo Andino*, (66), 107-117.
- Román, M. (2021). *Referentes institucionales de educación sexual integral en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: trayectoria de una política*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Ruata, M. C. S., & Gastiazoro, M. E. (2018). Educación sexual como clivaje del debate parlamentario por la legalización del aborto en Argentina (2018). *Momento-Diálogos em Educação*, 27(3), 65-84.
- Rueda, A. (2018). La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans. *Revista Mora*, 25, 255-262.
- Svampa, M. (2021). *Feminismos ecoterritoriales en América Latina. Entre la violencia patriarcal y extractivista y la interconexión con la naturaleza*. Madrid: Fundación Carolina.
- Telias, A.; Canciani ML.; Sessano, P. (2014). *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. San Fernando: La Bicicleta Ediciones.
- Tomasini, M. (2019). La educación sexual en disputa: Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. *Educación, Formación e Investigación*, 5(8).
- Torres, G. (2016). Estado, Iglesia católica y educación sexual en Argentina: una lectura desde la filosofía política. *PLURA, Revista De Estudos De Religião*, 7(2), 248-270.
- Tréllez Solís, E. (2006). Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 69-81.
- Verdiales López, D. M. (2021). La mujer: pieza clave en el desarrollo sostenible. Estrategias contenidas en la Agenda 2030. *Espiral (Guadalajara)*, 28(82), 145-171.
- Wainerman C.; Di Virgilio M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

## Notas

<sup>1</sup> Doctor en Antropología Social (UNSAM), Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO), Licenciado en Filosofía (USAL). Investigador del CONICET en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación de FLACSO, Argentina. Co-coordinador del Núcleo de Estudios sobre Educación, Género, Sexualidades y Cuerpos (NEGESEC). Profesor e investigador de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ha sido prof. invitado en Univ. Católica de Lovaina, UNAHUR y UNQ.

<sup>2</sup> Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología (UBA), Licenciada en Sociología. Es becaria doctoral CONICET en el Programa Educación, Conocimiento y Educación de la FLACSO Argentina, donde co-coordina NEGESEC. Es docente de educación superior en profesorado y en distintos cursos de posgrado en temáticas de educación y género.

<sup>3</sup> Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO), Licenciado en Antropología (USAC Guatemala). Posee Diplomas de Estudios Avanzados en Cultura y Sociedad (IDAES-UNSAM), y en Sociología (UPSAL Salamanca). Integrante del NEGESEC del Programa ECyS, Área Educación de FLACSO, Argentina. Integrante del Grupo de Estudios sobre Centroamérica del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC-UBA). Docente de posgrado (UNQ). Profesora de educación superior no universitaria y radialista.

<sup>4</sup> Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología (UBA), Licenciada en Sociología. Se desempeña como becaria doctoral CONICET en el Programa ECyS, Área Educación, FLACSO Argentina, en donde forma parte del NEGESEC. Se



ha desempeñado como docente de educación secundaria y universitaria en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR).

<sup>5</sup> Magíster en Diseño, Gestión y Evaluación de Políticas Públicas y Programas Sociales (FLACSO), Licenciada en Sociología (UBA), Diplomada Superior en Estudios y Políticas de Juventud en América Latina (FLACSO). Integrante del Núcleo de Estudios sobre Educación, Género, Sexualidades y Cuerpos (NEGESEC). Docente e investigadora en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM).

<sup>6</sup> Los antecedentes normativos ineludibles de este proceso son: la incorporación de la Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), la Convención de derechos del niño (CDN) y la Convención de Belem do Pará en la reforma constitucional de 1994. Asimismo, es de referencia la Ley que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable en 2002 (Nº 25.673).

<sup>7</sup> A modo de ejemplo mencionamos: Ley de Representación estudiantil de 2013 (Nº 26.877); Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de 2013 (26.892).

<sup>8</sup> El artículo se enmarca en las siguientes investigaciones: “Las interrelaciones entre educación sexual integral y la educación ambiental integral en la Argentina contemporánea”, desarrollada en el Núcleo de Estudios sobre Educación, Género, Sexualidades y Cuerpos -NEGESEC-, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, FLACSO Argentina (2023-2025). Asimismo, se nutre del campo realizado en las investigaciones: “La producción cultural y política de la desigualdad educativa: Estados, instituciones y actores sociales en la escolarización de jóvenes en Buenos Aires” (CONICET, Fuentes, Sebastián).

<sup>9</sup> Podemos ubicar el inicio de esta agenda en las Conferencias Internacionales de Población y Derechos Humanos de los años 60 pero, sin dudas, los antecedentes más notables son la Conferencia del Cairo sobre Población y Desarrollo de 1994 y la Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing en 1995. Ambas sentaron las bases de una agenda sobre salud sexual y reproductiva y prevención de violencias con hincapié en la necesidad de educación y servicios de salud que incluyeran los tópicos de planificación familiar, prevención de las infecciones de transmisión sexual y educación accesible para todas las personas.

<sup>10</sup> Un hito para América Latina en este sentido es el Consenso de Montevideo en 2013 –reunido para dar vigencia y seguimiento a los objetivos planteados en la Conferencia de Población y Desarrollo de Cairo en 1994–, del que Argentina fue parte. Allí, además de definirse algunos puntos prioritarios recogidos en la agenda 2030 en educación, se afirma que los estados acuerdan “asegurar la efectiva implementación de programas de educación integral para la sexualidad, reconociendo la afectividad, desde la primera infancia, respetando la autonomía progresiva del niño y de la niña y las decisiones informadas de adolescentes y jóvenes sobre su sexualidad, con enfoque participativo, intercultural, de género y de derechos humanos” (CEPAL, 2013, p.18).

<sup>11</sup> Como antecedentes internacionales encontramos: Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (Estocolmo, 1972); Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC, 1992); Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1994); Protocolo de Kyoto (1997, vigencia 2005); Carta de la Tierra (La Haya, 2000); Acuerdo de París sobre el cambio climático (2016); Acuerdo de Escazú (Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe, 2018).

<sup>12</sup> Esto se evidencia en la articulación del ODS 4 sobre la educación de calidad con el ODS 5 que busca garantizar la igualdad de género.

<sup>13</sup> Especialmente nos referimos a las negociaciones con sectores de la Iglesia Católica. Ver Esquivel (2011; 2013).

<sup>14</sup> En la discusión en la cámara de diputados que llevó a la aprobación de la ley el rol de las universidades es uno de los temas que hacen parte de las intervenciones de los y las diputadas, tanto para solicitar mayor precisión respecto a la participación de universidades nacionales y regionales en los órganos de coordinación y aplicación de la ley, como para resaltar su relevancia en temas ambientales.

<sup>15</sup> Esta red está compuesta por 28 redes universitarias ambientales, en las que colaboran más de 442 universidades de 16 países de la región.

<sup>16</sup> En ese mismo año, durante la Conferencia de la ONU sobre el Desarrollo Sostenible realizada en Río de Janeiro (Brasil), se adoptó el documento llamado *El futuro que queremos*, en el cual los países subrayan la importancia de dar apoyo a las instituciones educativas, en particular las superiores de los países en desarrollo.

<sup>17</sup> Consideramos especialmente la reforma del código civil de 2010 que establece el Matrimonio Igualitario (Nº 26.618); la Ley Nacional de Identidad de Género de 2012 (Nº 26.743); Ley Nacional de Interrupción Voluntaria del Embarazo de 2020 (N.º 27610).

**“Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática ”. Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep / pp. 181-198 - *ARTÍCULO*-**

---

<sup>18</sup> Véase al respecto la Encíclica Laudato Si, escrita por el Papa Francisco en 2015 sobre el cuidado de la casa común.