Artículos de investigación

Incidencia de los discursos de colonialidad en la educación sexual y ambiental

Brenda Stolze*
Silvia Tamara Ramírez**
Miguel Ángel García***
Federico Grasso****
Fabián Rodríguez*****

Recibido: 29/04/2024
Aceptado: 05/06/2024

Resumen
En este artículo se presentan las conclusiones de una investigación centrada en el estudio de los enfoques de enseñanza predominantes en la educación sexual y en la educación ambiental, en tres escuelas primarias de Villa Regina, Río Negro, Argentina y; en el análisis de los modos en que los discursos de colonialidad inciden en los distintos niveles de concreción curricular. Metodológicamente se revisaron documentos curriculares nacionales, provinciales e institucionales y, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes de distintos ciclos escolares, así como a integrantes de los equipos directivos de las tres escuelas consideradas. Las conclusiones hacen patente el predominio de enfoques didácticos, tanto en la educación sexual como en la educación ambiental, que obstaculizan materializar la transversalidad y la integralidad que promueven las políticas educativas en la materia; a la vez se evidenció que las prácticas pedagógicas encuadradas en dichos enfoques, en el ámbito escolar, forman parte de la colonialidad del ser, del saber, de la vida y la naturaleza.

Palabras clave
Estrategias de enseñanza, colonialidad, currículum, educación sexual integral, educación ambiental integral.

The Incidence of the Discourses of Coloniality in sex and Environmental Education

Abstract
This article presents the conclusions of a research centered in the predominant teaching approaches in sexual education and in the environmental education, in three elementary schools of Villa Regina, Río Negro, Argentina and; in the analysis of the modes in which the discourses of coloniality discourses have an impact in the different levels of curricular specification. Methodologically, national, provincial and institutional curricular documents were reviewed and, semi-structured interviews were applied to the different teachers of the different school cycles, the same as to the members of the directive teams of the three schools considered. The conclusions make clear the predominance of didactic approaches, both in sexual and environmental education that hinder the materialization of transversality and integrity, which educational policies promote in this matter; at the same time, it was evident that the pedagogical practicums framed in these approaches, in the school environment, are part of the coloniality of the being, the knowledge, of life and nature.

Key Words
Teaching strategies, coloniality, curriculum, integral sex education, integral environmental education.

* IFDC de Villa Regina–Río Negro, Argentina. Correo electrónico: brendastolze@yahoo.com.ar
** IFDC de Villa Regina–Río Negro, Argentina. Correo electrónico: tamara.ramirez1986@gmail.com
*** IFDC de Villa Regina–Río Negro, Argentina. Correo electrónico: angelcabe222@gmail.com
**** IFDC de Villa Regina–Río Negro, Argentina. Correo electrónico: grassofederico4@gmail.com
***** IFDC de Villa Regina–Río Negro, Argentina. Correo electrónico: fabrody55@gmail.com

1. A modo de introducción

El Diseño Curricular para el Nivel Primario de la Provincia de Río Negro, adhiriendo a los marcos normativos relacionados con la Educación Sexual Integral (ESI) y con la Educación Ambiental Integral (EAI), explicita la transversalidad y la integralidad en la enseñanza. Sin embargo —soslayando las prácticas que forman parte del currículum oculto— en varias instancias de intercambio con docentes e integrantes de equipos directivos de distintas escuelas de Villa Regina, tales como capacitaciones, asesoramiento y acompañamientos, es posible observar recurrentemente las siguientes prácticas:

— las Ciencias Naturales siguen siendo predominantes en la enseñanza de la ESI y la EAI;
— los contenidos de la ESI y de EAI son abordados en talleres periódicos diferenciados de las áreas que deben transversalizar estos lineamientos curriculares;
— las propuestas de EAI siguen centradas en la promoción de prácticas individuales para el cuidado del ambiente y de los recursos naturales o, en la descripción de la problemática ambiental, según se trate de primer, segundo o tercer ciclo de la escuela;
— las propuestas de ESI siguen centradas en la enseñanza de valores y emociones en primer y segundo ciclo; y en los cambios anatómicos y fisiológicos en tercer ciclo de la escuela.

Estas y otras prácticas posibilitaron formular las preguntas que guiaron la investigación, y que se relacionan con el análisis de las prácticas de enseñanza que actúan como obstáculo en la transversalidad y la integralidad de la ESI y de la EAI; que, además, pasan a constituirse en formas de colonialidad del saber, del ser, de la vida y la naturaleza.

Para fines de la investigación, en torno a las prácticas de enseñanza de ESI y EAI, se reconocieron como principales líneas, aquellas que se centran en los enfoques didácticos predominantes en las escuelas, a saber: el moralista y médico–biologicista, en el caso de la educación sexual (ES); y el cientificista, moralista y economicista, en la educación ambiental (EA).[1] En consecuencia, uno de los aportes que esta investigación realiza, se vincula con poder establecer un diálogo entre el predominio de prácticas encuadradas en determinados enfoques, con los aportes teóricos provenientes de la perspectiva descolonial, particularmente con los conceptos de colonialidad del saber, del ser, de la vida y la naturaleza.

En tal sentido, lo que se persigue con esta investigación, es identificar los discursos de colonialidad presentes en los enfoques predominantes en ES y EA, en los diferentes niveles de concreción curricular, y analizar los modos en que estos discursos operan como obstáculos para la materialización de la integralidad y la transversalidad que promueven las políticas referidas a la ESI y la EAI.

2. Colonialidad, currículum y enfoques de enseñanza en educación sexual y ambiental

Quijano (2000) analiza cómo el capitalismo se constituye como sistema mundial a partir de la colonialidad. Desde esta perspectiva se afirma que "El capitalismo mundial fue, desde la partida, colonial/moderno y euro–centrado" (p. 126). Este eurocentrismo, propio del sistema capitalista mundial, implicó no sólo el control del trabajo, sino también de las subjetividades, la cultura y el conocimiento, siendo la categoría de raza la que justificó y naturalizó las relaciones de dominación entre europeos y no europeos.

Así, la modernidad colonial se basó en la construcción de un entramado de relaciones intersubjetivas y culturales entre Europa y el resto del mundo; y se instituyó como una modalidad binaria jerarquizada: Oriente–Occidente, primitivo–civilizado, mágico/mítico–científico, irracional–racional, tradicional–moderno. Esta estructuración social es analizada por Quijano (2000) desde cinco ámbitos que interactúan dando como resultado la matriz colo-

1 La principal diferencia, entre la ES y EA con ESI y EAI, radica en que las primeras, no necesariamente, responden al principio de integralidad ni se encuadran en lo establecido por la Ley N.º 26.150 de Educación Sexual Integral, como tampoco con la N.º 27.621 de Educación Ambiental Integral en la República Argentina.

nial del poder: la intersubjetividad, el trabajo, la autoridad colectiva, el sexo y la naturaleza. De lo anterior surge lo que el autor denomina colonialidad del poder, del ser, del saber, de la vida y de la naturaleza.

Para Díaz y Rodríguez de Anca (2014), es posible entender la colonialidad del poder como el conjunto de procesos que remiten a la explotación sexo–racial–cultural desde la que se constituyen las clases sociales. De este modo, se hace referencia a la instalación de un mecanismo de clasificación social que se sostiene en la categoría de «raza» como fundamento principal para el dominio y explotación de la población mundial. A su vez, la colonialidad del saber considera los procesos epistemológicos que han legitimado a las ciencias naturales y sociales, propias de occidente, que han obliterado otras maneras de pensar, saber y conocer, al considerarlas carentes de «rigor científico», creando con ello posiciones dicotómicas, como, por ejemplo, pensar versus sentir. Paralelamente la colonialidad del ser se ejerce al inferiorizar, subalternizar y deshumanizar a personas y grupos sociales que no asumen conductas consideradas civilizadas, propias de la modernidad occidental:

> Por último, la colonialidad de la vida y la naturaleza (también colonialidad cosmogónica): se basa en la división binaria naturaleza/sociedad. Niega la visión de los Pueblos Originarios/Indígenas sobre la relación integral entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, y la afirmación de la naturaleza como madre de todos los seres que da orden y sentido al universo y a la vida, postulando y promoviendo, por el contrario, su explotación y control. (Díaz & Rodríguez de Anca, 2014, pp. 184–185)

En esta perspectiva, la reflexión sostenida por Lander (2000) acerca de la colonialidad del saber y sus efectos en la reproducción del orden social existente, afirma que el pensamiento científico moderno contribuye a la naturalización de las relaciones sociales capitalistas al presentarlas como la expresión de las tendencias espontáneas y naturales del desarrollo histórico de la sociedad, ocultando con ello el ejercicio de la violencia mediante el cual se logró la desposesión, la desarticulación de formas de vida preexistentes y la imposición de la disciplina del trabajo fabril, a la vez que presenta esas otras formas del ser y del saber, no sólo como diferentes, sino como carentes, arcaicas, primitivas, tradicionales y premodernas.

El Estado–Nación, a través de las instituciones modernas de ciudadanía y democracia política, será el encargado de llevar adelante el proceso de democratización de los mecanismos de control de la autoridad, sus recursos y productos, creando así una ficción de igualdad legal, civil y política, para quienes socialmente son desiguales. Esta ficción se traducirá en la creación de metas colectivas válidas para todos/as; para lo cual el Estado aplica criterios racionales con el propósito de canalizar/normalizar/disciplinar los deseos, los intereses y las emociones de los/as ciudadanos/as hacia las metas establecidas por él mismo, además de la asignación de una identidad cultural en clave eurocéntrica. Considerando lo precedente cabe preguntarse cuál es el rol que cumple la escuela pública como institución del Estado y, particularmente, qué papel le cabe a la enseñanza de la educación sexual y ambiental en las áreas de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, en el sostenimiento de la colonialidad del saber, del ser, de la vida y la naturaleza.

Considerando lo que se ha presentado precedentemente es posible situar a la escuela como parte del Estado moderno, capitalista, racista, capacitista y heteropatriarcal, siendo ésta una de las instituciones a través de la cual se legitiman las relaciones sociales hegemónicas de dominación. Uno de esos modos de legitimación tiene lugar a través del currículum. Para de Alba (1998) el currículum puede comprenderse como la síntesis:

> … de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por

> diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (p. 59)

El currículum sería entonces el resultado de una diversidad de mecanismos de negociación e imposición social, constituyéndose en una propuesta en la que confluyen aspectos estructurales–formales y procesales–prácticos, así como también dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir histórico de lo que se enseña y se aprende en las instituciones educativas.

Siguiendo a da Silva (1995), es posible afirmar que el modo dominante de educación (el escolar) está implicado en los procesos de legitimación, acumulación y producción de conocimiento técnico, necesarios para el funcionamiento adecuado de la sociedad capitalista. La colonialidad del currículum implicará, consecuentemente, un proceso de corporeización de un «conocimiento oficial» que expresa el punto de vista de grupos socialmente dominantes —en términos de clase, género, raza y nación— y que vehiculiza significados que tienden a legitimar el orden social. Mientras que, la fetichización del currículum implica que éste aparezca de forma cosificada y desvinculada de las relaciones sociales de dominación.

En esta lógica, el currículum prescripto es el documento oficial que regula el sistema educativo, incluye un conjunto de criterios ideológicos, epistemológicos y didácticos, además de los contenidos básicos y enseñanzas comunes que deben darse en el contexto escolar. El currículum prescripto se concretiza en distintos niveles, con la intervención de diferentes actores sociales: en primera instancia los niveles nacional y jurisdiccional, con la intervención del Estado nacional y provincial —respectivamente— en la materialización del diseño curricular provincial. Un segundo nivel de concreción corresponde al institucional con la intervención de los/las actores institucionales de cada escuela en la construcción del Proyecto Curricular Institucional (PCI); por último, el nivel áulico con la intervención de cada docente en la elaboración de las planificaciones periódicas y en la puesta en práctica de dichas propuestas de enseñanza. Al respecto Gimeno (1991) señala que:

> … el valor de cualquier currículum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete, en situaciones reales. El currículum en la acción es la última expresión en su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida. Y también, a veces al margen de las intenciones, la práctica refleja supuestos y valores muy diversos. (p. 183)

Reconociendo que si bien, la concreción del currículum, se muestra de forma lineal, unidireccional y armónica, cada ámbito en el que se materializa, configura un campo de tensiones, disputas y contradicciones que se dan al interior de cada nivel y entre ellos. Es así que Terigi (2004) propone definir la enseñanza no sólo como un problema didáctico, sino también como un problema político. Definir a la enseñanza desde este plano es reconocer la profunda implicación de la didáctica en el proyecto político más general acerca de la producción y circulación del saber. De tal modo:

> La didáctica (no toda didáctica, cabe insistir, pero sí buena parte de ella) «sabe» que en el nivel local de la práctica pedagógica se juega el proyecto político, y «sabe» que las propuestas de enseñanza no son inmunes a los condicionamientos que se presentan y que suelen analizarse en otros niveles. (p. 193)

Por lo tanto, es posible afirmar que no hay lugar neutral, indiferente o espontáneo en la enseñanza. Las estrategias que se implementan en la cotidianeidad del aula tienen historias y significados que exceden a los/las docentes, ya que fueron materializadas previamente y en otros contextos. Estas estrategias producen efectos en los/las estudiantes, no en términos de si aprenden o no un determinado contenido, sino en la relación con la autoridad, con el saber, con los vínculos interpersonales que se generan. Considerando esto es posible reconocer que el poder es un elemento constitutivo de la acción pedagógica, lo que revela el carácter político de la enseñanza y de la transmisión cultural.

Precisamente diversos/as autores/as (Alliaud, 2017; Edelstein, 2011; Steiman, 2018), señalan que las prácticas de enseñanza están contextualizadas en un espacio y tiempo concretos, delineadas por una multiplicidad de saberes, sentires y roles que juegan los/las docentes dentro y fuera del aula; y atravesadas por las dimensiones ética, política, cultural y social que orientan y caracterizan su acción pedagógica. Cabe entonces preguntarse cuáles son esos lugares desde los que los/las docentes diseñan y ponen en acción las propuestas de enseñanza de ESI y EAI, qué sentidos y propósitos tienen, y qué efectos generan en los/las estudiantes con relación a la construcción de subjetividades y modos de comprender la relación sociedad–naturaleza.

3. Educación ambiental y educación sexual: enfoques de enseñanza

La educación ambiental es un campo educativo emergente debido a su reciente aparición en los ámbitos de enseñanza, en respuesta a la profundización de la crisis ambiental que se va configurando a partir de un sentido pedagógico común: comprender y problematizar el modo de relacionarnos con el ambiente. Este campo de conocimiento se caracteriza por ser heterogéneo y contradictorio, debido a que se conforma a partir de una multiplicidad de actores sociales, discursos, prácticas y metodologías que van configurando distintos enfoques pedagógicos, éticos y políticos en materia de educación ambiental. En una primera aproximación al campo podemos observar que los enfoques en educación ambiental se conforman a partir de una serie de dimensiones: la concepción sobre el ambiente, las formas de construir conocimiento sobre lo ambiental y los sentidos pedagógicos de la educación ambiental. De acuerdo a Sauvé (2005; como se citó en Pulido & Olivera, 2018), estas distintas corrientes o enfoques conviven en las escuelas y en las aulas; y por lo mismo, no es posible reconocer alguna que sea determinante o que prevalezca más en la enseñanza.

La corriente naturalista de la educación ambiental se centra en la relación con la naturaleza, para conocerla, experimentarla y aprender de ella (Avendaño, 2012). Las propuestas de enseñanza derivadas de ella están centradas en la vida en la naturaleza, para tomar contacto con ella a través de los sentidos (Núñez & García, 2019). Por su parte, la corriente conservacionista se basa en la preservación de la naturaleza y los recursos naturales, tanto en calidad como en cantidad. Se caracteriza por una visión romántica e ingenua de la naturaleza, que imposibilita los análisis sociohistóricos de las problemáticas (Sánchez & Aguilera, 2014). En la escuela, el conservacionismo se traduce en una educación ambiental enfocada en la gestión de los recursos naturales, con actividades ligadas, sobre todo, a la reducción, el reciclaje y la reutilización. Precisamente, en sus inicios, la EA se vinculó con el pensamiento conservacionista, cuyo objetivo fue promover la preservación de la naturaleza y los recursos naturales. Este pensamiento origina criterios que resguardan la naturaleza de las intervenciones humanas, resaltan su valor paisajístico "seleccionando para la conservación zonas estéticamente «bellas», destinadas para la contemplación y el placer visual, y restringiendo cualquier otro uso" (Acerbi & Bachmann, 1999, como se citó en Bachmann, 2008, p. 15). Las ideas de la EA relacionadas con este enfoque propician una actitud de respeto por la naturaleza y de valorización del medio ambiente para poder resguardarlo.

Otra corriente de gran relevancia en la educación ambiental escolar es la científica o cientificista. Esta pone el énfasis en la búsqueda de conocimientos acerca de los problemas am-

bientales, en particular aquellos provenientes de las Ciencias Naturales (Núñez & García, 2019). Propone un abordaje ecosistémico, en numerosas ocasiones descriptivo, de las problemáticas ambientales, desvinculando el análisis de los contextos socioeconómicos en los que se desarrollan.

Estas tres corrientes suelen poner un interés especial en los valores que deberían guiar el cuidado del ambiente, enfatizando en el desarrollo de ciertas actitudes individuales (respeto o cuidado del medio ambiente, hábitos de consumo, prácticas de reciclado, etc.) que, si bien son fundamentales para la educación ambiental, imposibilitan abordajes que den lugar al análisis de la complejidad y conflictividad de lo socioambiental. La persistencia de estas corrientes, muchas veces, opera como obstáculo para el ingreso al aula de otros enfoques, acordes a una visión compleja de las problemáticas socioambientales, como por ejemplo la corriente crítica social y la corriente ecofeminista, que centran el análisis en las dinámicas sociales que se dan a diferentes escalas, y que subyacen a las problemáticas socioambientales; buscan reconocer la diversidad de actores sociales que intervienen, los intereses de cada uno y las relaciones sociales de poder que se desarrollan. Además, el ecofeminismo incorpora al análisis la vinculación que existe entre las relaciones de dominación hacia las mujeres y grupos feminizados, y hacia la naturaleza y los territorios.

Encuadrada en el enfoque crítico social, la pedagogía del conflicto ambiental como enfoque de enseñanza, propone "convertir un conflicto ambiental en un problema pedagógico y trabajarlo en la escuela desde la articulación de distintos contenidos y espacios curriculares." (Canciani et al., 2017, p. 35). Para ello ofrece algunos lineamientos: indagar en percepciones y valoraciones sobre el ambiente; conflictivizar la problemática ambiental y pedagogizar el conflicto; territorializar el conflicto ambiental; identificar actores sociales, intereses y reivindicaciones; analizar la información y los conocimientos disponibles; repensar lo ambiental en clave de derechos; concientizar, participar y accionar en comunidad; analizar el marco normativo e historizar el conflicto ambiental (Iribarren et al., 2022; Mejía et al., 2017).

En el contexto la educación sexual Louro (1999) afirma que la escuela, desde sus orígenes, fue un campo instituidor de diferencias sexuales y de género, estableciendo y naturalizando divisiones y distinciones entre sujetos, olvidando el carácter histórico de la producción social de identidades. La escuela, junto a otras instituciones educativas, practican una pedagogía de la sexualidad y del género, poniendo en acto varias estrategias, encuadrando y orientando dicho proceso:

> Allí se aprende qué, a quién y cómo tocar (o, la mayor parte de las veces, no tocar) y a tener algunas habilidades y aptitudes y no otras… Gestos, movimientos, sentidos, se vuelven parte de sus cuerpos. Todas esas lecciones están atravesadas por las diferencias, confirman y producen diferencias. (Louro, 1999, p. 4)

Considerando lo expuesto no sería erróneo afirmar que *"toda educación es sexual"* (Morgade et al., 2011), en tanto, a través de las pautas y normas que se establecen institucionalmente en la escuela, se constituye como un espacio performativo de los cuerpos sexuados. Ese proceso performativo despliega, lo que Elizalde (2009) llama «ideologías prácticas», que se corresponden con discursos y acciones que actúan restringiendo aquellas prácticas no «esperables» de las sexualidades no hegemónicas, habilitando ciertas identificaciones sexo–genéricas y sancionando o «corregiendo» otras. Esas ideologías prácticas que se ponen en acto en la escuela, no intentan normalizar solamente las identificaciones sexo–genéricas, sino también la manifestación en los cuerpos de las múltiples identidades que ellos portan.

Morgade y otras (2011), prestando especial atención a las prácticas escolares enmarcadas en la educación sexual, distinguen algunas tradiciones y modelos que han predominado y siguen presentes en las escuelas. Uno de ellos es el modelo biomédico, modelo que se

caracteriza por homologar la sexualidad a la reproducción y la genitalidad desde una mirada biologicista. Su enseñanza ha recaído, históricamente, en las Ciencias Naturales y se reconoce por el abordaje de contenidos ligados al «aparato reproductor», partes del cuerpo, cambios anatómicos y fisiológicos en las etapas de la vida, métodos anticonceptivos, etc., despojando a estos temas de su carácter afectivo, social, político y cultural. Esta reducción de la sexualidad a lo bio–médico ha generado un predominio de los discursos atemorizantes y «los efectos» no deseados de la sexualidad, tales como infecciones de transmisión sexual y/o embarazos. En numerosas ocasiones, para el abordaje de estos temas, se invita a las escuelas a profesionales de la salud a dar «charlas informativas», apelando a la autoridad del saber médico. Al reflexionar sobre este modelo, las autoras referenciadas sostienen que:

> La biologización de prácticas sociales históricas no es novedosa, sino que integra uno de los recursos más frecuentes para la pervivencia de las relaciones de poder y de saber en que se inscriben los cuerpos (…), lo «natural» es presocial y concebido como aquello que se debe «dominar» si se pretende ser realmente humano. (Morgade et al., 2011, p. 37)

Otro modelo persistente en las escuelas es el que se conoce como enfoque moralista, que se reconoce por centrarse en un «deber ser» vinculado a la sexualidad, normatizándola, estableciendo conductas «adecuadas» e «inadecuadas», distinguiendo entre lo que «está bien» y lo que «está mal», desde el predominio de criterios éticos y morales. Al igual que el modelo biomédico, en este también hay una centralidad en la genitalidad y el coito heterosexual como síntesis de la sexualidad; por lo general, promoviendo, para su control, la abstinencia sexual o la espera hasta determinada edad. Los espacios curriculares privilegiados para la transmisión de este enfoque son los relacionados con la formación ética y ciudadana.

Las autoras señaladas identifican, además, otros tres enfoques que consideran con menos presencia en las propuestas didácticas de educación sexual, aunque emergentes en el campo; cuyo valor reside en la posibilidad de problematizar los abordajes, dado que incorporan aspectos complejos, y en algunos casos novedosos. Se trata del modelo de la sexología y del modelo derivado del enfoque de género.

En la escuela el modelo de la sexología puede enfocarse en la enseñanza de las «buenas prácticas sexuales», en la prevención de disfunciones, en contrarrestar mitos o falsas creencias, en colaborar en la exploración personal y compartida de los modos de conocer y disfrutar el cuerpo sexuado, acercando la sexualidad al lenguaje del placer.

En el caso del modelo normativo o judicial, se privilegia el trabajo con situaciones de riesgo o vulneración de derechos de niños, niñas y jóvenes, predominando el abordaje de legislaciones, protocolos; al identificar, prevenir y actuar frente a situaciones de acoso y/o abuso. Si bien; por un lado, es valorable la presencia de las temáticas que presenta este modelo en la educación en sexualidad —muchas de ellas incluidas en el campo de la formación ética y ciudadana—; por otro, se corre el riesgo de que la inclusión restrictiva de estos contenidos refuerce el temor a la sexualidad, al comprenderla como algo amenazante y peligroso.

El tercer enfoque emergente es el de género, cuyos cimientos se encuentran en los análisis históricos y culturales de los modos en que se han construido las expectativas respecto del cuerpo sexuado, los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino. En este modelo el cuerpo humano es comprendido en el marco de una red de relaciones sociales que le da sentido a su uso, disfrute y cuidado:

> Asimismo, el enfoque subraya que existen diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas, formas y relaciones que deben enmarcarse en el respeto por sí mismo/a y por los/as demás y que merecen —to-

> das— el mismo respeto. Y también, que existen prácticas abusivas condenables que no pueden ni deben ser silenciadas. El marco de los derechos humanos constituye el encuadre mínimo de inclusión de todos y todas, promoviendo la consideración igualitaria de la diversidad. (Morgade et al., 2011, p. 50)

Actualmente es posible complejizar el enfoque de género desde la perspectiva interseccional trayendo a los análisis otros sistemas de opresión además del sexo–genérico, como la etnia, la nacionalidad, la edad, la capacidad y la clase.

4. Consideraciones metodológicas

Las decisiones asumidas en lo metodológico no se encuentran escindidas del marco teórico presentado; por el contrario, se asume que los modos de construir conocimiento científico, pedagógico y didáctico, se sustentan en perspectivas epistemológicas y políticas que es necesario explicitar y reflexionar. Se produce así cierta coincidencia con lo propuesto por Alonso y Diaz (2012) cuando plantean que "las complejidades de los procesos de colonización social, cultural, educativa en Latinoamérica hacen necesario revisar críticamente la colonialidad de los saberes" (p. 76)

Consecuentemente con lo explicitado, el diseño metodológico está elaborado en clave decolonial, con el objetivo de problematizar las lógicas de colonialidad que han sido predominantes en el campo de las Ciencias Sociales y; de este modo, orientarse en la prefiguración de prácticas de investigación situadas territorialmente, en diálogo permanente con los sujetos pedagógicos que hacen a la comunidad educativa. Su sustento se recoge de los aportes de las epistemologías feministas y decoloniales, en cuanto éstas plantean que el género, la raza y la clase, son constitutivos en los modos de mirar, pensar y conocer el mundo. Consecuentemente, la epistemología del punto de vista cuestiona aquellos discursos que se posicionan desde una supuesta universalidad y construyen conocimiento omitiendo —consciente o inconscientemente— los sujetos epistémicos que enuncian y conocen, los territorios desde los cuáles se posicionan y la perspectiva teórica y política que asumen en sus investigaciones (Porta & Reija, 2022).

A su vez, en diálogo con las epistemologías feministas y decoloniales, la Investigación Acción Participativa (IAP) —surgida en la década de sesenta en América Latina al calor de procesos de organización y resistencia popular— aporta la posibilidad de repensar las prácticas de investigación científica y pedagógica en una clave contrahegemónica. La IAP cuestiona la división de la teoría y la práctica que se impuso en las sociedades modernas capitalistas, mediante la expropiación y mercantilización de saberes populares, y la monopolización del conocimiento legítimo en ámbitos científicos, subordinados a los intereses de las clases dominantes. Dicho proceso investigativo se propone cuestionar la relación jerárquica y unidireccional entre ciencia y sentido común, estableciendo un diálogo de saberes que contribuya a visibilizar, cuestionar y confrontar a los sistemas de opresión (de Oliveira, 2015).

En este marco, la investigación parte de un posicionamiento que problematiza la incidencia de lógicas coloniales en las prácticas y discursos pedagógicos. La imposición de lógicas coloniales, modernas y eurocéntricas, sobre cuerpos y territorios en América Latina, tiene plena vigencia en nuestros tiempos y asume formas específicas en los ámbitos educativos. Adquiere así sentido la interrogante por la persistente colonialidad del ser y el saber, que establece una mirada sobre los sujetos colonizados, subalternizando sus culturas y lenguas, y subordinándolos a través de la cancelación y/o extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica. La epistemología del punto de vista y la IAP aportan elementos para llevar adelante una práctica de investigación situada, que dialoga con el hacer cotidiano de las comunidades educativas y las significaciones que circulan en el aula y en los documentos curriculares, y establece un espacio para problematizar colectivamente la incidencia de discursos de colonialidad y prefigurar otras formas de habitar la escuela.

En diálogo con lo planteado esta investigación se inscribe en una estrategia metodológica de tipo cualitativa. Sautu (2005) sugiere que, en las investigaciones cualitativas —en correspondencia con el paradigma constructivista— se hace hincapié en las cuestiones epistemológicas que orientan el modo de operar de la investigación, como así también en las cuestiones éticas y axiológicas que se ponen en juego en el estudio. Además, la autora plantea que este tipo de investigaciones parte del supuesto de que la realidad es intersubjetiva, y de que quien investiga, es parte de esa realidad.

El trabajo de campo se desarrolló a partir de dos técnicas: el análisis de documentos curriculares y la aplicación de entrevistas semiestructuradas.

Los documentos curriculares analizados se seleccionaron según los niveles de concreción curricular, y fueron: la Ley N.º 27.621, para la implementación de Educación Ambiental Integral en Argentina (2021); el Documento Marco EAI (2022); el Documento para la Implementación de la EAI en Río Negro, *Educación Ambiental, plan para un abordaje integral* (2021); la Ley N.º 26.150, de Educación Sexual Integral; el Diseño Curricular (DC) para el Nivel Primario de la Provincia de Rio Negro (2011) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI) de las tres escuelas que forman parte de la muestra.

El análisis curricular de estos documentos tuvo en cuenta criterios como las perspectivas epistemológicas, pedagógicas y didácticas de las propuestas de enseñanza vinculadas a la ESI y la EAI; los modos de conceptualizar y enseñar el ambiente y la/s sexualidad/es, y la vinculación entre los distintos niveles de concreción curricular. A su vez, el análisis se centró en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y, Formación Ética y Ciudadana.

La aplicación de entrevistas a los diversos informantes clave tuvo como propósito profundizar en interrogantes y aspectos relevantes que fueron surgiendo de la lectura de los documentos curriculares. Coincidentemente con Vallejos y Angulo (2017), en esta investigación, las entrevistas se comprendieron como procesos comunicativos e intersubjetivos mediante los cuales es posible acceder a representaciones e interpretaciones que realizan los/las entrevistados/as acerca de los acontecimientos vividos. En este caso, en particular, cobraba especial importancia acercarse a las perspectivas que poseen los/las informantes clave respecto a la educación sexual integral y la educación ambiental integral, en vinculación con los marcos legales y los documentos curriculares; los criterios de selección de contenidos; la importancia dada a la ESI y la EAI, y la incidencia en la formación ciudadana de niños y niñas.

La muestra se seleccionó considerando las escuelas que habían participado en el último año en diferentes propuestas de formación permanente. Paralelamente se decidió entrevistar al menos, a un/a docente de cada ciclo de las escuelas primarias, y a un/a integrante del equipo directivo de cada una de ellas. En función de estas decisiones, se realizaron doce entrevistas en tres escuelas primarias de la ciudad de Villa Regina.

5. El análisis

La Ley N.º 27.621, de EAI, propone como enfoque para el abordaje integral y transversal, la pedagogía del conflicto ambiental; y la Ley N.º 26.150, de ESI, propone como enfoque para el abordaje integral y transversal, el de género. Por su parte, el DC para el nivel primario, define a la ESI como transversal e integral, y reafirma el enfoque de género.

La Ley N.º 27.621, para la implementación de la educación ambiental integral en la República Argentina, fue sancionada el 3 de junio de 2021. En la misma se describen los lineamientos generales acerca de lo que se entiende por Educación Ambiental Integral, los propósitos y alcances de dicha Ley, las estrategias de implementación territorial y los organismos encargados de efectivizarlas y; por último, contiene un breve apartado con los contenidos curriculares de la temática que debieron incorporarse a la Ley de Educación N.º 26.206. En esta

última se considera a la EAI como un proceso permanente, integral y transversal, que debe considerar el abordaje de las problemáticas ambientales, en tanto procesos sociohistóricos que integran factores económicos, políticos, culturales, sociales, ecológicos, tecnológicos y éticos, además de sus interrelaciones; las causas y consecuencias, las implicancias locales y globales y su conflictividad, para que resulten oportunidades de enseñanza, de aprendizaje y de construcción de nuevas lógicas en el hacer. A su vez reconoce la diversidad cultural y la valoración de las diferentes formas que los pueblos tienen de relacionarse con la naturaleza. En esta dirección, el abordaje de una problemática socioambiental, se entiende como una posibilidad pedagógica para la descolonización del currículum (da Silva, 1997) y el establecimiento de un diálogo intercultural que problematice las nociones hegemónicas y eurocéntricas de concebir a la naturaleza e incorpore la cosmovisión de los pueblos originarios como contenido pedagógico.

La ley de EAI, crea la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) como instrumento principal de la política de EA, para promover la elaboración de estrategias jurisdiccionales (provinciales) que materialicen la EAI. En el documento elaborado por parte de la ENEAI se establece al pensamiento ambiental latinoamericano, las pedagogías críticas y los enfoques descolonizadores, como marco teórico y a la EAI como un campo de intervención político–pedagógica, que tiene como horizonte la construcción de una sociedad de derechos, social y ambientalmente más justa.

En la provincia de Río Negro la implementación de la EAI se materializó en la creación del *Plan de Abordaje Integral de la Educación Ambiental* ([PAIEA], 2021) por parte del Ministerio de Educación y Derechos Humanos, que tiene como finalidad acompañar a las instituciones y docentes, de todos los niveles y modalidades educativas, en la planificación y desarrollo de iniciativas vinculadas a la educación ambiental, apoyándose en conceptos clave como el de sustentabilidad, economía circular, consumo responsable y ciudadanía global. En una primera aproximación al análisis del PAIEA se visualiza que, en el marco teórico y en los modos de pensar la enseñanza; existe una vinculación con los enfoques conservacionista, economicista y moralista, dejando de lado, a diferencia de la Ley de EAI, la integralidad y transversalidad. A pesar de que éstas son mencionadas en el documento, las líneas de acción propuestas no promueven la interdisciplinariedad, la integralidad y la transversalidad en vinculación con los contenidos; por el contrario, ubican a los/as docentes en un rol de promotores/as y no de enseñantes.

El DC para el nivel primario de la provincia de Río Negro, plantea la transversalidad de la EA, sin embargo, no propone un enfoque para su enseñanza, y sugiere contenidos específicos de EA solo en las áreas de Ciencias Naturales (CN) y Ciencias Sociales (CS).

La Ley N.º 26.150, que estableció a la Educación Sexual Integral como un derecho a implementarse en todos los establecimientos educativos, decreta el derecho de todos/as los/as estudiantes, desde el nivel inicial hasta la formación docente y la educación técnica no universitaria, a recibir educación sexual integral. También crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral para materializar lo establecido en la misma. El texto de la Ley refleja las luchas, disputas y negociaciones en torno a los sentidos y significados que los distintos sectores de la sociedad les otorgan a los cuerpos, los géneros, las sexualidades, las identidades y las orientaciones afectivo–eróticas. Disputas y tensiones, que siguen presentes en los ámbitos en los que la ley se materializa.

Se puede sostener que la Ley de Educación Sexual Integral, terminó plasmando un conjunto de principios con dos lineamientos centrales: por una parte, la concepción integral de la sexualidad y; por otra, su abordaje transversal. La concepción integral de la educación sexual como eje, fue propuesto con el sentido de dar lugar a un concepto de sexualidad que superara las nociones de «genitalidad» y de «relación sexual», para considerarla como

una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, sociales, afectivos, políticos, culturales y éticos. Otro de los ejes que organizan la materialización de la ESI, es el de transversalidad. La transversalización de la ESI es una estrategia de gran potencial, e implica «correrse» de la decisión de definir un espacio específico para el abordaje de la ESI, como una materia o un taller periódico; para incorporar la práctica de toma de decisiones pedagógico–didácticas, en torno a los contenidos a enseñar en los distintos campos de conocimiento, considerando los cinco ejes conceptuales propuestos por la ESI: reconocer la perspectiva de género, valorar la afectividad, respetar la diversidad, cuidar el cuerpo y la salud y, ejercer nuestros derechos.

Al realizar el análisis del DC para el nivel primario de la provincia de Río Negro, específicamente los apartados destinados a las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, se identificó en cuanto a la EA, que los propósitos y orientaciones para la enseñanza y contenidos de las Ciencias Naturales, remiten a la incorporación de prácticas individuales, la conservación del ambiente y la comprensión de las problemáticas ambientales con énfasis en el abordaje de los procesos biogeoquímicos, lo cual se corresponde con enfoques como el moralizante, el conservacionista y el cientificista. Además, la consideración de los bienes comunes de la naturaleza como recursos naturales y su tradicional enseñanza, centrada en la clasificación de renovables y no renovables, se acerca a un enfoque economicista de la EA. Esto último, es reforzado desde las Ciencias Sociales, área en la que la enseñanza de los recursos naturales se vincula a las actividades económicas y/o circuitos productivos regionales.

En relación a la ESI, si bien en el marco orientador del área de Ciencias Naturales, se recupera su sentido de la integralidad, éste se va diluyendo en los propósitos y contenidos. Esto se pone en evidencia al abordar el cuerpo desde aspectos como el reconocimiento de sus partes, con énfasis en la anatomía y la fisiología; la sexualidad desde la prevención, el riesgo, la amenaza. Efectivamente se enuncia la multidimensionalidad de la sexualidad humana; sin embargo, luego se proponen como contenidos el aparato reproductor y los aspectos vinculados a la copulación, el embarazo, el parto, el puerperio, la paternidad y la maternidad responsables; los métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual. El conjunto de estos contenidos da cuenta de un predominio del enfoque médico–biologicista, además del binarismo y la heterosexualidad obligatoria. Por su parte, el derecho a la salud sexual está vinculado a la salud sexual reproductiva, dejando de lado aspectos vinculados a lo no reproductivo, como, por ejemplo, el derecho al aborto.

En el área de Ciencias Sociales se reconoce la incorporación de la perspectiva de género, sobre todo en contenidos de Historia y Formación Ciudadana, enfoque que se traduce en la incorporación de mujeres destacadas en determinados períodos de la historia argentina y en algunos hitos en la construcción de la ciudadanía, por ejemplo, la aprobación del voto femenino; no obstante, este modo de transversalizar el enfoque de género no da lugar a pensar al colectivo de mujeres, como actor social, que se ha constituido históricamente y ha protagonizado procesos de transformación de la realidad social presente y pasada. Además, el enfoque de género, suma a los contenidos, la presencia de mujeres, pero no de otros colectivos sociales subalternizados, como, por ejemplo, la comunidad LGBTTIQ+. Además, se observa que la perspectiva de género no se ve reflejada en los contenidos provenientes de Geografía, en cuanto a la problematización que ésta puede hacer del espacio geográfico.

Al analizar los PCI de las escuelas que formaron parte de la muestra, en relación a la EAI, se constata que los modos de organizar la enseñanza, centrados en la celebración de efemérides, proyectos, o espacios específicos, no responden a los principios de transversalidad e integralidad propuesto por la ley nacional y el DC. En cuanto a la ESI, se observa que los modos de organizar su enseñanza, también en espacios específicos, como asambleas, talleres y/o

jornadas, no responden al principio de transversalidad. Además, el abordaje de contenidos, centrados en las áreas de CS y CN, desde los enfoques moralista y médico–biologicista, no habilita la materialidad del principio de integralidad.

Las entrevistas aplicadas a docentes buscaron indagar, principalmente, en la importancia que éstos le otorgan a la EAI y la ESI, en la formación de los/las estudiantes, los modos de organizar su enseñanza, y los contenidos que habitualmente incluyen en éstas.

En primer término, es importante señalar que la totalidad de docentes entrevistados/as, reconoce enseñar EAI y ESI; sin embargo, manifiestan que, en cuanto a la primera, no lo hacen de manera integral, tal como lo propone la Ley, debido a la falta de formación en la temática.

Acerca de la importancia de la EAI y de las transformaciones que ésta puede generar, se identifican algunas recurrencias en los/las docentes entrevistados/as. La más notoria de ellas está relacionada con la promoción de una conciencia ambiental basada en el «cuidado y respeto al planeta o del ambiente», acompañada con el desarrollo de actitudes y prácticas individuales para la conservación de la naturaleza, como la higiene y el reciclado. En esta línea de trabajo subyacen, al menos, dos corrientes de educación ambiental: la conservacionista y la naturalista, que despolitizan el abordaje de lo ambiental.

Si bien algunos/as docentes trabajan temáticas ambientales, sobre todo de nivel regional, el abordaje no es desde la problematización propuesta por la pedagogía del conflicto ambiental. De hecho, en ninguna entrevista se evidencia la problematización de las relaciones de poder sociohistóricas, como tampoco el nexo entre el modelo de producción capitalista, el extractivismo y las cuestiones ambientales. Por el contrario, estas propuestas se centran, sobre todo, en el abordaje de los procesos biogeoquímicos que se dan en los sistemas naturales implicados. Se reconoce aquí el predominio de la corriente cientificista. En esta misma línea, otro modo de abordaje con una importante presencia en las prácticas de enseñanza, es el que considera a los bienes comunes de la naturaleza desde la lógica de los recursos naturales disponibles para ser explotados por la sociedad, y el enfoque del desarrollo sustentable, los que pueden encuadrarse en la corriente economicista.

En cuanto a la organización de la enseñanza de la educación ambiental, ésta se centra principalmente en el área de Ciencias Naturales, con abordajes que se encuadran, como se afirmó anteriormente, en la corriente cientificista. Por su parte, las propuestas que se realizan desde las Ciencias Sociales, no contextualizan sociohistóricamente las problemáticas que intentan abordar. Otro punto a resaltar está vinculado a lo que se realiza en torno a fechas puntuales o efemérides ambientales, como el «Día de la Tierra», el «Día del Agua», el «Día del Árbol», el «Día del Medio Ambiente». En estos casos suelen reforzarse prácticas moralizantes respecto al ambiente, además de la romantización y naturalización que se hace de éste. Es decir, no se desarrolla una pedagogización de los conflictos ambientales que sea capaz de recoger acciones educativas ligadas a los movimientos ambientalistas en correspondencia con lo que ocurre en los territorios en que se localizan las escuelas (Iribarren et al., 2022).

Con respecto a la ESI, la totalidad de los/as docentes y equipos directivos entrevistados manifiestan, por un lado, estar familiarizados/as con el marco legal definido en la Ley N.º 26.150, los lineamientos curriculares del PNESI y los cuadernillos de actividades para el nivel; por otro, afirman enseñar educación sexual teniendo en cuenta los principios de integralidad y transversalidad. Al indagar sobre los factores que hacen que los/as docentes consideren importante la enseñanza de la ESI, y las transformaciones producidas por su implementación, se reconoce como factor principal la generación de espacios y vínculos de confianza que posibilitan la pérdida de pudor para tratar algunos temas, como la preven-

ción de abusos. Una segunda transformación, en orden de importancia, se relaciona a la resolución de conflictos entre pares; particularmente en vinculación con la construcción de relaciones de igualdad y convivencia democrática.

Es factible reconocer, a través del análisis de las entrevistas, que la resolución de los conflictos se da, mayormente, a través de la organización de asambleas.[2] Se puede considerar así, que el predominio de la enseñanza de la ESI, a través de este dispositivo, opera como obstáculo para la transversalidad de la misma en la enseñanza de las áreas curriculares y hace que parezca innecesaria la planificación de la misma. Esto se plasma en expresiones del tipo *"la ESI fluye"* o *"la ESI está siempre presente"*. Si bien se reconoce, en las asambleas, una práctica pedagógica sumamente valiosa para la organización y construcción de espacios democráticos, éstas pueden generar un efecto contraproducente en torno a la transversalidad e integralidad de la ESI, al desplazarla de la enseñanza curricular y limitarla a dicho dispositivo. Además, en algunas ocasiones, los modos de resolver/intervenir en los conflictos, al centrar el abordaje en la polarización «bien o mal», sin poner en tensión las relaciones de desigualdad y los diversos modos de violencia a los que conllevan, terminan sosteniendo enfoques moralizantes.

Por último, otra de las recurrencias está vinculada al reconocimiento del cuerpo y las emociones. En este aspecto, las verbalizaciones dan cuenta de una perspectiva economicista y neoliberal de las emociones, enfocada en su control, gestión y administración. Se puede identificar, en los discursos, cierta dicotomía entre el cuerpo y las emociones, que prescribe, entre otras cuestiones, la aceptación del cuerpo tal como es y el control de las emociones. Esta línea de pensamiento se contrapone a lo propuesto por la ESI; enmarcándose, más bien, en lo que suele conocerse como «educación emocional», en tanto:

> Los discursos ligados a la educación emocional impactan, casi sin tener registro de esto, en nuestras vidas: en nuestros modos de pensar, sentir y actuar. Se vinculan con la psicología positiva, las neurociencias, el mindfulness y vienen teniendo cada vez más auge. Estas ideas provienen del ámbito empresarial y se han trasladado al educativo, con especial impacto en el Nivel Inicial. Proponen la auto–regulación, auto–control y gestión de las emociones y vienen de la mano de un mandato de felicidad permanente. (Maltz, 2022, p. 3)

Asimismo, se destacan como áreas predominantes en las que se enseña ESI, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, estableciéndose una división disciplinar en el abordaje de los distintos contenidos. En las entrevistas se advierte que, la enseñanza de temas vinculados al cuerpo, a la salud sexual y reproductiva, se vincula mayormente con el área de Ciencias Naturales, mientras que temas en los que se intenta incorporar la perspectiva de género, son abordados desde las Ciencias Sociales. Este modo de enseñar la ESI la desplaza, desde un abordaje transversal e interdisciplinar, a la naturalización del cuerpo y las emociones, y a la invisibilización de su carácter histórico y político.

Uno de los tópicos emergentes, de las entrevistas aplicadas a docentes, se vincula con las dificultades de tematizar la no heterosexualidad y las identidades trans. En algunos de los relatos se pone de manifiesto el interés y la necesidad de trabajar estos temas, sin embargo, se reconocen dificultades para la construcción de estrategias de enseñanza y para superar la reproducción de miradas y discursos binarios y normalizadores.

En síntesis, el análisis de las prácticas de enseñanza vinculadas a la ESI permite afirmar que existe un predominio de los enfoques moralista y médico–biologicista, y un abordaje

2 En el año 2023 el Consejo Provincial de Educación de Rio Negro mediante la resolución N.º 7524/23, implementó una política educativa en la que se establece que las escuelas primarias deben realizar asambleas periódicas entre estudiantes y docentes para abordar conflictos vinculados con la convivencia escolar.

fragmentado y desvinculado del diseño curricular, que se aleja de los principios de integralidad y transversalidad. Si bien hay una recuperación del eje «Valorar la afectividad», esto se traduce en el trabajo con las emociones, desde una perspectiva neoliberal y economicista, sin consideración de los ejes conceptuales de la ESI propuestos por el PNESI. En los casos que se recupera el eje «Conocer nuestros derechos», su abordaje se realiza desde un enfoque jurídico, abocado a la prevención de abusos y situaciones de violencia. Todo ello fomenta un vínculo instrumental con la legislación y no colabora en la construcción de una participación ciudadana crítica y activa.

6. Algunas conclusiones

A lo largo de este proceso de investigación, y a partir de poner en diálogo las categorías desarrolladas en el marco teórico con el análisis de documentos curriculares y entrevistas, logramos arribar a las siguientes conclusiones que confirman la persistencia de discursos y prácticas de colonialidad, los cuales, materializados en determinados enfoques predominantes en educación ambiental y educación sexual, obstaculizan los principios de integralidad y transversalidad en la enseñanza.

Mientras que desde la Ley N.º 27.621 de Educación Ambiental Integral, en el Documento Marco de EAI; en la Ley N.º 26.150 de Educación Sexual Integral y en los Lineamientos Curriculares de la ESI, se promueve una pedagogía del conflicto ambiental y de género como enfoques para la enseñanza —en la medida que posibilitan el desarrollo de propuestas didácticas que conjugan el diálogo de saberes, el reconocimiento y revalorización de conocimientos construidos históricamente por grupos subalternos— en el Plan de Abordaje Integral de la EA de Río Negro, tanto como los contenidos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales del Diseño Curricular para el Nivel Primario de la provincia, los PCI de las escuelas que conformaron la muestra, y la totalidad de las entrevistas que describen prácticas de enseñanza vinculadas a la educación ambiental y a la educación sexual, se hace visible una mirada colonial, en principio a través de la presencia de dualismos y expresiones eurocentristas, características de la Modernidad colonial. En este marco de referencia se puede identificar la presencia de las siguientes dicotomías: naturaleza/sociedad; natural/cultural; ignorancia/civilización; atraso/desarrollo, cuerpo/mente; emoción/razón; sentir/pensar y sexo/género.

Con relación a las prácticas de enseñanza, se reconoce un paralelismo entre el predominio de los enfoques cientificista y moralista en la educación ambiental, y el médico–biologicista y moralizante en educación sexual. La persistencia de prácticas que enseñan el ambiente y el cuerpo como ahistóricos y despolitizados da cuenta, en principio, de la colonialidad del saber, en tanto reactualiza las dicotomías modernas ya mencionadas. A la vez, se cosifica al ambiente y al cuerpo mediante el discurso de la ciencia hegemónica, habilitando una relación de apropiación, que es depredadora y extractivista. Todo ello forma parte de la colonialidad de la naturaleza y de la vida, en tanto construye representaciones sociales que ocultan las relaciones de interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza, reproduciendo así la existencia de una relación jerárquica sociedad–naturaleza. Por otro lado, las prácticas de enseñanza que buscan que los sujetos se ajusten a la normalidad de los ideales identitarios hegemónicos, subalternizan los cuerpos, las identidades y los modos de vida que se alejan de la norma, constituyéndose en formas de colonialidad del ser.

Es posible sostener que, en los distintos niveles de concreción curricular analizados, se identifican las formas en que se legitima el orden social; sin embargo, es posible reconocer las responsabilidades diferenciadas que atañen al Estado Nacional, al provincial, a las escuelas, los equipos directivos y las/los docentes en este proceso, como también las que caben a los contextos políticos que dieron lugar a las legislaciones y a los diferentes proyectos político–pedagógicos, y también a aquellos que hoy los enmarcan.

La materialización de prácticas de colonialidad del saber, del ser, de la vida y la naturaleza, contribuyen a la concreción en los espacios escolares, y más allá de ellos, de la colonialidad del poder. Ahora bien, aunque en la muestra considerada se reconoce el predominio de prácticas que reproducen ciertas hegemonías, es plausible afirmar junto a de Alba (1998), que el currículum no sólo sintetiza los intereses de los sectores dominantes, sino también el de aquellos que se oponen y resisten.

Finalmente podemos señalar que, a casi 18 años de sancionada la Ley de Educación Sexual Integral, numerosas prácticas escolares en un contexto de crecimiento de los feminismos, han podido, de cierta forma, tensionar y transformar las relaciones de poder. En este derrotero, de consecutivas transformaciones, la Ley de Educación Ambiental Integral ha iniciado un camino de disputa y legitimidad en los espacios escolares en diálogo con los movimientos sociales.

Referencias bibliográficas

Alonso, G. & Díaz, R. (2012). Reflexiones acerca de los aportes de las epistemologías feministas y descoloniales para pensar la investigación social. *Debates Urgentes, 1*(1), 75–98. https://debatesurgentes.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/reflexiones-aerca-de-las-epistemologc3adas-feministas-y-descoloniales-para-pensar-la-investigacic3b3n-social.pdf

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.

Avendaño, W. (2012). La educación ambiental (EA) como herramienta de la responsabilidad social (RS). *Luna Azul*, (35), 94–115. http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n35/n35a07.pdf

Bachmann, L. (2008). *La educación ambiental en Argentina, hoy: Documento Marco sobre Educación Ambiental*. Ministerio de Educación.

Canciani, M.–L., Telis, A. & Sessano, P. (2017). *Problemas y desafíos de la educación ambiental: un abordaje en 12 lecciones*. Novedades Educativas.

da Silva, T. T. (1995). *Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículo.* Auténtica Editorial.

da Silva, T. T. (1997). *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica.* Auténtica Editorial.

de Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Miño y Dávila.

de Oliveira, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación, 39*(86), 271–290. http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/revinvest/article/view/3243

Díaz, R. & Rodríguez de Anca, A. (2014). Activismo intercultural: una mirada descolonizadora, crítica e interseccional. En A. Villa & M.–E. Martínez (Comps.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural* (pp. 171–197). Novedades Educativas.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Elizalde, S. (2009). Normalizar ante todo: ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista Argentina de Estudios de Juventud, 1*(1). https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1475/1249

Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Iribarren, L., Guerrero, K., Garelli, F. & Dumrauf, A. (2022). Pedagogías del conflicto ambiental: aportes desde una experiencia participativa de formación docente en un territorio en disputa. *Praxis Educativa, 26*(1), 1–24. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260102

Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11–40). Clacso.

Ley 26.150/06, de 23 de octubre de 2006, de Programa Nacional de Educación Sexual Integral. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 31.017, Buenos Aires, Argentina, 24 de octubre de 2006.

Ley 26.206/06, de 27 de diciembre de 2006, de Ley de Educación Nacional. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 31.062, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.

Ley 27.621/2021, de 13 de mayo 2021, de Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 34.670, Buenos Aires, Argentina, 3 de junio de 2021.

Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. En G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 9–42). Auténtica Editorial.

Louro, G. L. (novembro, 2002). *Corpos que escapam*. Trabalho apresentado em IV Seminário da Anped Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Maltz, L. (2022). *¿Alojar o regular las emociones en la escuela? ¿Qué propone la educación emocional? Cuerpos y afectividades en la tarea pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación.

Mejía, M.–A., Juliani, S., Ventura, G. & Freire, L.–S. (2017). Perspectivas críticas de educación ambiental: abordando cuestiones de vulnerabilidad socioambiental en la enseñanza de las ciencias. En M. Quintanilla–Gatica. (Comp.), *Multiculturalidad y diversidad en la enseñanza de las ciencias: hacia una educación inclusiva y liberadora* (pp. 33–49). Bellaterra.

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

Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. & Díaz, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en «educación sexual». En G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (pp. 23–51). La Crujía.

Núñez, G. & García, M.–C. (2019). Corrientes de pensamiento en la educación ambiental y ámbitos de aplicación. *Cedotic: Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información, 4*(2), 221–239. https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2308/2916

Porta, M. & Reija, M. (2022). Contribuciones de las epistemologías feministas y decoloniales. En V. Cruz & N. López (Coords.), *Transformaciones sociales contemporáneas: interpelaciones al campo del trabajo social* (pp. 47–63). Ediciones de la Universidad Nacional de La Plata.

Pulido, V. & Olivera, E. (2018). Aportes pedagógicos a la educación ambiental: una perspectiva teórica. *Revista de Investigaciones Altoandinas, 20*(3), 333-346. https://doi.org/10.18271/ria.2018.397

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). Clacso.

Resolución 4170 de 2021 [Ministerio de Educación de Río Negro]. Por la cual declara de Interés Educativo el Plan de Abordaje Integral para la Educación Ambiental (PEA), a implementarse en todo el territorio rionegrino. 21 de agosto de 2021.

Sánchez, D. & Aguilera, M. (2014). Corrientes del ambientalismo y alternativas de gestión desde la sustentabilidad y la ética ambiental. *Semestre Económico, 17*(35), 149–160. http://www.scielo.org.co/pdf/seec/v17n35/v17n35a7.pdf

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza —en análisis desde una didáctica reflexiva—*. Miño y Dávila.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Diker & G. Frigerio (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 191–202). Novedades Educativas–Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Vallejos, N. & Angulo, J. (2017). La entrevista etnográfica. En S. Redon & J. Angulo (Coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 105–116). Miño y Dávila.