



 **la educación**
 nuestra bandera



Ministerio de Educación
Argentina

Presidente

Dr. Alberto Fernández

Vicepresidenta

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Unidad de Gabinete de Asesores

Prof. Daniel Pico

Secretaria de Educación

Dra. Silvina Gvirtz

Subsecretario de Educación Social y Cultural

Lic. Alejandro Garay



Se permite la reproducción total y/o parcial con mención de la fuente.

Esta licencia abarca a toda la obra excepto en los casos que se indique otro tipo de licencia.

Material de distribución gratuita, prohibida su venta.

2022, Ministerio de Educación de la Nación
Pizzurno 935, CABA
República Argentina

Índice

Introducción	5
Educación Ambiental Integral como política educativa	7
La Educación Ambiental Integral como desafío pedagógico y curricular	12
Ejes transversales de la Educación Ambiental Integral, orientaciones para su implementación en las escuelas	16
1) Reconocer la complejidad del ambiente	17
2) Analizar los problemas ambientales	19
3) Ejercer nuestros derechos	20
4) Generar un diálogo de saberes	24
5) Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida	26
Referencias bibliográficas	30
Documentos y materiales ministeriales	33
Marco normativo	33

Introducción

El presente documento tiene el objetivo de presentar los ejes transversales para la implementación de la Educación Ambiental Integral en las escuelas en el marco de la Ley N° 27.621. El propósito es acompañar y facilitar el ejercicio docente en la compleja tarea de educar para el cuidado y protección del ambiente como parte de la construcción de ciudadanías democráticas en un marco de derechos. Esperamos que este documento marco constituya una base para actualizar los debates en torno a la educación ambiental integral en las escuelas de nuestro país.

Desde mediados del siglo XX, se han incrementado y agravado los problemas ambientales que se producen en el mundo, a escala local, regional y global, a la vez que ha surgido una creciente preocupación por esta coyuntura manifestándose a través de distintos ámbitos, organizaciones, expresiones y demandas. Al respecto, basta mencionar la emergencia de diversos organismos internacionales, regionales y nacionales encargados de cuestiones ambientales, como así también las conferencias, acuerdos, legislaciones y políticas de alcances diversos que avanzan en la materia y ponen en evidencia la gran significatividad social y política de los asuntos ambientales en la actualidad (Bachmann, 2008). Hoy estamos transitando una crisis ambiental global de carácter civilizatorio que nos demanda repensar los modos de habitar el mundo y vincularnos con la naturaleza (Leff, 2012). En este marco, la educación ambiental emerge haciendo visible las tensiones presentes en la sociedad como también las posibilidades de transformación social (de Alba, 2007). La educación ambiental se constituye como una oportunidad pedagógica que abre la posibilidad de recrear los modos de hacer escuela y construir saberes en pos del cuidado y la sustentabilidad de la vida.

Al calor de la pandemia de COVID-19, la cual profundizó las desigualdades sociales preexistentes y agudizó el impacto social y

ecológico de los problemas ambientales¹, la sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621 y la creación de un Área específica en la materia en el Ministerio de Educación de la Nación expresa un claro compromiso de política pública educativa. Esta Ley es resultado de una demanda histórica y, a su vez, de la emergencia de las jóvenes generaciones que instan por más y mejores condiciones de vida presentes y futuras. El proceso de institucionalización de la educación ambiental en nuestro país permitirá fortalecer el despliegue de una política educativa coordinada a la altura de los desafíos ambientales pendientes, en pos de la ampliación, promoción y protección del derecho de todos y todas a gozar de un ambiente sano, digno y diverso.

1 Gaudiano, E. (2021): La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático. Semejanzas de familia en Perfiles educativos vol.42 no.170 Ciudad de México.

Educación Ambiental Integral como política educativa

El Ministerio de Educación de la Nación desarrolla una **política pública nacional de Educación Ambiental Integral** que se enmarca en el artículo 41 de la Constitución Nacional, en el artículo 89 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206; en la Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621, y otras legislaciones nacionales, tratados y acuerdos internacionales en la materia.

A partir de la sanción de la Ley N° 27.621, se crea el **Área de Educación Ambiental Integral en la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral (ESI)** de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, Secretaría de Educación, la cual se inscribe en un trabajo previo del Ministerio de Educación de Nación y de muchas de las carteras jurisdiccionales. Esta Dirección tiene como objetivo desplegar una política educativa integral en esta triple perspectiva y promover la educación y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes en el ámbito educativo, que permita su abordaje desde un enfoque histórico, social y cultural atendiendo a los desafíos de la educación en la actualidad. En este marco, el **Área de Educación Ambiental Integral se incorpora al trabajo transversal que viene desarrollando la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral y confluye en tanto perspectiva emergente que abona al objetivo central de la ampliación, promoción y protección de los Derechos Humanos y la formación de ciudadanías participativas, democráticas y responsables en el cuidado y la protección del ambiente.**

Si bien existen leyes nacionales y provinciales, tratados y acuerdos internacionales que conforman un marco normativo amplio vinculado al ambiente y la educación ambiental, destacamos a continuación aquellos que, siendo generales, dialogan con las normativas existentes planteando un encuadre específico y estableciendo orientaciones para implementar la educación ambiental integral en las escuelas argentinas desde una perspectiva de derechos.

El **artículo 41 de la Constitución Nacional** establece que *“todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo. El daño ambiental generará prioritariamente la obligación de recomponer, según lo establezca la ley. Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales”*.

La **Ley de Educación Nacional N° 26.206** señala en su artículo 89 que *“el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población. A tal efecto se definirán en dicho ámbito institucional, utilizando el mecanismo de coordinación que establece el artículo 15 de la Ley N° 25.675, las políticas y estrategias destinadas a incluir la educación ambiental en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritario, así como a capacitar a los/as docentes en esta temática”*.

La **Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621** sancionada en 2021 constituye un hito en la historia de la educación ambiental en la Argentina, al promover la institucionalización de una política educativa y ambiental a nivel nacional y el fortalecimiento de las articulaciones con las jurisdicciones. Esta Ley establece el **derecho a la educación ambiental integral como política pública nacional para todos los niveles y modalidades educativas** y define a la educación ambiental como *“un proceso educativo permanente, con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos*

integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyen y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. Se trata de un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Busca el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común”.

La Ley N° 27.621 sienta los principios de la educación ambiental integral que fundamentan un enfoque crítico, transversal, complejo y situado basado en el respeto, la equidad, la igualdad de género, la diversidad, la participación y la formación ciudadana, la construcción de valores basados en la justicia, el cuidado, el pensamiento crítico, y el derecho de niños, niñas y adolescentes a vivir en un ambiente sano y diverso. Específicamente en su artículo 25, se incorpora el inciso g) del artículo 92 de la Ley Educación Nacional N° 26.206, el cual hace referencia a los siguientes contenidos curriculares: *“la toma de conciencia de la importancia del ambiente, la biodiversidad y los recursos naturales, su respeto, conservación, preservación y prevención de los daños, en concordancia con el artículo 41 de la Constitución Nacional, Ley 25.675 y leyes especiales en la materia y convenios internacionales sobre el ambiente”.*

Asimismo, la **Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI)** que establece esta Ley constituye un instrumento clave de planificación estratégica a partir del cual diseñar una política de Educación Ambiental Integral (EAI). La elaboración de esta estrategia debe desarrollarse a través de un proceso flexible y participativo, consensuado colectivamente y en permanente actualización. La ENEAI orientará la política de EAI y guiará los principios y las acciones para el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones jurisdiccionales. Atendiendo a este proceso, desde el Ministerio de Educación de la Nación se hace prioritario **definir objetivos específicos y orientaciones pedagógicas**

que contribuyan a la institucionalización e implementación de la educación ambiental integral en las escuelas argentinas.

Reconociendo los desafíos que implica esta temática emergente, el Área de Educación Ambiental Integral de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI define los siguientes objetivos:

- **Incorporar la educación ambiental integral a las propuestas educativas** en todos los niveles y modalidades educativas.
- **Promover la enseñanza desde la complejidad de problemas y conflictos ambientales**, como resultado de procesos socio-históricos que integran factores económicos, políticos, culturales, sociales, ecológicos, tecnológicos y éticos, entendiendo que constituyen oportunidades de aprendizajes significativos.
- **Garantizar el acceso a conocimientos pertinentes y actualizados** sobre los distintos aspectos involucrados en la educación ambiental integral.
- **Aportar a la formación de ciudadanías críticas, participativas y responsables** para el cuidado del ambiente, en pos de la ampliación, promoción y protección de los Derechos Humanos.

A partir de estos objetivos, el Área de Educación Ambiental Integral se propone las siguientes líneas de acción:

- Acompañar y fortalecer a los equipos técnicos jurisdiccionales de Educación Ambiental Integral.
- Producir materiales educativos en diversos formatos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
- Generar propuestas actualizadas de formación docente para la incorporación de la educación ambiental integral en todos los niveles y modalidades.
- Impulsar propuestas de educación ambiental integral orientadas a la participación activa de las y los estudiantes y al fortalecimiento del vínculo entre escuela, territorio y comunidad.

En función de todo lo mencionado, asumimos los desafíos pedagógicos que la educación ambiental integral propone y apostamos a que el proceso de institucionalización e implementación de esta política pública contribuya a generar condiciones para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Esperamos que esta propuesta resulte un punto de partida que desafíe las prácticas pedagógicas y sea una invitación para pensar y pensar-nos, para seguir aprendiendo, reflexionando, creando, enseñando. Y, sobre todo, sea una invitación para conocer, valorar y proteger el lugar que habitamos.

La Educación Ambiental Integral como desafío pedagógico y curricular

Construir la integralidad de la educación ambiental implica posicionarnos en un enfoque pedagógico y curricular, orientado a transversalizar la cuestión ambiental desde una perspectiva de derechos y construcción de ciudadanías democráticas. Supone hacer un esfuerzo por repensar el vínculo entre el currículum y las demandas legítimas de nuestra sociedad, en el marco de un mundo globalizado en constante cambio y transformación, en una región periférica pero estratégica en términos geopolíticos y ambientales (de Alba, 2007).

El currículum refleja, y a la vez, produce la realidad en términos epistemológicos y políticos; y allí se expresan los saberes socialmente válidos en un momento histórico determinado. Esto implica asumir que perspectivas emergentes, como la ambiental, tensionan al currículum a partir de demandas de amplios sectores de la sociedad que forman parte de la agenda actual.

Como sucede en otros campos educativos, la educación ambiental integral cobra sentido como propuesta transversal por las mismas temáticas, problemáticas y tensiones que la atraviesan, tales como los problemas y conflictos ambientales, la formación ciudadana, los derechos humanos, la salud y la alimentación, la perspectiva de género, los procesos ecológicos, la sustentabilidad, el acceso y apropiación de la naturaleza, la defensa de los bienes comunes y los territorios, la emergencia climática, la interculturalidad, el avance de la tecnología, entre otros.

En este sentido, es necesario enmarcar estas reflexiones en un proceso más amplio. En los últimos años se han desarrollado interesantes debates en torno a cómo incorporar la pedagogía de la memoria y la educación sexual integral en las aulas. ¿Es necesario un espacio curricular específico que aborde estos temas o es preferible un enfoque transversal? ¿Es posible pensar en ambos? ¿Alcanza con que sus contenidos estén definidos en los NAP de diferentes áreas y disciplinas? ¿Qué otro tipo de trabajo pedagógico requiere?

Al igual que lo sucedido con la ESI y las políticas de Educación y Memoria, en sus más de 15 años de historia como políticas educativas nacionales, la EAI se enfrenta a desafíos político-pedagógicos al promover la historización y problematización de nuestros modos de comprender el mundo y de vincularnos. En igual sentido, como planteamos más arriba, se encuentra con otro desafío compartido al enfrentarse con la rigidez disciplinar que muchas veces caracteriza al currículum. Aparecen entonces en escena preguntas de carácter pedagógico, pero también político, en tanto cuestionan el orden instituido: ¿cómo tensionan, las propuestas de educación ambiental integral, la lógica curricular? ¿Cómo interpela la organización de los tiempos, los espacios, los agrupamientos, la organización disciplinar, las posiciones de saber o no saber, el conocimiento que la escuela produce?

En diversas resoluciones del Consejo Federal de Educación (Res. 45/08: *Lineamientos curriculares para la ESI*, Res. 93/09: *Organizaciones para la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria*, Res. 269/15 de *creación de la Red Nacional de Educación y Memoria*), así como en documentos de política educativa nacional, como los Cuadernos para el aula de la educación primaria, se plantea la necesidad de planificar políticas, espacios de enseñanza y propuestas educativas areales, interdisciplinarias y/o transversales, a fin de promover la comprensión de procesos complejos. Nos interesa detenernos no solo en el carácter complejo y multidimensional de los problemas ambientales (que plantean el desafío de desarrollar propuestas de enseñanza interdisciplinarias), sino también en la apuesta por construir una lente desde la cual analizar y comprender la problemática ambiental vinculada con la perspectiva de derechos, el reconocimiento y la promoción de los Derechos Humanos, la construcción de nuevas ciudadanía democráticas en la escuela².

2 Como citamos más arriba, la Ley 27621 establece que la EAI es un proceso que se propone articular “distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas (que) confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso.” (art. 2).

Estos debates se enmarcan en procesos que, como mencionamos anteriormente, han atravesado también a las propuestas de educación y memoria: *“los Derechos Humanos y la memoria comenzaron a formar parte de los contenidos obligatorios de algunas asignaturas, fundamentalmente Historia, espacios de Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana. Al mismo tiempo, en algunas ocasiones, formaron parte de los contenidos transversales (tal como lo establecía la ley), en un esfuerzo de acción conjunta de toda la comunidad educativa. Es decir, se buscaba que, al interior de la escuela, se asumiera la responsabilidad de trabajar de manera transversal (como proyecto educativo institucional, como espacio entre asignaturas) por el compromiso que el Estado y la sociedad tienen en el respeto y la promoción de los Derechos Humanos”* (Adamoli, 2020: 67). En esta misma línea, la transversalización de la EAI aspira a impregnar las lógicas de la formación en general, supone una revisión de los contenidos abordados en las diferentes áreas de conocimientos y disciplinas, a fin de que estos aporten a la construcción de un enfoque común desde el cual leer la cuestión ambiental en toda su complejidad desde una perspectiva de derechos. En ese sentido, se entiende que la búsqueda de la transversalidad es un proceso, dado que requiere de la formación y el compromiso institucional del equipo directivo, docente, de supervisión con el enfoque de la EAI para incorporarlo a sus clases y prácticas, abordando los contenidos -desde propuestas disciplinarias o integradas- desde este tamiz.

Quizás por todos estos desafíos, los primeros intentos de incluir la problemática ambiental en el currículum resultan muchas veces en la incorporación de contenidos específicos en el área de estudios que se considere más afín. Esta opción, en principio, facilita el tratamiento de algunos temas, quizás los nodales, pero no necesariamente abona a la construcción de una lente generalizable y mucho menos garantiza que se haga de forma articulada entre los docentes de diferentes áreas o disciplinas, ni desde un proyecto institucional. Se abordan así conocimientos específicos y preguntas que quedan compartimentadas, sin necesariamente tocar y transformar el resto del currículum. En este sentido es que proponemos construir la integralidad de la educación

ambiental desde la transversalidad, enseñando los contenidos ya existentes desde un enfoque ambiental, haciendo articulaciones curriculares diversas y, también, incluyendo nuevos temas, problemas y debates actuales que nos convocan y permiten repensar nuestro pasado, presente y futuro.

Ejes transversales de la Educación Ambiental Integral, orientaciones para su implementación en las escuelas

Para garantizar un abordaje complejo y transversal, desde el Área de Educación Ambiental Integral se han elaborado **cinco ejes que contribuyen a dar sentido, organizar y fundamentar la noción de integralidad de la educación ambiental en las escuelas**. Estos ejes se construyeron como herramientas pedagógicas para situar “lo ambiental” en la escuela, a partir de perspectivas teóricas y epistemológicas que organizan los contenidos y las estrategias para la institucionalización de la EAI. Esta propuesta implica el desafío de dinamizar el formato escolar y tensionar la lógica disciplinar que ha fragmentado los modos de conocer el mundo y sus relaciones, favoreciendo articulaciones curriculares complejas y promoviendo un abordaje integral de la cuestión ambiental. En tal sentido, los ejes que a continuación se presentan buscan explicitar y dar herramientas para la implementación de la integralidad de la educación ambiental en la enseñanza, complejizar su abordaje, recrear los modos de conocer y construir saberes, territorializar la mirada, ampliar los horizontes formativos. En definitiva, pretenden abonar a la construcción de saberes orientados al cuidado y sustentabilidad de las vidas, desde una perspectiva de derechos.

Ejes transversales de la Educación Ambiental Integral:

1. **Reconocer la complejidad del ambiente**
2. **Analizar los problemas ambientales**
3. **Ejercer nuestros derechos**
4. **Generar un diálogo de saberes**
5. **Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida**

1) Reconocer la complejidad del ambiente

Construir la integralidad de la educación ambiental implica reconocer la complejidad del ambiente que habitamos y sus transformaciones. Entendemos al ambiente como un **sistema complejo y dinámico, resultante de la interacción entre los sistemas naturales y procesos socioculturales que se manifiesta en un territorio y momento histórico determinado**. Estas interacciones no se encuentran ajenas a las relaciones de poder en las que se desarrollan y ponen de manifiesto tensiones históricas que es necesario reconocer para construir un saber ambiental de carácter complejo, integral y situado. Este eje es central en términos pedagógicos ya que resulta un punto de partida para comprender la compleja trama de relaciones que conforman el ambiente y a partir de la cual se fundamenta la transversalidad de la educación ambiental integral.

Como todo concepto polisémico, la idea de ambiente³ ha cambiado a lo largo de la historia y son múltiples los sentidos atribuidos a este término. Es una noción que originalmente proviene de las Ciencias Naturales, en particular, de la Ecología que inicialmente imprimió en este concepto el énfasis en el estudio de los vínculos entre los seres vivos y su entorno, más que en los elementos de los ecosistemas en sí mismos. No obstante, cuando la crisis ambiental global se hace visible a mediados del siglo XX como una crisis social y no meramente ecológica, emerge “lo ambiental” como nuevo campo de estudio que pone de manifiesto la necesidad de abordar el ambiente desde diferentes cosmovisiones, disciplinas y saberes.

3 El término medio ambiente se considera una reiteración conceptual, ya que medio y ambiente poseen el mismo significado (Bachmann, 2008).

La noción de ambiente, entonces, se diferencia de la naturaleza o de la ecología⁴, y a lo largo del tiempo ha transitado de una visión basada en la sumatoria de elementos físicos, químicos y biológicos que nos “rodean”, a una visión más amplia donde entra en juego la dimensión sociocultural con sus diferentes aspectos (políticos, económicos, históricos, éticos, tecnológicos, etc.) y sus múltiples relaciones. Así, el ambiente se configura como un campo de relaciones entre lo natural y lo sociocultural, entre lo material y lo simbólico, que forma parte de nuestra vida cotidiana y que es necesario complejizar desde la escuela.

Por lo tanto, reconocer la complejidad ambiental implica repensar-nos como parte de un todo más amplio: el ambiente. Frente a la crisis ambiental global, reconocer esta complejidad es central para recrear los modos de habitar el mundo y vincularnos con la naturaleza y entre todos y todas. Es fundamental, entonces, revisar lo que sucede en las escuelas en términos de enseñanza, preguntarnos, por ejemplo, qué enseñamos cuando enseñamos temas ambientales, cómo los enseñamos, desde qué enfoques, a partir de qué preguntas y problemas, qué estrategias utilizamos, para abonar a qué propósitos, para construir qué saberes, en pos de qué sociedad. Por ello, reconocer la complejidad ambiental es también complejizar la enseñanza y desafiar los modos de hacer escuela en clave ambiental.

4 Existe una tendencia a utilizar como sinónimos el concepto de ambiente, naturaleza y ecología. Asumiendo los diferentes sentidos y valoraciones culturales, desde las ciencias naturales se ha definido a la naturaleza refiere al medio natural, incluye fenómenos físicos y de la vida en su conjunto y está integrada por una diversidad de organismos que se relacionan entre sí y arman una trama de vida sumamente compleja y diversa. Por otra parte, la ecología es una disciplina científica proveniente de la biología que estudia las interacciones de los diferentes organismos y seres vivos, entre sí y con su entorno.

2) Analizar los problemas ambientales

Los problemas ambientales son el resultado de procesos socio-históricos que involucran aspectos económicos, políticos, culturales, sociales, territoriales, tecnológicos, éticos, ecológicos. Por lo tanto, es necesario comprenderlos en el marco de ciertas controversias entre distintos sectores y grupos sociales en el que los bienes naturales (aire, agua, suelo, biodiversidad, energía) constituyen un elemento en disputa. Estas tensiones se producen cuando están implicados intereses, valores o percepciones divergentes respecto a la naturaleza y el territorio; y, en algunos casos, se expresan en la esfera pública como conflictos ambientales (Merlinsky, 2021). Estos conflictos, en definitiva, ponen de manifiesto diferentes formas culturales de apropiación del mundo material y simbólico; definiendo un tipo de vínculo entre la sociedad y la naturaleza en un momento histórico dado y, por tanto, un determinado proyecto de construcción social (Zenobi, 2014).

Desarrollar propuestas de enseñanza integrales de educación ambiental supone analizar los problemas y conflictos ambientales desde un enfoque crítico y situado. *Crítico*, en el sentido de problematizar las causas estructurales que generaron el conflicto, analizando sus múltiples dimensiones y en particular las disputas de intereses, usos, valoraciones que tienen los diferentes actores en torno a los bienes naturales en los diferentes territorios. *Situado* en el sentido de analizar en profundidad las diferentes escalas en que se manifiesta el conflicto, atendiendo las particularidades de los territorios y quienes lo habitan a la hora de planificar propuestas de enseñanza, y el modo en que los problemas y conflictos ambientales puedan afectar a los y las pobladores que viven en el territorio en que se encuentra la escuela. También generando propuestas de enseñanza que pongan en valor lo territorial, el contexto y que tengan sentido y respondan a los intereses y posibilidades que se despliegan en los territorios. Para esto será necesario, como veremos en el próximo eje, considerar e incorporar en las planificaciones las prácticas y saberes que circulan en los territorios.

Nos proponemos analizar estos procesos a partir de una pedagogía que recupera la idea de conflicto ambiental como parte

constitutiva de las dinámicas sociales y los comprende como oportunidades de enseñanza y de aprendizajes significativos (Canciani y Telias, 2014; Canciani et al, 2017). Para la planificación docente, siempre es importante tener en cuenta los intereses de las y los estudiantes, reconocer las percepciones sobre el ambiente y el territorio que habitan, recuperar sus saberes y experiencias en torno a los temas que les preocupan. A partir de la selección de un problema o conflicto ambiental específico, sugerimos historizar y territorializar el análisis. Los conflictos ambientales son una construcción social que es necesario desentramar para su estudio y enseñanza en el aula. Armar una posible genealogía del conflicto puede aportar a la comprensión de estos procesos. Es importante identificar el espacio social en el que se desarrollan estos conflictos, teniendo en cuenta sus principales características geofísicas y geopolíticas. Es necesario identificar las distintas escalas en las que se despliega (local, nacional, regional, global). A su vez, identificar también los actores sociales involucrados, los grupos afectados o beneficiados y sus intereses, demandas, valoraciones y relaciones de poder. Por último, es importante analizar el marco normativo vigente, identificar las responsabilidades comunes y diferenciadas en torno al conflicto y los derechos ciudadanos frente a esta situación; realizar un manejo crítico de la información disponible y generar instancias de difusión de lo aprendido fortaleciendo el vínculo entre la escuela, el territorio y la comunidad, en pos de la **ampliación, promoción y protección de derechos**. Por esto, consideramos que analizar los problemas y los conflictos ambientales en la escuela promueve un pensamiento crítico en torno al ambiente y aporta al ejercicio de nuestros derechos.

3) Ejercer nuestros derechos

A partir de la sanción de la Ley N° 27.621 se establece el derecho a una educación ambiental integral como política pública nacional para todos los niveles y modalidades del sistema educativo y para la educación no formal. Todo derecho consagrado implica una enorme conquista, pero también el desafío de seguir trabajando desde el Estado para su efectiva inclusión en la vida

cotidiana. **Ejercer derechos en la escuela** a partir de propuestas vinculadas a la educación ambiental integral, implica promover la **formación de nuevas ciudadanía democráticas, críticas, participativas y comprometidas con el cuidado y la protección del ambiente**. Las infancias, adolescencias y juventudes son sujetos de derecho⁵. Desde esta perspectiva consideramos al ambiente sano y diverso como un derecho humano fundamental⁶.

Realizar propuestas de Educación Ambiental Integral desde una perspectiva de derechos supone integrar la dimensión activa por excelencia de la ciudadanía: la participación, en tanto que concierne al compromiso y la acción directa en la comunidad. Por tanto,

-
- 5 Los derechos de niñas, niños y adolescentes forman parte de los Derechos Humanos. Nuestro país adhiere, desde el año 1990, a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en la que se definen las obligaciones y las responsabilidades que el Estado y otros actores —familias, equipos de conducción, docentes y profesionales de la salud, entre otros— deben cumplir para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes. En el año 2005, Argentina aprobó la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Todos los niños, niñas y adolescentes menores de 18 años tienen los mismos derechos más allá de las diferencias de etnia, sexo, lengua, religión, situación económica, impedimentos físicos o cualquier otra condición suya o de su familia (Ministerio de Educación de la Nación, 2021).
 - 6 Existen en nuestro país un conjunto de marcos normativos nacionales y provinciales que consolidan este derecho y presentan a la educación ambiental como una herramienta clave para su efectivo cumplimiento. La Ley N° 27.592, sancionada en 2020 (Ley Yolanda) establece la formación integral en temas ambientales a las y los funcionarios públicos. Asimismo, la Argentina ratificó en 2021 el 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 (Acuerdo de Escazú). A su vez, el Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (2021) declaró que un ambiente limpio, saludable y sostenible es un derecho humano y exhortó a todos los Estados a trabajar juntos, en conjunto con otros actores, para implementarlo. El reconocimiento de esta garantía fundamental por el máximo órgano de derechos humanos es el resultado de décadas de ardua lucha de ambientalistas, activistas, pueblos indígenas, científicos y científicas, educadores y educadoras, y muchos otros actores de la sociedad civil.

entendemos la participación como un derecho relacionado con la formación y el ejercicio de la ciudadanía que hace efectiva las posibilidades de participación real en y desde la escuela. Implica asumir que niñas, niños, adolescentes y jóvenes son ciudadanas y ciudadanos hoy y es función de la escuela garantizar las condiciones para habilitar y sostener su participación real que, a su vez, supone tener parte en la toma de decisiones (Arrue y Consoli, 2010). Esto nos interpela como educadores y educadoras y nos invita a pensar la construcción de un modo de entablar las relaciones sociales intergeneracionales en el que el co-protagonismo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes sea parte de la dinámica de la escuela (Cussiánovich 2010, en Morales y Magistris 2018). La participación supone la capacidad de decidir, cuestionar, hacer, soñar, y que estas acciones tengan vínculo con la comunidad. El ejercicio del protagonismo de las nuevas generaciones no sería viable sin las personas adultas que lo promuevan y estén dispuestas a ceder espacios de poder (Morales y Magistris, 2018).

Reconocemos, además, que la formación de nuevas ciudadanas comprende no solo conocer y enseñar los derechos, sino también las responsabilidades y compromisos que como ciudadanas y ciudadanos tenemos en materia ambiental. Específicamente, proponemos pensar que las responsabilidades respecto al cuidado y protección del ambiente son comunes pero diferenciadas. Es decir, atañen al conjunto de la sociedad, pero no somos todas y todos responsables de igual modo, se diferencian en función del lugar que ocupa cada actor en la sociedad. Esto implica para la escuela una doble tarea. Por un lado, promover el cambio en las acciones individuales y colectivas, a la vez que construir herramientas de análisis para comprender las responsabilidades que caben a otros actores con mayor poder (organizaciones territoriales, empresas, Estados) en el cuidado y protección del ambiente. Es necesario, desde la escuela, conocer estas responsabilidades y analizar diferentes situaciones, a fin de asumir los compromisos que nos correspondan, exigir aquellos que no se cumplan e involucrarnos en este desafío.

Vivir en un ambiente sano y diverso es un derecho humano fundamental ya que es condición básica para el desarrollo y la sustentabilidad de la vida. Este derecho forma parte de los conoci-

dos como “Derechos de Tercera Generación”. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada en 1948, no había referencia al ambiente. En ella se establecieron los derechos de primera y segunda generación referidos a los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Los “Derechos de Tercera Generación”, también conocidos como “Derechos de Solidaridad o de los Pueblos”, contemplan asuntos de carácter supranacional como el derecho a la paz, a la autodeterminación, a la identidad nacional y cultural, al patrimonio común de la humanidad, al ambiente, entre otros.

Proponemos incluir como parte de la formación de nuevas ciudadanías los debates actuales en torno a los derechos de la naturaleza, en el marco del cuidado y la protección del ambiente. Esta mirada es innovadora e implica concebir a la naturaleza como sujeto de derecho a preservar y proteger. Es una propuesta que dialoga con las cosmovisiones indígenas de nuestra región y forma parte de los debates posibles y deseables a dar con las y los estudiantes en la escuela, en el marco de la ampliación de derechos. En este reconocimiento ya han avanzado algunos países de América Latina, como el caso de la reforma constitucional de Ecuador (2018) y Bolivia que ha reconocido los derechos de la Madre Tierra a través de la Ley 71 en 2010 y la Ley 300 en 2012. Estas experiencias, si bien no han logrado resolver las tensiones existentes, son ejemplos de lo que se conoce como “giro eco-céntrico o bio-céntrico”, un proceso que intenta desmarcarse del antropocentrismo para pensar la cuestión ambiental reconociendo el valor que poseen la diversidad de seres que habitan el planeta (Gudynas, 2015). En el caso de Argentina, la Corte Suprema de Justicia ha comenzado a acuñar algunas de estas ideas para la resolución de conflictos vinculados a cuencas hídricas y humedales, así como la introducción del “principio *in dubio pro natura*” como criterio para la interpretación y toma de decisiones: se debe estar a favor de aquello que resulte más protectorio para la naturaleza (Berros, 2021). Si bien estas aproximaciones son recientes y encuentran resistencias variadas, hacer visibles las diferencias y tensiones entre éticas antropocentristas y biocéntricas e incluir estos debates en la escuela resultan sumamente interesantes y significativos en el proceso de formación de nuevas ciudadanías.

4) Generar un diálogo de saberes

Construir la integralidad de la educación ambiental supone generar un diálogo de saberes, es decir, una construcción dialógica entre distintos conocimientos, culturas, generaciones y demandas sociales. Para ello, es necesario complejizar y transversalizar esta perspectiva ambiental, apostando a lo interdisciplinario, lo intergeneracional, lo intercultural, lo interseccional, en pos de la construcción de un saber ambiental complejo desde la escuela, con políticas educativas que tengan como horizonte el cuidado y la sustentabilidad de la vida.

Una clara propuesta del Pensamiento Ambiental Latinoamericano es el campo epistémico a partir del cual nos invita a comprender y analizar el mundo y sus relaciones. En esta clave, reconocemos que la noción compleja de ambiente ofrece un punto de apoyo para deconstruir la racionalidad instrumental propia del pensamiento moderno y construir una racionalidad alternativa: una racionalidad ambiental (Leff, 2004). Esta propuesta busca generar un diálogo de saberes para “sembrar sustentabilidades” en y desde los territorios, en y desde las escuelas.

Ya hemos dicho que comprender problemas y conflictos ambientales requiere de propuestas de enseñanza que integren diferentes disciplinas que permitan comprender su complejidad. Implica la posibilidad de tensionar la lógica de la fragmentación curricular y embarcarse en la complejidad ambiental. La interdisciplinariedad como eje organizador, entonces, es una invitación a reorganizar las estrategias, los formatos, los espacios, los tiempos, incluso, los vínculos en la escuela para generar otros modos de conocer el mundo, en sintonía con el cuidado del ambiente y de la vida.

A su vez, el diálogo que proponemos implica reconocer e integrar también aquellos saberes que no siempre han tenido un lugar central en las propuestas de enseñanza. Nos referimos a saberes de los pueblos y comunidades indígenas, a saberes populares y comunitarios, entre otros. El diálogo de saberes, entonces, no puede separarse del diálogo intercultural. Esto se encuentra incluido en la Ley de Educación Ambiental Integral (artículo 3), que tiene como uno de sus principios el reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas que contempla diver-

sas formas de relacionarse con la naturaleza y distintos modos de comprender el mundo; que amplían y enriquecen las oportunidades de enseñanza y aprendizajes significativos.

Asimismo, este eje tiene en cuenta el diálogo intergeneracional. Si bien toda tarea educativa supone una experiencia de transmisión cultural entre generaciones (Zelmanovich, 2009), en materia ambiental este rasgo es constitutivo del propio tema ya que articula en sus debates pasado, presente y futuro. Tal como sostiene Gurevich (2011, p. 12), es importante reconocer que lo ambiental *“es un tema que refiere a la temporalidad: se trata entonces de una cuestión histórica, situada, contextualizada. Es un tema del presente y del mañana, porque pone en el centro de la escena la vida y la continuidad de la vida; el ahora y el porvenir, nosotros y las generaciones venideras. En definitiva, qué herencia transmitir, qué experiencias y condiciones de existencia ofrecer a las nuevas generaciones para vivir sus vidas, para satisfacer sus necesidades y construir sus propios proyectos”*. Todo esto supone una gran responsabilidad en términos pedagógicos, la de generar las condiciones para que el “debate intergeneracional” sea posible en la escuela y, más allá de la incertidumbre en la que nos encontramos como humanidad, podamos construir entre todas y todos un camino posible hacia la sustentabilidad.

Por otra parte, el diálogo de saberes implica asumir, también, que existen distintas demandas emergentes que confluyen y complejizan el análisis de las múltiples desigualdades sociales y ambientales. En tal sentido, reconocemos en la interseccionalidad⁷, término proveniente del feminismo, un enfoque que aporta sentido político y complejiza esta perspectiva ambiental y su

7 El término interseccionalidad fue acuñado por Kimberle Crenshaw, investigadora y académica estadounidense especialista en temas étnicos y de género, quien en 1989 propuso este término clave que permitió cuestionar el feminismo blanco hasta entonces imperante. puede definirse como una herramienta teórica y metodológica que reconoce las desigualdades sistémicas visibilizando las múltiples dimensiones de opresión experimentadas por las personas, que se configuran en el cruce y superposición de las relaciones de poder y los diferentes factores sociales como el género, la etnia y/o la clase social.

enseñanza, potenciando los cruces, los diálogos, y los modos de construir saberes ambientales complejos desde la escuela.

5) Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida

Construir la integralidad de la educación ambiental implica atender a una de las dimensiones más constitutivas de los seres humanos: el cuidado. Nos referimos al cuidado del ambiente, las personas y todos los seres que habitan el planeta. Como todo concepto polisémico, existen distintos sentidos respecto a la noción de cuidado, aunque podemos encontrar en todos ellos un denominador común: el cuidado es algo que sucede en los vínculos. Es una relación de co-estar, un convivir. Somos en cuanto somos con otras y otros. Y este con-vivir nos lleva a entender el cuidado como un modo de vincularnos con el mundo circundante (Programa de Prevención y Cuidados en el Ámbito Educativo, 2021). Saber cuidar supone una capacidad -que es necesario aprender- y, a la vez, un vínculo -que es necesario construir- con aquello que deseamos cuidar. Saber cuidar implica, también, un sentido de responsabilidad, una ética del cuidado, es decir, preocuparse y ocuparse por el bien-estar del otro y la otra, involucrándose afectivamente (Boff, 2017).

Como sostiene Toledo (2019), el término *sustentabilidad* ha realizado un largo recorrido y en su devenir se ha convertido en concepto, paradigma, marco teórico, instrumento técnico, utopía y muchas cosas más, pero sobre todo se ha vuelto la palabra que contiene el deseo de un mundo mejor. En sintonía con lo planteado, recuperamos el artículo nro. 3 de la Ley de Educación Ambiental Integral que define a la sustentabilidad como “proyecto social”, que supone “el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, la preservación de la naturaleza, la igualdad de género, la protección de la salud, la democracia participativa y el respeto por la diversidad cultural”, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar el mundo.

Es preciso, entonces, alejarnos de ciertos tecnicismos e identificar y desarrollar una definición de *sustentabilidad* que convierte al concepto en una herramienta política de emancipación social

y ambiental (Toledo, 2019). La educación en general, y la educación ambiental integral en particular, tienen, en este sentido, un gran desafío: la formación de nuevas ciudadanía en las que la sustentabilidad sea un horizonte posible y deseable para las presentes y futuras generaciones. La escuela, en este marco, se configura como un espacio de posibilidad en el que aportar a dicha construcción y resulta desafiante para las educadoras y los educadores asumir esta tarea. Es un camino que estamos recorriendo y existen variadas experiencias en las aulas que ponen en práctica estrategias pedagógicas creativas e innovadoras.

Este eje propone pensar el *cuidado* en clave ambiental. Es decir, proponemos incluir en las prácticas de educación ambiental integral la dimensión colectiva del cuidado, la cual pone de manifiesto la interrelación no solo de los sujetos en cuanto seres sociales sino también la interdependencia que los sujetos tenemos con el ambiente. Somos completamente interdependientes y ecodependientes; porque, por un lado, resulta imposible pensar la vida de un ser humano sin otro u otra ser humano; y, por el otro, todos los recursos y bienes que utilizamos para todas nuestras actividades y nuestra subsistencia provienen de la naturaleza. El problema radica, en palabras de Boff (2017), en que estamos transitando un tiempo de descuido y de indiferencia, es decir, de falta de cuidado que exhibe sus límites en el descuido del planeta, en la falta de cuidado con la vida en todas sus formas y en el incremento de los conflictos en las relaciones sociales. Se hace indispensable, entonces, generar consensos sobre cómo hemos llegado hasta aquí y cómo podríamos aportar, desde la escuela, para que el camino hacia la sustentabilidad, la justicia social y ambiental, sea posible.

Desde los movimientos feministas, un aporte central radica en poner en el centro el cuidado de la vida y en el último tiempo han surgido interesantes debates en torno a la relación entre el cuidado de los cuerpos y el cuidado del ambiente y la naturaleza. Es importante cuidar la vida en su integralidad, comprender la relación estrecha que existe entre la salud de las personas, los animales, los ecosistemas y los territorios. Asumirnos como interdependientes y ecodependientes son condiciones necesarias para construir una pedagogía que ponga en el centro el cuidado

y que integre el enfoque ambiental. Es fundamental, entonces, construir propuestas pedagógicas que coloquen a la vida en el centro de la reflexión; y apostar al despliegue de este desafío a través de la educación ambiental integral⁸.

Desde este posicionamiento, la educación ambiental integral en la escuela se propone como una experiencia formativa que genere espacios de posibilidad para sentir, vivenciar, cuidar, proteger, valorar y disfrutar el ambiente, los cuerpos, los territorios, la naturaleza y su diversidad. Hacemos énfasis en la posibilidad de ampliar las experiencias formativas que pongan en valor el cuidado de la vida y su diversidad, la biológica y la cultural⁹, para conocer, ampliar y complejizar los saberes ambientales construidos en la escuela.

A modo de cierre, en este documento propusimos cinco ejes transversales para garantizar la integralidad de la educación ambiental en la escuela, a partir de un abordaje complejo, transversal y situado, tomando como punto de partida la Ley N°. 27.621 y los objetivos del Área de Educación Ambiental Integral del Ministerio de Educación de la Nación. Si bien fueron presentados cada uno de manera separada, de ningún modo, pueden comprenderse aisladamente, están relacionados y se complementan entre sí; y, construyen, entre todos, un enfoque específico que orienta las

8 Recuperando a Pérez Orozco (2021), la crisis ambiental civilizatoria se expresa como un conflicto entre el capital y la vida, donde la lógica económica se pone en contradicción con la sustentabilidad de las vidas. Consideramos interesante retomar estas perspectivas que pone en el centro del análisis el modo en que son afectados todos los procesos vitales, los cuerpos, las energías, las emociones cuando se analizan los impactos ambientales.

9 En este sentido, es muy potente el paradigma biocultural (Toledo, 2013) que plantea que la diversidad biológica y la cultural son mutuamente dependientes y geográficamente coterráneas. Este paradigma conjuga el interés biológico y ecológico con el interés antropológico, e inaugura nuevos caminos pedagógicos y académicos, articulando la dimensión biológica con la cultural. Esto tiene implicancias en los modos de conocer, habitar y cuidar el mundo como también en la manera de enseñarlo promoviendo el cuidado del ambiente y la sustentabilidad de la vida.

prácticas pedagógicas y nutre a la escuela de una perspectiva ambiental emergente e imprescindible para las presentes y futuras generaciones.

Estos ejes contribuyen a pensar la enseñanza de los temas ambientales y, a la vez, buscan aportar a una participación y compromiso con el cuidado y protección del ambiente. Son orientaciones, unas de las tantas posibles, que alumbran un camino en plena construcción y que esperamos que resulten una invitación para imaginar, crear y reinventar horizontes más justos en y desde las escuelas. Pretenden fortalecer el espacio escolar, complejizar el currículum, actualizar la formación docente, dinamizar los contenidos, ampliar los saberes, contextualizar la pedagogía, interpelar el rol docente, incentivar la participación de las y los estudiantes. En definitiva, estos ejes ofrecen ideas orientadoras para la formación de nuevas ciudadanías, más críticas, participativas y comprometidas con el cuidado y la protección del ambiente.

Referencias bibliográficas

Arrúe, C. y Consoli, E. (2010). Espacios de infancia, ciudadanía y participación infantil. Presentado en el Congreso Internacional: Profundizando la democracia como forma de vida. Desafíos de la democracia participativa y los aprendizajes ciudadanos en el Siglo XXI. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario.

Bachmann, L. (2008). La Educación ambiental en Argentina, hoy. Documento marco sobre Educación Ambiental Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Áreas curriculares. Ministerio de Educación.

Berros, V. (2021). La naturaleza como sujeto de derechos. En: Tierra Viva, agencia de noticias. Sección Crisis Climática. Abril 16, 2021.

Boff, L. (2017). Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra. Río de Janeiro: Editora Vozes Limitada.

Brailovsky, A. y Foguelman, D. (2009). Memoria verde. 7ed. Buenos Aires: Debolsillo.

Canciani, M. L. y Telias, A. (2014). Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica. En Telias, A., Canciani, M. L., Sessano, P., Alvino, S. y Padawer, A. (2014) La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas. San Fernando: La Bicicleta.

Canciani, M. L., Telias, A., Sessano, P. (2017). Problemas y desafíos de la Educación Ambiental. Un abordaje en 12 lecciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas. Lección 2 y 3.

Carvalho, I. (1999). La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social. En: Revista Tópicos en Educación Ambiental, 1(1).

Davini, M. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós

de Alba, A. (1998). Curriculum: crisis, mito y perspectivas, Miño y Dávila editores S.R.L.

------. (2007). Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Plaza y Valdés Educadore.

Galano, C.; Leff, E. y otros (2002). Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad. En: Ambiente & Sociedade - Año V - No 10 - 1o Semestre de 2002.

Gudynas, E. (2015). Derechos de la naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales. 1a. ed. Buenos Aires: Tinta Limón.

Gurevich, R. [Comp.]. (2011). Ambiente y educación. Una apuesta al futuro. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

------. (2011). La temática ambiental: educar entre las generaciones. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar un mundo justo y sostenible. Revista de Economía Crítica, nº16, segundo semestre 2013.

Kantor, D. (2008) Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires. Del Estante.

Leff, E. (2012). Pensamiento Ambiental Latinoamericano: Patrimonio de un Saber para la Sustentabilidad. En Environmental Ethics Journal. Texas: Centro de Filosofía Ambiental de la Universidad del Norte de Texas.

Merlinsky, M. G. [Ed.]. (2013). Cartografías del conflicto ambiental en la Argentina I. Buenos Aires: Ciccus-CLACSO.

------. (2021). Toda ecología es política. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Morales, S. y Magistris, G. (2018). “Niñez en movimiento. Del Adultocentrismo a la emancipación”, Buenos Aires, El colectivo.

Perez Orozco, Amaia. El conflicto capital-vida. Aportes desde los feminismos. En *Trabalho necessário*. V. 19, n° 38, 2021 (jan-abr). ISSN: 1808-799X.

Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en Educación Ambiental. En *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Porto Alegre: Artmed.

Toledo, V. (2013). El paradigma biocultural: crisis ecológica, modernidad y culturas tradicionales *Sociedad y Ambiente*, vol. 1, núm. 1, marzo-junio, 2013, pp. 50-60 El Colegio de la Frontera Sur Campeche, México.

Trelléz Solís, E. (2015). “Educación ambiental comunitaria, participación y planificación prospectiva.” En *Revista Voces en el Fénix*, Año 6, Número 43, abril 2015, pág. 186-191. Facultad de Ciencias Económicas: Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Zelmanovich, Perla (2009): *Hacia una experiencia intergeneracional*. En: Guillermina Tiramonti y Nancy montes (comp). *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Zenobi, V. [Coord.]. (2006). *Nuevas perspectivas en educación ambiental. Otros discursos, otras prácticas*. *Novedades Educativas* 18, 183.

----- (2006). *Geografía. Problemáticas ambientales a diferentes escalas*. Serie *Aportes para la enseñanza*. Ministerio de Educación e Innovación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

----- (2014). *La enseñanza de temáticas ambientales con las netbooks*. Buenos Aires: Aspha.

Documentos y materiales ministeriales

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). Ambiente. 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Programa de Prevención y Cuidados en el Ámbito Educativo (2021). Clase Nro: 1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de cuidados?. Prevención y cuidados en el ámbito educativo. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Marco normativo

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 (Acuerdo de Escazú) Ley N° 27.566.

Constitución de la Nación Argentina Ley N° 24.430.

Ley de Educación Nacional N°. 26.206.

Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina N° 27.621.

Ley Yolanda N°. 27.592.

**Directora de Educación
para los Derechos Humanos,
Género y Educación Sexual Integral**

María Celeste Adamoli

**Coordinadora del Programa
de Educación Ambiental Integral**

Natalia Borghini

**Equipo del Programa de Educación
Ambiental Integral**

Sofía Bonsignori, María Calvete, María
Laura Canciani, Santiago Colombo.

**Equipo de Redacción
de este documento**

Natalia Borghini, María Calvete, María
Laura Canciani, Aldana Telias.

**Agradecemos la lectura, aportes y
revisiones de** María Celeste Adamoli,
Soledad Areal, Lía Bachmann, Silvina
Blanco, Luján Borrelli, Santiago Colombo,
Daiana Gerschfeld, Paula Suárez y Lila
Vázquez Lareu.

**Equipo de producción gráfico
editorial de la Subsecretaría
de Educación Social y Cultural**

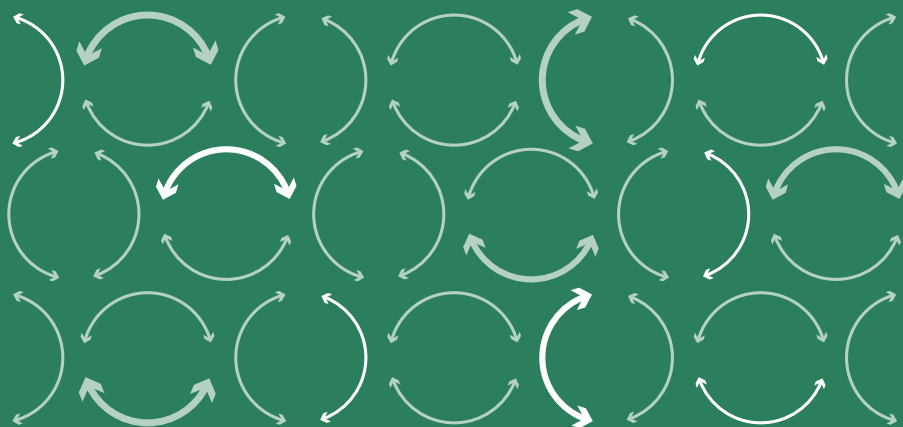
Diseño: Natalia Suárez Fontana y
Nicolás Del Colle

Armado: Bruno Ursomarso

Producción: Verónica Gonzalez y
Gabriel Giamello

Coordinación General:
Laura Gonzalez

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.



+info
[www.
argentina.
gob.ar](http://www.argentina.gob.ar)

Educación Ambiental Integral