

La crisis ambiental como componente en la “integralidad” de la ESI

La cabeza piensa ahí donde los pies pisan.

Paulo Freire

Introducción

La educación sexual integral es un proyecto de justicia social y de igualdad, fundamentado desde la perspectiva de género y orientado por los derechos humanos en tanto horizonte para la transformación. Como herramienta formal, tuvo un punto de condensación y a la vez un punto de partida en la Ley N° 26.150; dieciséis años más tarde sigue en pleno desarrollo, porque su definición se va ampliando y profundizando a medida que se implementa en aulas, instituciones y proyectos, se profundiza la investigación de las experiencias y se va articulando con aperturas teóricas y políticas propias del pensamiento crítico de los diversos movimientos sociales.

Entre esas nuevas dimensiones, la crisis ambiental viene planteando nuevas interpelaciones a la “integralidad” de la ESI, ya que si se propone abarcar todas las dimensiones que constituyen a los sujetos-cuerpos sexuados (anatómico-funcionales, sociohistórico-culturales, psicológicas, afectivas y éticas), el ambiente donde se construyen y desarrollan no puede quedar invisibilizado.

En este artículo nos proponemos mostrar los puntos en que la ESI se amplía a partir de los saberes producidos en los conflictos socioambientales, las producciones teórico-políticas de las ecofeministas y también el diálogo que abre la recientemente sancionada Ley de Educación Ambiental Integral.

Catalina González
del Cerro

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
catalinagc@gmail.com

Graciela Morgade

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
gmorgade@filo.uba.ar

1. La ESI: justicia curricular de género y pedagogía feminista

La escuela es el territorio donde se encuentran las creencias, las convicciones, las miradas —que por definición son particulares— en una arena que habilita la posibilidad de “lo común”: en las democracias modernas, lo común está configurado por los derechos humanos consagrados, las leyes, las constituciones. En ese marco, la escuela es el espacio privilegiado para llevar a la práctica las condiciones de posibilidad para el ejercicio de esos “derechos”, la no violencia, la comunidad, la autonomía de los sujetos sociales.

La demanda de los feminismos y del colectivo LGTBQ+ a la escuela no es otra que la de todos los grupos vulnerabilizados o silenciados por las relaciones hegemónicas: la justicia curricular. El concepto, desarrollado por Robert Connell (hoy Raewyn Connell), ilumina su carácter central en construir y gozar de garantías y derechos consensuados que permitan el desarrollo y la convivencia de las personas en sociedad.

La justicia curricular es parte integral de la justicia social en sus tres vertientes analíticas no excluyentes: distribución, reconocimiento y participación, inspiradas en los trabajos pioneros de Nancy Fraser. La primera hace referencia a la distribución de bienes primarios (derechos, riqueza). La segunda vertiente refiere a la justicia social como reconocimiento, se expresa cuando se visibilizan los grupos minoritarios, en una sociedad inclusiva, abierta a la diversidad y a la atención de los sectores que, históricamente, han sido marginados. En cuanto a la participación, se prioriza la generación de condiciones para que todxs, en especial aquellxs que han sido invisibilizadx histórica y sistemáticamente, adquieran una posición central en la toma de decisiones dentro de las esferas públicas y privadas de la sociedad.

Así, la agenda de los movimientos feministas y LGTBQ+ consolidada en la ESI constituye una demanda por las tres dimensiones de la justicia, apuntando a una justicia curricular de género que, sin duda alguna, se dirige a consolidar el horizonte de igualdad de la educación pública. A dieciséis años de la votación de la Ley 26.150 de ESI, la relectura de su texto remite a una primera constatación: hay relevantes diferencias entre “la letra” (y “el espíritu”) de aquel primer texto y las definiciones que hoy tienen mayor consenso respecto de sus alcances. Centralmente, porque una ley de ampliación de derechos como es la ESI resulta inescindible de los acontecimientos de su tiempo.

Por una parte, porque fue impactada por las leyes posteriores que habilitaron otros derechos vinculados con las identidades sexo-genéricas: las leyes conocidas como de “protección integral contra la violencia hacia las mujeres”, “matrimonio igualitario”, “identidad de género”, “Micaela” y la “interrupción voluntaria del embarazo” interpelaron los alcances y fundamentos de la ESI. Pero también otros discursos se tejieron con la ESI a medida que se fue desplegando. Por ejemplo, los emergentes de las luchas decoloniales y antirracistas; o los discursos vinculados con los derechos de las personas mayores como sujetos sexuados; o las demandas de reconocimiento y reparación del movimiento trans. Y, finalmente, los desarrollos que el mismo despliegue de la ESI, según los niveles y las modalidades de la educación, recupera y provoca: el diálogo con los Estudios Sociales de la Discapacidad, que denuncian la infantilización y desexualización de las personas con discapacidad; los desafíos y limitaciones de la ESI en contextos de encierro; los debates en la Educación Intercultural Bilingüe, y más.

Estas producciones históricas de lucha por la justicia curricular de género se vienen articulando con las pedagogías críticas decoloniales en un campo, generando los desarrollos que denominamos “pedagogías feministas”.

Si bien existen diversas teorizaciones y usos sobre este término a nivel internacional, en nuestro país, la “pedagogía feminista” aparece ligada a las propuestas de educación popular y a los aportes de los feminismos decoloniales desplegados en espacios educativos de los movimientos sociales y menos abordada en los ámbitos escolares formales. La definición tentativa de “pedagogía feminista” que ensayamos aquí se nutre de la tradición freireana que enfatiza en la articulación situada de las diversas luchas emancipatorias, poniendo en valor los saberes producidos en la práctica política de los movimientos feministas y LGTBIQ+ latinoamericanos. También se posiciona en y desde una escuela pública situada, con sus herramientas, su alcance, su capacidad reflexiva, su rol histórico en la inclusión y promoción de derechos democráticos, su lucha contra la privatización educativa, entre muchos otros aspectos. Esta definición, al mismo tiempo, incorpora elementos propios de las producciones académicas que describen los sesgos androcéntricos, heteronormativos y cis-sexistas de las fuentes disciplinares del currículum que persisten en gran parte de las instituciones educativas.

2. Naturaleza, cultura y ecofeminismos

Ahora bien, el sistema educativo formal no solo viene siendo cuestionado (y transformado) desde la perspectiva de la justicia de género; también viene siendo fuertemente interpelado desde hace décadas por los movimientos socioambientales que denuncian su complicidad con un modelo cultural ecocida. Pese a la situación actual de urgencia ambiental y la amplificación de las voces que reclaman modelos alternativos (y que desplegamos a continuación), no se han logrado visibilizar y transformar de forma significativa los sesgos antropocéntricos (y etnocéntricos) del currículum y sus graves consecuencias.

Desde la Revolución Industrial a esta parte, las actividades humanas han tenido tal impacto en los ecosistemas planetarios que se ha comenzado a denominar “Antropoceno” a este período de la historia terrestre de inédita crisis ambiental y sistémica: el encadenamiento y aceleración de múltiples problemas de escala global asociados a la disminución de la biodiversidad y la crisis climática, energética, alimentaria, sanitaria, económica, migratoria, entre otras. Las llamadas corrientes ecofeministas¹ se están haciendo eco, de modo creciente, tanto en el ámbito de los feminismos populares y decoloniales, como en los ecologismos populares y decoloniales. Su tesis central radica en que para poder dimensionar los efectos y los fundamentos del modelo de producción capitalista global es necesario comprender su entramado no solo extractivista y colonialista, sino también, y fundamentalmente, (cishetero)patriarcal. Vienen a aportar, como plantea Maristella Svampa, no solo un diagnóstico más completo acerca de los modos en que se entran las violencias sino que también suministran claves para construir un nuevo enfoque relacional en torno al vínculo naturaleza-sociedad.

Se trata de un movimiento social y de una corriente teórica y política plural y dinámica. Los ecofeminismos se caracterizan por establecer vínculos estructurales entre la explotación de las mujeres² y la de la naturaleza. Es decir, establecen una matriz histórica común entre las violencias feminicidas y las ecocidas y etnocidas. Como toda mirada crítica, ponen el foco en las desigualdades y reconocen mecanismos históricos de inferiorización que son semejantes en la construcción hegemónica de “mujer” y “naturaleza”. Es así que focalizan en la dominación de un tipo de sujeto, el sujeto de la Modernidad, el varón-blanco-conquistador, que se asume autorizado a apropiarse de otros territorios y de otros cuerpos, para su propio beneficio. Asimismo, resaltan que las mujeres (y personas LGTBQ+) integran un sector

1. Reconocemos como autoras actuales a nivel global a Vandana Shiva, Ivone Gebara, Francesca Gargallo, Carolyn Merchant, Val Plumwood, Alicia Puleo, Yayo Herrero, Amaia Perez-Orozco, entre muchas otras. Incorporamos además las lecturas de autoras que si bien no adscriben necesariamente al ecofeminismo, permiten complejizar la relación entre “naturaleza y humanidad”, como el caso de Donna Haraway o la filósofa argentina Mónica Cragnolini.

2. Existe un debate que no llegaremos a desarrollar aquí, desplegado a partir de la crítica que se plantea hacia algunos textos tempranos del ecofeminismo por sostener una mirada de “mujer” tildada como esencialista, ligada al rol maternal y cisheteronormativo, y luego *complejizado* a partir de la inclusión de otras identidades y contextos.

significativamente activo en las luchas contra los extractivismos de empresas y gobiernos en los territorios y a la vez constituyen la población más empobrecida y más vulnerable ante los efectos de las crisis climáticas y sistémicas antes mencionadas.

En el escenario local, los llamados ecofeminismos populares y/o de base territorial (Korol, 2007; Svampa, 2015; Papuccio y Ramognini, 2018; Fernandez Bouzo, 2021) hacen foco en el papel central de las mujeres de los barrios populares en el cuidado de la salud y en la denuncia de enfermedades que acarrearán los contextos urbanos hostiles con altos índices de contaminación. Asimismo, rescatan y visibilizan las acciones de defensoras de los territorios, muchas de ellas indígenas y campesinas, como es el caso emblemático de Berta Cáceres en Honduras.

3. Hacia una pedagogía ecofeminista: tres ejes posibles

En nuestro país contamos con algunas herramientas legales en el campo del derecho ambiental —muchas veces poco aplicadas por los gobiernos y también poco conocidas y apropiadas por la sociedad—. Es el caso de la Educación Ambiental Integral consagrada en la Ley 27.621, sancionada en 2021.

Un aspecto a resaltar de la Ley, y que a su vez motiva esta articulación disciplinar que intentamos trazar en este trabajo, es la inclusión de la perspectiva de género en la educación ambiental integral (artículos 2, 3, 12 y 14). Esa decisión enriquece y profundiza su contenido, requiere un mayor despliegue de investigaciones y marca como proyecto político la necesidad de marchar hacia una justicia curricular ambiental ecofeminista. Si bien la educación sexual y la ambiental abarcan genealogías y debates propios, existen tensiones epistemológicas, pedagógicas y políticas que las acercan, ya que ambas leyes implican a los cuerpos sexuados construidos en una cultura de consumos ilimitados de bienes comunes e injusticias ambientales. Y también las acercan sus propuestas, que sostienen la centralidad de la interdisciplina, la transversalidad y la perspectiva de derechos y de ciudadanía para una educación emancipadora.

En su artículo 3, la EAI explicita que uno de sus fundamentos es: “d) Principio de igualdad desde el enfoque de género: debe contemplar en su implementación la inclusión en los análisis ambientales y ecológicos provenientes de las corrientes teóricas de los ecofeminismos”. Entonces, ¿qué ejes transversales emergen de los conceptos centrales de los ecofeminismos para el

proyecto de justicia curricular ecofeminista? A continuación sintetizamos algunas líneas a seguir desarrollando:

a. Conocimiento y conflicto

Los ecofeminismos se nutren de los aportes de las epistemologías críticas y de las feministas que explicitan la no-neutralidad del saber científico, historizan y problematizan sus sesgos androcéntricos, eurocéntricos, antropocéntricos, mercantiles, y por ello proponen ampliar el acceso y la presencia de voces y experiencias históricamente desautorizadas. Los activismos ambientales, al igual que los de género y diversidad, instan a construir una “mejor” ciencia a partir de democratizar la producción científica y a conocer y problematizar sus criterios de justificación, validación y circulación. La ciencia es una aliada y una herramienta para las luchas ecofeministas, así como también fue y es un terreno disputado por los intereses de los sectores dominantes: existen numerosos ejemplos de personas o instituciones científicas que han estado al servicio del capital corporativo extractivista. De allí la urgente necesidad de incorporar curricular e institucionalmente los debates epistemológicos y socioambientales a las carreras científicas en general y en particular a las llamadas “ciencias duras” que suelen ser las áreas convocadas para desarrollar o legitimar, por ejemplo, la contaminación de empresas mineras, petroleras, agroquímicas, entre otras.

Asimismo, se señala la asimetría existente entre los saberes producidos en las grandes urbes —centros universitarios, corporativos y políticos donde se suelen tomar las decisiones sobre los territorios—, con respecto a los saberes y prácticas colectivas de subsistencia locales que sostienen cotidianamente la vida y que están a cargo principalmente de las mujeres, pueblos originarios y trabajadores de zonas rurales. En la Argentina se destacan organizaciones conformadas mayoritaria pero no exclusivamente por mujeres que denuncian y describen cómo las instituciones médicas, las farmacéuticas, la agroindustria obturan la construcción de diálogos e instancias participativas a la vez que invalidan los saberes y prácticas (muchas veces ancestrales) de sus comunidades. En ese sentido, Canciani y Telias (2013) proponen una pedagogía del “conflicto ambiental”, planteando que esos escenarios aportan una mirada crítica específica y territorializada para pensar propuestas de educación ambiental.

b. Cuidados

Una idea-fuerza de los ecofeminismos es aquella que vincula la crisis civilizatoria con la crisis de los cuidados. Visibiliza y resignifica el trabajo de cuidados —tarea históricamente asignada a las mujeres y no remunerada— como una ética orientada a la sustentabilidad. Se plantea que un problema central es que esta sociedad no reconoce que los humanos somos seres interdependientes y también ecodependientes: todas las personas somos vulnerables y necesitamos o necesitaremos ser cuidadas, y necesitamos y necesitaremos un ambiente sano.

En lo que respecta a este campo, han sido esenciales los aportes de la economía feminista. En contraposición a la economía dominante, que se sustenta en lógicas mercantiles de acumulación y progreso, esta perspectiva plantea que una economía funciona bien si genera las condiciones de posibilidad de todas las vidas que desean ser vividas y si no niega ni invisibiliza la dimensión de género como clave para comprender la reproducción de la vida. Corina Rodríguez y Flora Partenio investigan distintas experiencias llevadas a cabo en el sur del país y señalan que es necesario construir alternativas y prácticas concretas

(...) basadas en lo lógica de la solidaridad y no de la competencia, de la sostenibilidad y no de la productividad, en la interdependencia y no en el individualismo, en construcciones comunes y de defensa de lo común, donde se recuperen prácticas no monetizadas. (2020: 33)

En los últimos años, los campos filosófico, jurídico, histórico, económico y pedagógico del cuidado han tomado mayor protagonismo, tanto en la presencia en diseños de políticas públicas como en las agendas de los feminismos populares, que vienen manifestando su carácter público y ético, vinculado con el bien común, y no meramente como una cuestión de inclinaciones particulares o esenciales. En lo que respecta al ámbito educativo, son diversas las reflexiones que se abren con este cruce.

La experiencia acumulada de la ESI permitió, por un lado, abordar con estudiantes los estereotipos de género ligados a la división sexual del trabajo, a la restricción de las mujeres al ámbito doméstico de la mano del mandato de maternidad y heterosexualidad obligatoria; en fin, aportó la dimensión histórica y colectiva de las violencias de género en general y de la económica en particular. Si a cuidar se aprende y se enseña, la escuela tiene

un papel bien desafiante, en particular en lo que respecta a su población masculina. Por otro lado, la ESI permitió evidenciar de modo más concreto la corresponsabilidad que tiene la escuela en garantizar los cuidados de las infancias y adolescencias, lo estratégico que resulta fortalecer la interlocución con otras instituciones, como los centros de salud, agrupaciones barriales, cooperadoras, centros comunitarios y comedores, todas ellas generalmente protagonizadas también por mujeres.

La ESI no es solamente una política educativa sino, fundamentalmente, una política social y su eco en la EAI deriva en que la centralidad atribuida, por ejemplo, a la valoración de la afectividad y el respeto a la diversidad se traslade también hacia las formas políticas del cuidado de la casa común, de la salud comunitaria, de la ecodependencia.

c. Cuerpo-territorio

Según las palabras de Lorena Cabnal (2019), feminista comunitaria territorial del pueblo maya q'eqchi y xinka, el término "cuerpo-territorio" se fue sedimentando a partir de un proceso de fortalecimiento de mujeres indígenas a inicios de los años 2000 que, mientras transitaban la defensa de sus tierras comunitarias frente a proyectos mineros y conflictos armados en Guatemala, también denunciaban las violencias sexuales ejercidas cotidianamente hacia niñas y mujeres por parte de varones, tanto indígenas como no indígenas. Con este término nos acercamos a un enfoque de los feminismos decoloniales que dan valor epistémico y también espiritual a la experiencia de "acuerparse" para defender un territorio y a sí mismas. Bajo la consigna callejera cada vez más expandida que dice "Ni la tierra ni las mujeres somos territorio de conquista" se reivindica la memoria sobre cinco siglos de colonialismo sustentados a base de violaciones sexuales masivas y constantes a mujeres indígenas, pero poco visibilizadas en las historias familiares latinoamericanas.

Las luchas ambientalistas y antirracistas, así como también los debates poshumanistas, aportan a una definición de salud integral, ya que vienen focalizando en los cuerpos-en-contexto, cuerpos situados, constituidos y afectados por la historia del propio territorio que habitan. Se trata entonces de pensar en una salud que valore y reconozca los saberes ancestrales, su interlocución con las medicinas occidentales, que tenga en cuenta los riesgos y el bienestar vinculados a las realidades socioambientales.

Ampliar el eje de la ESI “cuidado del cuerpo” a “cuidado del cuerpo-territorio” resulta entonces una oportunidad para profundizar en la perspectiva de derechos: a respetar la diversidad de cuerpos en términos amplios, a defender el derecho a un ambiente sano y diverso, a reconocer modos de sanar y vivir el cuerpo de acuerdo con las identidades culturales, a que las violencias sobre los cuerpos puedan ser reconocidas, verbalizadas, reparadas.

Por otro lado, se viene señalando la violación a los derechos sexuales y reproductivos de las personas gestantes, ya que la contaminación del agua, los alimentos y el suelo (como es el caso paradigmático de los agrotóxicos en la zona pampeana) afecta particularmente la capacidad de gestación en las mujeres, aumentando los índices de malformaciones y abortos, produciendo alteraciones hormonales significativas y cáncer de mama, entre muchas otras consecuencias. Además de analizar la propia biografía sexual y los mandatos que tejieron nuestro vínculo con nuestro cuerpo, se abre la pregunta sobre las condiciones ambientales que intervinieron en su construcción.

Para cerrar

La ESI convoca a problematizar los preconceptos sedimentados en el sentido común pero también los conceptos cisheteropatriarcales aprendidos y enseñados en las aulas por siglos; sacude la propiedad clásica del saber concentrado en la figura de quien enseña; permite visibilizar las experiencias y da lugar a las voces silenciadas; conmueve a las instituciones en sus estructuras de poder, sus formas violentas micropolíticas, sus normas sexistas implícitas. Es desde esta experiencia acumulada en dieciséis años de ESI que hemos planteado aquí algunos posibles nudos de convergencia hacia una justicia curricular ecofeminista. Sintetizamos a modo de posibles propuestas:

- 1) Explicitar la historia de la ciencia occidental, sus exclusiones y su vínculo con sectores de poder, el carácter androcéntrico y también antropocéntrico de las instituciones científicas y educativas.
- 2) Ampliar la definición de los trabajos de cuidados no solo como tarea históricamente asignada a las mujeres y no remunerada sino también como una ética orientada a la sustentabilidad.

- 3) Enseñar a habitar los cuerpos de la forma más libre posible requiere una revisión de la salud integral que incorpore las violencias ambientales a las que estuvimos y estamos siendo sometidas las comunidades educativas en su conjunto.

En los debates de la pedagogía actual argentina, ni la cuestión ambiental ni la intercultural han logrado instalarse como problemáticas educativas contemporáneas, a diferencia de lo ocurrido en otros países de América latina. En un sentido político curricular, tanto la EAI como la ESI, para su efectiva implementación, requieren que universidades y escuelas empiecen a incluir un enfoque ambiental e intercultural, integral y complejo, a través de todas las herramientas de política pública y a través de propuestas de formación docente inicial y continua, producción de materiales pedagógicos, diseños curriculares y proyectos institucionales que fortalezcan la relación entre la escuela, la comunidad y el territorio. También será clave que, al igual que en el caso de la ESI, las agrupaciones militantes, en este caso las socioambientales, incorporen un enfoque pedagógico explícito y construyan dispositivos para exigir su presencia en las instituciones educativas.

La Educación Ambiental Integral es una herramienta y una oportunidad para seguir ampliando el alcance de “la integralidad” de la ESI. La convergencia es potencia, el diálogo de saberes es contracultural. La justicia curricular de género no puede escindirse de la justicia ambiental. La reflexión sobre “la casa común” no puede escindirse de los cuerpos sexuados que la habitan.

Referencias bibliográficas

- Cabnal, L. (2019). El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra. En Leyva Solano, X. e Icaza, R. (coords.). *En Tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias*, pp. 113-123. Cooperativa Editorial Retos.
- Canciani, M. y Telias, A. (2013). Aportes teórico conceptuales para pensar los procesos educativos en escenarios de conflicto ambiental. *Revista del IICE*, (3): 111-122.
- Connell, R. (2009). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27): 1-10.
- Fernandez Bouzo, M. S. (2021). Amazonas del ambiente en el Riachuelo: praxis ecofeministas en el territorio de la metrópolis de Buenos Aires. *Documentos de trabajo sobre problemáticas comunes al AMBA* (4): 11-20.
- Fraser, N. (1998). La justicia social en la era de las políticas de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Apuntes de Investigación*, N° 2/3, año II, Buenos Aires, Cecyp.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Buenos Aires, El Colectivo: América Libre.

- Papuccio de Vidal, S. y Ramognini, M. E. (eds.). (2018). *Teoría y praxis del ecofeminismo en Argentina*. Librería de Mujeres Editoras.
- Perez-Orozco, A. (2021). El conflicto capital-vida. *Revista Trabalho Necessário*, 19(38): 54-66.
- Rodríguez Enríquez, C. y Partenio, F. (2020). *Sostenibilidad de la vida desde la perspectiva de la economía feminista*. Buenos Aires, Madreselva.
- Svampa, M. N. (2015). *Feminismos del Sur y ecofeminismos*. Fundación Foro Nueva Sociedad.