



ARTÍCULOS

Formación Docente Continua en Educación Ambiental: un análisis de los organismos involucrados en su desarrollo

Continuing Teacher Training in Environmental Education: an analysis of the organizations involved in its development

Formação continuada de professores em educação ambiental: uma análise das organizações envolvidas em seu desenvolvimento.

Guadalupe Montenegro

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Universidad Tecnológica Nacional, Argentina
guadalupe.montenegro@mi.unc.edu.ar
ORCID 0009-0003-2694-7585

Lucía Caisso

CONICET/ Universidad Nacional de Rafaela, Argentina
lucia.caisso@gmail.com
ORCID 0000-0001-5738-439X

Recibido: 2026-03-28 | **Revisado:** 2026-06- 15 | **Aceptado:** 2026-07-12

Resumen

En este artículo presentamos un relevamiento de las propuestas de Formación Docente Continua (FDC) en Educación Ambiental (EA) y de los organismos que intervienen en su desarrollo. Nuestro análisis se restringe al período 2021-2025 (entre la sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral y el presente) y a propuestas que tuvieron o bien un alcance nacional, o bien uno regional (en tanto abarcaron a dos o más provincias). Incorporamos también a nuestro análisis referencias puntuales a propuestas de FDC en EA desarrolladas en las provincias de Santa Fe y Mendoza, a los fines de ejemplificar algunos aspectos específicos del análisis. Como principales resultados del estudio se propone que la oferta de FDC en EA es promovida y desarrollada por un abanico amplio y heterogéneo de organismos, no siempre vinculados a ámbitos educativos, que expresan alianzas público-privadas y que evidencian la mercantilización de la FDC en nuestro país.

Palabras clave: educación ambiental, formación docente, organismos, políticas educativas, Argentina

Abstract

This article examines Continuous Teacher Education (CTE) initiatives in Environmental Education (EE) in Argentina between 2021 and 2025, that is, since the enactment of the Comprehensive Environmental Education Law (Law 27,621). The analysis focuses on initiatives with national or inter-provincial scope (covering two or more provinces) and on the organizations responsible for their design and implementation, with illustrative cases from the provinces of Santa Fe and Mendoza included. Key findings reveal that CTE in EE is promoted and delivered by a diverse and heterogeneous range of institutions, many of which operate outside the formal education sector, thereby evidencing the emergence of public-private partnerships and the growing marketization of CTE in the country.

Keywords: environmental education, continuous teacher education, organizations, educational policies, Argentina

Resumo

Este artigo apresenta os programas de formação continuada de professores (FCP) em Educação Ambiental (EA) oferecidos na Argentina, bem como as organizações responsáveis por sua concepção e implementação. A análise abrange o período de 2021 a 2025, desde a promulgação da Lei Integral de Educação Ambiental, e concentra-se em programas de alcance nacional ou regional, envolvendo duas ou mais províncias. São mencionadas, ainda, iniciativas nas províncias de Santa Fé e Mendoza para ilustrar aspectos centrais da análise. Os resultados indicam que os programas de FCP em EA são promovidos por uma rede ampla e heterogênea de atores, muitos sem vínculo direto com instituições educativas formais. Observa-se predominância de parcerias público-privadas e organizações da sociedade civil, o que sugere a existência de um processo de mercantilização da formação continuada de professores no país. Esses achados indicam a necessidade de maior regulação estatal e de políticas públicas que assegurem o caráter público e gratuito dessa formação, garantindo sua qualidade e equidade.

Palavras-chave: educação ambiental, formação de professores, organizações, políticas educacionais, Argentina

Introducción

En este artículo, presentamos los primeros avances de una investigación que analiza las propuestas de formación docente continua (FDC) desarrolladas con posterioridad a la promulgación de la Ley N° 27.621 de Educación Ambiental Integral en el año 2021. Distintas investigaciones, previas a la aprobación de esta ley, evidenciaron que, en la perspectiva de los y las docentes, la educación ambiental (EA) constituye un campo de vacancia de su formación. El estudio de Potel (2012), por ejemplo, sostiene que existe una percepción generalizada por parte de los y las docentes respecto de sus propias deficiencias con relación a conocimientos vinculados a lo ambiental. Saidón y Claverie (2016), por su parte, señalan la escasa formación docente que se brinda para “encarar nuevas prácticas educativas en EA” que superen a lo que, desde la perspectiva de las autoras, es una implementación deficiente para el abordaje pedagógico de los problemas socio ambientales. En ese marco, nos interrogamos respecto a las acciones de FDC en EA que se han producido a partir de la promulgación de una ley que tuvo, entre sus objetivos, el establecimiento de una política de educación ambiental integral en todo el territorio nacional y en todos los niveles del sistema educativo.

De los múltiples aspectos que se expresan en el campo de la FDC en EA, analizamos uno en particular: la identificación de los organismos que promueven y sostienen las experiencias de formación ambiental dirigidas a quienes ejercen la docencia en el sistema educativo argentino. Se trata de un interrogante que deriva de investigaciones previas que hemos realizado sobre el desarrollo de experiencias de EA en el nivel primario (Caisso y Espoturno, 2024; Caisso, Espoturno y Montenegro, 2025), instancias en las que hemos podido documentar las referencias de quienes ejercen como docentes a múltiples organismos públicos o privados que promueven, dentro y fuera de las escuelas, actividades de formación vinculadas a temáticas ambientales.

En este texto, realizamos un primer relevamiento de la oferta de formaciones en EA que tienen por destinatarios a docentes en ejercicio y de los organismos que intervienen en su desarrollo en el periodo 2021-2025. Para seleccionar las propuestas, hemos tomado como criterio que estas se identifiquen a sí mismas como formaciones en EA en sus presentaciones públicas (vía publicidades, programas o resoluciones de convalidación ministerial). De esta manera, no adoptamos ningún criterio que implicara valorar la adecuación de los enfoques, contenidos o metodologías a las normativas educativas, como, por ejemplo, la Ley de EAI.

Ante la complejidad del escenario que comenzamos a vislumbrar —dada la cantidad de propuestas y organismos involucrados—, decidimos, en esta primera instancia, acotar nuestro análisis a aquellas propuestas de alcance nacional: es decir, a propuestas destinadas a docentes de toda la república, o bien a las y los de varias provincias. De manera complementaria, incorporamos referencias puntuales a formaciones desarrolladas en las provincias de Santa Fe y Mendoza —dos áreas geográficas de perfil productivo y ambiental diferenciados— a fin de contrastar y profundizar en algunas dinámicas regionales específicas. Por otra parte, en esta oportunidad, solo consideramos aquellas propuestas que otorgan puntaje docente por entender que son las más orientadas a convocar a la docencia en ejercicio.

En términos metodológicos, partimos inicialmente del rastreo de información acerca de las propuestas que nos mencionaban los sujetos docentes con los que interactuamos en nuestros trabajos de campo en escuelas de Santa Fe y Mendoza. Esta búsqueda se realizó fundamentalmente en sitios web y en redes sociales, motivo por el cual los algoritmos de los buscadores y las aplicaciones utilizadas comenzaron a mostrarnos —de manera espontánea— distintas ofertas de propuestas formativas en EA. Fuimos listando progresivamente cada una de ellas, definiendo en cuáles enfocarnos en función de los intereses de este escrito. No

obstante, a fin de compensar los posibles sesgos de los algoritmos digitales (motorizados fundamentalmente por la oferta de propuestas formativas pagas), realizamos en simultáneo un rastreo de propuestas provenientes de instituciones que, considerando los antecedentes en EAI y FDC, podían ser relevantes para nuestro estudio (organismos ministeriales, sindicatos docentes, universidades, organizaciones ambientalistas, entre otros). Además, consideramos también como fuente primaria de esta indagación algunas de las entrevistas realizadas a docentes durante nuestros respectivos trabajos de campo, así como también la información obtenida a partir de interacciones virtuales que sostuvimos con los promotores de algunos de los cursos analizados.

En las próximas páginas, presentamos, en primer lugar, el estado del campo de estudio de la FDC en Argentina para, luego, reconstruir sucintamente el panorama específico de la FDC en EA. A continuación, nos abocamos a identificar y describir las organizaciones que intervienen en el desarrollo de las propuestas formativas y a analizar dicho relevamiento, proponiendo como principal interpretación que la presencia de determinados organismos en el campo de la FDC en EA expresa procesos de privatización de las instancias formativas docentes, a partir del solapamiento y la hibridación de las esferas públicas y privadas, aun cuando puedan reconocerse organismos y propuestas formativas estrictamente estatales. Por último, ofrecemos algunas conclusiones que abren nuevos interrogantes sobre el problema de estudio para abordar en futuros trabajos de investigación.

Para concluir esta introducción, es preciso decir que, más allá de las limitaciones que pueda poseer este primer análisis, entendemos que este —y los desarrollos futuros asociados a él— puede redundar en un aporte pionero al indagar de manera empírica en el desarrollo de las políticas educativas vinculadas a la implementación de la EA. Tal como la propia UNESCO (2022) reconoce, se prescriben, a nivel mundial, numerosos lineamientos y enfoques acerca de la EA, pero casi no se han realizado estudios empíricos sobre los procesos educativos efectivos que se están llevando a cabo en su nombre. Al mismo tiempo, consideramos que el análisis de (y la reflexión sobre) las propuestas de formación docente en EA resultan de interés social en virtud de la crisis ecológica en curso, un evento de magnitud global originado por la creciente mundialización del sistema capitalista (Estenssoro Saavedra, 2021). En este marco, resulta fundamental analizar por parte de quiénes, cómo y para qué se están desarrollando las experiencias de FDC en EA. Este artículo busca responder al primero de estos interrogantes.

La formación docente continua en Argentina

Las prácticas relacionadas con la formación docente en ejercicio se hallan presentes desde los inicios del sistema educativo argentino, momento en el que el Estado nacional, los estados provinciales y diversas organizaciones políticas, vecinales y colectividades de inmigrantes desarrollaron acciones destinadas a formar a quienes se encontraban ejerciendo la docencia (Vezub, 2009). Sin embargo, un paso decisivo en su institucionalización fue dado a partir del Estatuto Nacional de 1958, en el cual se concibió el perfeccionamiento como un deber y un derecho del personal docente. Al mismo tiempo, este estatuto ligó indisolublemente la formación en ejercicio con la carrera docente, en tanto los cursos de perfeccionamiento se constituyeron como la vía para lograr el puntaje necesario que permitiera mejorar la propia posición laboral ante concursos y ascensos. En la década de 1970, la demanda de formación docente en ejercicio se vio apuntalada por los discursos tecnicistas que, de la mano del desarrollismo y de los discursos de los organismos internacionales sustentados en la teoría del capital humano, contribuyeron a instalar la noción de “educación permanente”. Comenzaron a extenderse, a partir de aquí, tanto el circuito

privado de la capacitación docente como formas alternativas de formación en ejercicio creadas por los sindicatos docentes (Vezub, 2009).

Si bien la noción contemporánea de formación docente continua comenzó a instalarse como tal (y también como política de estado) a fines de la década de 1980, el hito institucional definitivo en su consolidación como política de estado se condensó en la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua, luego de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 (Vezub, 2009; Feldfeber *et al.*, 2018). En el marco de la reforma educativa neoliberal, la FDC se presentó anclada a un discurso de *profesionalización* que, desde una mirada instrumental del conocimiento y en el marco de un contexto de precarización del trabajo estatal, profundizó la competencia individual por la acumulación de puntaje docente.

En la década posterior, una nueva ley nacional de educación, la Ley N° 26.206, otorgó el marco normativo a propósito del cual se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como organismo regulador en el ámbito nacional, responsable de, entre otras cuestiones, planificar y ejecutar políticas de formación docente continua. A partir de 2013, el INFoD desarrolló el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) “Nuestra Escuela”, una propuesta de formación virtual y gratuita destinada a los docentes de todo el país que se implementó con acuerdo paritario y con el seguimiento de una comisión técnica permanente que incluía la participación sindical. Posteriormente, bajo el gobierno del presidente Javier Milei, se produjo una marcada reducción de las acciones de este programa, lo que supuso la pérdida de valiosas instancias formativas gratuitas (Puiggrós *et al.*, 2025). No obstante, se debe señalar que las políticas que desarrolló previamente el Instituto (bajo los gobiernos que antecedieron al de Javier Milei) no lograron poner coto a la oferta privada de FDC que continuaba en expansión.

La privatización creciente del sistema educativo argentino es reconocida por diversos trabajos y la situación de la formación docente no es distinta en este aspecto. Rodríguez Olivera (2021) señala que diversas fundaciones y ONG educativas han profundizado progresivamente su incidencia en el campo educativo argentino desde la década de 1980, realizando convenios de cooperación y/o asistencia técnica con el Estado nacional o las provincias. Estas fundaciones construyen redes de alianzas que les permiten organizar e incidir en distintas localidades y que, a su vez, se encuentran articuladas a nivel regional e internacional (Feldfeber, 2020). Se trata de acciones que pueden ser definidas como estrategias de invasión de agentes no estatales en la educación, que se expresan en el patrocinio empresarial de instituciones, eventos y programas educativos (Díez Gutiérrez, 2022). Birgin (2014), por su parte, advierte acerca del *alto grado de extensión* de la oferta privada en FDC y de su conformación como un mercado caracterizado por “un conjunto de dinámicas más propias del consumo que de la educación” (p. 26).

Al mismo tiempo, la existencia creciente de propuestas formativas generadas por organismos privados se inscribe en los procesos de privatización de los sistemas educativos que se despliega a nivel mundial desde la década de 1980. A propósito de dicho panorama, diversos autores han señalado la existencia de procesos de “hibridación” entre el Estado y el mercado que desdibujan los límites entre uno y otro (Vinokur, 2004; Ball, 2011). Estos procesos se despliegan a partir de la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado al sector público —privatización endógena— o de la apertura de la educación pública a la participación del sector privado a través de la concepción, la gestión o la provisión de diferentes servicios educativos —privatización exógena— (Ball y Youdell, 2008).

Muchas de las acciones que desarrollan las organizaciones empresariales se inscriben dentro de la Responsabilidad Social Empresaria (RSE), la cual puede ser definida como “una herramienta destinada especialmente a la construcción de una imagen específica de las empresas que *forma parte de la configuración del consenso alrededor de ellas*” (Figari *et al.*,

2017[el énfasis es nuestro]). También Castellani (2019) señala a las acciones de RSE como aquellas que permiten, además de la obtención de beneficios impositivos para las empresas, la mejora de su imagen ante los ojos de la sociedad. Más allá de esto, la misma autora señala que la presencia de organismos empresariales en el ámbito educativo no sólo debe concebirse como la asociación entre entidades no educativas y ámbitos propios del mundo de la educación, en tanto algunas fundaciones empresariales —tanto de cuño nacional como internacional— se presentan públicamente como portadoras de una vocación “universal y desinteresada” para mejorar la calidad de la educación y generar conciencia social sobre los problemas educativos actuales.

Una de estas fundaciones empresariales dedicadas específicamente a cuestiones educativas es la Fundación Varkey, cuya incidencia en el campo de la formación docente continua es analizada —junto al caso de la Fundación Bosch— por Kurz y Parreira do Amaral (2023). Estos autores sostienen que la participación de esta clase de fundaciones en el campo de la FDC no se vincula solamente con la valoración empresarial de dicho campo como un *nuevo mercado* en el cual invertir, sino también como un instrumento político para difundir ideas y creencias: porque la colaboración con entidades estatales, como los ministerios de educación, permite a las fundaciones difundir sus ideas a un número mucho mayor de escuelas, maestros y estudiantes (y, por lo tanto, de ciudadanos) que si se dirigieran a ellos de manera individual.

Por último, es necesario considerar que la siempre presente, aunque *aggiornada*, teoría del capital humano sigue cimentando las agendas educativas de los organismos de gobernanza mundial (Rose, 2008). Desde dichas agendas, y desde el discurso de los gobiernos nacionales que las sostienen, la formación docente en general —y la continua en particular— es presentada como el corazón de la solución a toda crisis o problemática educativa. Tal como fuera planteado por Fernández Liria *et al.* (2023), pareciera que cualquier debate educativo acaba por centrarse en la cuestión de la formación del profesorado y, siempre, en términos de su inadecuación a las eternamente cambiantes demandas sociales. Desde aquí, revisar y reforzar el perfil profesional de la docencia a partir de su formación docente continua se ha convertido en un *mantra* de muchos gobiernos, organismos y actores educativos en todo el mundo (Kurz y Parreira do Amaral, 2023), cuestión que no debemos perder de vista a la hora de analizar, también, la FDC en EA.

La FDC en EA en Argentina

La promulgación de la Ley N° 27.621 en 2021 constituyó un hito en la institucionalización de la EA como política pública nacional, un proceso con décadas de desarrollo en Argentina (Gois Morales *et al.*, 2019; Buffarini y De Ponti, 2023). En este marco, la FDC en EA fue objeto de preocupación en sintonía con la centralidad que ha adquirido en general la formación docente en las agendas educativas de los organismos nacionales e internacionales. Sus limitaciones se consideraron como una de las principales dificultades para el desarrollo de la EA en el sistema educativo y se postularon diversas líneas de acción para fortalecer los procesos formativos de docentes en ejercicio (García y Fernández Marchesi, 2017; Beri, 2022).

La Ley de Educación Ambiental Integral reguló normativamente la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI). La implementación de esta última se definió a través de una responsabilidad compartida, con competencias y facultades diferenciadas entre la Subsecretaría de Ambiente (SSA) y la Secretaría de Educación (SE), en articulación con el Consejo Federal de Medio Ambiente (COFEMA)—ámbito de concertación de políticas ambientales en el que participan Nación, provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires— y el Consejo Federal de Educación (CFE)—órgano que

coordina la política educativa nacional entre el Ministerio de Educación y las jurisdicciones—.

De acuerdo con la ENEAI, la educación formal se designa como potestad del Ministerio de Educación de la Nación y de las jurisdicciones, en articulación con el CFE. Si bien la normativa no se detiene específicamente en la FDC, sí realiza consideraciones sobre la formación docente en general. Plantea la importancia de incluir y profundizar la mirada ambiental en los documentos curriculares de la formación inicial destinada a todos los niveles obligatorios del sistema, así como en la formación técnica superior. Por otra parte, se prevé un debate intersectorial sobre las propuestas de formación y la identificación de áreas de vacancia y de necesidades formativas respecto al tema (Azcona *et al.*, 2022).

Si bien el corpus de investigaciones sobre FD en EA es acotado, existen algunos estudios empíricos respecto a la formación que se produce en las carreras de profesorado (Núñez, 2020; Pascual, 2023), así como otros focalizados en los procesos de formación permanente (Flores, 2022; Hirtz *et al.*, 2022; Condenanza *et al.*, 2017; Iribarren, 2017). En este último conjunto de trabajos, predomina el análisis de experiencias de FDC investigadas por quienes, a su vez, participan de ellas como capacitadores o especialistas que colaboran con su desarrollo. Generalmente, se analizan los dispositivos de formación atendiendo a las modalidades de interacción de los sujetos, las estrategias metodológicas y los abordajes interdisciplinarios, enfatizando la importancia de valorizar los procesos de formación basados en mecanismos democráticos, horizontales y que empoderen a los propios docentes en sus saberes y posiciones profesionales. El doble rol de quienes desarrollan estos estudios y la preeminencia de elaboraciones de carácter pedagógico-normativo da cuenta de un campo que, desde sus orígenes, se constituyó como campo de prácticas e intervención, antes que de investigación (Carballo, 2024).

Existen menos estudios sobre la FDC en EA que excedan el análisis de su implementación en la escala local. Alvino y Tissone (2024), por ejemplo, estudian los cursos que se producen en una región específica de Buenos Aires con la participación del Estado nacional y provincial durante el periodo 2019-2022. Revelan que el INFoD operó como un actor central en el desarrollo de estos cursos, en tanto organizó algunos de ellos de manera autónoma y otros en articulación con organismos e instituciones tales como la Autoridad de Cuenca Matanza Riachuelo (ACUMAR), la Central de Trabajadores de la Educación (CTERA) y la Universidad Nacional de la Plata. También desarrollaron acciones la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad Pedagógica Nacional, esta última en articulación con el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA). De esta manera, la investigación avanza en identificar las políticas formativas en EA, pero lo hace focalizando exclusivamente en las acciones gestionadas por instituciones del Estado nacional y/o provincial.

Por nuestra parte, si bien entendemos que las políticas educativas, en tanto políticas públicas, implican una toma de posición del Estado frente a una cuestión socialmente problematizada (Oszlak y O'Donnell, 1995), consideramos indispensable contemplar también a otros actores —fundamentalmente privados o surgidos de la hibridación público-privada— en tanto, tal como vimos en el apartado anterior, poseen una incidencia ineludible en el campo educativo argentino en general y en el de la FDC en particular.

Organismos que intervienen en la oferta de FDC en EA

Al analizar el panorama de los organismos intervinientes en la FDC en EA, debemos referirnos, en primera instancia, a los que se englobaron bajo la propia ENEAI. Esta estrategia estipuló distintos formatos: talleres, cursos y tramos. Mientras los talleres preveían la participación presencial de los docentes y una organización conjunta entre el programa de

EAI-Nación y los equipos técnicos jurisdiccionales, los cursos y tramos, que fueron gestionados por el INFoD, se dictaban de manera virtual y estuvieron destinados a docentes de todo el país y de todos los niveles del sistema. En su desarrollo, participaron especialistas pertenecientes al Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible a fin de aportar conocimientos “en temáticas que sean aplicadas por los y las docentes dentro de sus experiencias áulicas” (Ministerio de Desarrollo y Ambiente Sostenible y Ministerio de Educación, 2022).

El INFoD también organizó formaciones en articulación con otros organismos estatales, algunos de ellos vinculados al ámbito educativo (como la Dirección Nacional de Educación Primaria o la Dirección Nacional de Educación Secundaria) y otros, sin conexión directa con este (tales como la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, la Dirección Nacional de Agroecología del Ministerio de Economía, la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria, la Dirección de Articulación con la Sociedad Civil, el Ministerio de Desarrollo social y la Administración de Parques Nacionales) (Ministerio de Desarrollo y Ambiente Sostenible y Ministerio de Educación, 2023; Administración de Parques Nacionales, 2023). A su vez, el INFoD acreditó un curso de la Escuela de Formación Política, Sindical y Pedagógica Marina Vilte de CTERA, institución que ha desarrollado actividades vinculadas a la EA desde la década de 1990. Los sindicatos docentes provinciales asociados a la central promovieron, asimismo, la participación de sus afiliados en esta propuesta.

Como es posible observar, las formaciones que se produjeron en el marco de la ENEAI fueron mayoritariamente virtuales y se desarrollaron a partir de la articulación entre distintos organismos estatales, a excepción de la formación coorganizada con CTERA que implicó la coordinación con una asociación de trabajadores. A partir de 2024, con la reducción y reorientación de las líneas formativas del INFoD definidas en la gestión de Javier Milei, las propuestas de FDC en EA desarrolladas desde el Estado nacional fueron interrumpidas.

En el campo de la Educación Superior, identificamos un conjunto de propuestas de postulación y cursos desarrollados por universidades públicas y privadas. Algunas universidades nacionales dictaron postítulos de manera virtual, entre ellas, la Universidad Nacional de Misiones, la de Jujuy y la de San Martín, mientras otras instituciones universitarias, como la Universidad de Cuyo y la de Rosario, sostuvieron cursos más acotados. También existieron ofertas desarrolladas por instituciones privadas, como la Universidad Fasta —institución educativa de la iglesia católica que inicia sus actividades en la década de 1990— y la Fundación YMCA (Young Men’s Christian Association), una institución creada en Inglaterra, orientada por principios evangélicos (aunque no forma parte de ninguna denominación religiosa) y que cuenta con varios establecimientos educativos en Argentina.

Pudimos relevar también la presencia de otros organismos privados que ofrecen actualizaciones académicas virtuales a pesar de no ser instituciones educativas reconocidas como tales, pero que certifican sus cursos a través de entidades universitarias. Este es el caso, por ejemplo, de Azul Formación Superior (AFS), una empresa dedicada a la capacitación docente desde la década de 1990, cuyos cursos en EA son certificados por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Esta última es una institución promovida en sus orígenes por la Asociación de Dirigentes de Empresa (ADE) y la Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales (FAECC).

Si bien todas estas propuestas se desarrollan en el campo de la Educación Superior, algunos de estos organismos sostienen una estrategia sistemática de difusión que tiene un alcance nacional. En este marco, pudimos identificar la existencia de organizaciones tales como AS Puntaje Docente y Actualización Docente, dedicadas específicamente a la venta de

estas formaciones. Publicitan activamente en redes sociales y cuentan con promotores que se comunican de manera personal con los docentes interesados, informando facilidades para el pago de las capacitaciones y explicitando el puntaje docente que se les asigna en las distintas provincias. En el marco de esta intermediación, las instituciones educativas que efectivamente acreditan estas propuestas son invisibilizadas. La emergencia de este actor específico, abocado a la difusión y venta de cursos y que parece operar “tercerizando” una actividad educativa certificada por otros ámbitos institucionales, expresa, a nuestro entender, la profundización de la mercantilización de la formación docente continua: las comunicaciones públicas de organismos como estos exaltan tanto el puntaje docente ofrecido como las diversas opciones de financiamiento de las que disponen para el pago de los cursos.

Figura 1

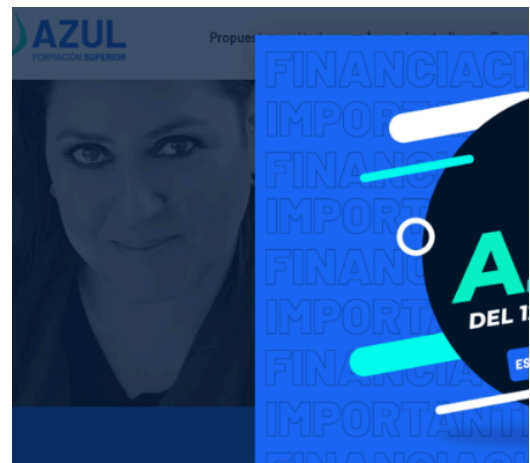


Figura 2



Figura 3

Figura 4



Fuente: imágenes extraídas de [https://azulformacionsuperior.com/\(17/5/2025\)](https://azulformacionsuperior.com/(17/5/2025)), del perfil de Instagram de AS Puntaje Docente (28/03/2025) y de una conversación privada en la aplicación WhatsApp(15/7/2025).

Por otra parte, la participación de organismos vinculados al ámbito ecologista que ofertaron capacitaciones formales con alcance nacional fue acotada. Es el caso, por ejemplo, de la Fundación Vida Silvestre (FVS), una organización no gubernamental sin fines de lucro asociada del Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF), cuyo involucramiento con actividades vinculadas a la EA se remonta a la década de 1980. Esta fundación establece distintas alianzas con empresas para promover sus actividades, entre ellas, las “actividades de comunicación y concientización”. En ese marco, junto a Santander Argentina, una de las mayores entidades financieras de nuestro país, desarrollan una línea de acción en EA desde el año 2017. En el 2024, lanzaron una plataforma digital y recursos pedagógicos para docentes y educadores y realizaron cursos virtuales gratuitos que incluían materiales didácticos, foros de intercambio y “corrección”. En 2025, la empresa argentina de artículos de librería Pizzini se incorporó a este proyecto. En este caso, una fundación que cuenta con una trayectoria específica en la cuestión ambiental articuló sus acciones con empresas que, en el marco de la RSE, aportaron fundamentalmente recursos económicos.

Otras empresas, en cambio, desarrollaron modos alternativos de intervención en el sostenimiento de las propuestas de FDC. Por ejemplo, la Fundación Bunge y Born y la Fundación Pérez Companc, fundaciones de empresas nacionales creadas en 1963 y 1959 respectivamente, desarrollan una propuesta de formación en EA junto a la Universidad Austral, una institución privada que inicia sus actividades en Rosario a principios de la década de 1990 y que se define así misma como de “identidad cristiana”. Estas tres instituciones sostuvieron un MOOC (por su sigla en inglés, Massive Open Online Course) de EA en el marco del Programa “Sembrador”, una línea de formación destinada a docentes que se desempeñan en contextos rurales que existe desde la década de 1970 (Wanschelbaum, 2021). En este caso, el abordaje de la EA se inscribe en un proceso más extenso, en el que estos organismos intervienen de manera sistemática con acciones de FDC desde varias décadas atrás en el tiempo.

El relevamiento realizado en las provincias de Santa Fe y Mendoza nos permitió profundizar en dinámicas de nivel regional que son, a su vez, instancias en las que se vuelven más evidentes las articulaciones de los organismos privados y estatales y a las que aludimos previamente como procesos de “hibridación” (Vinokur, 2004; Ball, 2011). Es posible que estos procesos se expresen más claramente a nivel de las jurisdicciones provinciales y no en el ámbito nacional, dado el rol que los ministerios de educación de cada provincia tienen en la implementación de las políticas educativas, en virtud de la naturaleza descentralizada del sistema educativo argentino instaurada en la década de 1990.

Específicamente en Santa Fe, uno de los actores privados más relevantes en lo que respecta a oferta de FDC en EA es el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Este centro, creado en el 2000, se define como “una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que produce conocimiento y ofrece recomendaciones para construir mejores políticas públicas” (CIPPEC, s/f). Junto a la Fundación Instituto Natura, organización sin fines de lucro creada en 2010 para “impulsar el desarrollo humano en Latinoamérica” (Instituto Natura, s/f), el CIPPEC acompañó la Red de Comunidades de Aprendizaje (CdeA) impulsadas por diferentes ministerios de educación provinciales como formaciones docentes en ejercicio para el nivel primario. En el caso de Santa Fe, una de las comunidades de aprendizaje se abocó al tratamiento de temas ambientales (en el módulo “comunidades sostenibles”). También colaboró con el desarrollo de la Red de CdeA la Fundación Varkey Argentina, cuyo involucramiento en nuestro país con el desarrollo profesional continuo de docentes y directores se remonta al año 2016, a partir del Programa de Liderazgo e Innovación organizado entre el Ministerio de Educación de la Nación y algunos ministerios provinciales (Feldfeber, 2020). En distintos momentos y bajo distintas acciones, estas fundaciones participaron en la instalación de la Red de CdeA como política educativa del gobierno provincial santafesino, experiencia replicada también en otras provincias de Argentina.

También en Santa Fe hemos relevado como propuestas de FDC de cierta relevancia en el campo de la EA las organizadas por el grupo GIRSU (Gestión de Residuos Sólidos Urbanos), un organismo descentralizado (que funciona a nivel de múltiples “microrregiones” a lo largo del territorio provincial) cuya actividad es articulada entre el Ministerio de Ambiente y Cambio Climático de la provincia y las distintas comunas y municipalidades que la componen. Como analizamos en Caisso y Espoturno (2024), los materiales públicos de los consorcios GIRSU de la provincia de Santa Fe no permiten adscribir fácilmente este organismo al ámbito estatal: su perfil, fuertemente publicitado a través de la red social Instagram, se asemeja más al de una fundación privada filantrópica o una ONG preocupada por los problemas ambientales. De hecho, las docentes entrevistadas en nuestro estudio que habían cursado las capacitaciones ofrecidas por dicho organismo no supieron identificar —cuando les preguntamos por ello— si pertenecía al ámbito privado o al estatal. La propuesta de formación docente del consorcio GIRSU en educación ambiental se inscribe en su programa “Instituciones verdes” que incluye, también, la visita a las escuelas con actividades educativas orientadas a instruir a los estudiantes en la separación y gestión de residuos sólidos.

En el caso de Mendoza, la Dirección General de Escuelas y el Ministerio de Energía y Ambiente organizaron un curso destinado a docentes, financiado por el Consejo Federal de Inversiones, que es un organismo público interestadual que trabaja “de manera colaborativa junto a las administraciones provinciales en proyectos de investigación, formación, financiamiento e infraestructura para el desarrollo federal innovador” (Consejo Federal de Inversiones, s/f), aportando el desarrollo de herramientas técnico-financieras. En esta propuesta, participó la Fundación Varkey, la Empresa Mendocina de Energía (EMESA)—una empresa de gerenciamiento privado, cuyos accionistas son Mendoza y sus municipios— y la

Fundación Pampa Energía, “el brazo solidario” (creado en 2008) de una de las empresas más importantes del sector energético argentino, que tiene una línea de acción en educación con incidencia en distintas provincias, entre ellas Santa Fe y Mendoza. El estado mendocino también articuló experiencias de formación con Bodegas Chandon—que es parte de MoëtHennessy Louis Vuitton, un conglomerado francés líder mundial en la industria del lujo— con el aval de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Cuyo.

Consideramos necesario señalar que la colaboración de las fundaciones privadas con entidades estatales (las hibridaciones público-privadas) permite a las primeras ampliar el alcance de las formaciones ofrecidas y garantizar su reconocimiento en el puntaje de los docentes que participan de ellas. El involucramiento de actores empresariales tales como la Fundación Pampa Energía y Bodegas Chandon se destaca en tanto, en el “nuevo edufilantropismo”, las fundaciones tienden a operar en los mismos campos que son clave para los mercados de sus empresas matrices (Kurz y Parreira do Amaral, 2023). Tampoco debe pasar inadvertido que algunas de las fundaciones empresariales aquí mencionadas se encuentran vinculadas a actividades productivas de efectos ambientales socialmente cuestionados —como, por ejemplo, Pampa Energía, que explota, entre otros, el yacimiento de shaleoil de “Vaca Muerta”, o Bodegas Chandon, que desarrolla sus actividades vitivinícolas en una región en donde el acceso al agua es limitado. Puede pensarse, desde aquí, que el interés subyacente a estas políticas de RSE trasciende el lucro —como puede ser el caso de la FDC arancelada ofertada por las instituciones educativas privadas reseñadas anteriormente— y se vincula con la necesidad de los organismos privados de mostrarse como socialmente responsables al cooperar en el ofrecimiento de servicios educativos y, a la vez, como interesados en proyectar un rostro ambientalmente amigable. En ese sentido, podrían pensarse estas ofertas de FDC en EA como parte de estrategias “greenwashing” adoptadas por el mundo empresarial.

Por último, el relevamiento realizado en las provincias permitió identificar también otro tipo de alianzas que se producen en la convergencia de instituciones educativas estatales, organizaciones gremiales y pequeñas fundaciones. En la provincia de Santa Fe, por ejemplo, se realizaron formaciones de modalidad mixta, presencial y virtual, en las que participaron asociaciones de trabajadores, institutos de formación docente y fundaciones: la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE), el Instituto Superior Bernardo Houssay, institución pública de formación docente que desarrolla varias carreras de profesorado en la ciudad de Rosario, la Fundación Con la Gente (del Sindicato de Luz y Fuerza de Rosario, abocada a la defensa inalienable del derecho humano de acceso al “Agua y la Energía”) y la Fundación El sol Sale Para Todos (destinada a acercar conocimientos prácticos y teóricos de energías renovables a sectores vulnerados y emergentes de la sociedad).

En el caso de Mendoza, la Escuela de Ecopedagogía AbyaYala sostuvo propuestas que se desarrollaron también bajo modalidad mixta en convenio con el Instituto de Educación Superior de Formación Docente y Técnica Tomás Godoy Cruz, institución pública que dicta carreras de profesorado en la ciudad de Mendoza. Si bien todas estas formaciones —tanto en Santa Fe como en Mendoza— no son gratuitas, su costo es significativamente menor al de aquellas promovidas por las instituciones privadas que presentamos previamente. Cabe destacar que estas asociaciones docentes y fundaciones comunitarias se vinculan con las instituciones educativas particulares, mientras las fundaciones empresarias que mencionamos antes articulan sus acciones con entidades ministeriales. En ambos casos, estas alianzas permiten el reconocimiento de las experiencias formativas en el puntaje docente.

En síntesis, de la presentación realizada hasta aquí, se desprende una presencia amplia de propuestas de FDC específicamente abocadas a la EA, con la intervención de instituciones del Estado, provinciales y nacionales, y del ámbito privado, de organismos nacionales e internacionales, así como alianzas público-privadas. La existencia de estas propuestas puede

enmarcarse, en parte, como producto del interés social —y, por lo tanto, también docente— por las problemáticas socioambientales. Dicho análisis, sin embargo, no puede soslayar que son también los organismos internacionales de gobierno —y quienes aplican sus agendas a nivel regional y nacional— quienes vienen proponiendo de manera activa y sostenida la necesidad de desarrollar acciones de EA. Sin ir más lejos, la propia letra de la Ley de EAI refleja esta naturaleza “contradictoria” al enmarcarse tanto en la Agenda 2030 de la ONU como al recuperar —en su documento marco— las luchas sociales que se han dado contra los modelos extractivistas en Argentina.

Por otra parte, resulta evidente que, en el sostenimiento de las propuestas, hay una marcada participación de organismos no vinculados con el ámbito educativo en general, ni con la FD, inicial ni continua, en particular, fenómeno ya señalado previamente por otros trabajos (Buffarini y De Ponti, 2023; Sessano, 2023; Caisso y Espoturno, 2024). No dudamos de que los ministerios de ambiente provinciales, los organismos dedicados a la gestión de residuos sólidos, las fundaciones empresariales e, incluso, las ONG y asociaciones civiles orientadas al tratamiento de temáticas ecológicas o ambientales pueden ostentar muy buenos motivos por los que quieran implicarse en acciones relacionadas con el cuidado ambiental y el abordaje de temáticas ecológicas. Sin embargo, nos preguntamos con qué formación cuentan a la hora de elaborar y diseñar propuestas formativas cuyo lugar de destino final serán las aulas y cuya función primordial debe ser el abordaje del contenido curricular.

Por último, la visible presencia de la oferta privada de propuestas expresa la continuidad de la expansión de la lógica mercantilizada en torno a la FDC instaurada en la década de 1990 y cuyos designios no parecen haber podido revertirse a pesar de las políticas estatales que crearon nuevos organismos y dispositivos, tales como el INFOD. El puntaje docente continúa operando como valorizador de los costos de dichas formaciones docentes en un mercado siempre en expansión.

De esta manera, el fenómeno de la privatización se expresa en una doble vertiente, tanto en términos del avance de la mercantilización de la formación como de la cada vez mayor incidencia del sector privado, a partir del desarrollo de hibridaciones público-privadas.

Conclusiones

En este texto, nos propusimos presentar un relevamiento de los actores sociales que intervienen en el desarrollo de las propuestas de FDC en EA, contemplando a los organismos estatales y privados, así como a las alianzas público-privadas que se elaboran para su sostenimiento. Consideramos ineludible iniciar esta caracterización como condición para avanzar en una reconstrucción más exhaustiva del campo de la FDC en EA que permita reconocer las experiencias particulares en un marco de interpretación más amplio.

Tal como planteamos previamente, la reflexión sobre las propuestas de formación docente en este campo resulta de interés social en virtud de la crisis ecológica en curso. Preocupa que este relevamiento evidencia que el campo de la FDC en EA esté atravesado por procesos de privatización endógena y exógena y por procesos de mercantilización de esta. Ambos fenómenos muestran la hibridación público-privada que asume el Estado en el capitalismo contemporáneo. Estos actores, que asumen un rol destacado en la definición de las acciones educativas en EA, en muchos casos, no cuentan con una trayectoria o una experticia que justifique la pertinencia de su involucramiento. En ocasiones, se trata de organismos empresariales cuyas actividades productivas son cuestionadas desde el punto de vista ambiental. Si bien aún no hemos avanzado en ello, a futuro, deberemos estudiar de qué manera estos procesos inciden en la definición de qué conocimientos, cómo y para qué se forman los y las docentes en EA.

Esta preocupación nos llevará necesariamente a indagar a futuro qué temáticas se seleccionan para el desarrollo de estas propuestas, bajo qué formatos y modalidades se realizan, orientadas a qué destinatarios y con qué objetivos pedagógicos. Al mismo tiempo, a partir de un trabajo de campo en las aulas, esperamos evidenciar también, en los pasos subsiguientes de nuestra investigación, el modo en que las propuestas son apropiadas por los y las docentes en las prácticas de enseñanza que cotidianamente desarrollan en la escuela. En estas preguntas, persiste la preocupación que orienta este artículo: la disparidad existente entre los distintos sectores de la sociedad para intervenir en la producción de las políticas educativas y, en particular, en los procesos de FDC en EA.

Por último, del análisis realizado se desprenden algunas consideraciones válidas para reflexionar en relación con los procesos de formación docente en términos generales, excediendo el tratamiento de lo específicamente ambiental. Defender las posibilidades de formación de las y los docentes requiere que podamos poner en discusión para qué, con quiénes y cómo se define esa formación. Reivindicar la formación docente de una manera abstracta, sin avanzar en una caracterización de los actores, las modalidades y las intencionalidades, omite que las acciones de FDC que se producen en las escalas jurisdiccionales y nacionales se inscriben en las políticas globales contemporáneas. Estas sitúan en las y los docentes y su formación la explicación y la solución de las problemáticas educativas actuales, dejando fuera de foco y cuestionamiento a las demás aristas del sistema social y educativo. De esta manera, el o la docente, en el centro de la escena, aparece ante la sociedad como responsable directo de los procesos educativos.

En un marco de agudización de la competencia y la precarización laboral, la mercantilización de la FDC se incrementa, no sólo por su valor monetario, sino porque se constituye en un objeto de consumo, más que en una instancia de acceso al conocimiento, incluso cuando se trate de propuestas gratuitas. La reflexión en torno al creciente interés de organismos privados en la provisión de FDC, así como también la creciente oferta de FDC privada, no debería eludir el contexto de precarización que empuja a los docentes a buscar estrategias que les permitan acrecentar sus posibilidades laborales. En este sentido, no es posible pensar en las modalidades que adopta la formación docente sin aludir a las condiciones materiales de trabajo y de vida de los y las docentes. Esperamos que este trabajo haya contribuido con el fortalecimiento de la capacidad docente para reflexionar no sólo sobre sus condiciones básicas de trabajo, sino también sobre las modalidades de acceso al conocimiento que los y las docentes podrían desplegar tanto en las prácticas formales como informales de formación.



Los visitantes, técnica mixta. Rosario Fernández

Referencias bibliográficas

- Administración de Parques Nacionales. (8 de septiembre de 2023). Curso Parques Nacionales y educación ambiental: propuestas para el aula. *Ministerio del Interior*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/curso-parques-nacionales-y-educacion-ambiental-propuestas-para-el-aula>
- Alvino, S. y Tissone, M. (2024). La educación ambiental en la formación docente en la provincia de Buenos Aires. Período 2019-2022. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 11(20) 188-205. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1997>
- Azcona, M. S., Borghini, N., Canciani, M. L., De La Iglesia, O., Mereb, J. y Telias, A. (2022). *Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral*. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación.
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 2(36), 25-34. https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Ball.pdf
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Beri, C. (2022). Reinventar la educación ambiental en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires (Argentina): resultados de una indagación exploratoria. *Revista de Educación en Biología*, 25(1), 20-33. <https://doi.org/10.59524/2344-9225.v25.n1.32937>
- Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. PASEM, UNSAM, Teseo.
- Bufarini, M. y De Ponti, E. (noviembre de 2023). Educación Ambiental en Santa Fe. Notas sobre un campo en construcción. *I Seminario-Taller de estudios sociales: aportes*

- para una reflexión sobre investigación, federalismo y género*. Instituto de Estudios Sociales-CONICET/UNER, Paraná.
- Caisso, L. y Espoturno, M. (2024) Problemáticas socio-ambientales y experiencias de educación ambiental. Un estudio socio-antropológico en escuelas rurales primarias de la provincia de Santa Fe. En *Memorias del VII Congreso ALA. Las antropologías hechas en América Latina y el Caribe en contextos urgentes: violencias, privilegios y desigualdades*. Rosario
<https://sistema-alacongresos.net/ver/ponencia-completa.php?id=1336>
- Caisso, L., Espoturno, M. y Montenegro, G. (2025). Huertas escolares en escuelas rurales de Santa Fe: un análisis desde la antropología social. *Revista Itinerarios Educativos*, 23. DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0099>
- Carballo, M. (2024). El campo de la formación docente continua en la Argentina. Un análisis desde la producción de conocimiento. En M. Cuschnir y D.Sokolowicz (Comps.), *Apuntes de formación: investigaciones en el campo de la educación* (pp.45-74). Editorial de la Facultad de Filosofía.
- Castellani, A. (2019). ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privada en torno a la educación argentina (2015-2018). *CITRA*. https://citra.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/2019_informe_6_Observatorio_de_las_Elites.pdf
- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. (s/f). *Nosotros*. *CIPPEC*. <https://www.cippec.org/nosotros/>
- Condenanza, L., Lacambra, E. y Dumrauf, A. (2017). Innovaciones en Educación Ambiental. En A. Dumrauf y S. Cordero (CoordS.), *Tramas entre escuela y universidad. Formación docente, innovación e investigación colaborativa* (pp. 174-227). EDULP.
- Consejo Federal de Inversiones. (2022). Quiénes somos. *CFI*. https://cfi.org.ar/quienes_somos.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2022). Invasión en Educación. *Journal of Supranational Policies of Education*, (15), 48-63. <https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.003>
- Estenssoro Saavedra, F. (2021). Crisis Ambiental Global: ¿Una Crisis Antropogénica o Capitalogénica? *Divergencia*, (16), 206-127. <https://www.revistadivergencia.cl/articulos/crisis-ambiental-global-una-crisis-antropogonica-o-capitalogonica/>
- Feldfeber, M. (2020). Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro. En F. Saforcada y M. Feldfeber (Comps.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp.17-44). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. CTERA.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2023). *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y los delirios de la izquierda*. Ediciones Akal.
- Figari, C., Giniger, N., Palermo, H., Soul, J., León Salazar, C., Hernández, M., Hirsh, D., Álvarez Neuman, D., Cufre, S. y Ciolli, K. (2017). *La trama del capital. La hegemonía empresarial en Argentina*. Editorial Biblos.
- Flores, C. (2022). La formación de maestros en educación ambiental. Una experiencia con base a la elaboración de situaciones problema y alternativas de solución. *Educación en Revista*, (38). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.80817>
- García, D. y Fernández-Marchesi, N. (2017). Genealogía de la institucionalización de la EA en la Argentina. En N. Fernández Marchesi (Comp.), *Inclusión en la Formación en Educación Ambiental en la Educación Superior* (pp. 79-116). La bicicleta Ediciones.

- Gois Morales, A., Foradori, M., Franchino, F. y Del Valle Olmos, G. (2019). La construcción de la política de educación ambiental en Argentina: un recorrido por su marco teórico, institucional y principales actores. En M. Juliá (Dir.), *La disputa por la construcción política ambiental en Argentina: actores y estrategias para la ejecución en el territorio (2016-2017)* (pp. 197-226). Grupo Editor Séptimo.
- Hirtz, M., Remolcoy, S. y Pereira, M. (2022). ¿Cómo enseñar el ambiente? Una experiencia en la formación docente desde una perspectiva interdisciplinar en las ciencias sociales y humanas. *RAIE*, 2(4), 193-208. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/issue/view/5/9>
- Instituto Natura. (s/f). Acerca. *Instituto Natura*. <https://www.institutonatura.org/sobre-o-instituto-natura/>
- Iribarren, L. (2017). *Dispositivos de formación docente en educación ambiental, una investigación acción en el Bajo Delta del Paraná* [tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires. https://hdl.handle.net/20.500.12110/tesis_n6434_Iribarren
- Kurz, B. y Parreira do Amaral, M. (2023). Philanthropising Teacher Education? The Emerging Activities of Corporate Philanthropy in Teacher Development. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 109-132. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34241>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y Ministerio de Educación. (2023). *Ley de Educación Ambiental Integral 27.621 Informe de Avances para el Congreso 2023*. Congreso de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/interior/ambiente/articulacion-ambiental/informes-de-avance-ley-de-educacion-ambiental>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2022). *Educación Ambiental Integral. Informe de avances de la implementación de la Ley 27.621*. Congreso de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/interior/ambiente/articulacion-ambiental/informes-de-avance-ley-de-educacion-ambiental>
- Núñez, G. (2020). *La educación ambiental en la formación docente. La transversalidad, una mirada al futuro posible* [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Quilmes.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, 2(4), 99-128. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/307>
- Pascual, G. (2023). *La enseñanza de la educación ambiental y la formación de profesores de educación física* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3990>
- Potel, D. (2012). *Sondeo de percepción ambiental de los docentes de escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Defensoría del Pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Puiggrós, A., Duhalde, M., Pascual, L., Albergucci, L., Abal Medina, M., Núñez, A. y Martínez, G. (2025). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina: actores y estrategias en contextos de avance de las derechas*. CTERA.
- Rodríguez, L. y Olivera, M. (2021). Fundaciones Empresarias, ONGs y educación pública: Programas de Formación de Directivos Escolares en Argentina en las últimas décadas. *Polifonías Revista de Educación*, (19), 52-80. <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/2354>
- Rose, P. (2003). From the Washington to the post-Washington consensus: The influence of international agenda on education policy and practice in Malawi. *Globalisation, Societies and Education*, 1(1), 67-86. <https://doi.org/10.1080/1476772032000061824>
- Saidón, M. y Claverie, J. (2016). Percepciones de docentes y directores sobre los factores que promueven u obstaculizan la educación ambiental en escuelas del Área Metropolitana

- de Buenos Aires. *Ciência & Educação*, 22(4), 993-1012.
<https://doi.org/10.1590/1516-731320160040010>
- Sessano, P. (12 de mayo de 2023). Ley de Educación Ambiental: dos años de muchas palabras y poca integración en las aulas. *Agencia Tierra Viva*.
<https://agenciatierraviva.com.ar/ley-de-educacion-ambiental-dos-anos-de-muchas-palabras-y-poca-integracion-en-las-aulas/>
- UNESCO. (2022). *Aprender por el planeta. Revisión mundial de cómo los temas relacionados con el medioambiente están integrados en la educación*. Unesco.
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 911-937. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1051>
- Vinokur, A. (2004). Public, privé, ... ou hybride? L'effacement des frontières dans l'éducation. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (3), 13-33. <https://doi.org/10.4000/cres.1365>
- Wanschelbaum, C. (2022). La ofensiva de la derecha en la educación y las formas encubiertas de privatización. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(32), 173-186.

Anexo

Tabla 1

Propuestas de FDC en EA según organismo

Organismo	Denominación de la propuesta
Escuela Marina Vilte SUTE AMSAFE INFoD	Educación Ambiental
INFoD	Educación Ambiental Integral: orientaciones para el aula
	Enseñar sobre el Cambio Climático desde la Educación Ambiental Integral curso
	Aprender de los residuos: herramientas para abordar la problemática socioambiental en las aulas
INFoD Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible	Ambiente y Participación Ciudadana
	Ambiente y Género
	Cambio Climático
	Conceptos de Ambiente y la Ley de EAI
	Educación Ambiental Comunitaria
INFoD Dirección Nacional de Educación Primaria	Pensar la Educación Ambiental integral (EAI) en la escuela primaria

Organismo	Denominación de la propuesta
INFoD Dirección Nacional de Educación Secundaria	Educación Ambiental Integral en el nivel secundario: enfoques, aportes y experiencias
INFoD Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual	Comunicación democrática. Desafíos desde la Educación Ambiental Integral
INFoD Dirección Nacional de Agroecología del Ministerio de Economía	Agroecología y soberanía alimentaria: aproximaciones desde la Educación Ambiental Integral
INFoD Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria y la Dirección de Articulación con la Sociedad Civil	Ambiente, territorio y experiencias comunitarias
INFoD Programa “Argentina recicla”, Ministerio de Desarrollo social	Aprender de los residuos: herramientas para abordar la problemática socioambiental en las aulas
INFoD Administración de Parques Nacionales	Parques Nacionales y educación ambiental: propuestas para el aula
Universidad Nacional de Rosario	Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano
Universidad Nacional de Jujuy	Diplomatura en Educación y Promoción Ambiental Integral
Universidad Nacional de Misiones	Actualización Académica, Especialización Superior y Diplomatura Superior en EAI
Universidad Nacional de San Martín	Diplomatura en Estudios Avanzados en Educación Ambiental
Universidad Nacional de Cuyo	Ambiente, energía y sociedad: debates actuales frente a la educación y la formación docente Crisis ambiental y diálogo de saberes
Universidad YMCA	Actualización Académica en Educación Ambiental Integral
Universidad Fasta	Diplomatura en Educación Ambiental Integral
Azul Formación Superior Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	Actualización Académica en Educación Ambiental, problemáticas y desarrollo sustentable Diplomatura superior en Educación Ambiental y proyectos escolares
Fundación Bunge y Born Universidad Austral Fundación PerezCompanc	Educación ambiental para la biodiversidad

Organismo	Denominación de la propuesta
Fundación Pizzini Fundación Vida Silvestre Santander Argentina	Especies amenazadas de Argentina: ¿Cuáles son? ¿Por qué?
Dirección General de Escuelas Ministerio de Energía y Ambiente Consejo Federal de Inversiones	Comunidades Sostenibles
Fundación Varkey Empresa Mendocina de Energía Fundación Pampa Energía	Aprender con Energía Sostenible
Bodegas Chandon Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Cuyo	Mi árbol, mi escuela y yo
Fundación El Sol Sale Para Todos AMSAFE Instituto Superior Bernardo Houssay Fundación Con la Gente	El nombre del mundo es bosque. Literatura y Ambiente Cambio Climático. Herramientas prácticas para trabajar con recursos concretos y su implementación en el aula Huella de carbono e introducción al turismo sostenible en el ámbito escolar
Escuela de Ecopedagogía Instituto de Educación Superior de Formación Docente y Técnica Tomás Godoy Cruz	La Ecopedagogía como un paradigma educativo La Ecopedagogía y los nuevos retos de la educación