

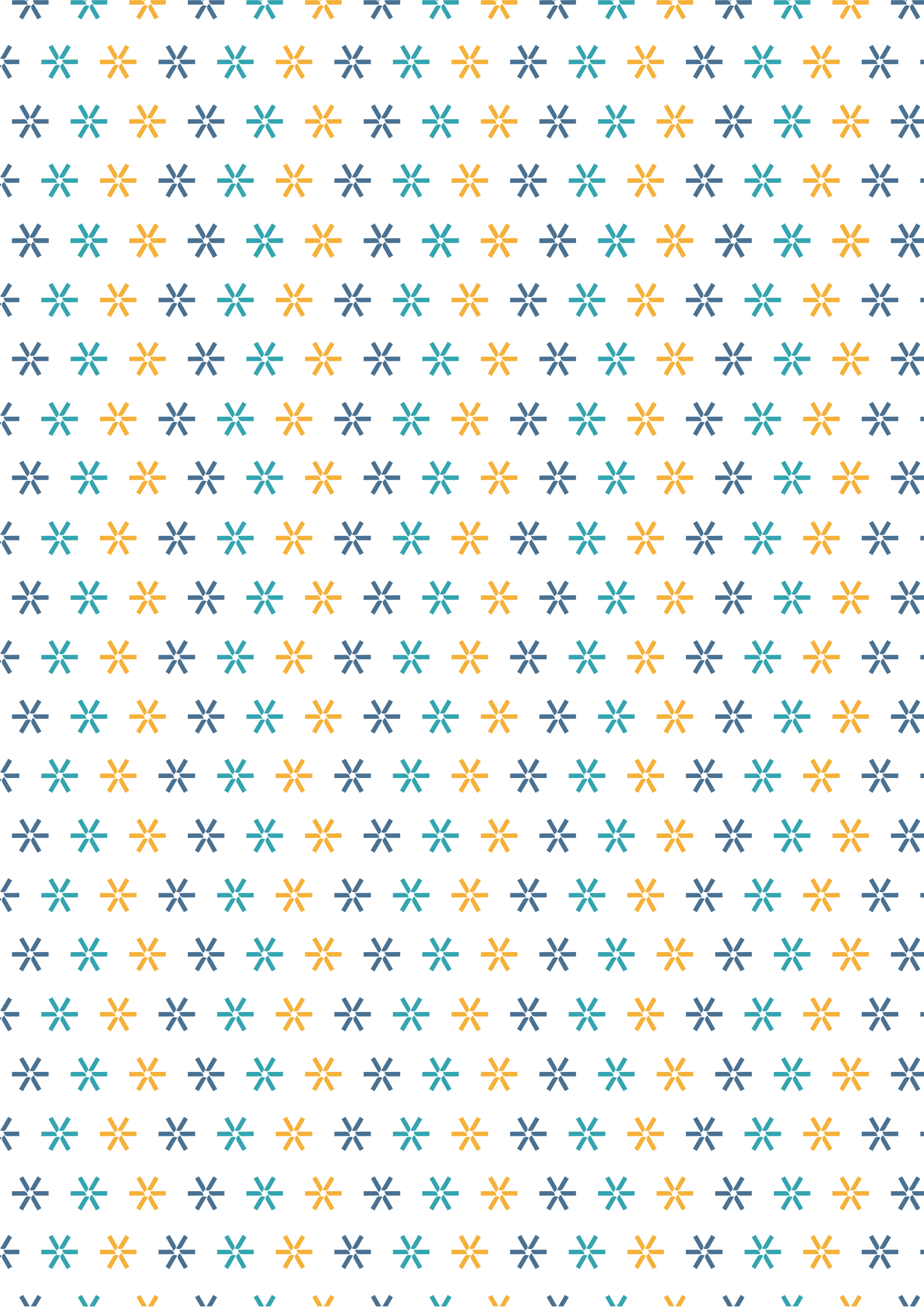
#21

CURRÍCULUM Y PRÁCTICAS ESCOLARES EN LA ENCRUCIJADA DEL CUERPO Y DEL DESEO: BALANCES Y DESAFÍOS A 20 AÑOS DE LA ESI

Carrera
Licenciatura en Educación

Autoría
Gastón Daix / Cecilia Dionisio

Addenda
Claudia Ingaramo



PRESENTACIÓN

Esta nueva producción de Ediciones UNRaf se inscribe en la “Colección Cuadernos de Cátedra”, a través de la cual se pretende promover y potenciar las capacidades de los equipos docentes de las distintas propuestas formativas y Facultades, mediante la producción de textos de apoyo a las actividades de enseñanza-aprendizaje, que a la vez posibiliten la socialización e intercambios multidisciplinares e interdisciplinares.

Esta serie, en particular, reúne un conjunto de producciones seleccionadas en el marco de la v Convocatoria Institucional, realizada en el año 2025. Se abordan, en este caso, diversas temáticas que abarcan la matemática aplicada al diseño, la administración y diseño de procesos organizacionales, el entrenamiento adaptado para la salud y una guía para la elaboración del proyecto de intervención profesional en el marco de una carrera específica.

Una vez más, ponderamos la calidad de los trabajos, así como también el nivel académico, la trayectoria profesional y el compromiso de sus autores/as en torno a estas temáticas y problemáticas y para con esta iniciativa institucional, considerada de relevancia para el presente y futuro de esta Universidad.

Agradecemos a las/os responsables de cada una de las publicaciones, a sus equipos de trabajo y a los/as integrantes de la editorial, por ayudarnos concretar este proyecto, tan prometedor y tan necesario para nuestra institución.

Mg. Marcelo M. Costamagna

Decano Facultad de Estudios
Profesionales

Bq. Fabiana Gentinetta

Decana Facultad de Tecnologías e
Innovación Para El Desarrollo

Mg. María Cecilia Gutiérrez

Decana Facultad de Ciencias
Sociales y Humanidades

Curriculum y prácticas escolares en la encrucijada del cuerpo y del deseo : balances y desafíos a 20 años de la ESI / Gastón Daix ; Cecilia Dionisio. - 1a ed. - Rafaela : Ediciones UNRaf, 2026.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-4920-93-5

1. Educación Sexual Integral. 2. Pedagogía. 3. Sexualidad. I. Dionisio, Cecilia II. Título
CDD 372.372



©Universidad Nacional de Rafaela, 2025

Bv. Roca 989, Rafaela
Santa Fe, Argentina
Tel. (+54 03492) 501155
info@unraf.edu.ar
editorial@unraf.edu.ar
http://www.unraf.edu.ar/

Autoridades UNRaf

Rector

Dr. Rubén Ascúa

Vicerrectora

Mg. María Cecilia Gutiérrez

Decano

Mg. Marcelo Costamagna

A/C Dirección editorial

Lic. Fernando García

Coordinación editorial

Lic. María Guadalupe Rey

Diseño editorial

Tec. Francisco Intelangelo
Gimena Blua

Corrección

Marta Giorgetti

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones publicadas por Ediciones UNRaf incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni del Director Editorial, ni del Consejo Editor u otra autoridad de la UNRaf.



Atribución – No Comercial – Compartir por igual 4.0

Internacional (by-nc-sa 4.0): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Esta licencia no es una licencia libre, y es la más cercana al derecho de autor tradicional.



Atribución (Attribution): En cualquier explotación de la obra autorizada por la licencia será necesario reconocer la autoría (obligatoria en todos los casos).



No Comercial (Non commercial): La explotación de la obra queda limitada a usos no comerciales.



Compartir por igual (ShareAlike): En caso de modificación, transformación o construcción sobre el material, se debe distribuir la contribución bajo la misma licencia que la original.

#21

CURRÍCULUM Y PRÁCTICAS ESCOLARES EN LA ENCRUCIJADA DEL CUERPO Y DEL DESEO: BALANCES Y DESAFÍOS A 20 AÑOS DE LA ESI

Carrera

Licenciatura en Educación

Autoría

Gastón Daix / Cecilia Dionisio

Addenda

Claudia Ingaramo

Índice

Introducción	9
Género y sexualidad: ¿un problema para el curriculum?	15
Repensar la ESI como política pública curricular	29
¿Funciona?: Notas para evaluar la implementación de la ESI ...	43
Palimpsesto desviado: recortes para una pedagogía queer	53
Desafíos actuales: en torno a los discursos de odio y la retraída del Estado	81
Addenda en primera persona: propuestas que ¿no? pueden fallar	109
(In)conclusiones: A modo de cierre apertura	121
Referencias bibliográficas	125



Introducción

Este cuaderno de cátedra surge en el marco del seminario electivo “Curriculum y prácticas escolares en contexto” de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela que se ha dictado anualmente desde el año 2023. Esta unidad curricular fue pensada como un espacio para capitalizar recorridos y experiencias, plantear interrogantes y ensayar algunas respuestas sobre la transversalización de la perspectiva de género y sexualidades en el curriculum de todos los niveles del sistema educativo a lo largo y ancho del país, en los distintos territorios, y en los distintos niveles del sistema educativo. Entendemos que ello se alinea con lo que establece el propio plan de estudio que apunta a “contribuir en los procesos de cambios y transformaciones del sistema educativo, en función de las necesidades de los sujetos, las comunidades y los proyectos” y “promover procesos de construcción y producción colectiva de conocimientos, proyectos y oportunidades institucionales y pedagógicas que posibiliten una educación inclusiva, democrática y de calidad”. En suma, hemos buscado construir, desde la universidad, *saberes para hacer y transformar* los establecimientos educativos en espacios de encuentro en los que alojar el deseo.

El recorrido propuesto en el libro parte de la premisa de que la Escuela, desde la consolidación de los estados modernos, se constituye en un espacio privilegiado de subjetivación y normalización, capaz de construir sentido a partir de la formulación de un currículum que explícitamente define y legitima determinados saberes como objetos epistemológicos dignos de ser enseñados, a la vez que deprecia y expulsa otros. Asimismo, y más allá de los contenidos explícitamente consignados en el currículum oficial, las prácticas cotidianas de la rutina escolar se configuran sobre una trama de proposiciones, imposiciones y prohibiciones que contribuyen sustancialmente a la construcción de identidades sociales reconocibles. De este modo, en ese “currículum oculto” (Jackson, 1968; Da Silva, 1995) se reproducen y legitiman estereotipos en torno al género y las sexualidades que construyen subjetividad en estos espacios.

Así, con una preocupación fuertemente influenciada por el higienismo, la sexualidad ha sido abordada a lo largo del siglo pasado desde una perspectiva predominantemente biologicista, binarista y cisheteronormada, anclada fuertemente en la genitalidad. Puntualmente, la preocupación por la inclusión de contenidos vinculados a la sexualidad así entendida se centró en la prevención de infecciones y en la transmisión de modelos reproductivos basados en un ideal de familia heterosexual burguesa, donde los atributos físicos y las supuestas inclinaciones morales asociados a los cuerpos delegan las tareas domésticas y de cuidado a las mujeres y concentran sus esfuerzos en formar a los varones para la “vida pública”. En tal sentido, dicha educación sexual se proyecta como una forma de preparación para la vida adulta de sujetos que concibe como inmaduros (les niños, les adolescentes y les jóvenes), cuya corporalidad deseante se formula constantemente como problema.

Más recientemente, la Ley 26.150, aprobada en 2006, establece la obligatoriedad de la educación sexual en todos los establecimientos

educativos de Argentina, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria, y determina que su abordaje deberá ser integral, es decir, articulando “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Este planteo ha generado un marco propicio para la problematización acerca del modo en el que las categorías género y sexualidad atraviesan todos los campos disciplinares. Asimismo, establece la obligación del Estado de “garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática” que otorguen a les docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral que comprendan “la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad”. En este sentido, si bien el marco normativo ampliado de esta ley constituye una base necesaria para el despliegue de políticas públicas curriculares que abonan el terreno para el agenciamiento sexo genérico y ciudadano de quienes transitan el sistema educativo, su implementación ha sido fragmentaria y desigual.

Asimismo, es importante destacar que hablar de sexualidad en la escuela no es un gesto neutro ni sencillo: supone para les docentes, muchas veces, enfrentar silencios históricos, miedos, incomodidades y marcas de la propia socialización adulta. De este modo, ocurre que cuando, a veces sin tener una completa consciencia de ello, les docentes eluden el tema o reproducen mandatos, prohibiciones y prejuicios heredados, dejando a niñas y adolescentes sin referentes significativos para abordar interrogantes que forman parte constitutiva de la vida y que de no ser atendidos pueden dejarles expuestas a situaciones de riesgo que podrían evitarse. En este sentido, como señala Faur (2007) no hablar de sexualidad también educa: el silencio transmite la idea de que es un tema tabú y misterioso. Además, también se transmite una determinada concepción de la sexualidad cuando se refuerzan expectativas diferenciadas para varones y mujeres, cuando se naturalizan ciertos modelos de maternidad o paternidad o cuando se invisibilizan situaciones de abuso.

En el caso de las universidades, si bien la autonomía universitaria consagrada por la Constitución Nacional sitúa a las casas de altos estudios por fuera del alcance directo de la Ley de Educación Sexual Integral, resulta imperativo señalar que el sistema de educación superior es igualmente responsable de su aplicación, en tanto se trata de una normativa que amplía derechos de toda la población. En este sentido, la incorporación de la ESI a la universidad es tardía y se encuentra aún en construcción. De hecho, en materia de género, aún se encuentran fuertes resistencias en el sistema de educación superior a la implementación de la perspectiva de género en las políticas y en el currículum universitarios. Estas resistencias se asientan, en parte, sobre herencias y tradiciones que suponen a las universidades como instituciones de producción de conocimiento universal caracterizado supuestamente como científico, objetivo y neutral lo que entra en tensión cuando la ESI se presenta como un conocimiento situado, atravesado por la perspectiva de género y derechos humanos (Baez, 2021).

A la vez, en la actualidad nos enfrentamos a la efervescencia de discursos odio y negacionistas vinculados a una agenda manifiestamente antiderechos que –como plantea Morán Faúndes (2023)– han logrado impactar en diversas instituciones sociales y procesos públicos. En un contexto de retroceso y desfinanciamiento

de políticas públicas de género y de creciente precarización de las universidades públicas¹, este escenario no solo dificulta la plena implementación de la ESI, sino que reactualiza y fortalece resistencias históricas en torno a la sexualidad y los derechos sexogenéricos. De este modo, frente a la deslegitimación y vaciamiento de las universidades públicas se refuerza la necesidad de sostener espacios institucionales comprometidos con estas luchas, ya que el género y la sexualidad –junto a otros vectores en intersección– son constitutivos de las relaciones sociales y de las diferencias de poder que en ellas se fraguan.

En este Cuaderno de Cátedra proponemos una revisión crítica de la bibliografía que busca definir modos de definir el currículum a la luz de los aportes de los feminismos y de la teoría queer para contribuir a su “extrañamiento”. A la vez, buscamos establecer relaciones entre la práctica escolar en el contexto del aula y las definiciones que apuntalan la ESI como política pública. En ese devenir surgen preguntas cuya potencia radica, creemos, en poder asumir su incomodidad y su incertidumbre: ¿cómo seguir (para quienes ya lo venían intentando) o comenzar (para quienes se incorporan hoy a las aulas) transversalizando una perspectiva de género y sexualidades hoy, en un contexto de retraída generalizada del Estado en sus tres estamentos y la proliferación de discursos que incitan al odio, a la violencia y al pánico moral?

El itinerario de este libro comienza en el **Capítulo 1**, donde se propone una revisión epistemológica de las categorías de género y sexualidad. Lejos de entenderlas como “problemas” en sí mismos, se las analiza como superficies de inscripción de tensiones sociales, desafiando la supuesta neutralidad del currículum burocrático para revelar su función como dispositivo constructor de normalidad.

A continuación, el **Capítulo 2** aprovecha el umbral de las dos décadas de vigencia de la Ley 26.150 para repensar la ESI como una política pública viva. A través de un análisis del ciclo de las políticas –desde su ingreso en agenda hasta su implementación–, se argumenta que el marco normativo es apenas un punto de partida que requiere, necesariamente, de la agencia crítica del personal docente para transformarse en una garantía real de derechos.

En el **Capítulo 3**, el foco se desplaza hacia la pregunta por la eficacia: ¿cómo ponderamos si la ESI efectivamente “funciona”? En su recorrido se aborda la importancia de evaluar la implementación real de la ESI a través de diversos instrumentos. Para ello, se analizan indicadores

¹ Al momento de redacción de este libro, el Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) de la Organización de las Naciones Unidas expresó su profunda preocupación por los retrocesos registrados desde fines de 2023 en Argentina en materia de derechos de las mujeres y diversidades. Entre los principales señalamientos se destacan el cierre y la degradación de instituciones específicas, la retracción de políticas públicas y la significativa reducción presupuestaria en áreas clave como la prevención de la violencia de género, la salud sexual y reproductiva y la Educación Sexual Integral. Asimismo, el organismo instó al Estado argentino a presentar, en un plazo de dos años, información sobre la implementación de recomendaciones prioritarias vinculadas al acceso a derechos, la prevención de violencias y el acceso a la justicia. En este mismo contexto, las universidades públicas del país han impulsado diversas medidas de fuerza en reclamo por el incumplimiento de la Ley de Financiamiento Universitario, advirtiendo que el desfinanciamiento del sistema de educación superior pone en riesgo la continuidad del año lectivo así como el sostenimiento de las universidades públicas en general.



oficiales del Observatorio Federal de la ESI (OFESI) junto con otros indirectos como embarazos adolescentes y denuncias vinculadas a violencia de género y abuso sexual en la infancia. Asimismo, se realiza un abordaje crítico sobre el uso de encuestas como herramienta de evaluación, señalando sus limitaciones metodológicas y políticas. De este modo, se busca problematizar el uso de pruebas estandarizadas para medir aprendizajes en ESI planteando beneficios y riesgos, a saber: el valor de su alcance federal y rigor técnico puede conducir a generalizaciones y sesgos en la interpretación de los datos. Finalmente se enfatiza la necesidad de combinar múltiples fuentes de información y sostener una mirada crítica y situada sobre la evaluación de la ESI como política pública

Por su parte, el **Capítulo 4** asume un carácter experimental y disruptivo bajo la consigna de una “pedagogía queer”. Su punto de partida consiste en plantear un breve marco introductorio acerca de la potencia crítica que la perspectiva queer proyecta sobre el campo de la reflexión educativa y, en particular, al abordaje de la ESI, ya sea en unidades curriculares creadas ad hoc o de forma transversal en el curriculum. En esa dirección, se plantea como desafío reconocer que la integralidad exigida por la ley 26.150 no puede satisfacerse por la mera inclusión de nuevos contenidos al molde de vetustas estructuras enciclopedistas, sino que reclama un extrañamiento de los modos de aprender, de enseñar y de habitar el espacio social compartido del aula. Luego, el resto del capítulo adopta, como decisión político-epistemológica-escrituraria, la forma de un collage de citas de autores como Lopes Louro, Britzman, bell hooks o val flores que cada lector podrá poner en diálogo de acuerdo con sus propios intereses y en diálogo con su propio recorrido. La apuesta es, en este caso, rehuir de la ilusión de totalidad de un discurso homogéneo y renunciar a la paráfrasis o al comentario como medios de domesticación de los sentidos que puede evocar la palabra de otros.

El **Capítulo 5** aborda los desafíos contemporáneos que enfrentan las políticas educativas en un contexto marcado por el avance de la llamada educación emocional, el recrudescimiento de los discursos de odio y la retraída del Estado como garante de derechos. Se analizan las formas en que ciertas narrativas reaccionarias interpelan la tarea docente, erosionan el pacto democrático y reconfiguran los márgenes de lo decible en el aula. Desde una perspectiva político-pedagógica, el capítulo invita a pensar la agencia educativa como resistencia simbólica y práctica situada frente a la desinversión estatal y la proliferación de discursos que niegan la diversidad, la memoria y la justicia social.

Finalmente, la **Addenda**. Le propusimos a Claudia detenerse en una propuesta abierta e incierta, que recupera una voz en primera persona desde su experiencia en el Nivel Inicial, no para establecer verdades generales, sino para compartir lo vivido. Su respuesta se despliega en dos sentidos: por un lado, reconstruye el marco normativo que orienta sus prácticas y plantea interrogantes para quienes leen; por otro, adopta un tono íntimo mediante una carta a su yo pasado, donde destaca el potencial transformador de la ESI en su trayectoria docente.

Confiamos en que el recorrido en estas páginas constituya un modesto aporte a aquellos colegas docentes que aún hoy en condiciones por momentos adversas todavía se sienten interpelados por las discusiones a las que invita la ESI en el campo del curriculum y la revisión crítica de nuestras prácticas escolares en contexto.

Gastón Daix y Cecilia Dionisio
Rafaela, marzo de 2026



01.

CURRICULUM, GÉNERO, SEXUALIDAD



Género y sexualidad: ¿un problema para el currículum?

Hacia una noción de currículum

Podemos rastrear el uso del término *currículum* en el campo educativo hasta el estadounidense John Franklin Bobbit (1918). Según da Silva (1999):

El modelo institucional de esa concepción de currículo es la fábrica. Su inspiración “teórica” es la “administración científica” de Taylor. En el modelo de currículo de Bobbit los estudiantes deben ser procesados como un producto fabril. En el discurso de Bobbit, el currículo es supuestamente eso: la especificación precisa de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos precisamente.

Como se ve en la cita precedente, el modelo de Bobbit sienta las bases de una concepción tecnocrática que ve en el currículum un modo de organización de la enseñanza y concibe al estudiantado como objeto de una serie de acciones planificadas antes que como sujetos. A menudo podemos observar todavía fuertes trazas de esta concepción en una serie de representaciones en torno al quehacer escolar. Así, por ejemplo, existe en el sentido común una equiparación entre el concepto de currículum y los contenidos formulados en los documentos ministeriales para cada asignatura. En esa noción estrecha, se privilegia una lectura vertical en la que las políticas curriculares “se bajan” prescriptiva y linealmente al aula y en la que les docentes operarían como brazos mecánicos, ejecutores de las decisiones tomadas detrás de algún escritorio de la burocracia estatal.

¿Y cuál es el problema con esta visión? Sencillamente que, a nivel descriptivo, no se ajusta a la realidad material y concreta de las prácticas escolares, dado que –y basta la contrastación con la propia experiencia docente para apreciarlo– existe un hiato entre la organización “en papel” del currículum y lo que efectivamente ocurre en el aula; y ello no supone necesariamente que estemos haciendo mal nuestro trabajo, sino que evidencia en todo caso que la educación es un trabajo de ida y vuelta entre sujetos (con diferentes roles y recorridos diversos) que concluyen en coordenadas espaciales y temporales específicas en las que lo planificado adquiere una forma singular.

Insistir en la noción de “sujeto” supone, además, asumir que nos constituimos como tales siempre en relación con otros, como así también demarcar que, en ese devenir, nos inscribimos y reconocemos dentro de grupos ideológicos que comparten un conjunto de saberes, valores, prácticas y tradiciones (es decir, una “cultura”), que dialogan con otros. Ese diálogo supone una disputa de, por ejemplo, qué contenidos merecen ser puestos en discurso en el aula y cuáles no, como así también qué objetivos se persiguen en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo llevarlos a cabo (como contenidos integrados dentro de asignaturas disciplinares, en proyectos intra o interdisciplinarios, en talleres y jornadas ad hoc con “expertos” externos a la institución, con intervenciones pedagógicas del espacio escolar, por dar algunos ejemplos).

Vale considerar, entonces, que la concepción de curriculum² que más se ajusta a la propuesta de este seminario coincide con la ya clásica definición de Alicia de Alba (1991), que citamos *in extenso* a continuación:

síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el acontecer de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. (pp. 59-60)

En esta línea, y considerando específicamente la dimensión generizada del curriculum Lopez Louro (1997) comprende al currículum como un texto que corporiza y produce relaciones de género. Las oportunidades de aprender que un currículo propone son enunciadas y estructuradas en contenidos que por un lado valorizan determinadas identidades (varones, cis, heterosexuales, blancos) sobre otras y frecuentemente, excluyen, omiten, exilian, invisibilizan identidades de género que escapan al binario varón/mujer. A su vez, da Silva (1997) plantea que la construcción del curriculum corporiza, es decir que ubica/posiciona a los sujetos en determinados regímenes de poder/saber/placer que los construyen como cuerpos y voces autorizadas/legitimadas para hablar, construir y decidir. El currículum es producido a través de relaciones sociales particulares entre grupos sociales interesados. Por eso, trae la marca de esas relaciones y de esos intereses.

Así entendido el currículo, si asumimos que “la escuelas no son lugares neutrales y consiguientemente los profesores tampoco pueden adoptar una postura neutral” (Giroux, 1997, p. 177), se abre una ventana conceptual para señalar que el papel que desempeñamos los docentes puede pensarse como el de *intelectuales transformadores* (Giroux, 1997). Ello supone insistir en que es nuestra responsabilidad agenciarnos y reconocernos como parte constitutiva de las disputas de sentido en torno a *qué, cómo, cuándo y para qué* enseñar, ya que es parte de nuestra labor asumir el compromiso de esforzarnos “por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico” (p. 178).

De este modo, en tanto sujetos del currículum, todas nuestras prácticas escolares dialogan constantemente con nuestros propios

2 Recomendamos, a quien le interese una revisión sobre las distintas teorías del curriculum desarrolladas a lo largo del siglo XX, la lectura del siguiente texto introductorio: da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del curriculum* (Trad. I. Cappellacci). Auténtica editorial.



intereses y los ajenos, a menudo en relaciones de tensión y contradicción. Pero ¿cómo se conjuga esta dinámica de constante tramitación de conflictos con los principios rectores de la convivencia democrática? Para responder a este interrogante, podemos retomar las coordenadas que planea Morelli (2017), cuando –retomando a Mouffe (2012)– apunta que un principio ordenador consiste en reconocer que se trata de un *antagonismo agónico*, donde los límites y los acuerdos sobre la base de conflictos se construyen a partir de reconocer al otro como *adversario*, y no como *enemigo*. En otras palabras, concebir al otro como adversario sería, siguiendo a la autora antes mencionada, adjudicarle la paradójica conceptualización de “enemigo amistoso”: “como personas que son amigas porque comparten un espacio simbólico común, pero que también son enemigas porque quieren organizar este espacio simbólico común de un modo diferente” (Mouffe, 2012, p. 30).

Esta propuesta teórica, creemos, resulta una puerta de entrada interesante para ensayar algunas preguntas y aventurar un número de respuestas sobre los procesos de disputa en torno a la ESI en nuestro país, en distintas coyunturas que han dado mayor o menor espesor a discursos reaccionarios en voces de antiguos y nuevos actores, tanto de sectores religiosos como seculares. Las políticas curriculares basadas en un antagonismo agonista han sido las que permitieron grandes avances en materia de derechos humanos, como la propia aprobación de la Ley 26.150, a la vez que han suturado marcas palpables de las concesiones que debieron darse para asegurar su concreción. Por caso, podemos mencionar el art. 5 de la norma que acabamos de mencionar, sobre cuya letra se apoyan incluso hoy argumentos que, desde el interior de la ley, pretenden justificar su incumplimiento, bajo la excusa de gozar de la potestad de adecuar los contenidos curriculares de la ESI al “ideario institucional”. No obstante, la aprobación de ese artículo en particular ha sido una de las concesiones que permitió trabar los acuerdos necesarios para la aprobación de la ESI a nivel nacional, y abrir el camino a discusiones ulteriores acerca de qué forma adoptaría esta. Así lo narra el equipo Mariposas Mirabal (Morgade et al., 2018):

En 2004 se produjo en la Ciudad de Buenos Aires el primer debate concreto sobre un proyecto de Ley de Educación Sexual Integral, el proyecto avanzaba no solamente sobre la obligatoriedad sino también sobre enfoques y contenidos de la ESI. Hubo fuertes debates, presencia de estudiantes de escuelas católicas en el recinto de la Legislatura y en las calles, presiones de todo tipo, rupturas y debates que también llegaron al seno del espacio que gobernaba la Ciudad. Faltaron acuerdos y faltó política.

El resultado negativo de la votación dejó como enseñanza que la “mejor ley” es la ley votable y que el mejor ámbito donde discutir los alcances y contenidos debería ser el área de gestión educativa y no el legislativo. Así, en 2006 se vota y sanciona la ley 26.150 de ESI, un instrumento legislativo corto y no programático ya que, en su articulado, estableció

que el Ministerio de Educación de la Nación debía convocar a una comisión de especialistas para abonar a la producción de los lineamientos curriculares a votarse en el Consejo Federal y debía crear el Programa Nacional de ESI. En el mismo año se vota la Ley 2.110 de ESI, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Según lo establecido por la 26.150, a inicios de 2007 se constituye una comisión de especialistas [integrada por Ana María Andía, Claudia Lombardo, Daniel Goldman, Elena Duro, Eva Giberti, Gladys Acosta, Graciela Morgade, Irene Gojman, María del Carmen Feijóo, María Inés Franck, Miryan Andujar, Silvina Ramos y Violeta Di Carlo, a quienes se sumaron el Secretario de Educación (posteriormente ministro) Juan Carlos Tedesco, el secretario del Consejo Federal de Educación Domingo De Cara y la Subsecretaria Alejandra Birgin]: investigadoras de trayectoria en temas afines, educadorxs de educación privada confesional (protestantes, católica y judía) y autoridades del Ministerio. La tarea prevista para tres meses se extendió a casi seis. Las discusiones fueron arduas y extensas, hubo sucesivas concesiones y reformulaciones ya que predominaba la intención de construir un documento común que reuniera las diferentes miradas. Y estuvo muy cerca de lograrse, pero en el último tramo de las discusiones las representantes del Consejo Superior de Educación Católica Argentina (CONSUDEC) y de la Universidad Católica Argentina (UCA) rechazaron el documento consensuado y propusieron otro texto.

Los dos ejes centrales del disenso se referían a la relación familia- Estado y (otra vez) a la categoría “género”. Sin embargo, a diferencia de lo acontecido en 1995 [en la Conferencia de Beijing], las autoridades definieron que el documento producido por los debates de casi seis meses era lo suficientemente abarcativo y respetuoso de las diferentes miradas como para constituirse en la base de la elaboración de los lineamientos curriculares, que se votaron en 2008.

Leídos diez años más tarde, es evidente que los lineamientos fueron también producto de diferentes discusiones y miradas; el enfoque de género, las disidencias sexuales o el aborto se mencionan escasamente; sin embargo, varixs ministrxs de provincias expresaron fuertes desacuerdos.

El Programa Nacional comienza también a trabajar en 2008. Una de sus primeras producciones fue la compilación, en 2009, de una serie de artículos para apoyar a docentes que estaban a cargo de capacitaciones. El arzobispo de La Plata, Héctor Aguer, denunció en el material la “inspiración neomarxista”, “reduccionista” (porque no considera al amor como el motor central) y “constructivista” (porque no reconoce el orden natural de los actos humanos, incluyendo la perspectiva de género). Sin embargo, la respuesta del Ministerio fue contundente. Al vincular a la compilación con la ley 26150, el Ministro Alberto Sileoni afirmó: “Y para este Ministerio la ley no es una opinión, sino una disposición normativa que da la sociedad y hay que cumplir”.



Como vemos, conseguir los consensos necesarios para impulsar transformaciones curriculares demanda hallar un espacio simbólico común, que proporcione un mínimo de acuerdo sobre: la descripción del estado de realidad sobre el que se pretende intervenir, la necesidad de actuar sobre él, y un horizonte de metas compartidas hacia el cual dirigirse. De lo contrario, las posiciones enfrentadas de los distintos agentes que participan de las discusiones curriculares monologan consigo mismas en busca de afirmar sus propias creencias en lugar de, a través del diálogo, ensayar puentes que permitan encontrarse a medio camino con sus adversarios, resignando algunos de sus intereses en favor de un bien común.

En esa clave de tensiones y concesiones, renunciadas y conquistas, posiblemente podamos leer no solo el fracaso de la ley porteña de educación sexual en 2004 y el triunfo de la ley nacional en 2006, sino también otros hitos en el devenir de la inclusión de la ESI en el currículum oficial con mayores grados de explicitación. Tal es el caso del año 2018, donde la discusión parlamentaria en torno a la interrupción voluntaria del embarazo (IVE) patentiza una novedosa rearticulación de sentidos en torno a la educación sexual en las escuelas; en particular, porque se convierte en una bandera enarbolada tanto por quienes apoyaban la legalización del aborto –bajo el lema “*educación sexual para decidir*, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”– como quienes promovían el voto en contra –ya que planteaban que una profundización de la ESI bastaría para evitar embarazos no deseados–.

Y, si bien la ley de IVE no se aprobaría en ese entonces y tendría que aguardar dos años más, el acuerdo en torno a la necesidad de profundizar la aplicación de la ESI abrió una ventana de oportunidad para ensayar diferentes acciones para su apuntalamiento normativo. Por un lado, se presentaron proyectos de reforma de la Ley 26.150, que promovían eliminar o sustituir el art. 5.³, que no prosperaron; pero, por el otro, el Consejo Federal de Educación avanza en la aprobación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de la Educación Sexual Integral, materia sobre la que no se había podido avanzar en la década precedente más allá de los Lineamientos Curriculares.

Decir currículum es, entonces, decir equilibrio dinámico de un modo coyuntural de selección y jerarquización de saberes a partir de la gestión de fuerzas sociales fluctuantes que disputan posiciones de hegemonía. Así, los documentos que delinean un *currículum prescripto* llevan inscritas las marcas –más o menos explícitas– del terreno ganado y del terreno cedido por cada grupo en la formulación de una síntesis cultural que, para poder traducirse en el *currículum real* en las aulas, necesita gozar de la mayor legitimidad y representatividad posible.

3 Por ejemplo, como puede leerse en el [orden del día N°449 de 2018](#), las comisiones de Educación y de Familia, Mujer, Niñez y Adolescencia de la Cámara de Diputados emitieron el 11 de septiembre un dictamen favorable que impulsó un proyecto de ley que contempló cuatro iniciativas legislativas provenientes de bloques diferentes (en particular, los expedientes 4814-D-2018, 3632-D-2018, 4037-D-2018 y 4245-D-2018). En dicho documento, se sustituía la posibilidad de adecuación de los contenidos de la ESI al ideario institucional por la posibilidad de que cada jurisdicción pudiera “enfatar contenidos de temáticas específicas en función de las características de sus poblaciones cuando ello no entre en contradicción o implique el desconocimiento de los objetivos de la presente o de los contenidos considerados prioritarios por el Consejo Federal de Educación”.

Frente a ello, la sexualidad se presenta como una dimensión reñida y todavía difícil de asir. Pero ¿por qué (y desde cuándo) la sexualidad emerge como problemática?

La sexualidad: ¿un problema?

"La sexualidad no es un problema: es un lugar al cual los problemas se fijan/se adhieren"
Débora Britzman

Foucault (1976/2009) sostiene que la emergencia de la sexualidad como una cuestión problemática es subsidiaria de una serie de profundas transformaciones ocurridas entre los siglos XVII y XVIII. Entre ellas, cabe mencionar el hecho de que la medicina y la biología comienzan a ocupar un lugar central y a constituirse en disciplinas científicas de referencia, desplazando a otros discursos de autoridad, como el de la religión, que habían provisto hasta entonces principios explicativos y ordenadores para la vida social. Asimismo, en ese periodo se produce la emergencia de la burguesía que conlleva un nuevo modelo de familia con sus propias normas de moralidad y roles de género.⁴ Se produce, entonces, una transfiguración de la retórica pastoral de la Iglesia Católica y se refuerza el disciplinamiento de los individuos a partir de la práctica inquisitorial de la confesión. No menos importante es, en este sentido, la emergencia del Estado moderno en consonancia con el sistema de producción post revolución industrial y el abandono del antiguo sistema feudal europeo, ya que a partir de allí la población comienza a ser objeto de un creciente control y planificación para asegurar la reproducción de la fuerza laboral: la biopolítica. En palabras del autor:

Podría decirse que el viejo derecho de *hacer morir o dejar vivir* fue reemplazado por el poder de *hacer vivir o de arrojar a la muerte*. [...] La vieja potencia de la muerte, en la cual se simboliza el poder soberano, se halla ahora cuidadosamente recubierta por la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida. (pp. 130 y 132)

Así, hacia el siglo XIX, la sexualidad comienza a constituirse como un problema para el Estado y en un principio de clasificación de los individuos. Se trata, pues, de un punto de inflexión, ya que a partir de entonces emergen categorías identitarias como la de "homosexual", que hasta ese entonces eran inexistentes. Desde luego, esto no quiere decir que no hubiese habido prácticas homoeróticas en los siglos precedentes. El punto aquí es más bien que antes estas prácticas –si bien eran consideradas pecado y, según las coordenadas históricas, más o menos reprimidas– no eran vistas como una "esencia" que determinara características y conductas de una persona:

La sodomía -la de los antiguos derechos civil y canónico- era un tipo de actos prohibidos; el autor no era más que

⁴ Cabe tener presente que los roles de género que se plantean en la modernidad implican el relegamiento de las mujeres al espacio doméstico y la ocupación del espacio público de forma casi exclusiva por los varones. Carole Pateman analizará este desequilibrio de poder en su célebre libro *El contrato sexual*, donde planteará que la sociedad occidental se construye sobre la opresión de las mujeres como modo de mantener el régimen patriarcal.



su sujeto jurídico. El homosexual del siglo XIX ha llegado a ser un personaje: un pasado, una historia y una infancia, un carácter, una forma de vida; asimismo una morfología, con una anatomía indiscreta y quizás misteriosa fisiología. Nada de lo que él es *in toto* escapa a su sexualidad. Está presente en todo su ser: subyacente en todas sus conductas puesto que constituye su principio insidioso e indefinidamente activo; inscrita sin pudor en su rostro y su cuerpo porque consiste en un secreto que siempre se traiciona. Le es consustancial, menos como un pecado en materia de costumbres que como una naturaleza singular. No hay que olvidar que la categoría psicológica, psiquiátrica, médica, de la homosexualidad se constituyó el día en que se la caracterizó [...] no tanto por un tipo de relaciones sexuales como por cierta cualidad de la sensibilidad sexual, determinada manera de invertir en sí mismo lo masculino y lo femenino. La homosexualidad apareció como una de las figuras de la sexualidad cuando fue rebajada de la práctica de la sodomía a una suerte de androginia interior, de hermafroditismo del alma. El sodomita era un relapso, el homosexual es ahora una especie. (pp. 56-57)

Fue precisamente a partir de esto, con mayor esmero en el siglo XX, que la sexualidad deviene en un campo privilegiado de regulación y control, mediante distintos dispositivos articulados que definieron los límites entre lo "normal" y lo "desviado".

En efecto, la instauración de la norma como patrón de medida es descrita por Foucault (1999/2007) como una de las características distintas del poder disciplinario propio del siglo XVIII. Desde la perspectiva del autor, es importante distinguir entre la *ley* y la *norma*. Anteriormente, la ley se ocupaba de establecer lo que estaba prohibido para ocuparse de las personas que la transgredían. La emergencia de la norma, por su parte, permitirá establecer y distinguir lo normal y lo deseable y funcionará no ya castigando, sino produciendo comportamientos, hábitos y modos de vida que orienten la conducta de las personas. A través de múltiples prácticas, discursos e instituciones, la sociedad establece parámetros sobre los cuerpos, las identidades y las sexualidades que se consideran legítimas. En este proceso, la escuela ocupa un lugar central, ya que no solo transmite conocimientos, sino que también participa en la regulación de conductas, la clasificación de estudiantes y la construcción de expectativas sobre cómo deben ser y comportarse niñas, niños y adolescentes.

En ese sentido, las identidades sexodisidentes fueron objeto de una fuerte patologización, como puede observarse con claridad en los manuales de diagnóstico más utilizados a escala global, como el DSM de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA), que entre 1952 y 1973 caracterizó a la homosexualidad como una forma de trastorno (bajo la categoría de "Desviaciones sexuales"), o por el CIE de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que hizo lo propio entre 1948 y 1990.⁵

⁵ A propósito de la patologización de configuraciones identitarias sexo genéricas que divergen de la norma cis heterosexual, conviene remarcar en este punto que su estigmatización en el discurso biomédico presenta aún complejas articulaciones en algunos estados con relación a leyes que permiten determinadas formas de reconocimiento por parte del Estado para el ejercicio de derechos. Así, por ejemplo, en diversos países la posibilidad de acceso por parte de personas trans a la rectificación registral y a una cobertura médica para llevar a cabo tratamientos

No solo el deseo apartado de la norma heterosexual fue reprimido, medicalizado y estigmatizado. También lo fueron los cuerpos de aquellas personas que nacen con una genitalidad que no se ajusta estrechamente a la norma de las expectativas sociales que atribuyen cierta anatomía a lo masculino y ciertos otros a lo femenino:

Sin ánimo de exhaustividad, a aquellas que involucran mosaicos cromosómicos (XXY, XX0), configuraciones y localizaciones particulares de las gónadas – (la coexistencia de tejido testicular y ovárico, testículos no descendidos) como de los genitales (por ejemplo, cuando el tamaño del pene es “demasiado” pequeño y cuando el clítoris es “demasiado” grande de acuerdo a ese mismo standard del que antes hablaba, cuando el final de la uretra está desplazado de la punta del pene a uno de sus costados o a la base del mismo, o cuando la vagina está ausente...). Por lo tanto, cuando hablamos de intersexualidad no nos referimos a un cuerpo en particular, sino a un conjunto muy amplio de corporalidades posibles, cuya variación respecto de la masculinidad y la femineidad corporalmente “típicas” viene dada por un modo cultural, biomédicamente específico, de mirar y medir los cuerpos humanos. (Cabral y Benzur, 2005, p. 284)

En el afán de resolver la supuesta “ambigüedad” de esas corporalidades que no lograban ser descifradas como hombre o mujer, la tecnología quirúrgica permitió, a partir de 1930, la intervención de los genitales con intenciones de “corregirlos”. Estas prácticas se han realizado de forma compulsiva, a menudo sin el consentimiento de los referentes parentales de la persona recién nacida y, más importante aún, siempre sobre el cuerpo de un sujeto incapaz de manifestar su voluntad al respecto.⁶

quirúrgicos u hormonales que permitan adecuar el propio cuerpo a una expresión social coincidente con el género autopercebido se encuentra atada a la acreditación de un diagnóstico psiquiátrico de “disforia de género”. Para el DSM esta categoría refiere “al malestar que puede acompañar” a “una marcada incongruencia entre el sexo que uno siente o expresa y el que se le asigna, de una duración mínima de seis meses” (APA, 2014, pp. 451-452). La extrapolación de esta categoría clínica al plano de las leyes de reconocimiento identitario invisibiliza que la fuente de malestar que puede ser experimentada por una persona trans no reside en ella –como resultado de su identidad de género– sino en el entramado de la sociedad transodiante que la expone sistemáticamente a situaciones de violencia de toda índole (Misé y Coll-Planas, 2010; Mas Grau, 2017). En ese sentido, cabe recordar que, en Argentina, la Ley 26.743 de Identidad de Género, aprobada en 2012, ha sido reconocida internacionalmente como una norma de vanguardia, precisamente por –entre otros aspectos– plantear que “En ningún caso será requisito acreditar intervención quirúrgica por reasignación genital total o parcial, ni acreditar terapias hormonales u otro tratamiento psicológico o médico” para solicitar la rectificación registrar y, además, explicitar que el ejercicio del derecho al reconocimiento de la identidad de género no solo independiente de los datos consignados en el DNI sino que, bajo la denominación del principio de “trato digno”, se extiende como un derechos de las infancias: “deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas, en especial por niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad. A su solo requerimiento, el nombre de pila adoptado deberá ser utilizado para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio, tanto en los ámbitos públicos como privados”.

6 En el libro compilado por Diana Maffia, *Sexualidades Migrantes*, se realiza un tratamiento profundo sobre los cuerpos intersexuales y las intervenciones a las que han sido sometidos en pos de mantener el orden patriarcal heteronormativo. En esta línea, el artículo de Eva Giberti, *Trangéneros: síntesis y aperturas*, relata el proceso histórico que ha llevado a la estigmatización y persecución de los cuerpos travestis y transgénero. Recuerda, además, el lugar destacado y de profundo respecto que ocuparon en otras culturas en distintos momentos de la historia.



La sexualidad es una dimensión constitutiva de la subjetividad humana, capaz de impregnar todas nuestras relaciones y de configurarla en posiciones jerárquicas más o menos estables dentro de una estructura social a lo largo del tiempo. Dentro y fuera de la escuela, antes incluso de su existencia como institución, existe una transmisión de saberes acerca de los modos en que se materializan cuerpo, deseo e identidad en nuestras vidas, a través de distintas instituciones sociales (la familia, la iglesia, el club, el sindicato, la escuela, el mercado, etc.). Estas, en general, poseen la capacidad de establecer alianzas entre sí, siempre y cuando haya convergencia entre intereses y propósitos; sin embargo, más frecuentemente, se encuentran en un tenso equilibrio de disputa por posiciones de privilegio desde las cuales ejercer el poder de administrar el sentido de los cuerpos y las prácticas de los sujetos.

Ahora bien, que la sexualidad resulte problemática y que emerjan discursos que habiliten un lenguaje específico en cada época para dotar de cierto espesor los efectos y las articulaciones de estas dimensiones en la vida social no basta para que esto se traduzca en contenidos curriculares dentro de una propuesta formativa. Pero, siguiendo el razonamiento que propusimos hasta aquí, entendemos que la preocupación del Estado moderno por el ejercicio de una biopolítica sobre los cuerpos de sus ciudadanos sí se traduce en acciones específicas y sistematizadas sobre el género y la sexualidad. En vistas de ello, en el siguiente apartado proponemos hacer entrar en juego el concepto de “política pública” como un modo de entender el carácter programático de estas intervenciones y su instanciación en la Escuela.

Transversalización de la ESI en el curriculum

El marco normativo vigente promueve la implementación de la ESI en dos formatos no excluyentes: de manera **transversal** a lo largo y ancho del curriculum y a través de **espacios curriculares específicos**⁷. A la fecha, esta última opción es la que ha tenido menos pregnancia, por lo que nos detendremos más bien en distintos modos de transversalización. Así, como afirman Casimiro López y Macedo (2011):

Desde el punto de vista metodológico, el curriculum por temas transversales puede desarrollarse de tres maneras posibles no excluyentes. La primera posibilidad es la de *no hacer distinciones entre los contenidos de eje longitudinal y los de eje transversal de las disciplinas*. La segunda posibilidad es la *realización de proyectos puntuales*, en algunos momentos del plan de estudios, haciendo espacio en el eje longitudinal para los temas transversales. En este caso, hay cierta aproximación a la metodología de proyectos, pero sin superar las disciplinas escolares. La tercer [sic] posibilidad, es *organizar actividades entre una o más disciplinas escolares* que garanticen el abordaje de los temas transversales. (el destacado es nuestro)

7 Podemos relevar algunos casos en planes de estudio de escuelas secundarias dependientes de instituciones universitarias en Santa Fe, como es el caso del plan de estudios de la Escuela Pre Universitaria en Ciencias Sociales y Humanidades (UNR, 2022) o la Escuela Sara Bartfeld Rietti (UNR, 2021), que poseen talleres curriculares de ESI. Del mismo modo, en diferentes jurisdicciones y bajo diversas denominaciones se han incorporado talleres y seminarios vinculados al género y la sexualidad dentro de los planes de estudios de los profesorado que se imparten en los institutos de formación docente.

Creemos en este punto que es importante preguntarnos acerca de qué significa “transversalizar la ESI”. Sospechamos que existen puntos de contacto y de divergencia en cuanto a los sentidos que evoca esta expresión y que, sin intención de ofrecer una respuesta definitiva, amerita que la interroguemos. Para comenzar, ¿lo que se transversalizaría en las asignaturas son una serie de contenidos “nuevos” o un modo “renovado” de abordar los temas propios de cada materia? ¿Se puede trabajar la ESI en todas nuestras clases y en todas las materias? ¿No supondría esto reducir el tiempo – de por sí escueto– de contenidos específicos? Peor aún, si todas las materias trabajan ESI, ¿no se acabarán repitiendo temas entre espacios curriculares, generando un efecto de sobresaturación en el estudiantado?

Creemos que, precisamente, preguntas como estas nos conducen por caminos equivocados y que la transversalidad arraiga más firmemente sobre los conocimientos que trabajamos en clase cuando estos y nuestras prácticas docentes son sometidos a una profunda revisión epistemológica. Ello supone posicionarse frente al androcentrismo y diseñar estrategias para contraponer discursos contrahegemónicos que sean capaces de fracturar las certezas universalistas de un modo de pensamiento basado en la idea de verdades únicas inobjetables hechas a medida de los intereses de un arquetipo de sujeto: blanco, varón, cisgénero, urbano, con los pies o los ojos puestos en el hemisferio norte del globo. Entendemos que, sin transversalización de una perspectiva crítica que contemple el género y la sexualidad, la ESI posible distará mucho de la deseable.

Aterricemos este argumento en un caso que pone un pie en la discusión didáctica sobre la traducción de conocimientos académicos a la lógica de los contenidos escolares. Existe, con diferencias de espesor en las distintas zonas de la malla que configura la Escuela, una irrevocable pulsión por la clasificación y la definición como herramientas de domesticación de saberes. Así, no es infrecuente hallar propuestas de trabajo en clase que, más temprano que tarde, formulan “glosarios” con conceptos clave sobre el tema que se pretende abordar. En el caso del género y la sexualidad, ello supone un verdadero despliegue de etiquetas que, a pesar de que se pretenden *descriptivas*, no renuncian al carácter *prescriptivo* que asume toda definición cuando esta se formula desde un lugar de poder. Este recurso invisibiliza el carácter político y movido de, por ejemplo, las palabras utilizadas por las disidencias sexuales, con una marcada preferencia por aquellos nombres que resultan más asimilables al lenguaje de las ciencias. En suma, el principal riesgo de un glosario es que, en su simplicidad, esconde la trampa de que una voz en off, la de la “objetividad de la ciencia”, decide hablar por los sujetos a los que nombra en lugar de darles voz. Esa cosificación y ese arrebato de la palabra son, sin dudas, actos de *violencia epistémica* (Spivak, 2003; Perez, 2019).

Comprender supone en ocasiones ser capaz de trocar la explicación por la escucha y aceptar que ciertas palabras y sus definiciones son elusivas, de modo que no caben en los límites tranquilizadores del multiple choice, del crucigrama, de la sopa de letras, o del afiche:

¿Quieren saber qué es ser travesti? ¿Todavía no lo saben? ¿Qué dudas les caben? Desde los 8 años que estamos lejos de casa, en la calle. Y Hemos sobrevivido, mínimo, hasta los 35. Nos



empiezan a perseguir a los 18 mucho más sistemáticamente, de forma explícita. Nos matan. ¿Y ustedes siguen sosteniendo que no saben lo que es una travesti? [...]

¿Qué es un hombre? ¿Qué es una mujer? Las respuestas a estas preguntas se suponen, se presuponen. Nunca se explica. [...] Se explican tan poco y de manera tan poco clara las cosas que es más fácil delatar al otro para poder ganarme el derecho de pertenecer a ese “uno”, a ese ser hombre, ser mujer, ser de aquí, no ser extranjera. [...]

Necesariamente una definición de travesti implica contar una historia. No hay modo de definirnos sin una perspectiva histórica. Ya sea personal, colectiva o como parte de los manuales de historia que faltan en las escuelas. En mi biografía, por ejemplo, dentro de esa Historia, debo decir que cuando era adolescente a comienzos de los 80, para mí “las travestis” eran esas travas que ya estaban en su apogeo, que estaban hechas, tenían cuerpo, tenían glamour [...]

El término para nosotras es un paraguas. En nuestra época se usaba solo travesti. De pronto aparecen las que se autodenominan trans. Y bueno, vengan también las transexuales. Había tres transexuales, recuerdo. Y yo que me autodenominé transgénero, porque en principio me obnubilaba ese término académico. Después voy a reconocer el sesgo de clase en nuestras identidades, y vuelvo a lo travesti, pero queriendo complejizar [...]

La discusión con el no binarismo es eso, ¿qué hay de binario en las travas o los travas? Es mismidad. Una travesti no puede decir que aquella no es travesti, porque en lugar de elegir silicona elige hormonas o porque todavía tiene tetas del alpiste o porque es trans-lesbiana. Ninguna puede establecer o definir la palabra travesti: es lo más indefinible. Dentro de esta definición, lo de mayor peso hasta hoy lamentablemente viene desde fuera, y es “las travestis son prostitución”, y de eso es lo que las pibas se quieren escapar sobre todo, porque no quieren llegar a la prostitución. Entonces obviamente cualquier palabra que venga desde afuera es más atractiva. Para mí fue más atractiva “transgénero” [...]. Recuerdo que en las reuniones políticas, Lohana [Berkins] decía: “pongan transgénero también, porque está Marlencita”, y era yo sola la transgénero del grupo. [...] Después terminamos dando toda la vuelta y volviendo a la travesti, que tiene que ver con que es mentira, es mentira que no podemos salir de ese corralito que une prostitución y travestis. *Resignificar la palabra a fondo, decir que estos no son los límites, y es más: que no hay significado.* (Wayar, 2018, pp. 9,11,44)

Entonces, **transversalizar la perspectiva de género y sexualidades** demanda no solo un trabajo sobre el curriculum explícito sino, ante todo, sobre el curriculum oculto, que se materializa en nuestras prácticas, y el nulo, en tanto constelación de voces y saberes expulsados de cuajo del espacio de lo escolar. Siguiendo con el ejemplo anterior, podríamos pensar que, si realmente la ESI ha de permear nuestras prácticas, debemos cuanto menos preguntarnos qué hacemos cuando le decimos a una estudiante “¿No sabés qué significa? Buscalo en el diccionario”. No se trata de abolir la práctica, sino de

revisar su marco y de compartir el ejercicio de la sospecha. Mostrar que el diccionario, como cualquier glosario, es la síntesis ideológica de un grupo de personas y no una radiografía de nuestra lengua es un paso que podemos dar desde cualquier materia para reconocer la historicidad tanto de las definiciones que aparecen allí como de aquellas deliberadamente ausentes de sus páginas.

No se trataría, entonces, de buscar nuevas formas para antiguos contenidos, ni de incluir nuevos contenidos bajo viejas formas. Separar forma y contenido, particular y universal, subjetivo y objetivo, abstracto y concreto, racional y emocional son síntomas de la *matriz binaria del pensamiento occidental* que ha dominado nuestros modos de abordar la realidad (Maffía, 2008, 2020). La ESI supone hallar una ventana por la cual fugarse de esas trampas epistemológicas y brindar saberes que permitan a las personas un agenciamiento emancipador, para llevar adelante proyectos de vida libres, deseados, respetuosos y comprometidos con el resto de los miembros de sus comunidades.

Esta tarea –que debería constituir un compromiso ético de todas las asignaturas– demanda acuerdos intra institucionales firmes, contruidos desde el consenso, con (auto)evaluaciones periódicas e instancias que no se agoten en una jornada especial o en una plenaria. Para ello, sería interesante avanzar en el cumplimiento efectivo del artículo 3 de la Res. 340/18, la cual propone “promover que en todas las escuelas del país se organice un equipo docente referente de Educación Sexual Integral, que lleve adelante un enfoque interdisciplinario, que funcione como nexo con los equipos jurisdiccionales y que actúe de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento”. Desde ya, sería interesante avanzar no solo en la institucionalización de ese espacio de articulación que ya existe de manera informal en muchos establecimientos, sino también en reconocer económicamente esa tarea, ya que destinar recursos a los espacios de articulación y desarrollo de políticas curriculares situadas en el nivel micro sea posiblemente una oportunidad para avanzar en una mayor y mejor implementación y evaluación de la ESI, ambos asuntos de los que nos ocuparemos particularmente en los capítulos que siguen.



02.

IMPLEMENTACIÓN Y RESISTENCIAS



Repensar la ESI como política pública curricular

La noción de “política pública” ha sido definida como “el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios” (Tamayo Sáez, 1997, p. 281). Si consideramos la serie de políticas públicas impulsadas en torno a la educación sexual (programas, capacitaciones, adecuación de criterios en concursos docentes de ascenso, producción de material didáctico, establecimiento de jornadas obligatorias, etc.), podemos preguntarnos: ¿a qué *problema/s* responde? La respuesta a este interrogante claramente no es única y no se ata exclusivamente a los procesos de formulación de acciones en torno a la ESI, ya que si, como afirma Morgade (2011), “toda educación es sexual”, podemos reconocer que el currículum se encuentra atravesado por la pregunta sobre qué hacer con los cuerpos sexuados de les niños desde su propio origen. La historia del currículum sexual escolar podría, en cierto modo, trazarse a partir de la reconstrucción arqueológica de las preguntas y las respuestas que el discurso pedagógico se ha hecho sobre el cuerpo, la identidad y el deseo de quienes habitan las aulas, los patios y los pasillos de los distintos establecimientos del sistema educativo; y, en cierto modo, podría bosquejarse haciendo una historización sobre a cuáles de esas preguntas y esas respuestas prestan oídos quienes intervienen en el diseño de los proyectos curriculares en distintas escalas: desde el Estado y las jurisdicciones provinciales y regionales hasta le docente y le estudiante en el salón de clase.

En efecto, la escuela ocupa un rol nodal en la definición de una parcela de la realidad como objeto de intervención, ya que cuando hablamos de “problema” o “cuestión”, no nos referimos al conjunto diverso de asuntos que nos afectan en tanto personas, sino a un sub-conjunto sobre el cual se recorta el campo de acción de una política pública:

Ninguna sociedad posee la capacidad ni los recursos para atender omnímodamente la lista de necesidades y demandas de sus integrantes. Sólo algunas son “problematizadas”, en el sentido de que ciertas clases, fracciones de clase, organizaciones, grupos o incluso individuos estratégicamente situados creen que puede y debe hacerse “algo” a su respecto y están en condiciones de promover su incorporación a la agenda de problemas socialmente vigentes. Llamamos “cuestiones” a estos asuntos (necesidades, demandas) “socialmente problematizados”. (Oszlak y O'Donnell, 1995, p. 110)

En esta dirección, Oszlak y O'Donnell señalan la necesidad de analizar toda política estatal en relación con el contexto en el que surge. El análisis de ese “periodo de iniciación” supondría, a su juicio, atender de mínima a los siguientes interrogantes: *¿Quién y cómo problematiza un asunto? ¿Quién, cómo y cuándo logra convertirlo en cuestión? ¿Sobre la base de qué recursos y alianzas?, ¿con qué oposición? ¿Cuál es la definición inicial de la cuestión?*

De la formación de agenda

García Garduño (2021) señala que “los problemas o temas de la agenda pública o sistémica no necesariamente se convierten en políticas públicas de inmediato; o bien se van incorporando lentamente o bien en etapas. Así, para ilustrar esta afirmación, el autor repara en Nelson (2000) quien señala que la creación de leyes para prevenir y evitar el maltrato de niños en los Estados Unidos empezó a figurar en la agenda pública desde 1874, pero no fue hasta 1963, casi un siglo después, que se presentó por primera vez una iniciativa de ley para combatir este problema” (p. 31).

Ciclo de las políticas públicas



Fuente: Elaborado por García Garduño (2023) con base en Tamayo (1997) y Aguilar (2000)

Si lo pensamos, la ESI es precisamente un caso en el que se evidencia la dilación que puede existir en el proceso de formulación y aplicación de política pública. Sabemos, por ejemplo, que ya a comienzos del siglo XX emergen voces que señalan la necesidad de introducir la educación sexual al currículum escolar, como lo demuestran contundentemente figuras como la de Raquel Camaña, que ya en 1910 abogaba por la incorporación de la educación sexual al currículum escolar (Southwell, 2015; Galazzi, 2022; Mendez y Zampa, 2022). Recién en 1936, y bajo un espíritu de corte eminentemente higienista y eugenésico, se aprueba la Ley N° 12.331 de Profilaxis de las Enfermedades Venéreas, que creó el Instituto de Profilaxis – bajo la órbita del entonces Departamento Nacional de Higiene–, el



cual tendría a su cargo el “desarrollo de la educación sexual en todo el país, directamente o por medio de las entidades oficiales o no a quienes corresponda llevar a cabo esta enseñanza”. Luego, en 2002, se aprueba una ley que constituye un importante antecedente para la sanción de la Ley 26.150 de 2006: la Ley 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable. Asimismo, vale señalar la Ley Provincial N° 10.947 de la Provincia de Santa Fe, que data de 1992, y preveía la incorporación al currículum escolar “en todos los establecimientos educacionales oficiales, dependientes del Ministerio de Educación, el tratamiento de la Educación Sexual de manera programática, procurando la integración progresiva de la temática de la sexualidad en los educandos, a partir de una visión integral de la persona humana” en las asignaturas Ciencias Biológicas y Ciencias Sociales, en el nivel primario y secundario.

Asimismo, resulta interesante retomar el recorte que realiza Guzman (2001) sobre los planteos de Kingdom acerca de que la construcción de problemas públicos, la búsqueda de soluciones a esos problemas y los acontecimientos políticos constituyen tres corrientes diferenciadas que siguen dinámicas propias y que no necesariamente coinciden. No obstante, los procesos de estas tres corrientes pueden, en un momento dado, converger y potenciarse dando lugar a “la apertura de una ventana política” (Guzmán, 2001, p. 20). Desde esta perspectiva podemos pensar la puesta de relieve de la ESI en la agenda pública en el marco de los debates del año 2018 sobre la discusión de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Es precisamente en ese contexto que se aprueba la [Res. 340/18](#) del CFE, que jerarquiza jurídicamente los cinco ejes de la ESI –difundidos diez años antes en los [Lineamientos Curriculares](#)–⁸ y consigna de forma clara e inequívoca contenidos en forma de Núcleos de Aprendizaje Prioritario para los distintos niveles del sistema educativo argentino. A partir de entonces, la demanda de capacitación docente se incrementa, tal como puede observarse si se atiende a la creación de ofertas académicas como diplomaturas y especializaciones específicamente reunidas bajo la denominación “ESI”, que se sumaron a la tradicional oferta de cursos gratuitos del Instituto Nacional de Formación Docente.

Ahora bien, volviendo al esquema que García Garduño (2021) formula para sintetizar una visión clásica sobre el ciclo de las políticas públicas, cabe que nos preguntemos ahora sobre dos puntos fundamentales: la **implementación** y la **evaluación de resultados**. A continuación nos ocuparemos del primer punto y en el capítulo siguiente nos referiremos al segundo.

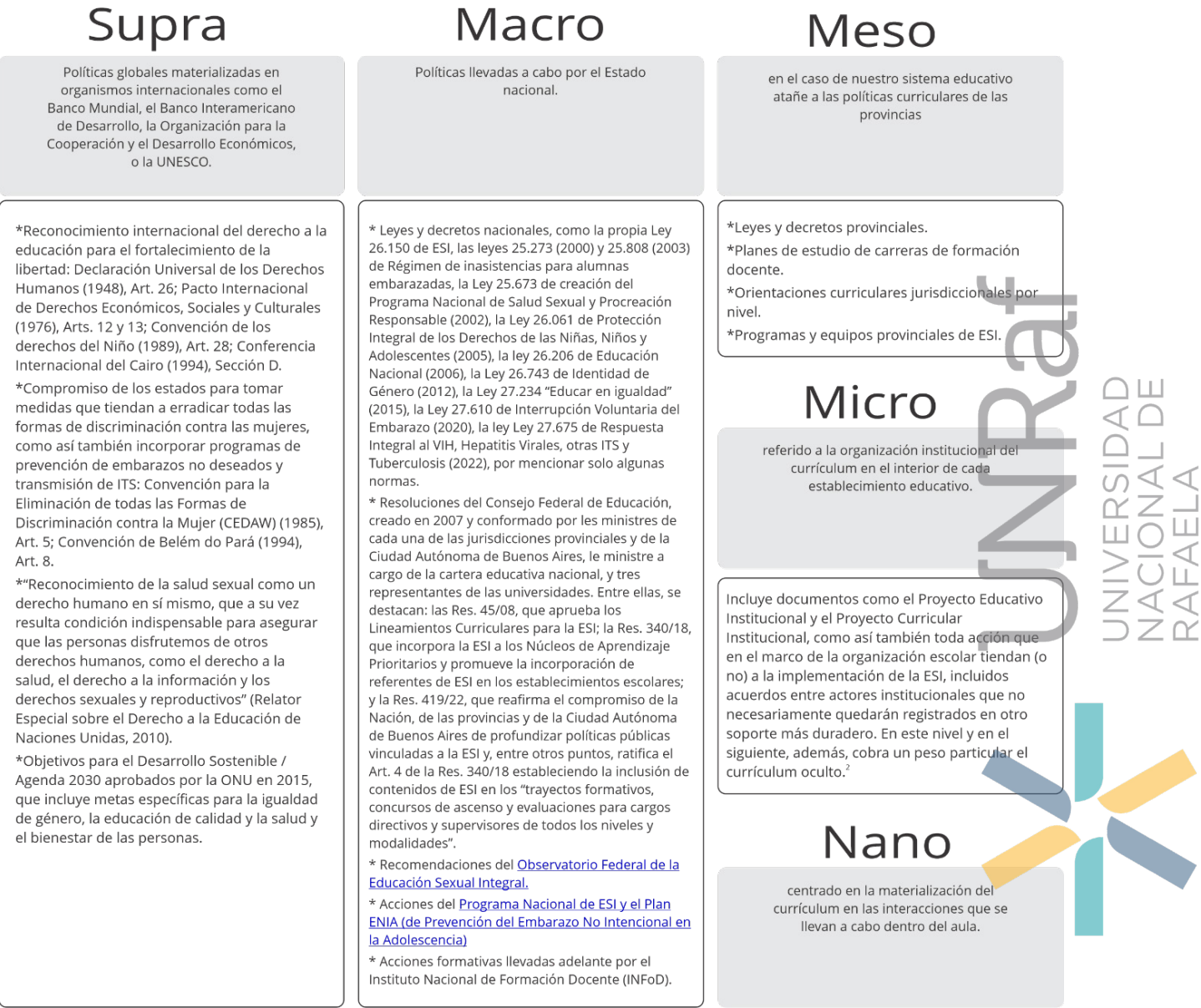
Sobre la implementación de la ESI

Niveles de acción dentro del currículum

Un modelo de análisis de las políticas curriculares se basa en su estratificación en distintos *niveles* (Priestley, 2017; Morelli, 2017) dentro del sistema educativo: el supra nivel, el macro nivel, el meso nivel, el

⁸ En dicha jerarquización de los ejes de la ESI, conviene mencionar además que aquel que anteriormente era recuperado bajo la expresión “reconocer la perspectiva de género” ha sido reformulado como “garantizar la equidad de género”, que supone un posicionamiento y un compromiso político de otro orden.

micro nivel y el nano nivel. Revisemos a qué atañe cada uno de ellos y hagamos un boceto de qué aspectos de la ESI pueden trazarse en cada uno de ellos:



9 Este término, ampliamente difundido en los programas de las asignaturas de formación docente, fue formulado por primera vez en 1968 por Philip Jackson en *Vida en clase* y prontamente permeó el campo de estudio de la pedagogía. Así, por ejemplo, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989) proponen la siguiente definición: “El *currículum oculto*, que ha sido también conceptualizado como *currículum no-escrito*, *latente o implícito*, hace referencia a los efectos sutiles que tiene la experiencia escolar en los alumnos, tal como se desarrolla en el presente, reflejando esa dimensión educativa de la enseñanza que discurre paralela a las intenciones del currículum explícito, manifiesto o escrito, y que se produce a través de las prácticas con las que éste se desarrolla. Comprender la enseñanza, su planificación, sus contenidos, la acción del profesor, la interacción de éste con sus alumnos y la de éstos entre sí, sus técnicas, sus prácticas de evaluación, su marco organizativo e institucional, requiere plantearse todos estos elementos en la perspectiva de los dos tipos de currículum: el declarado y el oculto” (p. 17).

Obstáculos y resistencias para implementar la ESI

Múltiples y diversas son las fuentes de resistencia que emergen en torno a la aplicación de la ESI en los distintos niveles de definición curricular que mencionamos más arriba y, por razones de espacio, no es posible abordarlas en profundidad o siquiera hacer un catálogo comprensivo de todas ellas. No obstante, frente a la necesidad de realizar un recorte, no quisiéramos dejar de pasar revista sobre algunas de las zonas que nos atraviesan en nuestro rol docente y que a todas luces inciden en la implementación de la ESI. Así, por ejemplo, Faur *et al.* (2015, pp. 17-19) agrupan dentro de la siguiente topología las preocupaciones manifestadas por muchos docentes sobre este asunto:¹⁰

- a. **Resistencias de tipo operativo:** reflejan las preocupaciones de los y las docentes en relación con en qué medida la ESI puede afectar su planificación y su trabajo en el aula (en tanto se trata de docentes que tienen que incorporar contenidos a sus propias asignaturas o planes de trabajo). Como presupuesto, lo que esta resistencia indica es la noción de que la educación sexual debería —a lo sumo— ser ofrecida por especialistas, sin afectar la currícula de sus asignaturas ni la lógica escolar, y se expresa en frases como la siguiente: “¿Cuánta carga horaria va a tener?”, “no queremos ser profesores sólo de eso y descuidar nuestras áreas...”.
- b. **Resistencias de tipo moral:** esta resistencia alude a una preocupación, que no es operativa sino valorativa e ideológica, y refleja la objeción frente a los contenidos y enfoques que se proponen como parte de la ESI. En general, este tipo de resistencias surge entre docentes y directivos afines a perspectivas religiosas (si bien en los talleres queda claro que no se extiende a la totalidad de docentes de escuelas confesionales). [...]
- c. **Resistencias por temor a “las familias”:** en este caso la dificultad expresada se traslada a una institución externa a la escuela y a la dinámica áulica, para poner en juego la relación entre la escuela y la comunidad. Se percibe como “amenaza” la posible crítica de los padres y madres en caso de que la escuela ofrezca perspectivas que las familias no comparten, o interceda en una presunta responsabilidad familiar —la educación sexual—. [...]

10 A quien le interese, recomendamos como lectura complementaria un estudio más reciente basado en encuestas en el cual se identifican “Percepciones de barreras para una efectiva implementación de la ESI” (Procopio, 2021, p. 18). Estas, al no estar limitadas al rol docente, introducen algunas variables que entendemos necesarias tener en consideración, como, por ejemplo, los sesgos introducidos cuando la ESI se aborda desde una mirada adultocéntrica, la dificultad de trabajar con ESI en establecimientos en los que colegas y el equipo directivo no están dispuestos a ello, la percepción de cierto desinterés por parte del estudiantado y dificultades, en general, que emergen del trabajo en el aula.

d. Resistencias por no considerarse competentes para abordar la ESI:

la preocupación se relaciona, en este caso, con la propia capacidad que como personas y como docentes poseen para trabajar temas para los cuales no se sienten formados. No es un problema de “carga horaria”, como en el primer tipo abordado, ni moral, como en el segundo, sino de inseguridad, que incluso puede reflejar ciertos temores frente a las escenas que pueden irrumpir a partir de las consultas que traigan los chicos si abren ese espacio en sus clases. [...] Esta resistencia se ilustra con manifestaciones tales como: “yo no me siento preparada para hablar de sexualidad con los chicos”, “es fácil decirlo... pero hacerlo es otra cosa”.

En este terreno, el aprendizaje constituye, en buena medida, un “desaprendizaje” (Morgade et al., 2001). [...] A diferencia de la transmisión de conocimientos en materias como Historia o Geografía, la Educación Sexual Integral parte del reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos como base del trabajo pedagógico. Como punto de partida, será necesario un proceso de reflexión personal y colectivo, que incluye la revisión y valoración crítica de los posicionamientos docentes, así como un análisis acerca de en qué medida estos resultan un obstáculo para acompañar a niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de su sexualidad y en el ejercicio de sus derechos.

Cierto es que el mapeo y las reflexiones que plantean las autoras que acabamos de citar extensamente deben leerse en el contexto de su producción; a saber, en una jornada de capacitación docente llevada a cabo en 2014. Sin embargo, consideramos que en su conjunto estas resistencias se reeditan a menudo en el contexto de las prácticas docentes que llevamos a cabo en nuestros lugares de trabajo, con mayor o menor sistematicidad. En ese sentido, poner en diálogo los modos de resistencia enumerados hasta aquí con los que podemos identificar en nosotres y en otros resulta una tarea necesaria para delinear estrategias de acción que nos permitan disipar obstáculos y avanzar en una mayor y mejor transversalización de la ESI.

Por otra parte, si bien adherimos a la potencia de los efectos motorizados desde enfoques micropolíticos, es justo reparar en que el peso de la responsabilidad de aplicación de una política pública no recae en primera instancia en los agentes del Estado, máxime si la tarea de estos supone un trabajo en los pliegues de acciones macropolíticas que no acaban de cuajar en el diseño de políticas integrales reales, susceptibles de ser llevadas a la acción sin depender de la buena voluntad y el compromiso político individual. En esta dirección, y también sin intenciones de abordar en detalle este punto, podemos asir el planteo de Fullan y Miles (1992) respecto de los principales factores que explican frecuentemente el fracaso –o la insuficiencia– de las reformas educativas:

- Construyen mapas defectuosos del cambio que se pretende.
- Las escuelas son esencialmente conservadoras; les cuesta trabajo incorporar las innovaciones.
- Tratan de resolver problemas complejos con soluciones simples.
- Las reformas son procesos tanto políticos como educativos; Los tiempos políticos no siempre se ajustan a los tiempos educativos.
- Existe uno sin adecuado el conocimiento acerca del cambio punto se emplean verdades a medias que no conllevan un conocimiento amplio del contexto y situación, por ejemplo, que el desarrollo profesional docente y el liderazgo son esenciales. (García Garduño, 2023, p. 33)

En este punto, parece sensato remarcar que cuando hablamos de “ESI”, esta expresión refiere a capas de sentido diferentes, según se la utilice para referir al derecho reconocido por la Ley 26.150, a un conjunto de temas y problemas asociados al género y la sexualidad en la Escuela o, más sustantivamente, a los contenidos reconocidos como propuesta curricular en los NAP. También utilizamos el término ESI para referirnos a una perspectiva transversal que introduce en los contenidos disciplinares las dimensiones vinculadas al cuerpo y al deseo; en otras palabras, unas lentes que nos hacen revisitarse temas que la tradición escolar ha estudiado como independientes de las relaciones de poder generizadas en las que estos emergen como conocimiento. Así, dada su polisemia, a la hora de hablar de modos de evaluar su implementación resulta capital tener presente de qué hablamos cuando hablamos de ESI.

Justicia curricular: una forma de pensar la ESI

¿Podemos encontrar un punto de convergencia entre las aristas que trazan las citas de Fullan y Miles (1992) y Faur *et al.* (2015) para seguir pensando cómo abordar ese punto de fuga entre la letra de la ESI y lo que sucede en nuestras aulas? Ensayemos un camino, pongámoslo a prueba para ver si resiste; el problema que nos convoca nace y muere en un nudo que es tanto epistemológico como pragmático: ¿qué ESI pretendemos enseñar?

Al respecto, creemos oportuno señalar que la reflexión sobre los distintos niveles de decisión curricular que hemos señalado más arriba habilita a reconocer que no podemos pensar en *una* ESI, única, homogénea, de aplicación lineal sobre todos los establecimientos del sistema educativo, con independencia de las características singulares que definen, de manera particular, las relaciones y representaciones de los miembros de su comunidad. Creemos, justamente, que las preguntas acerca de *qué* ESI enseñar, *a quién*, *desde qué lugar* y *para qué* –o más bien, la nula o insuficiente formulación de esta pregunta– articulan ese fenómeno de falso contacto entre intenciones y acciones que hace que en ocasiones los esfuerzos por la implementación de la Ley 26.150 fluyan en una dirección y se irradian dentro de un espacio educativo y que, en otras, no.

No parece que la respuesta a estas preguntas sea única; más bien, cada escuela construye respuestas provisionales sobre la base de acuerdos a los que se llega por efecto de disputas internas (internas a la institución, pero también internas a cada docente). Si esto es así, entonces, la ESI se instancia en los niveles micro y nano a partir



de un conocimiento situado (Haraway, 1995) acerca del equilibrio de fuerzas y de relaciones de poder que atraviesan de forma singular a quienes habitan *esa* escuela, en *ese* barrio, en *ese* año.

Por si acaso, aclaremos: esto poco y nada tiene que ver con el tan denostado Art. 5 de la Ley 26.150, que plantea “la adaptación de las propuestas [del Plan Nacional de ESI] a su realidad sociocultural, en el marco del respeto de su ideario institucional”. Sabemos que, como ya hemos señalado, tanto en su origen como en su efectiva implementación, este argumento ha sido confeccionado a la talla de actores que inciden en el currículum (incluidos pero no limitados a las corporaciones religiosas), con el fin de desligarse de la regulación estatal, llegando incluso a replegarse en verdaderas tergiversaciones como espacios llamados “Educación para el amor” y –más recientemente– “Educación emocional”, verdaderos focos de reacción conservadora con contenidos muchas veces diametralmente opuestos a los lineamientos curriculares del CFE, a conocimientos científicamente avalados y derechos reconocidos positivamente en nuestras leyes (cf. Conseduc, 2014).¹¹

En esta línea, los vínculos entre el concepto de territorio y políticas públicas pueden aportar mayor claridad a lo que venimos planteando. En primer lugar, debemos partir de entender al territorio como un espacio construido por actores sociales a través de sus prácticas y de los sentidos que les otorgan, es decir, que el territorio articula referencias y otorga pertenencia a los sujetos (Fuentes, 2020). No obstante, debemos considerar que esos sentidos se transforman y están en permanente disputa ya que imbrican múltiples relaciones de poder en y a través del espacio (Arzeno y Ponce, 2014). De esta manera, el territorio no es simplemente el lugar donde se “bajan” las políticas públicas pensadas desde Estado como totalidades racionales, de manera lineal y sin conflictos, sino que es el lugar en donde las políticas públicas se resignifican, se apropian, confrontan con proyectos opuestos y se negocian con diversos actores (Anzorena, 2013). Reconocer que el currículum no es un *a priori* sino una “conversación complicada” (Pinar, 2014) y que en cada territorio –en cada escuela, en cada aula, en su singularidad– se tramitan decisiones sobre qué y cómo enseñar no supone abandonar la idea de que haya contenidos comunes para abogar por el relativismo en su forma más llana. Las propuestas educativas no pueden valuar en sí mismas como positivas por el mero hecho de ser singulares y reflejar (es decir, reproducir) el orden establecido y legitimado por la comunidad en la que emerge. Razones éticas y legales obligan a pensar, en cambio, que debe haber un principio ordenador que restrinja la proliferación de traducciones de los lineamientos curriculares de los

¹¹ Por ejemplo, el Consejo Superior de Educación Católica, bajo el subtítulo “Metas propuestas para la enseñanza de la ESI en el secundario” que propone para un “Posible Proyecto de ESI para una Escuela Católica”, plantea los siguientes contenidos (sin enunciarlos explícitamente como tales) para Lengua y Literatura: “El conocimiento de los principales autores que han encarado la temática del *amor entre varón y mujer*” (p. 101); en tanto que, entre los listados para Ciencias Naturales, se observa: “La vida humana embrionaria; amenazas actuales. El aborto, la manipulación y descarte de embriones, la criopreservación y experimentación. Reparos científicos, jurídicos y éticos” (p. 98). Sin necesidad de profundizar, se torna evidente una amalgama moralizante y biologicista de sesgos cisheterosexuales en abierta confrontación con los lineamientos curriculares oficiales de jurisdicción nacional y de leyes vigentes en nuestro país.



niveles supra, macro y meso. Claro está que esa vara que mide la adecuación de una propuesta curricular recibe diferentes nombres, conforme el encuadre teórico-ideológico predominante; pero *grosso modo* podríamos decir que desde una perspectiva crítica y al menos en países estructurados en torno a principios democráticos, ese ordenador puede hallarse en un consenso básico: la educación debe ser capaz de transformar la sociedad para hacer de ella una realidad más justa e igualitaria.

Al respecto, Connell (1993/1997) plantea tres principios para pensar la *justicia curricular*. A saber, según esta visión, el currículum debería: a) atender a los intereses de los menos favorecidos; b) garantizar la participación y la escolarización común a todos los grupos sociales; y c) participar en la producción histórica de la igualdad, entendiendo que la “igualdad” es un concepto dinámico y no un punto de llegada. Citamos palabras de la autora para echar luz sobre el primer punto, ya que resulta de particular interés para pensar la ESI:

La educación debe servir específicamente a los intereses de los grupos “menos favorecidos” de la sociedad. [...] La “posición de los menos favorecidos” significa, en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente. [...] para garantizar la justicia social *no sirven los currícula de guetos*. Los currícula separados-y-diferentes tienen cierto atractivo, pero dejan intacto el currículum hegemónico en vigor. La justicia social requiere cambiar de punto de partida para reconstruir la corriente principal, de forma que encarne los intereses de las personas menos favorecidas. [...] El principio de los intereses de los menos favorecidos justifica claramente que se abandone el relativismo, ya que no puede ser de su interés seguir estando excluidos del conocimiento del mundo que la ciencia tradicional encarna. *Un currículum contrahegemónico debe incluir la parte generalizable del currículum tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos.* (pp. 63-66; el destacado es nuestro)

Siguiendo este razonamiento, entonces, la *justicia social* reclama una *justicia curricular* capaz de formular propuestas antihegemónicas que pugnen en favor de los sectores oprimidos y, en particular, de las personas que se encuentran en condiciones más vulnerables y que enfrentan mayores obstáculos para gozar de sus derechos. No se trata solo de una cuestión vinculada a la pertenencia a un grupo definido en términos de su sexualidad, su género, su lugar de procedencia o su origen étnico, sino que estos vectores de desigualdad operan interseccionalmente¹² junto a uno que, para

¹² Las personas, a nivel individual, **no encajamos de manera nítida en una única categoría**. Nuestras vidas transcurren en relación con **identidades, privilegios y formas de opresión étnicas, funcionales, sexuales y de género** interconectadas que no pueden abordarse de manera individual. Por eso, Crenshaw (1989) propuso el concepto de interseccionalidad para señalar que las características que asumen las normativas de género varían en el entrecruce con el contexto histórico y las modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales o regionales producen experiencias únicas de opresión y privilegio. No se trata de suma incremental de opresiones sino de experiencias sustantivamente diferentes. Así, este concepto puede aportar

la ESI, resulta de capital importancia: la edad. Esto queda claro al considerar que, por definición, tanto la biología como la cultura condicionan a las personas que se encuentran en sus primeros años de vida (y en un sentido otro quienes poseen una edad avanzada) denotan un mayor grado de vulnerabilidad frente a otros.

Así, la justicia como principio ordenador no refiere a una cuestión meramente filosófica con la cual se pueda acordar o discrepar; es en cambio una obligación asumida por el Estado Argentino a través de normas que apuntan en esta dirección y que, para decirlo brevemente, podríamos condensar en torno al abandono de un *paradigma tutelar* de ordenamiento de la vida civil para abrazar el *enfoque de protección integral* basado en el marco de los Derechos Humanos. Veamos cómo se instancia esto en lo referidos específicamente a infancias y adolescentes a partir de la sanción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño por parte de la Organización de Naciones Unidas en 1989, que desde 1994 tiene rango constitucional en Argentina, de la aprobación en 1995 de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes, y el Código Civil y Comercial de 2015.

A partir de transformaciones como estas, nuestro plexo normativo toma distancia de los supuestos de corte adultocéntrico y tutelar que consideraban que niños y adolescentes constituían personas “incapaces” en virtud de su estatus de “menores”, objetos de la voluntad de sus padres o –y solo en caso de ausencia de estos– del Estado. En contrapartida, el paradigma de protección integral reconoce como punto de partida que niños y adolescentes son sujetos de derechos, que podrán ejercer progresivamente en el marco del desarrollo de su autonomía y que deberán ser garantizados por sus referentes parentales y por el Estado. Así, en situaciones de conflictos, se establece que ante todo debe primar el *principio de interés superior* de la niñez o adolescente, en pos de “la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías” (Ley 26.061, Art. 3) reconocidos por la Ley.

Por tanto, si el Estado reconoce a niños y adolescentes el goce del derecho a la Educación Sexual Integral por una ley votada en el Congreso Nacional, y, además, esta les permite entrar en conocimiento de otros derechos que pueden ejercer –con limitaciones según la edad– en el presente (como el derecho a la identidad de género, a la no discriminación, al acceso a métodos anticonceptivos, a la IVE, entre otros) o en el futuro (como el matrimonio con independencia del sexo de la otra persona), ¿qué asidero legal tienen los reclamos de sectores que embanderan consignas como “#ConMisHijosNoTeMetas”¹³ o que rechazan la ESI por señalar que se trata de una “ideología de género”? Tales expresiones suelen basarse en una inversión jerárquica: asumen que el supuesto derecho de “la familia” a tomar

a la comprensión del impacto que estas convergencias tienen en “situaciones de oportunidades y acceso a derechos, y a ver cómo las políticas, los programas, los servicios y las leyes que inciden sobre un aspecto de nuestras vidas están inexorablemente vinculadas a los demás” (AWID, 2004, p. 2).

13 Como señala Morán Faúndes (2023), “la campaña ‘Con mis hijos no te metas: no a la ideología de género’, se ha implementado desde 2016 en prácticamente toda Iberoamérica [...]. Si bien la efectividad de estas campañas es variada, en diversos países las instituciones públicas han receptado estos discursos, poniéndose en duda lo que otrora parecían avances sedimentados en materia de género y sexualidad (López, 2020). Articulándose en torno al discurso de la ‘ideología de género’, se estructura una avanzada que pone en jaque a los derechos sexuales y reproductivos” (pp. 178-179)



parte de las decisiones sobre la educación de sus hijos está antes o por encima de la obligación de las instituciones estatales de velar por el pleno cumplimiento de las normas que garantizan a los niños y adolescentes el ejercicio de su derecho a gozar de una vida plena, libre de violencia y de discriminación.

La red de argumentos falaces que sectores conservadores tejen como barreras en la implementación de la ESI se basan en una retórica de *pánico moral y sexual* (Cohen, 1972/2002; Rubin, 1989/2018); es decir, en la idea de que los niños están en peligro de ser corrompidos, que la familia está al borde de la desintegración y, con ella, la sociedad misma. Desde ese lugar de enunciación, sus portavoces pretenden advertir sobre un presunto riesgo de desintegración familiar y afectación de las infancias frente a iniciativas legales dispares, como el divorcio vincular, el denominado matrimonio igualitario, la interrupción voluntaria del embarazo y, claro está, la educación sexual.

Existe cierta coincidencia en señalar que la emergencia de la Educación Sexual, integral y con reconocimiento estatal, lejos de constituirse en un hecho aislado, se inscribe en un largo proceso –todavía inacabado– de *secularización de la sociedad argentina* (Morgade et al., 2018) o, en otras palabras, de la efectiva configuración del Estado como una entidad autónoma e independiente de la influencia de la Iglesia Católica Apostólica Romana. Fue, en efecto, en torno a 1880 que ese proceso tomó fuerte impulso, a partir de medidas legislativas como la creación del Registro Civil para el control de nacimientos y defunciones, el casamiento civil, la sanción del Código Civil y, mediante la ley 1.420, la exclusión de la enseñanza religiosa del horario lectivo de las escuelas públicas. A partir de allí, una zona de disputa –cuyas trazas pueden leerse con claridad en el plano jurídico– se centró en la redefinición del estatus de ciudadano, la regulación de la familia, y el reconocimiento de los derechos de mujeres, infancias y personas con discapacidad, todas ellas identidades que a comienzos del siglo pasado eran enteramente tuteladas por la figura del varón.¹⁴

Garantizar derechos: un compromiso colectivo

El análisis del desarrollo de la Educación Sexual Integral (ESI) como política pública curricular en Argentina revela un proceso complejo y multifacético. Desde sus inicios en el siglo XIX con la secularización del Estado, hasta la sanción de leyes clave como la Ley 26.150, la ESI ha enfrentado múltiples resistencias y desafíos. Sin embargo, su implementación es crucial para garantizar los derechos de niños y adolescentes, promoviendo una educación que respete la diversidad y fomente la igualdad de género.

A lo largo de estas páginas, se ha destacado la importancia de la ESI en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde todos los individuos, independientemente de su género, orientación sexual o edad, puedan ejercer plenamente sus derechos. En esa dirección, los principios de la justicia curricular, como se ha argumentado, no constituyen una mera cuestión filosófica, sino una obligación del Estado para con sus ciudadanos.

Así, es esencial reconocer que la implementación efectiva de la ESI

14 Quien desee un panorama acerca de los avances en materia de derechos de mujeres y disidencias sexo-genéricas en nuestro país, puede consultar la síntesis que hemos elaborado para el dictado del seminario Currículum y Prácticas Escolares en Contexto en 2023: <https://bit.ly/4b6UuFA>.

requiere un compromiso continuo por parte de todos los actores involucrados, desde el Estado hasta las instituciones educativas y las familias. En ese mosaico entendemos que el rol de los docentes, en tanto agentes del Estado que se comprometen a garantizar derechos a otros desde el campo educativo, es un lugar de privilegio para generar condiciones de posibilidad que hagan de este un mundo más justo y más habitable, capaz de alojarnos a todos en nuestras diferencias.

Claro está que cuando decimos “compromiso” no nos referimos aquí a la -por otra parte necesaria- disposición individual de cada docente, sino a un agenciamiento crítico colectivo respetuoso de la pluralidad de voces y de realidades particulares que hacen que ninguna política pública tomada detrás de un escritorio pueda ser eficaz en el territorio si no operan en él una traducción a lo local y una evaluación sincera del impacto en las comunidades educativas reales. Es por eso que, en el próximo capítulo, nos centraremos específicamente en la complejidad de la evaluación de la ESI como política pública curricular y las tensiones que esta supone en la interacción de los distintos niveles de definición curricular a los que hemos referido en este capítulo.



03.

EVALUACIÓN



¿Funciona?: Notas para evaluar la implementación de la ESI

Abordar la ESI como política pública supone “examinar la distancia existente entre la política ‘declarada’ y la ‘real’, así como identificar los factores que condicionan la efectividad de las políticas; qué se planteó, qué se obtuvo; y las implicaciones para los individuos y grupos afectados por la política” (Flores Crespo y Mendoza, 2008, p. 18, citado por García Garduño, 2023, p. 33). Entonces, ¿por qué medios se ha ensayado a la fecha evaluar la implementación de la ESI? Exploremos algunas alternativas.

Para responder a esta pregunta, podríamos considerar, en primer término, los indicadores utilizados por el Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral (OFESI), creado en 2021 por Res. 1798 del Ministerio de Educación. Si bien su funcionamiento se encuentra paralizado desde diciembre de 2023, en el breve lapso de pleno funcionamiento que tuvo hasta esa fecha produjo informes técnicos que permiten tener una imagen de los avances en la implementación transversal de la ESI. Algunos de estos atañen a: la producción y distribución de materiales del Plan Nacional de ESI; el cumplimiento del art. 4 de la Res. 340/18 CFE sobre concursos docentes y directivos entre 2018 y 2020¹⁵; la enseñanza y aprendizaje de la ESI¹⁶; y la formación docente en el marco del Plan Enia entre 2018 y 2021¹⁷.

Asimismo, podríamos incluir otros indicadores indirectos, como las variaciones en la tasa de embarazos no deseados en la adolescencia y de denuncias por vulneración de derechos vinculados al género y la sexualidad. También podría resultar de interés indagar sobre la articulación de las políticas nacionales en torno a la ESI y otros programas vinculados, por ejemplo, realización de campañas informativas sobre medidas preventivas frente a la transmisión de ITS o el presupuesto destinado a la distribución de insumos de gestión menstrual y métodos anticonceptivos. Después de todo, la eficacia de un programa muchas veces depende de su concurrencia estratégica con otros que abordan la misma línea de una política pública.

Pero volvamos un paso más atrás: ¿cómo podemos –siguiendo el criterio del OFESI– evaluar la enseñanza y el aprendizaje de la ESI en las escuelas?

Resulta tentador suponer que, si queremos saber algo de la vida de las personas, basta con preguntarles. Es así que, de pronto, suena sensato asumir que un modo de evaluar el impacto de la ESI podría ser realizar una **encuesta** a, en principio, estudiantes y docentes, en tanto principales involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que materializan el currículum en las aulas.¹⁸ Ahora, un primer escollo es la enorme dificultad metodológica que supone

¹⁵ Puede consultarse en: <https://bit.ly/4rnY9oB>

¹⁶ Disponible en: <https://bit.ly/4u41RGm>

¹⁷ Disponible en: <https://bit.ly/4rE1Nvj>

¹⁸ Quienes deseen indagar en algunos dispositivos de relevamiento basados en la técnica encuesta, seguramente se interesarán por algunos de los siguientes informes: Cravero *et al.* (2020), Fundación Huésped (2017, 2021), Procopio (2021), Universidad de Buenos Aires (2021), Universidad Nacional de Rosario (2021), Morra (2022). Material disponible en: <https://cutt.ly/relevamientos-ESI>

realizar un relevamiento con una muestra lo suficientemente representativa de personas y con preguntas que no condicionen de algún modo sus respuestas. De modo que el problema no es solo a quiénes/cuántos encuestar, sino también de qué modo enunciar las preguntas, qué sistema registrará sus respuestas y, no menos importante, qué opciones se ofrecerán y en qué orden.

Como vemos, se despliegan diversas aristas que comprometen la simplicidad de concebir una encuesta como un instrumento suficiente y, a priori, objetivo. Ya con el siempre hecho de preguntar “¿Recibió usted ESI en la escuela?” nos encontramos con un problema: ¿qué entiende la persona entrevistada por “recibir ESI”? Si esta se trabaja transversalmente en las asignaturas y les docentes no explicitan a cada paso cuándo están “dando ESI” y cuándo no, ¿identificarán, por ejemplo, les estudiantes que las preguntas sobre estereotipos de género que se pudieran hacer respecto de un cuento leído en Lengua y Literatura forman parte de la ESI? ¿En qué medida el signifiante “ESI” no sigue, todavía, ligado en las representaciones de muchas personas a cuestiones más estrechamente vinculadas a aspectos biológicos? Vemos que la naturalización de la letra “I” de “ESI” puede hacer que creamos que estamos preguntando con claridad algo que queremos saber y que quien nos responde lo hace otorgando los mismos sentidos a las palabras que usamos; dicho de otro modo, corremos el riesgo de creer ciegamente que estamos hablando de lo mismo porque usamos las mismas palabras y que no sea así.

Vale, además, considerar que una encuesta se basa en la búsqueda de producir un *efecto de objetividad* y que no solo sus resultados sino las acciones emprendidas a partir de estos configuran actos políticos:

Las problemáticas que proponen las encuestas de opinión están subordinadas a intereses políticos, y esto pesa enormemente tanto sobre la significación de las respuestas como sobre la significación que se le confiere a la publicación de los resultados. La encuesta de opinión es, en el estado actual, un instrumento de acción política [...] un simple y puro *artefacto* cuya función es disimular que el estado de la opinión en un momento dado es un sistema de fuerzas, de tensiones, y que no hay nada más inadecuado para representar el estado de la opinión que un porcentaje. (Bourdieu, 1973/2000)

No obstante, con la precaución de saber que una encuesta de opinión refleja, justamente, representaciones antes que hechos y que su formulación e interpretación poseen un tamiz ideológico, no podemos negar que se trata de una vía de peso al momento de evaluar la ESI como política pública y como práctica escolar.¹⁹ De modo que, a las “pistas” producidas por las encuestas, frente a las que sostendremos una prudente sospecha, bien podríamos confrontarlas con los **documentos** que registran la planificación y la ejecución de los procesos de enseñanza: programas o planificaciones anuales, libros de registro de temas, exámenes suministrados, diseños curriculares

¹⁹ Una encuesta que hace algunos años cobró una importante notoriedad mediática (<https://bit.ly/4rLIACr>) ha sido la realizada por Fundación Huésped en 2017 y en 2021. Allí se señala que solo el 20% de les alumnas y graduados de Argentina consideraba que la ESI se aplica de forma adecuada en sus escuelas, conclusión a la que se arriba a partir de un sondeo realizado sobre 1345 personas, en su mayoría pertenecientes al AMBA.



jurisdiccionales, proyectos educativos institucionales, proyectos disciplinarios e interdisciplinarios, entre otros.

Sin embargo, es sabido que en la práctica estos no necesariamente reflejan la realidad del aula. Tomemos, por ejemplo, el **libro de temas** o la **planificación anual**: son documentos escritos por docentes que con frecuencia acaban insertos en rituales de cumplimentación burocrática antes que de registro fidedigno. En el mejor de los casos, son indicios de lo que se desea hacer o de lo que se cree haber hecho en el aula, pero no de lo que se hizo ni, mucho menos, de la vivencia subjetiva de cada estudiante presente en esa clase. En el peor de los casos, son ejercicios retóricos sobre lo que se cree que se espera decir que se hará o que se hizo, para conformar las expectativas de quienes supervisan la enseñanza. La misma apreciación vale para el Proyecto Educativo Institucional (**PEI**) y el Proyecto Curricular Institucional (**PCI**).

Entonces, quizá, en lugar de preguntar sobre las percepciones que los sujetos tienen sobre la ESI o intentar separar la paja del trigo en los documentos burocráticos que anidan en las escuelas, se pueda considerar como alternativa el diseño de **un test o prueba estandarizada** que mida el grado de competencia de les estudiantes en la resolución de problemas y la identificación de categorías que puedan enmarcarse en contenidos disciplinares específicos que, de forma inequívoca, puedan considerarse temas de la ESI. El problema con esto es que resulta cuanto menos debatible que la ESI, en su transversalidad, pueda pasar por el tamiz de exámenes de opción múltiple y sin anclaje en la singularidad del entramado simbólico y material de cada estudiante. Al menos, si no reducimos el género y la sexualidad al terreno de la biología o al del estudio de las leyes, difícilmente podamos plantear respuestas taxativamente correctas o falsas a las preguntas que se formulen. De hecho, como desarrollaremos más abajo, algunas líneas pedagógicas sostienen que la potencia de la ESI reside en enseñar a formular preguntas que permitan desnaturalizar el orden normativo de nuestras vidas para construir sociedades más libres e igualitarias, y no a ofrecer glosarios infinitos de conceptos para memorizar o respuestas a interrogantes que nadie se plantea fuera del espacio artificial y deserotizante de la clase.

En matemática, no cabe duda de que dos más dos es cuatro, y en lengua no es debatible que “amaba” es un verbo conjugado en pretérito imperfecto del modo indicativo, y en virtud de ello es posible calificar numéricamente un examen en la que esos contenidos sean indagados. Ahora, ¿cómo se puede medir en qué “grado” un estudiante “valora la afectividad”, “reconoce la perspectiva de género”, “respeto la diversidad”, “ejerce sus derechos” o “cuida el cuerpo”? ¿Es posible conocer y, más aún, aplicar un puntaje sobre ello? Como puede apreciarse, en el fondo, se trata de una discusión pedagógica de hondas raíces acerca de si en una prueba se puede evaluar todo y si todo puede ser evaluado; si la observación de un resultado basta para conocer el proceso; y si la validez de un instrumento evaluativo es un atributo inmanente de este o si solo puede ser ponderado desde una perspectiva situada (Litwin, 1998, 2012; Anijovich y Cappelletti, 2018). En nuestro país, desde 2016 se lleva a cabo cada año el **operativo Aprender**, “un dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan”, como lo define el

portal web del Ministerio de Educación. En la actualidad, su formato involucra una evaluación de Lengua y una de Matemática, como así también formularios complementarios, uno para estudiantes y otro para equipos directivos, con preguntas orientadas a indagar sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje. En ese marco, en algunas de sus ediciones anteriores, se identifican preguntas directamente relacionadas con la implementación de la ESI. Así, por ejemplo, en 2017, la Educación Sexual y la Violencia de género (enunciados como ítems separados) se listan entre las opciones para responder a la pregunta sobre si “creés que hay temas/actividades que la escuela debería abordar/enseñar y no lo hace”, que formó parte del formulario complementario de escuela secundaria. De acuerdo con el Informe de Resultados APRENDER 2017²⁰, el 79% y el 76% (respectivamente) de quienes respondieron a esa pregunta marcaron los casilleros que acabamos de mencionar, lo cual supone una primera aproximación sobre la percepción de les estudiantes sobre la ESI en sus escuelas, sobre la que es necesario indagar en mayor profundidad. En ese sentido, al año siguiente se suman cuatro preguntas direccionadas específicamente a los contenidos trabajados en clase y las fuentes de información habitualmente consultadas por les estudiantes al respecto:

En tu escuela, ¿los docentes les hablaron de estos temas?
(Marcá "Sí" o "No" para cada frase)

	Sí	No
Los cambios del cuerpo en la adolescencia	☐	☐
El cuidado del cuerpo y la salud	☐	☐
El embarazo	☐	☐
Métodos de prevención del embarazo y enfermedades de transmisión sexual	☐	☐
Los derechos de niños, niñas y adolescentes	☐	☐
Igualdad de derechos entre mujeres y varones	☐	☐
Diversidad de las personas: apariencia física, orientación sexual e identidad de género	☐	☐
Prevención del maltrato	☐	☐
Como evitar el abuso sexual	☐	☐
Cuándo pedir ayuda a una persona de confianza	☐	☐
La importancia de comunicar tus ideas	☐	☐
La importancia del buen trato en la escuela	☐	☐

¿Sobre cuáles de estos temas te gustaría tener más información?
(Marcá todas las respuestas que quieras)

Los cambios del cuerpo en la adolescencia	☐
El cuidado del cuerpo y la salud	☐
El embarazo	☐
Métodos de prevención del embarazo y enfermedades de transmisión sexual	☐
Los derechos de niños, niñas y adolescentes	☐
Igualdad de derechos entre mujeres y varones	☐
Diversidad de las personas: apariencia física, orientación sexual e identidad de género	☐
Prevención del maltrato	☐
Como evitar el abuso sexual	☐
Cuándo pedir ayuda a una persona de confianza	☐
No me interesa obtener más información sobre estos temas	☐

¿Buscás información o conversás sobre estos temas en internet?
(redes sociales, páginas web, foros, etc.) (Marcá tu respuesta)

Sí	☐
No	☐

¿Con quiénes generalmente hablaste más de estos temas?
(Podés marcar una o más opciones)

Otra persona de la escuela más allá de maestros/maestras	☐
Personas que visitan la escuela para hablar de estos temas	☐
Un compañero/a o un amigo/a	☐
Un familiar mujer	☐
Un familiar varón	☐
Otros	☐
No hablo de estos temas con nadie	☐



Luego, en 2019, además de las evaluaciones en Lengua y Matemática, el operativo incluyó evaluaciones sobre Educación Ciudadana y Ciencias Naturales en una muestra de 300 escuelas secundarias, e incorporó allí por primera –y por ahora única– vez consignas diseñadas con el objeto de evaluar “aspectos ligados a métodos anticonceptivos y prevención de infecciones de transmisión sexual, con la intención futura de abordar la evaluación de la ESI en todas sus dimensiones” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, p. 90). De acuerdo con ello, el informe de resultados de ese año establece que:

8 de cada 10 estudiantes pudieron resolver actividades que requieren:

- Reconocer información sobre temas de Educación Sexual Integral (ESI), como las formas de transmisión del Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) y los métodos anticonceptivos y profilácticos.
- Identificar información explícita presentada en textos breves referidos a temáticas socio-científicas, así como en gráficos circulares.

4 de cada 10 estudiantes pudieron resolver actividades que requieren:

- Interpretar resultados presentados en tablas de datos de más de 2 variables, referidos a distintos temas, tales como el análisis químico o la efectividad de métodos de control de plagas.
- Utilizar conocimientos del área, como la reproducción sexual, para evaluar información y resolver situaciones.
- Establecer relaciones de causa-consecuencia a partir de problemáticas ambientales, como el calentamiento global.

Asimismo, el formulario complementario del estudiante de ese año reformula la pregunta sobre los temas relacionados con la ESI abordados en la escuela, consignándolos del modo en que fueran enunciados en la Res. 340/2018 y, como novedad, se indaga acerca del modo en que se implementa la ESI, proveyendo las siguientes opciones de respuesta: “como una materia más”, “de manera transversal en todas las materias”, “en clases especiales con especialistas invitados/as”, “en clases especiales con equipo de la escuela”, “no se ven estos temas en mi escuela”, u “otros”. Vale también destacar que en la edición 2019 estas preguntas estuvieron presentes no solo en el cuestionario del nivel secundario sino también en el de primaria; y que se incluyó, además, una serie de preguntas relacionadas con la capacitación docente en ESI dentro del formulario destinado al equipo directivo.²¹

La radiografía que ofrecen los informes del Operativo Aprender es interesante por su rigor metodológico y su alcance federal. De todos

²¹ En 2020, en el contexto del ASPO por la pandemia de Covid-19, no se realizó el Operativo Aprender. Este es retomado en 2021 y, si bien se releva información sobre la implementación de la ESI, a la fecha solo se han publicado resultados referidos a la escuela primaria, en un informe extenso titulado “La convivencia escolar y la ESI en la escuela primaria” (<https://bit.ly/4u47UKO>). En cuanto a 2022, no hay datos publicados respecto del tema que nos interesa.

²⁰ Disponible en: <https://bit.ly/4rIPOMZ>

modos, como ocurre precisamente con las imágenes que utilizan en medicina para diagnosticar nuestro estado de salud, estas merecen al menos las siguientes consideraciones: por afinado que se encuentre el instrumento que las genera, son una representación que predica parcialmente de un determinado referente empírico y no, por tanto, un calco objetivo de la realidad; es por ello que debe ser leída en serie con otras, con un saber contextual ampliado que permita establecer cautelosamente relaciones entre lo que vemos –y lo que no– en esa foto y otros estudios. Para poder evaluar la confiabilidad de las conclusiones que podamos sacar del análisis de los resultados estadísticos obtenidos, es necesario tener presente qué se preguntó, a quién, en qué contexto y de qué modo. Tampoco debemos perder de vista que el uso de valores promedios genera un efecto de generalización que enmascara la heterogeneidad y las singularidades de los sujetos en los territorios.²²

Podemos, entonces, matizar algunas afirmaciones y no supervalorar los datos que arrojan. Leemos, por ejemplo, que “se destaca que el 98% de las escuelas de nivel primario de todo el país aborda la ESI a nivel institucional” (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p. 85). Sin embargo, esta afirmación fuera de contexto es engañosa, dado que es una generalización sobre el siguiente indicio: el 98% de les estudiantes del último año de la escuela primaria que respondieron el formulario complementario del Operativo Aprender de 2021 señala que *cree/recuerda* que en su escuela se ha trabajado al menos *un* contenido vinculado a lo que concibe cabe en el marco de la expresión “Educación Sexual Integral”. Claro está que se trata de un dato valioso, pero sería excesivo concluir, por ejemplo, que la situación de la implementación de la ESI se encuentra en condiciones óptimas a partir de él.

Podrá quizá pasar por una verdad de Perogrullo, pero debemos advertir también que, por muchos recaudos metodológicos que se tomen, es inevitable suponer que emerjan sesgos en la información que proveen estudiantes y, más aún, directivos en el marco de un instrumento que no deja de explicitarse como “evaluativo”. En rigor, es sabido que tendemos a comportarnos de un modo diferente cuando una mirada extranjera a nuestra cotidianidad hace que nos percibamos objeto de estudio, tal como ocurre cuando como docentes alguien observa una de nuestras clases o, como le sucede en física, cuando se busca “medir” la posición de un electrón y el fotón utilizado para ello desplaza de su lugar lo que se buscaba observar. Asimismo, nos gustaría insistir en la importancia de la evaluación para la medición del impacto de una política pública, de cara a su eventual reformulación de cara a propuestas que den respuestas al problema formulado a partir del recorte que la agenda política hace de la agenda pública. Hemos mencionado algunos instrumentos de evaluación e intentado señalar sus limitaciones y los posibles sesgos que se pueden desprender de una lectura simplista y descontextualizada de los datos obtenidos a partir de ellos. El desafío será, entonces, afinar las herramientas empleadas para evaluar la implementación de la ESI, evitar las generalizaciones apresuradas y no fiarse de un único indicador.

22 El hecho de trabajar con los promedios de los resultados no refleja el grado de dispersión de estos valores. No es lo mismo que una estudiante obtenga un 20/100 en Matemática y un 100/100 en Lengua a que obtenga un 60/100 en ambas materias pese a que tendremos, en promedio, la misma nota en ambos casos.



Cierto es que de su diseño y la aplicación no se desprenden –en principio– de nuestro rol como docentes sino que esa responsabilidad recae más bien sobre los equipos técnicos de funcionarios a cargo de la cartera educativa de las distintas jurisdicciones del sistema educativo. No obstante, no nos cabe duda de que asumir un rol activo como agentes del Estado nos impulsa a tener una escucha crítica de los discursos que sirven de base a los gobiernos de turno –y de quienes aspiran a gobernar– para justificar su posicionamiento frente a la educación. Así, podremos apropiarnos de los datos para vehicular reclamos “de abajo hacia arriba”, desmentir lecturas falaces que vayan en detrimento de los derechos educativos de nuestros estudiantes, e incluso formular nuestros propios diagnósticos situados para abonar a la discusión. Claro está, esto si asumimos el compromiso de ser agentes transformadores y no aplicadores técnicos, parafraseando nuevamente a Giroux (1997).

En ese marco, quizá, debemos incluir la necesidad de exigir la continuidad de políticas de evaluación de implementación de la ESI, ya que no contamos con datos de producción reciente. También sería menester propender a un mayor diálogo entre aquellos indicadores que permiten dar cuenta al interior del sistema educativo de los esfuerzos por implementar (o no) la ESI con datos respecto de otras políticas públicas en materia de, por ejemplo, salud y protección integral de derechos de NNyA. Así, si bien correlación no supone causalidad, resulta llamativo que la retracción del Estado en el financiamiento en programas como el de ESI o el Enia y la propagación de un discurso oficial estatal que exacerba el individualismo convivan con un proceso de sostenido incremento de transmisión de ITS, en particular de sífilis, con mayor afectación en adolescentes y jóvenes en el último lustro. Concretamente: en 2025, la incidencia de la sífilis en el país alcanzó su punto máximo en cinco años con 55.183 casos reportados. Esta cifra, extraída del informe epidemiológico del Ministerio de Salud de la Nación, supone un salto del 71% respecto al quinquenio anterior.

Otro fenómeno multicausal que puede ponerse en diálogo con las políticas de género –incluida la ESI– es el decrecimiento sostenido de la tasa de natalidad desde el año 2014 en nuestro país. Es un tema que no puede ser abordado con responsabilidad en unas pocas líneas ya que donde algunos ven asomar un apocalipsis demográfico otros especialistas advierten grandes oportunidades para repensar la infraestructura del sistema educativo, de la previsión social y del mundo laboral. Como fuere, lo cierto es que las estadísticas dan cuenta de que parte de esta tendencia a la baja en la cantidad de nacimientos coincide con un desplome en los embarazos no deseados en adolescentes, lo cual le ha conferido a miles de mujeres jóvenes acceder a mayores oportunidades para completar los niveles obligatorios del sistema educativo, proyectarse profesional y académicamente más allá de ese logro y aspirar a una mejor inserción en el mercado laboral.

Un último dato que exige ser tenido en cuenta a la hora de evaluar el impacto de la ESI como política pública sostenida en el tiempo se desprende del hecho de su capacidad por ofrecer herramientas para desnaturalizar situaciones de violencia, paso previo y necesario para el agenciamiento de las víctimas. Esto es particularmente notable en las infancias, ya que –según surge de datos del Ministerio Público

Tutelar porteño del año 2020– el 80% de les niñas que expresan en Cámara Gesell haber sido objeto de abuso sexual lo hacen tras haber recibido clases con ESI en la escuela. Esto debería bastar para levantar cierta alerta frente a discursos desinstitucionalizantes que promueven formas alternativas de acreditación de saberes (como el *homeschooling*) y llevan al extremo la potestad familiar sobre los contenidos educativos. Esa distancia necesaria entre la escuela y el hogar es, precisamente, la que permite identificar vulneraciones de derechos que de otro modo quedarían ocultas, especialmente si consideramos que el 77% de los abusos denunciados ocurren dentro del entorno cercano o familiar (DOVIC, 2024). Asimismo, acompañar y alojar las emociones de infancias y adolescencias en situaciones de vulneración de derechos supone entender que aquellos sentimientos “negativos” (bronca, ira, vergüenza, retraimiento o el mal llamado “mal comportamiento”) son, muchas veces, los que permiten identificar el sufrimiento de las personas mientras que “gestión de las emociones” propuesta por la educación emocional supone, como veremos más adelante, una suerte de domesticación emocional que puede dejar enmudecidos los padecimientos.

Han pasado 20 años desde la sanción de la Ley 26.150. En ese tiempo se han sucedido gobiernos de distintos colores políticos, cada uno en representación de distintos intereses que han dialogado de una u otra forma con las distintas aristas de políticas públicas vinculadas a la educación, al género y a la sexualidad (por mencionar solo las que atañen a este Cuaderno de Cátedra). Asimismo, en esas dos décadas hemos sobrevivido a una pandemia, que dejó hondas marcas en nuestra subjetividad individual y en nuestros modos de pensarnos como sociedad, y hemos experimentado significativas transformaciones de la mano de la innovación tecnológica. En otras palabras, el mundo para el que fue pensada la ley que dio existencia positiva a la ESI es, en muchos sentidos, muy distinto al actual. Sin embargo, estos cambios no siempre son lo que parecen. Por un lado, muchas de las transformaciones de estos últimos años resultan ser más bien cosméticas: discursos que se modernizan pero que dejan intactos patrones profundos de machismo, androcentrismo y binarismo. Por otro lado, hay cambios que sí son profundos y cuya magnitud todavía no terminamos de comprender. Es en ese cruce, entre lo que se resiste a cambiar y lo que ya mutó para siempre, donde la ESI hoy tiene que encontrar nuevas respuestas. Y para hacer frente a ese desafío necesitamos estrategias que nos permitan hacer un balance, desde el nivel nano hasta el macro en la definición curricular y en las prácticas docentes. Al fin y al cabo, sin herramientas de evaluación, corremos el riesgo de ritualizar estrategias cuya eficacia ha quedado en el pasado.



04.

PEDAGOGÍA QUEER



Palimpsesto desviado: recortes para una pedagogía queer

Extrañar el curriculum: pedagogías 'torcidas'

"Una educación sexual, o mejor, toda educación, debiera hacer posible ese modo de cohabitar con otros a la intemperie"

Eduardo Mattio

A fines del siglo XX, diversos autores que con frecuencia se reúnen bajo el término paraguas que ofrece la denominación "teoría queer"²³ (p.ej. Butler, Sedwick, Rubin, de Lauretis, Preciado) han impulsado una en el ámbito académico una revisión crítica sobre una constelación de supuestos asociados al género y la sexualidad. En particular, han señalado como falaz la hipótesis esencialista que clasifica a las personas en categorías universales e inmutables, con una fuerte tendencia al binomio basado en argumentos que toman en consideración datos biológicos sobresimplificados y descontextualizados, cual si se tratase de "verdades" naturales, prehistóricas, prediscursivas y apolíticas:

La ideología de la diferencia sexual opera en nuestra cultura como una censura, en la medida en que oculta la oposición que existe en el plano social entre los hombres y las mujeres poniendo a la naturaleza como su causa. Masculino/femenino, macho/hembra son categorías que sirven para disimular el hecho de que las diferencias sociales implican siempre un orden económico, político e ideológico. (Wittig, 1982/2006, p. 22)

Así, contrariamente a la idea de sentido común según la cual se nace mujer/varón, se es heterosexual/homosexual, estos autores proponen una puesta en sospecha de aquellos discursos que configuran una matriz cultural que determina "lo que será inteligiblemente humano y lo que no, lo que se considerará real y lo que no", a la vez que "establecen un campo ontológico en el que se puede atribuir a los cuerpos expresión legítima" (Butler, 1999/2007, pp. 28-29).

Para ilustrar este planteo, pensemos: ¿qué es -en nuestra tradición cultural- "hacerse hombre" o "hacerse señorita"? ¿por qué la erotización del ano pondría en cuestión, a juicio de algunas personas, la heterosexualidad de un varón? ¿qué presiones sociales recaen sobre las mujeres que no pueden o no desean gestar y matenar? ¿por qué los baños públicos se diseñan para que los hombres orinen

²³ "Queer" (a veces castellanizado como "cuir") es una palabra de la lengua inglesa con una historia interesante y de traducción inexacta. Se la registra desde el siglo XVI con un sentido asociado a todo aquello que se considera raro, extraño o inusual, aunque en el siglo XX pasó a designar, de forma peyorativa, a personas gays, lesbianas, trans, bisexuales, no binarias, entre otras identidades. Desde fines de los ochenta y comienzos de los noventa, ese insulto ha sido reclamado y redefinido como un término de empoderamiento y resistencia de los colectivos de la disidencia sexual, como una forma de rechazo del binarismo y de autoafianzamiento frente a discursos de odio. Por eso hacer algo "queer" tiene, en parte, un sentido asociado a "extrañarse" frente ello, cuestionando formas de pensamiento basadas en lo universal y en lo binario. Sugerimos, a quien le interese conocer un poco más sobre este término, la lectura de: Preciado (2009), Butler (1993/2002) y Saxe (2025).

parados y en situación de exhibición pública?, ¿qué formas de disciplinamiento se ejercen sobre quienes no pueden o no quieren encarnar en su cuerpo una actuación de género coherente con las expectativas sociales de su época? En línea con cuestiones que ya hemos mencionado antes, vale decir que los discursos normativos son fábricas de identidades normalizadas, con dispositivos de reafirmación cotidiana de la propia identidad y de una crueldad pública moralizante para abordar todo lo que se “desvíe” de la norma. Sin embargo, “paradójicamente, esos sujetos ‘marginalizados’ continúan siendo necesarios, ya que sirven para circunscribir los contornos de aquellos que son “normales” y que, de hecho, se constituyen en los sujetos que importan” (Lopes Louro, 2003/2012, p. 116).

En su desarrollo más reciente, en el siglo XX, ha sido la medicina la principal encargada de diagnosticar y tratar esos cuerpos, es decir, de hacerlo legibles para la norma y operar como ejemplos amenazadores acerca de los riesgos de relajar la auto vigilancia sobre el cuerpo y el deseo propios. Otros dispositivos normativos que se articulan en la transmisión de esta cisheteronorma son instituciones como la Familia, los clubes, la Publicidad, la Moda, el Cine, la Literatura, la Justicia y, claro está, la Escuela y, en ella, el currículum.

En ese sentido, Lopes Louro propone encarar una revisión epistemológica de las bases sobre las que se erige el conocimiento escolar o, en otras palabras, *extrañar el currículum*:

La idea es poner en cuestión el conocimiento (y el currículo), poner en cuestión lo que es el conocimiento y las formas por las que –se dice– llegamos a conocer determinadas cosas y a no conocer (o desconocer) otras. No se trata, propiamente, de incorporar al currículo (ya superpoblado) otra materia (queer) más sino, más específicamente, de poner en cuestión la idea de que existe un cuerpo de conocimientos más o menos seguro que debe ser transmitido, o de poner en cuestión la relación tradicional profesor-estudiante-texto (texto entendido en forma amplia); se trata, por tanto, y fundamentalmente, de cuestionar las condiciones que permiten (o que impiden) el conocimiento. (p. 115)

Como vemos, uno de los puntos que señala esta autora atañe a la inutilidad de reducir la discusión de la ESI a la mera adición de “nuevos” contenidos a viejas estructuras. En concreto, la Escuela hunde todavía sus raíces en una organización enciclopedista del conocimiento, supone que los conocimientos aprehendidos deben ser objetivos, evaluables, universales, neutrales y, por tanto, independientes de las experiencias y emociones de quienes se involucran en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No parece una cuestión dramática cuando se piensa en ciertos contenidos disciplinares que refieren a realidades externas que no hacen a nuestra constitución subjetiva, como, por ejemplo, cuando se nos explica que “El agua hierve a 100°C”. Sin embargo, ¿podemos hablar del cuerpo y del deseo del mismo modo, como si fuera un “tema”? ¿A dónde van a parar el género y la sexualidad de estudiantes y docentes cuando hablan en tercera persona de dimensiones de su vida que no pueden extirparse para ser examinadas sobre la superficie aséptica de un cristal transparente bajo la lupa de un microscopio? Atendamos al problema que esto supone:



Cuando se lo incorpora en el currículum escolar el lenguaje del sexo se vuelve un lenguaje didáctico, explicativo y, por lo tanto, dessexualizado. Más aún: cuando el tema del sexo es colocado en el currículum, difícilmente podemos separar sus objetivos y fantasías de las consideraciones históricas de ansiedades, peligros y discursos predatorios que parecen catalogar ciertos tipos de sexos como inteligibles, mientras que otros tipos son relegados al dominio de lo impensable y de lo moralmente reprensible. Por detrás de esas preocupaciones están las ansiedades de la propia profesora: no estar preparada para responder a las preguntas de las estudiantes y que la clase se disuelva en una lucha de poder entre el conocimiento de las estudiantes y el conocimiento de la profesora. (Britzman, 2016, p. 79)

Afrontar el currículum desde una perspectiva queer supondrá, pues, habitar la incomodidad de la pregunta y de verse expuesta a una situación de no saber, acallar la ansiedad de brindar una respuesta tranquilizadora y conocimientos útiles, aplicables para la vida, sin fisuras ni contradicciones. Se trata, en palabras de val flores (2018), de estar dispuestos a ofrecer una caja de juguetes, no una de herramientas, y tomar las categorías que circulan en torno al género y al deseo, “hacerlas estallar al intensificar y visibilizar sus incongruencias y disonancias, al mismo tiempo que se hace uso de ellas” (p. 168). ¿El objetivo de encarar un proyecto de ESI emancipador basado en esta perspectiva? Posiblemente se trate de buscar formas situadas de “transformar la conciencia, brindar a las estudiantes modos de conocimiento que les permitan conocerse mejor a sí mismas y vivir más plenamente, debe –en alguna medida– confiar en la presencia de lo erótico en el aula como un aporte al proceso de aprendizaje” (hooks, 1994/2016, pp. 6-7). En palabras de Mattio (2014), “frente a ello, una pedagogía *queer* pondría de relieve la contingencia y la violencia de los condicionamientos que regulan y limitan al sujeto, y así estaría en condiciones de abrir espacio para la creatividad en la construcción de la propia identidad como para la gestión de la propia corporalidad” (pp. 8-9).

“Una lengua cosida de relámpagos”

“Una lengua que desorganiza las bases del contrato escritural heterosexual y rompe la conformidad política apaciguada por los lugares comunes del rito institucional, de las tradiciones hegemónicas, del credo militante, de los saberes oficiales y las jerarquías disciplinarias”
val flores

Esta sección fue pensada como un caleidoscopio inclinado a fracturar la linealidad y la ambición de coherencia de la lengua utilizada en los textos académicos. Apostamos, en cambio, por una ética escrituraria que apuesta a la fragmentariedad, como un método para renunciar al uso de nuestra voz como hilo conductor y multiplicar, así, las puertas de acceso a un corpus de citas representativas de posiciones teóricas que dan cuenta del modo en que la perspectiva

queer puede incorporarse en la práctica docente como un modo de repensar el currículum y nuestras prácticas. Buscamos proponerles excusas para pensar juntxs “una pedagogía no de depósito de saberes ya existentes sino de cuestionamiento de esos saberes, para rehacerlos en la vida social” (Korol, 2015, p. 143).

No pasará inadvertido para quienes lean estas páginas que, como en todo recorte, la presente selección es enteramente arbitraria y debatible. Confiamos en que tampoco pasará inadvertido que la citación es una operación puesta al servicio de un ejercicio del poder, de una prestidigitación capaz de invocar voces otras, ordenarlas en la linealidad del discurso, re-crearlas sobre el nuevo marco de la página en blanco, y dotarlas así de una nueva y servil vida parasitada por la voluntad (des)contextualizadora de quien la manipula. No obstante, creemos que se nos excusará que hayamos esgrimido tamaña arma de doble filo como lo es la cita textual si se atiende a que de lo que se trata aquí es de ir detrás de “una teoría que ha abandonado el recto camino sin hacerse otro [...] que no reconoce autoridad o legitimidad alguna que la haga entrar en vereda” (Llamas, 1998, p. xi). Una teoría “torcida” invita, pues, al desvío, a tomar prestadas palabras de otros “que son legión” para encontrar una voz propia.

Por tanto, les proponemos leer estas páginas con lápiz en mano. Buscamos que estas ideas resuenen en sus propios territorios y sirvan para el intercambio entre colegas, allí donde lo universal se pierde y lo que importa es la experiencia singular de cada comunidad.

La escuela: una fábrica de ordenar las pasiones

Estoy convencida que resulta urgente una reflexión acerca de cómo en el siglo XXI continuamos sosteniendo un modelo institucional propio de la pedagogía del siglo XIX, legitimando y afirmando un modelo de ciudadanx basado en la separación entre varón y mujer como fundamento de la patria, poniendo en práctica el proceso de feminización para la minorización e inferiorización de cualquier sujeto subalterno. La discriminación y represión son dinámicas inmanentes a la estructura educativa, cuyos modelos de sociabilidad se basan en la familia como entidad normalizada de convivencia, sostenida por la moralidad de una cultura católica que se empeña en continuar interviniendo en la definición de los sentidos de lo nacional.

Todas las sociedades modernas han depositado en la educación la promesa de la realización igualitaria.

[...] **La escuela es una fábrica de ordenar las pasiones**; un ordenamiento que des-apasiona.

[...] Contra la lógica de un saber explicativo, el **saber interrogativo** de una pedagogía cuir busca perforar el orden de las pruebas y certezas de cientificidad con el tajo –especulativo– de la duda, de la conjetura o bien de la utopía.



[...] el modelo de educación sexual propuesto desde una pedagogía cuir/antinormativa exige mucho más, o algo diferente, que una “explicación” de parte de lxs profesorxs. Lxs profesores y maestrxs precisan preguntarse cómo su contenido pedagógico afecta la curiosidad del/la estudiante y sus relaciones con ellxs, y estar dispuestos a estudiar la postura de sus escuelas y a ponderar cómo esa postura puede impedir o hacer posibles los diálogos con profesorxs y estudiantes.

Desvincularse del orden de la explicación como modelo canónico de la enseñanza nos demanda como docentes estar preparadxs para la incertidumbre de nuestras indagaciones y crear las oportunidades para explorar la extensión y los sorprendentes síntomas de nuestra propia ansiedad. Pero juntamente con el análisis de por qué la sexualidad es tan difícil de ser discutida en el contenido escolar, también se hace ineludible construir una disposición de parte de lxs docentes para desarrollar nuestro coraje político, en una época en que parece no ser tan popular suscitar interpelaciones y cuestionamientos radicales sobre el cambiante conocimiento de las sexualidades y los estilos corporales. Esto significa que la sexualidad está estrechamente sujeta a la capacidad para la libertad así como a los derechos civiles, entre otros tópicos.

[...] **La heteronormatividad como régimen de inteligibilidad social**, vectorizada por una matriz binaria de género, es concomitante con un régimen de visión social. Inspección y control ocular son procedimientos de asignación de género, de búsqueda de la verdad del sexo, del establecimiento de coherencias e identificación de anomalías. Tenemos en nuestra retina el binarismo instalado para ver el mundo, un mundo de cuerpos. Es el ojo hetero diseccionando cuerpos y organizando la realidad para su provecho. Este ojo hegemónico, este modo de mirar y percibir, que no es otra cosa que un modo de pensar, crea zonas de ceguera, oscuridad, penumbras, que en términos de la oftalmología podríamos llamar *escotoma*. El *escotoma* es un fenómeno por el cual, a veces, la mente suprime incongruencias en cosas que miramos. Bajo condiciones de visión binocular, las imágenes vistas por uno de los ojos se vuelven predominantes, mientras que las que observa el otro no se perciben, se anulan. El área de visión deprimida o suprimida dentro del campo visual, puede ser comprendida como aquellas interferencias al orden (hetero)sexual vigente, es decir, todas aquellas desviaciones de la norma que son silenciadas y destinadas al campo de lo impensable, de lo intolerable de mirar: algo que está ahí pero la visión es incapaz de percibir.

Opera como un procedimiento ceguera construido por las normas de género y sexualidad que establecen los marcos de inteligibilidad de lo humano. De este modo, la invisibilidad es ausencia, (des)memoria de cuerpos, inexistencia de subjetividades, desaparición de identidades. Así, la mirada heterosexual que traza guías binarias para organizar su campo de visión, produce la ceguera por exceso de visión, ceguera por haber mantenido demasiado tiempo los ojos abiertos, colmados de imágenes dicotómicas. Las identidades sexuales y de género no (hetero)normativas son los *escotomas* del régimen de visión de la heterosexualidad. [...] Fabricada para la gobernabilidad de los sujetos en la medida en que éstos son colocados en tiempos y lugares de habilitación y restricción, **la infancia** se hace ficción somatopolítica. Como un artefacto biopolíticamente construido que permite la producción y normalización del adulto, será el sistema educativo el dispositivo específico que produce la infancia a través de una operación política singular: la dessexualización del cuerpo infantil y la descalificación de sus afectos.

Fuente: flores,v. (2013). *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación.* La Mondonga Dark.

“Extrañar” el curriculum

La idea es poner en cuestión el **conocimiento** (y el **currículo**), poner en cuestión lo que es el conocimiento y las formas por las que –se dice– llegamos a conocer determinadas cosas y a no conocer (o desconocer) otras. No se trata, propiamente, de incorporar al currículo (ya superpoblado) otra materia (queer) más sino, más específicamente, de poner en cuestión la idea de que existe un cuerpo de conocimientos más o menos seguro que debe ser transmitido, o de poner en cuestión la relación tradicional profesor-estudiante-texto (texto entendido en forma amplia); se trata, por tanto, y fundamentalmente, de cuestionar las condiciones que permiten (o que impiden) el conocimiento. Con esto me remito al punto con el que inicié esta discusión: la idea de que hay límites para el conocimiento. Estamos delante de otro punto central del análisis queer: La cuestión de la ignorancia. Eve Sedgwick (1993) entre otros/as teóricos/as propone que se piense la ignorancia no como falla o falta de conocimiento, sino



como residuo de conocimiento, como efecto de un modo de conocer. La teoría queer pone en cuestionamiento los dos binarismos fundantes del campo de la educación, la oposición entre conocimiento e ignorancia, al demostrar que esos polos están mutuamente implicados uno en el otro y al sugerir que la ignorancia puede comprenderse como producida por un modo de conocer o, mejor, que ella también es una forma de conocimiento. [...] No deberíamos pensar en una “incapacidad cognitiva” para aprender algo, conforme sugiere Suzane Luhman, sino en entender el deseo por la ignorancia como performativo; esto es, produciendo un rechazo (o un no-deseo) a admitir la propia implicación en aquello que está siendo estudiado o examinado. La resistencia al conocimiento debería llevarnos, por tanto, a intentar comprender las condiciones y los límites del conocimiento de cierto grupo cultural.

Fuente: Lopes Louro, G. (2012). “Extrañar” el curriculum. En M. C. Spadaro, *Enseñar filosofía, hoy* (pp. 109-120). Edulp.

Cuerpo, deseo y curriculum

[Robert Bastien] afirma que lxs studentxs, “al discutir la cuestión del VIH y el SIDA con sus profesorxs, no tienen, racionalmente, otra opción más que dar las respuestas esperadas en vez de entablar un diálogo franco, porque la enseñanza está, en general, ligada a alguna forma de evaluación”. La cultura escolar hace que las respuestas estables sean lo esperado y que la enseñanza de hechos sea más importante que la comprensión de cuestiones íntimas. Además, en esa cultura, hay modos autoritarios de interacción que impiden la posibilidad de nuevas preguntas y no estimulan el desarrollo de una curiosidad que pueda llevar a profesorxs y studentxs en direcciones que podrían revelarse sorprendentes. Todo ello hace que las cuestiones referidas a la sexualidad sean relegadas al espacio de las respuestas correctas o equivocadas.

En ese contexto, las discusiones mueren, todo el mundo comienza a mirar el reloj y lxs studentxs salen del aula sin haber obtenido comprensión alguna sobre sus preocupaciones, sobre sus deseos, sobre relaciones sexuales. Lxs estudiantes tienden a olvidar cualquier clase que sea vista como algo que sólo tuvo que ver con la autoridad de la escuela y con la autoridad docente.

La investigación de Bastien revela una extraña contradicción. Como él dice, hay, claramente, clases en las que se tocan cuestiones de sexualidad. Pero la forma en que esto se hace impide cualquier comprensión genuina del alcance y de las posibilidades de la sexualidad humana. Esto es evidente en la forma en que es organizada la discusión; en la forma en que se concibe al conocimiento solamente como la expresión de respuestas acertadas o erradas y, por lo tanto, apenas como un conocimiento de hechos; en la forma en que docentxs y studentxs parecen esconder sus propias preguntas e intereses con la justificación de que tienen que cumplir con los contenidos determinados por el currículum oficial.

[...] nos topamos con un curioso límite: la insistencia dominante en la estabilidad de los **cuerpos**, en el cuerpo como un hecho, y en la transmisión de informaciones obvias. Esa insistencia tiene más que ver con la fantasía que supone que los cuerpos dicen lo que quieren decir, y que quieren decir lo que dicen. En el contexto de la educación, se supone que el cuerpo normal personifica un significado estable [...] Aunque los problemas con ese tipo de conceptualización sean inmensos, el pequeño problema que quiero discutir es el siguiente: ¿qué es lo impensable cuando se piensa que la sexualidad tiene un lugar apropiado?

[...] si la sexualidad está en movimiento, sus movimientos son exteriores a la cultura. La sexualidad no sigue las reglas de la cultura, aún cuando la cultura intenta domesticar a la sexualidad. [...]

El **modelo de educación sexual** que tengo en mente está más próximo a la experiencia de la lectura de libros de ficción y poesía, de mirar películas y de participar en discusiones interesantes y sorprendentes, pues cuando nos involucramos en actividades que desafían nuestra imaginación, que propician preguntas para reflexionar y que nos hacen ir más allá de la indeterminación del eros y de la pasión, siempre tenemos algo más para hacer, algo más para pensar.

Las formas con que hablamos sobre la sexualidad y las formas con que intentamos producir significados a partir de los cuerpos de otrxs nos deberían estimular a realizar nuevas preguntas: ¿qué es lo imaginado cuando el sexo es imaginado y qué lo es imaginado cuando aquello que es eufemísticamente llamado “educación sexual” es imaginado?

[...] Cuando se lo incorpora en el currículum escolar o en las aulas de la universidad [...] el lenguaje del sexo se vuelve un lenguaje didáctico, explicativo y, por lo tanto, dessexualizado. Más aún: cuando el tema del sexo es colocado en el **currículum**, difícilmente



podemos separar sus objetivos y fantasías de las consideraciones históricas de ansiedades, peligros y discursos predatorios que parecen catalogar ciertos tipos de sexos como inteligibles, mientras que otros tipos son relegados al dominio de lo impensable y de lo moralmente reprensible. Por detrás de esas preocupaciones están las ansiedades de la propia profesora: no estar preparada para responder a las preguntas de las estudiantes y que la clase se disuelva en una lucha de poder entre el conocimiento de las estudiantes y el conocimiento de la profesora.

[...] **La sexualidad no es un problema: es un lugar al cual los problemas se fijan/se adhieren.** Al mismo tiempo, la sexualidad está también estructurada por un modo de pensamiento llamado “curiosidad”, un modo de pensamiento que rechaza la certeza.

[...] En este ensayo, hago una revisión de tres versiones de la educación sexual: la versión normal, la versión crítica y esa versión que aún no se tolera. Fue esta última versión –la que no se tolera– la que Sigmund Freud llamó “nuestra original perversidad polimorfa”. Con esto, Freud pretendía sugerir que el ser humano producirá sexualidad a partir de cualquier cosa, que nuestra primera sexualidad, producida en el inicio de la vida, aparece antes de que podamos comprender y juzgar –o aún poner en palabras– los placeres del cuerpo. [...]

La versión de la sexualidad que aún no se tolera (al menos en el currículum escolar) es ejercida, sin embargo, en las vidas cotidianas de las personas y en el dominio de la cultura más amplia: en la literatura, en el cine, en la música, en la danza, en los deportes, en la moda y en el humor. Es, con frecuencia, difícil distinguir, en la literatura pedagógica sobre sexualidad, la versión normal de la crítica, porque aún la versión crítica no consigue traspasar el moralismo y las categorías eugenistas de la normalización. Nosotrxs podemos encontrar la pasión por la ignorancia en las dos versiones. Y aún así, debemos estar dispuestxs a hacer una exploración, a crear el coraje político necesario cuando intentamos acercarnos al sexo y la educación. Al pensar sobre lo que podría constituir un par tan extraño, es decir, sexo y educación, podemos también provocar preguntas difíciles, como las siguientes: ¿Puede el sexo ser educado y puede la educación ser sexuada?

[...] Si el sexo es un tema tan inestable en sus objetivos, conocimientos, placeres y prácticas, ¿qué puede, entonces, decirse exactamente sobre él? ¿Son sus inestables cualidades las que han hecho que lxs educadorxs continúen tan dispuestxs a argumentar a favor y en contra del sexo, a vincular el constructo del sexo apropiado

con el constructo de la edad apropiada y a preocuparse sobre cuál conocimiento existe en cuáles cuerpos en cuáles circunstancias? ¿Son sus inestables cualidades las que han hecho que muchxs educadorxs se preocupen por saber si la educación sexual causa actividad sexual, por saber si las discusiones sobre la homosexualidad son el primer paso en el reclutamiento de la sexualidad? ¿La educación causa el sexo? ¿Por qué lxs educadorxs han sido tan persistentes en su búsqueda del origen de la sexualidad?

[...] Examinar una de esas historias acerca de cómo la sexualidad ha sido organizada en las escuelas nos permite analizar el desarrollo de la ansiedad educacional sobre la enseñanza de la sexualidad. Además, podremos ser capaces de desarrollar una comprensión de cómo la educación sexual se ha usado para sustentar desigualdades raciales y de género, así como jerarquías sociales. [...] Si todo causa sexualidad o, de forma más interesante, si cualquier cosa puede producir la sexualidad y, por lo tanto, volverla perversa, entonces ¿cuál será el sujeto de la educación sexual? [...] ¿Debería la educación sexual estar vinculada con algún tipo de forma apropiada? ¿Qué es lo apropiado para quién, si la cultura tiene ese talento teleológico para excluir a sus miembros en base a la propiedad cultural, o mejor, a criterios de autenticidad? ¿Puede una noción de forma apropiada desvincularse alguna vez de la teoría del desarrollo? O, para exceder nuestro actual límite y tal vez comenzar con lo perverso: ¿qué ocurriría si la educación sexual fuera un estudio permanente de las vicisitudes del saber, del poder y del placer?

[...] Muy frecuentemente, los **modelos basados en la idea de información** presuponen, por un lado, una estabilidad del lenguaje y de los cuerpos y no pueden, entonces, pensar la geopolítica de los espacios sexuales. Por otro lado, un modelo de educación sexual basado en la idea de información exige el presupuesto equivocado de que la información no será un problema para quien aprende o para quien enseña. Lo que no se piensa es que todo aprendizaje es también un desaprendizaje.

[...] Esto no significa decir que lxs jóvenxs no deberían considerar las relaciones culturales o que lxs jóvenxs no deberían tener acceso a la información disponible. Significa insistir en que las relaciones culturales y la información de cualquier tipo deben ser tomadas como sintomáticas y no como curativas y finales, deben ser tomadas como sujetas al trabajo de quienes discuten sus infinitos significados. Además de esto, la perspectiva normativa sobre la sexualidad, al intentar fijar ciertas identidades sexuales a través del saber, impide que



comprendamos que nuestra conducta sexual es una práctica y no una ventana a través de la cual estaríamos limitadxs a descubrir nuestra verdadera y racional identidad.

[...] Puede ser más útil adoptar la noción de Jonathan Silin (1995) de **una educación sexual socialmente relevante**, es decir, de esfuerzos curriculares que no teman considerar a niñxs y jóvenxs como “pequeñxs investigadorxs del sexo”, interesados en las vicisitudes de la vida y de la muerte. Los esfuerzos pedagógicos podrían, entonces, dejar de utilizar el saber para controlar identidades específicas y ser más incansables –o mejor, más polimorfos en su perversidad– en aquello que puede ser imaginado cuando lo que se imagina es el sexo, y en aquello que puede ser aceptado cuando lo que se acepta es la erótica de la pedagogía y del conocimiento. Porque, si quisiéramos tomar en serio las teorías sociales sobre la historicidad y el carácter problemático de las construcciones –vistas como relaciones de poder– la pedagogía podría, entonces, comenzar con el presupuesto de que las identidades son hechas y no recibidas y el trabajo del currículum consistiría en incitar identificaciones y críticas, y no en cerrarlas. Además de esto, una educación sexual socialmente relevante puede solamente ofrecer más preguntas.

¿A qué valores, orientaciones y éticas debería apelar una educación sexual socialmente relevante, si la cultura no es una casa ordenada y segura, o si la cultura produce su propio conjunto de desigualdades a lo largo de las líneas del género, de la posición socioeconómica, de las prácticas sexuales, de la edad, de conceptos de belleza, del poder y del cuerpo? Si lxs adolescentxs son igualmente una construcción social y no tienen, por lo tanto, ninguna universalidad, excepto por el hecho de que en las democracias modernas la categoría asume la forma de un estatus extra-legal de ciudadanía y consentimiento sexual y está, por lo tanto, sujeta a los controles de los padres y de la supervisión escolar, si algunas otras construcciones, tales como el SIDA, las enfermedades de transmisión sexual, el embarazo no deseado y varias formas sexualizadas de violencia ponen a los cuerpos adolescentes –de la forma que sea– en riesgo, podemos, entonces, formular una pregunta ética. ¿Cómo pueden lxs educadorxs y lxs estudiantxs involucrarse éticamente en una educación sexual que sea indistinguible de una práctica de la libertad y del cuidado de sí? Para que esas cuestiones sean importantes no es suficiente que lxs educadorxs las discutan y tomen decisiones sin lxs estudiantxs y presenten, después, un

conocimiento estable y cierto. ¿Qué podría suceder si lxs educadorxs comenzaran las discusiones, entre ellxs y con lxs estudiantxs, por el reconocimiento de que no existe nada fácil en la educación sexual, y si la preocupación fuese hacer un currículum que no incitase la curiosidad? ¿La educación sexual continuaría, entonces, significando “nuestra pasión por la ignorancia”?

Considerando estos variados contextos, la complejidad de las fuerzas que imaginan la sexualidad y nuestros tiempos de SIDA, lo que precisamos tal vez sean esfuerzos curriculares continuados, que comiencen con **presupuestos anti-racistas, anti-sexistas y anti-homofóbicos**. Pero debemos también comenzar a admitir que esas suposiciones deben por fuerza cuestionar la afirmación de que existe una forma cultural apropiada, de que existe una edad apropiada y, en verdad, la misma idea de relevancia cultural, porque son esos constructos los que prohíben pensar a la sexualidad como movimiento y a los cuerpos en viaje. Estoy proponiendo un currículum que pueda rechazar los fundamentos de la eugenesia y de la higiene social. Estoy proponiendo también un esfuerzo que pueda construir su propia relevancia social, porque está modelado por quienes participan y porque quienes hacen el currículum están produciendo nuevos intereses, capaces de presionar los límites de la crítica y del placer. [...] Para decirlo de forma más apropiada, ¿puede el sexo ser pensado como una práctica de sí, y no como un ensayo hipotético, como una preparación para el futuro?

[...] En la literatura, en el cine, en el arte, en la música, la preocupación no es cómo estabilizar el conocimiento, sino cómo explorar sus fisuras, sus insuficiencias, sus traiciones e incluso sus necesarias ilusiones. En estas formas artísticas, la incerteza puede causar ansiedad y miedo, pero estos afectos pueden ser explorados en todo su drama, sin sugerir la incompetencia de quien lee. Mi argumento es que el currículum de la sexualidad debe estar más próximo a la dinámica de la sexualidad y al cuidado de sí. Una conversación franca no puede ser planeada anticipadamente, pues si intentamos predecir lo que sucederá estaremos moviéndonos en el terreno de la pasión por la ignorancia.

El modelo de educación sexual aquí propuesto exige mucho de **lxs docentxs**. En primer lugar, deben estar dispuestxs a estudiar el posicionamiento de sus escuelas y a ver cómo ese posicionamiento puede impedir o habilitar diálogos con otrxs docentxs y con estudiantxs. Lxs profesorxs precisan preguntarse cómo su contenido pedagógico afecta la curiosidad de lxs estudiantxs y sus relaciones con lxs estudiantxs. Deben estar preparadas para la incertidumbre de sus exploraciones y para



tener oportunidades para explorar la extensión y los sorprendentes síntomas de su propia ansiedad. Pero juntamente con el análisis de por qué la sexualidad es tan difícil de discutir en el contenido escolar, debe también haber una disposición de parte de lxs docentxs para desarrollar su propio coraje político, en una época en que puede no ser tan popular promover interrogantes sobre el cambiante conocimiento de la sexualidad. Esto significa que la sexualidad tiene mucho que ver con la capacidad para la libertad y con los derechos civiles y que el derecho a una información adecuada es parte de aquello que vincula a la sexualidad tanto con el dominio imaginario como con el dominio público.

El tipo de invitación que tengo en mente no incluye un lugar y un destino finales. [...] El punto de partida es el diálogo y la producción generosa de una sociabilidad que se niega a justificarse a través del consuelo de la fijación en un lugar apropiado. La sexualidad es cualquier lugar.

Para que estas conversaciones se tornen incluso pensables en relación a la educación, es preciso que lxs educadorxs se vuelvan curiosxs sobre sus propias conceptualizaciones sobre el sexo y, al hacerlo, se vuelvan abiertxs también para las exploraciones y las curiosidades de otrxs con respecto a la libertad del “dominio imaginario”. Pues, cuando nos volvemos “pequeñxs investigadorxs del sexo”, nos interesamos en el estudio de los placeres y en los tortuosos desvíos que tenemos que hacer. Cuando podamos estudiar las historias que el sexo provoca, las perversidades que puede imaginar y ejercitar, entonces, probablemente, nos comprometeremos también en el estudio acerca de dónde el conocimiento colapsa, se vuelve ansioso, es construido otra vez. El currículum se mueve hacia la noción de erotismo de Bataille y lo polimórficamente perverso; el problema es entonces, formular preguntas que puedan desestabilizar la docilidad de la educación.

Fuente: Britzman, D. (2016). Curiosidad, sexualidad, currículum. En b. hooks, v. flores, y D. Britzman, *Pedagogías transgresoras* (pp. 69-98). Bocavulvaria ediciones.

La ESI como caja de herramientas juguetes

Estos talleres se efectuaron en instituciones académicas, pero en especial en sus intersticios, como salones de sindicatos, salas de teatro, locales comerciales, casas particulares, aulas de escuelas y facultades, salas de museos. **Espacios liminares** (Diéguez, 2014) donde tiempo y lugar se alejaban de los procedimientos normales de la acción educativa convencional, gestándose un estado extracotidiano de extrañamiento de la escena habitual de los formatos pedagógicos serializados y normalizados. Una experiencia ritual en la que se aproximaban y permeaban estados de vivencia, implicaciones éticas, pequeños movimientos educativos, prácticas artísticas, fuerzas de interrogación, en la cual los significados, más que definiciones preestablecidas, se convirtieron en espacios relacionales inestables, contradictorios, contingentes, aleatorios y complejos.

Las situaciones *liminales* suponen una experiencia en los intersticios de múltiples mundos y disciplinas, una zona de contagio y contaminación transfronteriza donde se cruzan la vida y la educación, la condición ética y la creación estética, y se entremezclan tradiciones pedagógicas. [...]

Pienso que estos modos de (des)hacer que se pusieron en práctica en los talleres fueron una especie de criadero de **esporas de indisciplina**, encendiendo cuerpos microscópicos hechos de palabras, afectos, tactos, texturas, con fines de dispersión y supervivencia en condiciones adversas, tal como se presenta este escenario contemporáneo de neoliberalismo militarizado y terrorismo financiero. [...] Como experiencia pedagógica, *esporas de indisciplina* consiste en un efecto modesto y molecular de la praxis educativa, en el sentido de prácticas de conocimiento que rechazan tanto la forma como el contenido de cánones tradicionales, abriendo posibilidades versátiles que conducen a formas ilimitadas de especulación, a formas de pensar que no se vinculan al rigor y al orden, a estéticas divergentes para la organización espacial, a formas de compromiso político diferentes a las consagradas por la imaginación liberal (Halberstam, 2018), a considerar productivamente la vulnerabilidad y el poder de nuestra lengua, a la incomodidad como una poética del hacer pedagógico.

[...] La **disidencia sexual** no es un conjunto de contenidos para aplicar, sino una multitud de dinámicas metodológicas carroñeras, porque trabaja con los desechos disciplinares y se nutre de saberes y experiencias que no están autorizadas ni consolidadas, sino más bien abiertas a las errancias crítico-creativas de sus inestables y desvariados imaginarios sexuales.



Aunque últimamente la disidencia sexual circula y se usa como equivalente de movimiento LGTTTBIQ -una sinonimia que termina por despolitizar y neutralizar sus efectos más disruptivos en términos de operaciones epistemológicas, políticas, poéticas-, no es algo que esté dado de antemano, ni un sujeto ni una identidad ni una pertenencia orgánica ni un programa compacto. Es un hacer (des)conectivo que nos implica en la vida diaria, un *modus operandi* abierto y problematizante de funcionamiento de otros modos imprevisibles de existencia.

Contra cualquier purismo epistemológico y desde un **posicionamiento anticolonial**, entonces queer y disidencia sexual conviven de forma infecta, en tensión y contradicción, de forma incoherente, incluso absurda y ambigua, sin síntesis dialéctica que se resuelva bajo la exigencia del repudio de uno de los términos, en pos de un ideal de avanzada o de superación. Un intento de “emanciparse asumiendo la contradicción como fuerza creativa” (Cusicanqui, 2018: 134).

Entonces, en este ensayo dedicado a cuerpos, saberes, afectos, que se traman colectivamente, lo queer se presenta como una *metodología bastarda* y una *pedagogía trastornada* a partir de una serie de trabajos de teóricxs y activistas feministas y queer, que han investigado sobre cómo el conocimiento de nuestro cuerpo y el corpus de conocimiento se convierten en el escenario de la normalización, buscando desestabilizar las formas hegemónicas del conocimiento al provocar quiebres en los discursos normativos en el ámbito educativo y explorar sus fisuras e incoherencias. De modo que esta pedagogía antinormativa tendrá como preocupación central la producción de las normalidades y su elaboración continua de binarismos que estructuran el espacio y el pensamiento educativo. [...] Por eso, la teoría queer que me interesa pensar no es heroica, no se posiciona como trinchera contra la opresión, no reivindica un plano superior de subversión, pero como práctica política y poética me alienta a repensar los riesgos de la normalización y los límites e im/posibilidades de nuestras propias prácticas subversivas.

[...] Aquí es preciso hacer una breve **crítica al sujeto liberal** de derechos promovido desde las políticas de “diversidad”. El lenguaje de derechos que empantanó a los activismos sexuales bajo el monopolio de la ley como forma exclusiva de acción política requiere ser interpelado. [...] ¿Qué narrativas identitarias lograron hegemonizar la representación de las identidades no heteronormativas y cuáles quedaron en las sombras o clausuradas en pos de la respetabilidad y normalización? ¿Qué modos de vida se marginalizaron?

[...] Si la normalidad es un producto de la pedagogía y la ignorancia un residuo del conocimiento hegemónico, nos exige concebir una pedagogía cuyos fundamentos requieran riesgo, incertidumbre y compromiso. [...] Una pedagogía que no es, sino que ocurre en la micropolítica del acontecimiento, antagonizando con un mercado global de capacitaciones producidas de manera serializada por instituciones que marcan el ritmo de lo público y que, desde la centralidad de su poder, diagraman y utilizan estas instancias de formación para el sostenimiento del orden hegemónico económico y cultural, exhortando a procesos de disciplinamiento de experiencias, identidades y modos autogestivos de producción del saber.

[...] Por eso mismo, podemos construir una *metodología queer* en educación como **“una caja de juguetes”** (Harney & Moten, 2017: 87) **más que como una caja de herramientas**, que le reintegra a los modos de (des)hacer su condición lúdica e inventiva de maleabilidad, variabilidad, plasticidad y ficcionalización, en la cual lo importante no es la caja, sino el experimento entre los elementos (no) contenidos. [...] No es una apuesta por borrar las categorías, sino por hacerlas estallar al intensificar y visibilizar sus incongruencias y disonancias, al mismo tiempo que se hace uso de ellas.

Fuente: flores, val. (2018). Esporas de indisciplina: Pedagogías trastornadas y metodologías queer. En g. herczeg, D. Britzman, S. Luhman, G. Lopes Louro, v. flores, M. Bryson, y S. de Castell, *Pedagogías transgresoras II* (pp. 139-208). Santa Fe: Ediciones Bocavulvaria.

Alojar a Eros en el aula

Lxs profesorxs rara vez hablamos del lugar del eros o de lo erótico en las aulas. Formadxs en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchxs aceptamos la noción de que hay una separación entre el cuerpo y la mente. Al creer esto, lxs sujetxs entran al aula para enseñar como si sólo la mente estuviese presente, y no el cuerpo. Llamar la atención sobre el cuerpo es traicionar el legado de represión y de negación que hemos recibido de nuestrxs antecesores docentes, que generalmente han sido blancos y hombres. Pero nuestrxs antecesores no blancxs se mostraban igualmente ansiosxs por negar el cuerpo.



Las facultades predominantemente negras siempre fueron un bastión de la represión. El mundo público del aprendizaje institucional fue un lugar donde el cuerpo debía ser borrado, debía pasar desapercibido. Cuando comencé a ejercer como profesora y necesitaba usar el baño en medio de una clase, no tenía la menor idea de qué hacían mis antecesores en tales situaciones. Nadie me habló sobre el cuerpo en relación a la enseñanza. ¿Qué se hacía con el cuerpo en el aula? Al intentar recordar los cuerpos de mis profesors, me descubrí incapaz de traerlos a la memoria. Escucho voces, recuerdo detalles fragmentados, pero muy pocos cuerpos enteros. [...] Dado que la pedagogía crítica busca transformar la conciencia, brindar a las estudiantes modos de conocimiento que les permitan conocerse mejor a sí mismas y vivir más plenamente, debe –en alguna medida– confiar en la presencia de lo erótico en el aula como un aporte al proceso de aprendizaje.

[...] Durante los años en que enseñé en el departamento de Estudios Afro-americanos en Yale (en un curso sobre escritoras negras), fui testigo de cómo la educación para la conciencia crítica puede alterar fundamentalmente nuestras percepciones de la realidad y nuestras acciones. En uno de esos cursos, exploramos colectivamente el poder del racismo internalizado en la ficción, viendo cómo aparecía en la literatura y, al mismo tiempo, interrogando críticamente nuestras experiencias. Sin embargo, una de las estudiantes negras que siempre tenía el pelo alisado porque sentía que no se vería bien si no lo hacía –si lo dejaba “natural”– cambió. Volvió a la clase después de un feriado y contó a todxs que esa materia la había afectado profundamente, tanto que cuando fue a hacerse el alisado habitual una fuerza interior le dijo “no”. Todavía recuerdo el miedo que sentí cuando ella afirmó que mi clase la había transformado. Aunque yo creía profundamente en la filosofía de la educación para la conciencia crítica como algo empoderante, todavía no había unido, con toda comodidad, teoría y práctica. Una pequeña parte de mí todavía quería que permaneciésemos como espíritus descorporizados. Y su **cuerpo**, su presencia, su apariencia diferente era un desafío directo que yo tenía que enfrentar y afirmar. Ella me estaba enseñando.

[...] Cuando el eros está presente en el contexto del aula, entonces el amor está destinado a florecer. Las distinciones tan bien aprendidas entre lo público y lo privado nos hacen afirmar que el amor no tiene lugar en el aula. Aunque una película como *La sociedad de los poetas muertos* fue aplaudida por tantxs espectadorxs que posiblemente se identificaban con

la pasión del profesor y sus estudiantes, esa pasión rara vez es afirmada institucionalmente. Se espera que lxs profesorxs publiquen, pero nadie exige o espera realmente que nos importe cómo enseñar en formas que sean extraordinariamente apasionadas y diferentes. Lxs docentes que aman a sus estudiantes y son amadx por ellxs todavía son “sospechosxs” en la academia. Parte de la sospecha es que la presencia de sentimientos, de pasiones, puede impedir una consideración objetiva del mérito de cada estudiante. Pero esa concepción está basada en la falsa suposición de que la educación es neutral, de que existe alguna base emocional “equilibrada” sobre la cual nos apoyamos para tratar a todxs por igual, desapasionadamente. En realidad, siempre han existido lazos especiales entre profesorx y estudiantes, pero tradicionalmente han sido más excluyentes que inclusivos. Permitir que el sentimiento de cuidado y el deseo de nutrir a individuox particulares en el aula se expanda y contenga a todxs va contra la concepción privatizada de la pasión. [...] Para restaurar la pasión en el aula o para estimularla allí donde nunca estuvo, lxs profesorxs debemos descubrir nuevamente el lugar del eros dentro de nosotrxs mismxs y juntxs permitir que la mente y el cuerpo sientan y conozcan el deseo.

Fuente: hooks ,b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En b. hooks, v. flores, y D. Britzman, *Pedagogías transgresoras* (pp. 1-12). bocavulvaria ediciones. (Originalmente publicado en: *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York - London, Routledge. 1994)

La pedagogía frente a configuraciones sexogenéricas disidentes

Reconocerse en una identidad supone, pues, responder afirmativamente a una interpelación y establecer un sentido de pertenencia a un grupo social de referencia. Nada hay de simple o de estable en ese todo, pues esas múltiples identidades pueden cobrar, al mismo tiempo, lealtades distintas, divergentes y hasta contradictorias. Somos sujetos de muchas identidades. Esas múltiples identidades sociales pueden ser, también, provisoriamente atrayentes y después, nos parecen descartables; ellas pueden ser, entonces, rechazadas y abandonadas.



Somos sujetos de identidades transitorias y contingentes. Por lo tanto las identidades sexuales y de género (como todas las identidades sociales) tienen un carácter fragmentado, inestable, histórico y plural [...]

Se admite (aunque con algunas resistencias) que un obrero llegue a transformarse en un patrón o que una campesina se vuelva empresaria. Representados de formas nuevas, él o ella probablemente también pasan a percibirse como otros sujetos, con otros intereses y estilos de vida. Se acepta la transitoriedad o la contingencia de identidades de clase. La situación se vuelve más complicada si un proceso semejante ocurre con relación a las identidades de género o sexuales. Una noticia de diario puede servir de ejemplo: en una pequeña ciudad de Alemania, el alcalde, algún tiempo después de electo, asume públicamente una nueva identidad de género. Ahora se presenta como mujer y comunica su intención de completar su transformación a través de procesos médicos, especialmente quirúrgicos. La ciudad inicia un movimiento para destituirlo pues, en opinión de gran parte de la población, él ahora es “otra” persona. Sus electores se sienten engañados y con derecho a anular su elección, pues él transgredió una frontera considerada infranqueable y prohibida. Un cambio que, aparentemente estaría más ligado a su vida personal es cuestionado de modo radical, suponiéndose que afectará su actividad como gobernante. Curiosamente, no obstante, no se piensa en destituir a un hombre o una mujer públicos que abandonen sus ideas o las proposiciones que defendieran y por las cuales fueron electos y se vinculen a partidos o grupos diametralmente opuestos. [...]

Frecuentemente nos presentamos (o nos representamos) a partir de nuestra identidad de género o nuestra identidad sexual. Esa parece ser, usualmente, la referencia más “segura” sobre los individuos. Como dice Jeffrey Weeks (1995, p. 89), podemos reconocer, teóricamente, que nuestros deseos e intereses individuales y nuestras múltiples pertenencias sociales pueden empujarnos en varias direcciones; no obstante, nosotros “tememos la incertidumbre, lo desconocido, la amenaza de disolución que implica no tener una identidad fija”; por eso intentamos fijar una identidad, afirmando que lo que somos ahora es lo que, en verdad, siempre fuimos. Precisamos de algo que de un fundamento para nuestras acciones y, entonces, construimos nuestras “narrativas personales”, nuestras biografías, de una forma que les garantice coherencia. Para Weeks es aquí, justamente, que el cuerpo se vuelve referencia central: En un mundo de flujo aparentemente

constante, donde los puntos fijos se están moviendo o disolviéndose, aseguramos lo que nos parece más tangible, la verdad de nuestras necesidades y deseos corporales (...) El cuerpo es visto como la corte del juicio final sobre lo que somos o lo que podemos volvernó. ¿Por qué otra razón estamos tan preocupados en saber si los deseos sexuales, sean hetero u homosexuales, son innatos o adquiridos? ¿Por qué otra razón estamos tan preocupados en saber si el comportamiento generificado corresponde a los atributos físicos? Solo porque todo es tan incierto que precisamos de la sentencia que, aparentemente, nuestros cuerpos pronuncian. (WEEKS, 1995, p.90-91)

Nuestros cuerpos se constituyen en la referencia que ancla la identidad. Y, aparentemente, el cuerpo es inequívoco, evidente por sí; en consecuencia, esperamos que el cuerpo dicte la identidad, sin ambigüedades ni inconsistencias. Aparentemente se deduce una identidad de género, sexual, o étnica de "marcas" biológicas; el proceso es, no obstante, mucho más complejo y esa deducción puede ser (y muchas veces lo es) equivocada. Los cuerpos son significados por la cultura, y son continuamente por ella, alterados. Tal vez nos debiésemos preguntar, antes que nada, cómo determinada característica pasó a ser reconocida (pasó a ser significada) como una "marca" definidora de la identidad; preguntar también, cuáles son los significados que, en ese momento y en esa cultura están siendo atribuidos a tal marca o a tal apariencia. Puede ocurrir, además de eso, que los deseos y las necesidades que alguien experimenta estén en discordancia con la apariencia de su cuerpo. Weeks (1995) recuerda que el cuerpo es inconstante, que sus necesidades y deseos cambian. El cuerpo se altera con el pasaje del tiempo, con la enfermedad, con los cambios de hábitos alimentarios y de vida, con las posibilidades distintas de placer o con las nuevas formas de intervención médicas y tecnológicas. [...] A través de muchos procesos, de cuidados físicos, ejercicios, ropas, aromas, adornos, inscribimos en los cuerpos marcas de identidad y, consecuentemente, de diferenciación. Entrenamos nuestros sentidos para percibir y decodificar esas marcas y aprendemos a clasificar los sujetos por las formas como ellos se presentan corporalmente, por los comportamientos y gestos que emplean y por las varias formas con que se expresan. Es fácil concluir que en esos procesos de reconocimiento de las identidades se inscribe, al mismo tiempo, la atribución de diferencias. Todo eso implica la institución de desigualdades, de ordenamientos, de jerarquías, y está, sin duda, estrechamente relacionado



con las redes de poder que circulan en una sociedad. El reconocimiento del "otro", de aquel o de aquella que no participa de los atributos que poseemos, es hecho a partir del lugar social que ocupamos. De modo más amplio, las sociedades realizan esos procesos y, entonces, construyen los contornos demarcadores de las fronteras entre aquellos que representan la norma (que están en consonancia con sus patrones culturales) y aquellos que están fuera de ella, en sus márgenes. En nuestra sociedad, la norma que se establece, históricamente, remite al hombre blanco, heterosexual, de clase media urbana y cristiano y esa pasa a ser una referencia que no precisa más ser nombrada.

Serán los "otros" sujetos sociales que se tornarán "marcados", que se definirán y serán denominados a partir de esa referencia. De esta forma, la mujer es representada como "el segundo sexo" y gays y lesbianas son descriptos como desviados de la norma heterosexual.

Al clasificar los sujetos, toda sociedad establece divisiones y atribuye rótulos que pretenden fijar las identidades. Ella define, separa y, de formas sutiles o violentas, también distingue y discrimina. [...]

Distintas y divergentes representaciones pueden, pues, circular y producir efectos sociales. Algunas de ellas, con todo, ganan una visibilidad y una fuerza tan grandes que dejan de ser percibidas como representaciones y son tomadas como siendo la realidad. Los grupos sociales que ocupan las posiciones centrales, "normales" (de género, de sexualidad, de raza, de clase, de religión, etc.) tienen posibilidad no solo de representarse a sí mismos, sino también de representar a los otros. Ellos hablan por sí y también hablan por los "otros" (y sobre los otros); presentan como patrón su propia estética, su ética o su ciencia y arrogancia o derecho de representar (por la negación o por la subordinación) las manifestaciones de los demás grupos. Por todo eso, podemos afirmar que las identidades sociales y culturales son políticas. Las formas cómo ellas se representan o son representadas, los significados que atribuyen a sus experiencias y prácticas son siempre atravesados y marcados por formas de poder. La "política de identidad", antes referida, gana sentido en ese contexto, pues, como dice Tomaz T. Silva (1998), es a través de ella que "los grupos subordinados contestan precisamente la normalidad y la hegemonía" de las identidades tenidas como "normales". [...] Philip R. D. Corrigan cuenta sus experiencias escolares en un artículo titulado *The making of the boy: meditations on what grammar school did with, to, and for my body* (1991). [...] En las escuelas, según él (p. 210), los cuerpos son enseñados, disciplinados,

medidos, evaluados, examinados, aprobados (o no), categorizados, injuriados, amasados, consentidos..." el pasaje por la adolescencia, en una rígida escuela inglesa, dejaría para siempre marcas en su cuerpo.

[...] Las marcas más permanentes que atribuimos a las escuelas no se refieren a los contenidos pragmáticos que ellas pueden habernos presentado, pero sí se refieren a situaciones del día-a-día, a experiencias comunes o extraordinarias que vivimos en su interior, con compañeros, con profesores, con profesoras. Las marcas que nos hacen recordar, aún hoy, de esas instituciones tienen que ver con las formas cómo construimos nuestras identidades sociales, especialmente nuestra identidad de género y sexual. [...]

No pretendo atribuir a la escuela ni el poder ni la responsabilidad de explicar las identidades sociales, mucho menos de determinarlas definitivamente. Es preciso reconocer, sin embargo que sus proposiciones, sus imposiciones y prohibiciones hacen sentido, tienen "efectos de verdad", constituyen parte significativa de las historias personales.

[...] Niños y niñas aprenden, también desde muy temprano, chistes y bromas, apodos y gestos para dirigir a aquellos y aquellas que no se ajustan a los patrones de género y de sexualidad admitidos en la cultura en que viven. [...] Como si la homosexualidad fuese "contagiosa", se crea una gran resistencia en demostrar simpatía para con los sujetos homosexuales: la aproximación puede ser interpretada como una adhesión a tal práctica o identidad. El resultado es, muchas veces, lo que Peter McLaren (1995) llamó de un apartheid sexual, esto es, una segregación que es promovida tanto por aquellos que se quieren apartar de los homosexuales como por los/as propios/as.

[...] De acuerdo con la concepción liberal de que la sexualidad es una cuestión absolutamente privada, algunos se permiten aceptar "otras" identidades o prácticas sexuales mientras permanezcan en secreto y sean vividas apenas en la intimidad. Lo que efectivamente incomoda es la manifestación abierta y pública de sujetos y prácticas noheterosexuales. [...] las escuelas – que supuestamente deben ser un lugar para el conocimiento son, en lo referente a la sexualidad, un lugar de ocultamiento. La escuela es, sin duda, uno de los espacios más difíciles para que alguien asuma su condición de homosexual o bisexual. Con la suposición de que sólo puede haber un tipo de deseo sexual y que ese tipo- innato a todos- debe tener como blanco un individuo del sexo opuesto, la escuela niega e ignora la homosexualidad (probablemente niega porque ignora)



y, de esta forma, ofrece muy pocas oportunidades para que adolescentes o adultos asuman, sin culpa o vergüenza, sus deseos. El lugar del conocimiento se mantiene, con relación a la sexualidad, como el lugar del desconocimiento y la ignorancia. [...]. En la escuela, por la afirmación o por el silenciamiento, en los espacios reconocidos y públicos o en los rincones escondidos y privados, es ejercida una pedagogía de la sexualidad, legitimando determinadas identidades y prácticas sexuales, reprimiendo y marginando otras. [...] Curiosamente, no obstante, las instituciones y los individuos precisan de ese 'otro'. Precisan de la identidad subyugada para afirmarse y para definirse, pues su afirmación se da en la medida en que la contrarían y la rechazan. Así, podemos comprender porque las identidades sexuales "alternativas", aun cuando excluidas o negadas, permanecen activas (y necesarias); ellas se constituyen en una referencia para la identidad heterosexual; delante de ellas y en contraposición a ellas la identidad hegemónica se declara y se sustenta.

[...] Cuestionado sobre su *Historia de la sexualidad*, Foucault responde, cierta vez, que no pretendía escribir una arqueología de las fantasías sexuales, sino una arqueología del discurso sobre la sexualidad y que ese discurso era "una relación entre lo que hacemos, lo que estamos obligados a hacer, lo que está permitido hacer, lo que está prohibido hacer en el campo de la sexualidad; y lo que está prohibido, permitido, o es obligatorio decir sobre nuestro comportamiento sexual" (FOUCAULT, 1996, P.91). Fue de eso que procuré tratar aquí: de las formas y de las instancias donde aprendemos ese discurso, de nuestra apropiación y uso de un lenguaje de la sexualidad que nos dice, aquí, ahora, sobre lo que hablar y sobre lo que silenciar, lo que mostrar y lo que esconder, quién puede hablar y quién debe ser silenciado. Procuré mostrar, también, que podemos (y debemos) dudar de esas verdades y certezas sobre los cuerpos y la sexualidad, que vale la pena poner en cuestión las formas como ellos suelen ser pensados y las formas como identidades y prácticas han sido consagradas o marginadas. Al hacer la historia o las historias de esa pedagogía tal vez nos volvamos más capaces de desordenarla, de reinventarla y de volverla plural.

Fuente: Lopes Louro, G. (comp.) (1999). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Ed. Autêntica. Traducción de Mariana Genna, bajo la supervisión de Graciela Morgade.

Lo queer no es una teoría: es una práctica

La **teoría queer** no es un contenido fijo, o un grupo de lineamientos que podría ser aplicado para automatizar una lógica queer, o para dar visibilidad a las identidades no heteronormativas, sino un modo de hacer crítico que desestabiliza nuestras propias categorías del pensamiento pedagógico, que postula la producción de la normalización como un problema de la cultura y del pensamiento.

Fuente: flores,v. ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada*, 3(1), e068. <https://doi.org/10.24215/25457284e068>

Pensar la ESI desde una pedagogía antinormativa

[...] les propongo considerar **la ESI como un campo de problemas y de interrogaciones pedagógicas sobre los modos heterosexualizados del pensar y enseñar**. [...] Cuando se habla de ESI se suele imaginar un programa que designa un modelo a aplicar supuestamente dotado de una homogeneidad de formas y contenidos. No obstante, la “educación sexual” es un término que en la escuela designa un conjunto variable de prácticas y perspectivas que no responden a un diseño uniforme e incluso llegan a ser antagónicas y contradictorias entre sí. [...] Entonces ¿cómo hablar de la ESI? Comparto con ustedes cuatro modos de comprender la ESI, que nos son excluyentes entre sí, pero sus formas de interconexión plantean tensiones y conflictos que marcan límites e inauguran potencialidades en la tarea educativa: **[1) como marco habilitante en términos de legalidades, 2) como estrategia de interrogación sobre el conocimiento heteronormativo, 3) umbral de la imaginación pedagógica, 4) oportunidad para repensar nuestra práctica y trabajo docente]**

La educación sexual es un campo de tensión crítica, un territorio de disputas de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad del género, de valores sociales y culturales, en definitiva, una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas, ciertos deseos.

[...] Pensar la educación sexual desde una pedagogía antinormativa implica reflexionar acerca de la heterosexualidad como régimen de inteligibilidad de los



cuerpos, es decir, como un modo hegemónico de conocimiento que modeliza nuestra interpretación de los cuerpos y forcluye la posibilidad de pensarlos y vivirlos de otra manera. [...] La heterosexualidad, en este sentido, no es considerada como una práctica sexual sino como un régimen político que, a través de discursos, prácticas, instituciones, normas, formas de sentir, etc, establece formas legítimas de vivir las relaciones y los placeres, convirtiendo a otras en patológicas o anormales.

[...] Cuestionar las formas heterosexualizadas de pensar la educación no refiere a la enseñanza de la diversidad. Actualmente, la única forma posible, representable, concebible, de hablar (a) las sexualidades y géneros no heteronormativos es bajo la supremacía del sentido de la diversidad. La diversidad es un aparato discursivo que nos hace hablar en ciertos términos, que borra, des nombra y diluye las operatorias de la norma. Su retórica nos instala en una epistemología neoliberal y colonial, en la que la compasión, la tolerancia, el respeto, la simpatía, constituyen fórmulas medulares de su prédica victimizante y paternalista. De este modo, se pone a circular lo otro en el mercado de lo conocido y se la destituye de su heterogeneidad y su antagonismo. La diversidad funciona como un término paraguas que contiene lo Dzotrodz de la heterosexualidad, cualquier tipo de diferencia, con un alto grado de ambigüedad e indefinición que podría ser cualquiera y ninguna al mismo tiempo. Muchas veces, los relatos de la diversidad reducen nuestras vidas a patéticas historias de victimización y estipulan el sufrimiento como una condición inherente a ciertas identidades, especialmente aquellas sometidas contingentemente a mayor vulnerabilidad [...] Entonces, no se trataría de enseñar qué es una lesbiana, una travesti, un/a trans, un gay, sino de desaprender las formas heterosexualizadas del pensar, mirar, sentir e interrogar; un trabajo que va articulado con la lucha contra el racismo, los privilegios de clase, los criterios de normalidad corporal, y otras coordenadas de desigualdad social y erótica.

[...] Pensar **la ESI desde una pedagogía antinormativa** nos incita a una transacción de saberes que comprenda la variada y rica producción teórica, política y literaria del activismo de la disidencia sexual y feminista, evitando reducir las sexualidades a un monolingüismo sexual que medicaliza y patologiza identidades al saturar la lengua de consideraciones biomédicas, diagnósticos, vocabularios técnicos y glosarios.

Un proyecto político-pedagógico que trabaje contra la normalización requiere combinar un discurso del

cuidado del propio cuerpo y un discurso del placer, del disfrute y el deseo, y un compromiso con la justicia erótica que sea al mismo tiempo justicia pedagógica, es decir, que asuma el saber como una construcción degenerada, inacabada y apasionada de deseos proliferantes.

Fuente: flores, v. (2015,28 de mayo). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. *Escritos heréticos*. <https://bit.ly/3OA2CXx>

(Con)torsión

Es así que no pretendo llegar ahora a una conclusión; no aspiro a cerrar los debates que espero se hayan abierto con el concurso de una instancia colectiva de lectores y lectoras a la que, por otro lado, me es imposible imaginar. Si escribir un libro parece a menudo un proceso de ataduras (un intento de rigor y de rutina de trabajo; un ponerse sobre los hombros un debate que aún no se ha planteado), publicarlo se puede vivir como una liberación; un compartir y un repartir definitivo de ese trabajo. Un dividir y un recomenzar. Pero ese trabajo será “liberador” sólo con la condición de no establecer conclusiones. Dar por cerrada la discusión supone prolongar la actitud con la que se trabaja. Y (aprovechemos el tópico), si se trabaja es con la esperanza de poder dejar de hacerlo. O de pasar a otra cosa.

Así pues, aquí no concluye nada. Sí quisiera, no obstante, proponer con el fin de este proyecto una nueva contorsión. Es decir, plantear un debate conjunto, abierto, en el que cualquiera pueda contribuir a dar otra vuelta de tuerca a los argumentos, razonamientos o enfoques que en estas páginas se han vertido. Abrir las reflexiones expuestas a nuevas iniciativas de desenfoque y a renovadas “lecturas perversas”. Relecturas. Revisiones.

Fuente: Llamas, R. (1998). (Con)torsiones. En *Teoría torcida y discursos en torno a la “homosexualidad”* (pp. 383-385). Siglo XXI.



05.

DISCURSOS DE ODIO



Desafíos actuales: en torno a los discursos de odio y la retraída del Estado

Entre la urgencia y la frustración de volver a empezar

Como anticipa su título, en la presente sección nos hemos propuesto abordar los desafíos actuales en torno a la Educación Sexual Integral, una empresa tan urgente como fácilmente frustrable. Urgente porque, como hemos señalado desde un inicio, la agencia docente no reside en implementar acríticamente instrucciones “bajadas” por un gobierno, sino asumir el rol de intelectual transformador capaz de involucrarse en el ciclo de vida de una política pública. Esto exige construir un marco para problematizar las desigualdades e injusticias que atraviesan las relaciones de poder en los espacios sociales que habitamos, definir agendas, analizar distintas alternativas para intervenir y transformarlas, implementar aquella/s seleccionada/s, evaluar su resultados y, finalmente, repetir el proceso.

Es decir que nos vemos constantemente en la necesidad de volver a empezar. No de foja cero, como si nada hubiera ocurrido, sino precisamente conscientes de que, como sabemos gracias a Heráclito, el río en el que mojamos nuestros pies cada mañana no es en verdad “el mismo río”. Y es que en efecto mucha agua ha pasado bajo el puente desde la sanción de la ley 26.150 allá por el tan cercano como lejano año 2006 y, particularmente en el último tiempo, el río parece haberse agitado a punto tal de haber barrido parte del suelo pantanoso y sin embargo a la vez firme sobre el que hacíamos pie en buena parte de las tomas de decisión respecto de cómo abordar la ESI en el aula y la revisión de las dinámicas de sociabilidad en el resto de los ámbitos institucionales. De ahí que la urgencia radique en la necesidad de actualizar nuestros diagnósticos: no hay intervención eficaz que parta de una lectura estática. Los cambios en las dinámicas sociales, tecnológicas y vinculares de los últimos años han reconfigurado las desigualdades de tal modo que el marco previo resulta insuficiente para comprender –y transfigurar– el presente.

Ahora bien, aunque necesario, entendemos que sería demasiado pretencioso creer que en unas pocas páginas sea viable llevar a cabo un análisis exhaustivo de las transformaciones recientes en las condiciones materiales y simbólicas que obligan a repensarlo todo. El obstáculo, naturalmente, no es la extensión del presente volumen, ni –quisiéramos creer– puede atribuirse enteramente a las limitaciones de quienes escriben estas palabras. Se trata, más bien, del límite que nos impone la naturaleza del objeto: la realidad de los establecimientos educativos, lejos de toda pretensión teórica de abstracción, es refractaria (y por momentos incluso caleidoscópica), por lo que cualquier generalización que se haga sobre ellos corre el riesgo de resultar en una ficción simplificadora antes que una representación fiel. Escribimos, además, con la sospecha de que posiblemente, al referirnos a la actualidad, esta haga lo que le es propio: cambiar. Y si cambia la coyuntura que nos empuja a escribir estas últimas reflexiones –y genuinamente esperamos que así ocurra– mucho de lo que aquí digamos envejecerá pronto. Pero, incluso a sabiendas de ello, elegimos seguir adelante proponiéndoles poner en discusión dos tópicos que, aunque concurrentes en el marco de las políticas públicas de

desinstitucionalización impulsadas, proyectos políticos de las nuevas derechas, parecen distantes: la infusión del paradigma de la denominada educación emocional que invita al despliegue individual de estrategias de autorregulación para una mayor y mejor asimilación a las normas sociales y, por otro lado, el uso político-institucional de los discursos de odio como vía de disciplinamiento colectivo. Sobre este punto nos interesa señalar que el carácter paradójico de esos dos fenómenos es, cuanto menos, aparente.

“Lo que hay en ti, no debes ver/ buena chica tú siempre debes ser”

Nuestra gramática escolar fue moldeada por el dualismo cartesiano y el rigor positivista. Durante siglos, la matriz filosófica sobre la que se asentó el sistema educativo descansó sobre la separación tajante entre el orden activo de la razón y la esfera pasiva de las pasiones, donde la primera era el único territorio legítimo de la escuela y la segunda un residuo potencialmente peligroso que merecía ser reprimido y desplazado al fuero de lo privado. No sorprenderá reconocer que la empresa racionalista cuaja a medida con la economía social que perpetúa el orden patriarcal si atendemos a que, como señala Ahmed, “la subordinación de las emociones también funciona para subordinar lo femenino y el cuerpo (Spelman, 1989; Jaggar, 1996). Las emociones están vinculadas a las mujeres, a quienes se representa como ‘más cercanas’ a la naturaleza, gobernadas por los apetitos, y menos capaces de trascender el cuerpo a través del pensamiento, la voluntad y el juicio” (p. 22). Así pues, frente a ello, la emergencia de un nuevo *ethos epocal emocionalizado* (Sorondo y Abramowski, 2022) que recupera las pasiones como forma legítima de saber constituye una vuelta de tuerca sobre el dualismo cartesiano. No rompe con él, pero sí permite abrir el juego a otras derivas, que recuperan tradiciones diversas y construyen agendas con horizontes disímiles. En ese marco, desde hace ya algunos años iniciativas reunidas bajo la denominación de Educación Emocional (EE) empiezan a ganar presencia en el campo pedagógico.²⁴ Si bien puede ser atendible que tanto la ESI como la EE son proyectos que se inscriben en un clima cultural contemporáneo en el que la emoción es un valor dominante, “sabemos que advertir este acercamiento de posiciones resulta polémico porque, en términos políticos, la ESI apuesta por el reconocimiento, la emancipación y la autonomía de los sujetos, mientras que la EE apunta a la adaptación al orden social dominante” (Sorondo y Abramowski, 2022, p. 32).

24 Al momento de escritura de este texto, existen cinco provincias argentinas que, con un notable influjo de la Fundación Educación Emocional, han sancionado leyes vinculadas a la incorporación de la EE como eje transversal dentro del sistema educativo: Corrientes (2016), Misiones (2018), Jujuy (2021), Chaco (2022) y Tucumán (2022). Otras jurisdicciones han avanzado con iniciativas similares, aún sin sanción definitiva, con resoluciones ministeriales y con distintas acciones gubernamentales de capacitación docente que toman como referencia el marco de las denominadas “habilidades socioemocionales”. Para una radiografía más precisa del estado de la cuestión a la fecha, sugerimos la lectura de Ferrara (2025).



Esta diferencia irreconciliable de orígenes y de horizontes conduce a suponer que asimilar la EE a una vía de trabajo en el marco del eje “valorar la afectividad” de la ESI resulta, cuanto menos, equívoco.²⁵

Coincidimos con Maltz, quien plantea que estos dos enfoques involucran proyectos profundamente diferentes con intencionalidades políticas contrapuestas. Mientras que la ESI nació de luchas feministas, de derechos humanos y de movimientos de disidencia sexual que buscaban ampliar derechos y criticar las desigualdades de género para apuntar a una transformación social, la EE surgió vinculada a la inteligencia emocional y la psicología positiva, un enfoque que mantiene una importante afinidad con lógicas neoliberales (Sanchez, 2024).

En este sentido, tal como plantea la autora, la EE comienza a instalarse en las escuelas, pero proviene del mundo empresarial y por eso las emociones van a ser pensadas como algo a gestionar, regular o controlar. Más aún, se desplazan las causas sociales de los malestares que producen las desigualdades sociales y se pone el foco en el individuo como responsable único de sus emociones y, fundamentalmente, de “sentirse bien”. De esta manera, se impulsa el mandato de que los sujetos se “autorregulen” o “autogestionen” para sentirse siempre felices y contentos, es decir, para no dejar de producir y continuar siendo eficiente y competitivo. El punto clave de esta perspectiva es la clasificación binaria de las emociones en “positivas” y “negativas” lo que supone excluir aquellas emociones que incomodan tales como el enojo, la tristeza, la vergüenza o la bronca. Esta cuestión, planteada ya por diversas autoras del denominado *giro afectivo*, como Berlant (2011/2020) y Ahmed (2010/2019), reviste un enorme peligro que es la culpabilización y patologización de los sujetos que no se sienten “alegres” o “felices”. Además, esta visión deja a los sujetos sin posibilidades de expresar su malestar y de politizarlo, lo que resulta sumamente alarmante en un contexto de altas tasas de suicidio entre adolescentes²⁶ y de violencia intrafamiliar²⁷. La pregunta entonces sería ¿cómo no sentirme triste o enojado si estoy siendo maltratado, violentado o abusado? ¿A quién se lo podría contar si en la escuela me enseñaron a esconder, censurar o ignorar esas emociones “negativas”? Y también, ¿cómo prevenir y detectar los abusos si las personas no pueden reconocer o nombrar el malestar que están sufriendo? Podríamos decir junto con Ahmed (2017/2020) que “una huelga de sonrisas es necesaria para anunciar nuestro desacuerdo, nuestra infelicidad con el sistema”.

25 Recordemos que los cinco ejes de la ESI son: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, y ejercer nuestros derechos (Res. 340/18).

26 El Ministerio Público Tutelar de la Ciudad de Buenos Aires recuerda que, según “datos del Ministerio de Salud de la Nación, un adolescente se suicida por día en el país y el suicidio es la segunda causa de muerte de chicas y chicos entre 10 y 19 años [...] En los últimos 50 años, las tasas de suicidio aumentaron un 60 % a nivel mundial. Según datos recientes de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2025 el suicidio se consolidó como la tercera causa de muerte entre adolescentes y jóvenes de 15 a 29 años” (Clarín, 10/09/2025).

27 Quien quiera profundizar en datos estadísticos respecto de este punto cuentan con diversas fuentes confiables, como los informes elaborados por la Asociación Civil “Ahora que sí nos ven” (<https://bit.ly/4aVnXDs>), los estudios del Observatorio de las Violencias y Desigualdades por Razones de Género del Ministerio de Justicia (<https://bit.ly/4bdFi9q>), el Observatorio de Femicidios de la Defensoría del Pueblo de la Nación (<https://bit.ly/4sBHrDc>), o la Oficina de Violencia Doméstica de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (<https://bit.ly/4rmfbDx>), entre otras.

Llegados a este punto, retomamos la ESI en su potencia para alojar las emociones más que domesticarlas, reconocer todas las emociones y expresarlas sin clasificarlas, sin dejar afuera las que “molestan” y fundamentalmente, sin reducir los problemas estructurales de desigualdad a una cuestión de gestión individual. De esta manera, trabajar desde la ESI supone una interpretación de lo emocional desde una perspectiva social, cultural y relacional que intenta cuestionar normas culturales que regulan el género y la sexualidad. Implica, por ejemplo, dar lugar al enojo, reconocerlo como señal de vulneración de derechos y como punto de partida para la organización, la palabra compartida y la prevención de violencias, especialmente en situaciones de abuso. También implica la necesidad de interpelar modelos de masculinidad hegemónicos y el modelo empresarial que propone el mercado, construyendo sujetos críticos, capaces de leer el mundo sin centrarse en la autooptimización emocional. En última instancia, alojar las emociones desde la perspectiva de la ESI supone la construcción de lazo social comprendiendo que no todo lo que nos pasa depende de nosotrxs pero que les otros pueden acompañarnos, ayudarnos. También para pensar que no todas las personas sentimos lo mismo ni de la misma manera y sin embargo, podemos vivir juntas. Claro está que, frente a un desafío de tamaño envergadura, para un cuerpo docente fragmentado entre demandas disímiles y bajo la presión de condiciones laborales que distan mucho de lo necesario, la EE introduce una serie de promesas altamente seductoras. En particular, la de ofrecer respuestas rápidas y simplificadas para problemas complejos, sobre todo cuando su abordaje integral supondría disponibilidad emocional y predisposición para la escucha. Asimismo, estos abordajes reclaman la capacidad de realizar articulaciones con otros actores dentro de la comunidad escolar para construir respuestas a medida a la vez que enmarcadas en los protocolos de actuación con los que eventualmente cuente la jurisdicción en la que nos desempeñemos. Esto, además de una predisposición a hacer frente a lo incierto y la necesidad de realizar un seguimiento sobre las acciones específicas que se decidan de forma coordinada en el interior de la escuela, requiere de uso prácticamente atlético del tiempo para trabajadores a quienes, en una abrumadora mayoría de los casos, solo se les computa como hora de labor a aquellas en las que se encuentra efectivamente “frente a curso”.

De allí la importancia de que el abordaje de los emergentes, dentro y fuera del aula, se piense en red y en el marco de una política pública que trascienda el esfuerzo individual de los agentes que conforman el sistema educativo. En este sentido, la ESI aporta una perspectiva capaz de encuadrar estrategias institucionales para identificar situaciones de padecimiento psíquico y de vulneración de derechos que dañan la vida de los miembros de su comunidad. Invita a construir respuestas colectivas frente a manifestaciones que –sin negar su singularidad– pueden ser en buena parte interpretadas como correlatos de condiciones estructurales donde se interseccionan vectores sociales como el género, la clase, la etnia, la edad y la sexualidad (entre otros). No desconoce el valor de utilizar el lenguaje para volver comunicables las pasiones pero sí advierte que es necesario tomar distancia de la idea de sentido común que coloca a quien padece en lugar de víctima de sus propias (in)acciones. De nuevo: se trata de alojar en la escucha y acompañar en el proceso de creación de un



camino que haga más justa y más vivible nuestra existencia, antes de rotular lo que sentimos para domesticar nuestras emociones en pos de mantenernos productivos en un mundo injusto. Esto, como veremos en el siguiente apartado, se torna un verdadero desafío para la docencia en el marco de un acelerado proceso de desmantelamiento de una serie de políticas públicas que detentan gran capacidad de cohesionar acciones en dirección a un mismo horizonte de realidad: la *justicia social*; es decir, de una voluntad redistributiva que ponga en discusión a la vez cuánto y qué bienes sociales se le garantiza a cada grupo (Connell, 1993/1997; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011), atendiendo particularmente a la existencia de desigualdades de origen en términos de oportunidades. La educación, entendida en un sentido amplio, constituye precisamente un bien común preponderante en toda apuesta política emancipatoria que busque el desarrollo personal de los habitantes de un territorio en tanto sujetos autónomos, libres para construir un proyecto de vida propio y con recursos para actuar en pos de su materialización.

“Hoy paso el tiempo/ demoliendo hoteles”

Desde la asunción del actual gobierno nacional en diciembre de 2023, la Argentina atraviesa un proceso acelerado de desmantelamiento de las políticas públicas orientadas a la igualdad de género, la prevención de las violencias y la garantía de derechos de mujeres y personas LGBTI+. Este proceso se expresa tanto en decisiones institucionales y presupuestarias concretas como en una transformación del discurso público que niega las desigualdades estructurales y deslegitima los avances alcanzados en las últimas décadas.

Diversos informes de organismos de derechos humanos advierten que, por primera vez en casi cuarenta años de democracia, el país carece de un organismo nacional con competencias específicas para la atención y prevención de la violencia de género. A través del Decreto 86/2023, el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad fue eliminado y subsumido dentro del Ministerio de Capital Humano, lo que implicó una desjerarquización institucional significativa. La posterior creación de una Subsecretaría de Protección contra la Violencia de Género redujo el abordaje integral de las desigualdades de género a una mirada restringida y fragmentada centrada exclusivamente en las violencias; subsecretaría que fue finalmente disuelta en junio de 2024, consolidando el retiro del Estado nacional de esta área de política pública.

Este vaciamiento institucional estuvo acompañado por un recorte presupuestario de magnitud inédita. Según datos de Amnistía Internacional y de organizaciones especializadas como Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (ELA) y Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), el presupuesto destinado a los principales programas de prevención y atención de la violencia de género se redujo en aproximadamente un 89% desde 2023, y se eliminaron al menos trece programas clave. Entre ellos se encuentra el Programa Acercar Derechos (PAD) –suprimido por Resolución 466/2025 del Ministerio de Justicia–, un dispositivo territorial fundamental para garantizar el acceso a la justicia y la asistencia psicosocial de mujeres y diversidades, que solo entre julio de 2023 y febrero de 2024 había brindado acompañamiento a más de 59.000 personas. Estos recortes

resultan especialmente críticos en un contexto en el que, de acuerdo con la Defensoría del Pueblo de la Nación, en Argentina ocurre un femicidio cada 35 horas.

El desmantelamiento de las políticas de género no se limita al plano administrativo, sino que se inscribe en un marco discursivo más amplio de negación y deslegitimación. Desde el discurso oficial se han promovido narrativas que cuestionan la existencia misma de la violencia de género, ponen en duda la palabra de las víctimas y proponen incluso la eliminación de figuras legales como el femicidio del Código Penal, a la vez que ponen en agenda iniciativas legislativas tendientes al disciplinamiento social a partir de un endurecimiento de penas para denuncias falsas en materia de violencia de género, iniciativa con un fuerte acompañamiento del Ministerio de Justicia que, no obstante, no se basa en evidencia ni datos confiables²⁸. Estas posiciones tienen un efecto simbólico y material: erosionan la legitimidad de las políticas de protección, desalientan las denuncias y generan un clima social que habilita la desinformación, la estigmatización y la violencia.

Los efectos de este retiro del Estado nacional se sienten con especial fuerza en los territorios. La eliminación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación –organismo rector a nivel federal– debilitó la arquitectura de las políticas de género y profundizó las desigualdades territoriales preexistentes. Si bien las provincias y los municipios conservan responsabilidades en la materia, la ausencia de coordinación, financiamiento y respaldo político a nivel nacional generó cierres de áreas de género, reducción de equipos técnicos y discontinuidad de programas locales. Como señalan distintos informes, muchas mujeres y personas LGBTI+ enfrentan actualmente situaciones de violencia extrema en condiciones de mayor aislamiento, sin acceso a dispositivos de acompañamiento y protección que antes estaban disponibles.

En este escenario, el desmantelamiento de las políticas públicas de género no solo constituye un retroceso en términos normativos e institucionales, sino que tiene consecuencias directas en la vida cotidiana, al profundizar situaciones de vulnerabilidad y poner en riesgo derechos fundamentales. Asimismo, este contexto refuerza la centralidad que adquieren los niveles subnacionales del Estado, las organizaciones sociales y las instituciones públicas territoriales –entre ellas, las universidades– como espacios estratégicos para sostener acciones de prevención, sensibilización y acompañamiento frente a la retirada del Estado nacional.

Dado que el proceso al que hacemos referencia en este apartado evidencia un ritmo vertiginoso, hemos confeccionado un **Anexo** a este capítulo que, esperamos, sirva de ayuda memoria, sumario de algunas de las acciones emanadas del Ejecutivo Nacional y del Congreso que se irradian en distintos ámbitos de la vida de quienes habitamos la Argentina actual en materia de género y sexualidad. Ello atañe a campos de afectación variados, entre los cuales podemos señalar las políticas de (in)acción frente a la discriminación, la erosión del

28 Basta con tener presente lo señalado por ELA (2025b): “las denuncias falsas son muy poco frecuentes: Según ONU Mujeres (2024), representan menos del 1% a nivel global. En España, solo el 0,0084% de los casos de violencia de género. En Argentina, no hay estadísticas oficiales, pero los estudios disponibles muestran que menos del 3% de todas las denuncias penales serían falsas, en su mayoría por delitos económicos”.



reconocimiento de los derechos identitarios, el desfinanciamiento y distorsión de los mecanismos de prevención y asistencia en situaciones de violencia de género, estrategias de intervención pública en el discurso para promover la autocensura en la docencia, entre otros. Se trata de una lista lastimosamente abierta y en crecimiento sobre la que hemos intentado aportar contexto y señalar algunos de sus efectos.

Por lo demás, vale señalar que el desmantelamiento de políticas públicas al que hemos referido hasta aquí no se sustenta solo sobre la base de un argumento eficientista detrás del equilibrio fiscal. También coparticipa de una búsqueda de construcción de legitimidad a partir de la construcción simbólica de un enemigo peligroso, que buscaría engañar a la sociedad para acumular privilegios nombrándolos como derechos. Buscando traccionar emociones como el miedo y el odio, esta estrategia discursiva ha sido una de las vías para justificar vetos a nuevas leyes que buscaban reparar daños sufridos por sectores como las personas con discapacidad o docentes de las universidades, desmereciendo la labora parlamentaria bajo el argumento de que “usando causas nobles como excusas, [el Senado y la Cámara de Diputados] promulgan leyes que irremediabilmente llevan a la quiebra nacional”²⁹. Ese nuevo enemigo recibe muchos nombres y tiene diversos rostros, pero es uno solo y pone en peligro la verdadera libertad: la del individuo.

Uno de los ensayos más encomiables de esta operación ha sido tomado en préstamo de la derecha estadounidense la denominación “wokismo” y asociarla a la denominación “ideología de género” creada por el Vaticano en los noventa. Síntesis clara de ello son las palabras de Javier Milei en un discurso pronunciado en el foro económico de Davos en febrero de 2025: “[el wokismo es] un régimen de pensamiento único, sostenido por distintas instituciones cuyo propósito es penalizar el disenso, feminismo, diversidad, inclusión, equidad, inmigración, aborto, ecologismo, ideología de género, entre otros, son cabezas de una misma criatura cuyo fin es justificar el avance del Estado mediante la apropiación y distorsión de causas nobles”. La próxima sección se ocupará de desandar estos argumentos e intentar señalar los desafíos que presenta para la ESI.

“Alguien debe tener la culpa de que me encuentre mal”

A la par del proceso de desinstitucionalización a los que hemos referido en la sección anterior, el Estado Nacional se encuentra estruendosamente presente en un conjunto de acciones orientadas a redefinir nuestra gramática social, es decir, el sistema de posiciones y de relaciones que confieren valor a las acciones individuales y a quienes las realizan, habilitando ciertas vías y obliterando otras. En tal sentido, existe una pugna por establecer un nuevo régimen de lo pensable, de lo decible y, en esa línea, de lo socialmente punible; a la vez que se establece, tanto en el plano jurídico como en la construcción de sentido común, una jerarquía social basada en la exacerbación de desigualdades preexistentes.

29 Estas palabras fueron tomadas del discurso del presidente de la nación en la cadena nacional del día 8 de agosto de 2025.

Laxamente definida, la noción de “argentinos de bien” opera en la retórica oficialista –con el presidente a la cabeza– como catalizador capaz de delimitar un único sujeto digno de reconocimiento y de protección; se trata, en efecto, de un signifiante vacío mediante el cual vastos sectores de la población logran afirmarse positivamente al identificar en él una vindicación de sus propias demandas insatisfechas. Esta gramática se basa en una matriz binaria harto familiar para nuestra historia, aquella que opone amigo/enemigo, nosotros/ ellos, civilización/barbarie, normalidad/monstruosidad, humanidad/animalidad. Así, en las antípodas “del bien”, se sitúa la variopinta superficie simbólica de “la casta”, poblada por “mandriles”, “parásitos mentales”, “orkos populistas”, “zurdos empobrecedores”, “degenerados fiscales”, “ensobrados”, “colectivistas”, “idiotas inútiles”, “empresarios”, “gerentes de la pobreza”, “kukas”, “delincuentes”, “chorros” y muchas otras expresiones peyorativas que, por decoro, le ahorraremos a los lectores de estas páginas.

Lo dramático, en cualquier caso, descansa en que este reordenamiento tectónico impacta sobre adversarios políticos pero sobre todo sacude fuertemente a sectores vulnerabilizados, ya sea injuriándoles y reprimiéndoles públicamente, o silenciándoles e ignorándoles: jubilados, personas con discapacidad, empleados públicos, científicos, trabajadores de la economía popular, mujeres, personas del colectivo LGBTQ+, trabajadores despedidos, personas con enfermedades crónicas o terminales, son solo algunas de las vidas centrifugadas de las zonas seguras de la existencia social.

Cierto es que “las vidas son por definición precarias: pueden ser eliminadas de manera voluntaria o accidental, y su persistencia no está garantizada de ningún modo” (Butler, 2010, p. 46). Esa *precariedad* es, en tal sentido, propia de nuestra condición: somos seres interdependientes, necesitamos de otros para hacer frente al hecho de ser físicamente vulnerables. Sobre esta base, Butler acuña el neologismo “precaridad” para dar cuenta de la manera selectiva en que un orden social dado es capaz de suministrar y amplificar, a partir de la acción política, nuevas formas de vulnerabilidad:

La *precaridad* designa esa condición políticamente inducida en la que ciertas poblaciones adolecen de falta de redes de apoyo sociales y económicas y están diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y la muerte. Tales poblaciones se hallan en grave peligro de enfermedad, pobreza, hambre, desplazamiento y exposición a la violencia sin ninguna protección. La precaridad también caracteriza una condición políticamente inducida de la precariedad, que se maximiza para las poblaciones expuestas a la violencia estatal arbitraria que, a menudo, no tienen otra opción que la de apelar al Estado mismo contra el que necesitan protección. (p. 46)

De esta forma se trazan fronteras entre vidas dignas de ser vividas, custodiadas y eventualmente lloradas al momento de su extinción, y otras invivibles que se significan como excedentes sociobiológicos prescindibles. Puesto blanco sobre negro y sin exagerar esto posiblemente debería escandalizar a quienes, por empatía o por principios, se rehúsen a concebir un mundo estructuralmente asentado sobre el ejercicio de la crueldad, máxime en el seno de una nación ordenada sobre la base de ideales democráticos (Grimson y Guizardi, 2021).



Sin embargo, pareciera que no hay tiempo para pensar fríamente en esto: en los intersticios cada vez más reducidos que deja la vida fuera del trabajo, la espectacularización de la violencia y la incitación a su ejercicio con argumentos que disfrazan actitudes ofensivas de defensivas ejerce un efecto, de momento, eficaz sobre la construcción de sentido común. Y es que, en definitiva, sostiene Nietzsche (1887/2003):

el que sufre busca instintivamente una causa de su sufrimiento; más exactamente, un causante; con más precisión aún, un causante culpable y accesible al sufrimiento... en una palabra, algo vivo sobre lo que pueda descargar realmente o *in effigie* sus afectos con cualquier pretexto: pues la descarga de los afectos es el mayor intento de aliviar, de adormecer el sufrimiento, el narcótico que ansía involuntariamente contra las torturas de cualquier tipo. [...] se pretende adormecer mediante una emoción más intensa un dolor mortificador, secreto, que se hace insoportable, y expulsarlo de la conciencia al menos por un momento; para esto hace falta un afecto, un afecto lo más salvaje posible y, para estimularlo, un pretexto cualquiera. “Alguien debe tener la culpa de que me encuentre mal”. (p. 173)

En efecto, como advierte Feierstein (2023), prácticas políticas que bien podrían evaluarse como fascistas resultan eficaces en virtud de la capilaridad que les confieren distintas estrategias que permiten “redirigir las frustraciones cotidianas –acentuadas en contextos de crisis– hacia grupos sociales que resultan accesibles y vulnerables” (p. 94). Tal proyección necesita de la construcción de un enemigo común, que pueda percibirse como radicalmente diferente a uno y cuya mera proximidad sea codificada como peligrosa e indeseable. He aquí que los movimientos neoconservadores de la nueva derecha transnacional recurren insistentemente a un artefacto narrativo victimizante en el que la expresión “ideología de género” opera como eficaz “pegamento simbólico” (Grzebalska y Petó, 2018) para aglutinar elementos heterogéneos e incluso contradictorios que condensan ansiedades sociales y las reelaboran en expresiones violentas de odio.

Este “pegamento” funciona, en términos de Ahmed (2015), porque las emociones no son estados psicológicos individuales, sino que circulan como una “economía afectiva” que define las fronteras de los cuerpos y las comunidades. Al señalar a las disidencias como una amenaza, el odio no solo describe al otro, sino que “pega” a los sujetos de la mayoría bajo una identidad compartida de victimización. Como señala la autora, “no respondemos con amor u odio porque los otros sean queribles u odiables” (p. 92), sino porque la repetición de signos de odio logra que ciertos cuerpos –en este caso, los del colectivo LGBTQ+ y los feminismos– se perciban como la causa del dolor o la crisis del “nosotros”. Así, el odio no surge de una esencia del enemigo, sino del modo en que se lo hace circular como una amenaza inminente a la estabilidad de la familia o la nación, justificando su exclusión como una forma de autodefensa moral.

Morán Faúndes (2023) sostiene que es posible aproximarse a esta operación a partir de cuatro dimensiones estrechamente relacionadas:

- a. *Nivel epistémico*: el activismo neoconservador se arroga un monopolio sobre la objetividad, enmascarando el dogmatismo de política sexual como la única basada en evidencia neutral y objetiva. Contrapone así evidencia a creencia, ciencia a ideología, y clausura en pos de esa asimetría todo diálogo posible. Pero, curiosamente, los argumentos que recogen para apelar a re-naturalizar al género y la sexualidad bajo disposiciones binarias y estáticas descansan sobre ideas controvertidas, obsoletas o directamente desconocidas en el campo científico, como lo es, por ejemplo, la presunción de que la homosexualidad pueda concebirse en términos de una enfermedad mental.³⁰ En suma, “se funda así en la invención de un ‘nosotros/as’ poseedor de una verdad irrefutable, amparada bajo una narrativa que se auto-legitima como científica, y un ‘otros/as’ sesgado por ideologías que impedirían ver la realidad objetiva del cuerpo y el deseo” (p. 189).
- b. *Nivel ideológico*: La retórica neoconservadora despliega la categoría estratégica de “ideología de género” con el fin de desplazar el reclamo de derechos feministas y LGBTI hacia el terreno de la conspiración política. Al asimilar estas luchas con una suerte de ‘marxismo cultural’, el activismo conservador intenta deslegitimar la crítica al orden sexual binario, presentándola no como una búsqueda de igualdad, sino como una ofensiva deliberada contra la familia tradicional. En este marco, la disidencia sexual deja de ser vista como un sujeto de derecho para ser construida como un agente de desestabilización social. En ese sentido, a la vista de los neoconservadores, “la llamada ‘ideología de género’ supondría un desplazamiento de la economía hacia la cultura como nueva arena de disputa política marxista” (p. 189) en un marco interpretativo en el que la alusión a la teoría marxista evocaría sentidos asociados a una propensión a la imposición autoritaria de ideas, contrarias al libre pensamiento y al ejercicio de crítica. Paradójicamente, también se ha asociado “ideología de género” con el liberalismo, sobre el cual proyectan un supuesto individualismo exacerbado instigado por el feminismo y los movimientos LGTB+ en su desenfundada persecución del deseo personal por sobre el interés colectivo y los mandatos familiares.
- c. *Nivel moral*: se construye la fantasía en la que estaríamos asistiendo a una batalla radical entre el bien y el mal en la que el otro no es un adversario en el terreno político de las ideas sino un enemigo frente al que no podemos ser indiferentes. De la acción frente a él depende la continuidad de un “nosotros” amenazado, donde se juega nada más y nada menos que nuestra supervivencia. Así, se fragua la idea de que los otros “Son verdaderos peligros para la continuidad de la sociedad, la civilización e incluso la especie” (p. 193).

³⁰ Recordemos lo mencionado en el capítulo 1 a propósito de la patologización/despatologización de la homosexualidad.



- d. *Nivel geopolítico*: La dimensión geopolítica del discurso contra la “ideología de género” se articula mediante una narrativa conspirativa que posiciona a las agendas feministas y LGBTI como herramientas de un poder transnacional orientado a socavar la soberanía y las tradiciones locales. Bajo esta lógica, los derechos sexuales y reproductivos no son reconocidos como conquistas sociales, sino como imposiciones neocoloniales y totalitarias orquestadas por organismos internacionales como la ONU o la OEA. Al esencializar lo local como un refugio de valores inmutables frente a un supuesto “pensamiento único” global, el activismo neoconservador logra desplazar la discusión sobre los derechos hacia un terreno de pánico moral, donde cualquier avance en igualdad es interpretado como una pieza de un complot mundial financiado por élites financieras y corporativas.

En definitiva, el despliegue de estas cuatro dimensiones –epistémica, ideológica, moral y geopolítica– no constituye un conjunto de ataques aislados, sino una tecnología de subjetivación política altamente coordinada. El éxito del activismo neoconservador reside en su capacidad para amalgamar demandas diversas bajo el sintagma de la “ideología de género”, transformando una disputa por derechos en un pánico moral de escala civilizatoria. Al presentar a los feminismos y las disidencias no como actores políticos, sino como una amenaza existencial contra la familia y la nación, estos sectores logran desplazar el debate del plano democrático al terreno del antagonismo radical. Así, la construcción de este “enemigo total” funciona como la llave que permite legitimar la desinversión estatal y el retroceso de las políticas de cuidado, bajo la promesa de restaurar un orden natural supuestamente perdido.

En ese marco, la fabricación del miedo en torno a la fantasía de una horda enemiga capaz de infiltrarse en nuestras familias y en nuestras escuelas, prepara el terreno para la aceptación de medidas extremas que permitan restituir un cierto orden de certeza, muchas veces bajo la promesa de volver a un pasado remoto de prosperidad, que ninguno ha vivido ni ha existido, pero que en el que muchos eligen (o necesitan) creer. La magia narrativa en esta lógica descansa sobre sostener la ficción de que todos los sentidos condensados en torno a la palabra “género” no son una amenaza a unos valores basados en la idea de que existe solo una vida digna de ser vivida sino una amenaza a “la” vida y a “los” valores (Butler, 2024).

Así, los discursos de odio que apuntalan estas prácticas de shock permanente “operan como un glifosato afectivo y semiótico que, buscando eliminar la multiplicidad de la vida para maximizar el desarrollo de una de ellas [...] prepara el desierto por venir”, ya que “solo una espiral de violencia creciente puede pretender invisibilizar tanta violencia acumulada” (García, 2021, p. 67). Quizá sea eso lo que permite que naturalicemos el horror y que no nos duela lo suficiente ver que todos los miércoles se reprime cruelmente a grupos de jubilados que reclaman mejoras en las condiciones de vida.³¹

³¹ Se hace referencia aquí a las jornadas de protesta de los días miércoles frente al Congreso de la Nación Argentina durante el año 2024, 2025 y 2026. La sistematicidad de la respuesta represiva sobre un sector históricamente vulnerable como el de la clase pasiva funciona como un caso testigo de la “pedagogía de la crueldad” (Segato, 2018): la repetición del acto violento busca, por saturación, erosionar la capacidad de respuesta empática de la sociedad, desplazando el umbral de lo que se considera aceptable o intolerable en el espacio público.

Odiar en red, debilitar las redes

La vertiginosa reformulación o disolución de políticas públicas como las enumeradas más arriba –que, recordemos, se inscribe en un arco temporal de poco más de un año y medio– se conjuga con una particular atención a la circulación de la palabra en las plataformas digitales que a esta altura solo por convención seguimos llamando *redes sociales*. A partir de ellas, señala Sadin (2020/2022), “hemos pasado, en dos décadas [desde la invención del smartphone en 2010], de la era del acceso a la era del exceso. Y esto ocurre particularmente porque practicamos, de modo regular, la enunciación pública de las propias opiniones a través de una pantalla que suministra la oportunidad de liberar la propia rabia, de denunciar día y noche –aunque bastante inútilmente– un cierto orden de cosas” (p. 31). Las redes, así, nos habilitan las veinticuatro horas del día un espacio de agencia: el de la expresión más visceral y sin tapujos de la denuncia de una infinidad inconexa de situaciones que consideramos injustas, frente a las cuales podemos construirnos como víctimas o paladines, a la par que gozamos del estímulo de que otras personas, conocidas o no, saldrán a respaldarnos.

Es sabido que, si bien las fronteras por momento se tornan difusas, muchas de las personas que hacen eco de palabras ostensiblemente agresivas detrás de sus pantallas tienden a ser mucho menos agueridas en los encuentros cara a cara, donde las acciones de dar *like*, compartir, comentar y denunciar no forman parte del arsenal discursivo disponible. En relación con ello, Calvo y Aruguete (2023) han puesto de manifiesto cómo la arquitectura de la información digital establece una asimetría entre la confirmación y la refutación: mientras que el mundo de las certezas compartidas fluye con facilidad, el espacio de la corrección o el desmentido resulta hostil y tiene un alcance limitado. Esta dinámica no solo condiciona la visibilidad de los mensajes, sino que produce efectos políticos y afectivos profundos, ya que las comunidades digitales tienden a viralizar aquello que refuerza sus prejuicios, en lugar de lo que los cuestiona. Esto es hartamente conocido por militantes y asesores de campaña de figuras políticas neoconservadoras, que utilizan cuentas falsas, bots y ejércitos de trolls la activación en cascada de información (Calvo y Aruguete, 2020) que, editada y enmarcada, sea capaz de convocar emotivamente al mayor número de personas en el menor tiempo posible, reforzando el flujo de ciertas ideas entre los que comparten su ideario y atacando coordinadamente a sus adversarios para que, en el ruido, su voz no se oiga o, incluso, se vean invitadas a la autocensura y al retiro de las plataformas.

En suma, gracias a nuestros dispositivos móviles con acceso constante a internet y a su integración omnipresente en nuestras vidas, esta renovada economía del discurso de odio se conjuga en un “efecto coral, masivo, multitudinario del propio procedimiento del archivo” cuya “acumulación y exhibición de escritura tiene un efecto claro: el odio como norma, el odio se normaliza y esta nueva normalidad es un dato fundamental para pensar la reconfiguración de lo público” (Giorgi, 2020, p. 38). Sobre este magma de pánico e incertidumbre, con temores fundados y otros fantaseados, emergen hoy preocupaciones enteramente atendibles respecto del impacto de la tecnología

en nuestra salud mental, debate que llega a las aulas simplificado bajo la discusión sobre si prohibir o no los celulares, en general sin demasiada oportunidad de habilitar espacios de intercambio entre actores informados dentro del sistema educativo, capaces de construir respuestas situadas y con perspectiva de ESI. En algún punto, la trampa quizá esté en que apresurarse a asumir la prohibición total y en todos los niveles del sistema educativo del uso de pantallas sea subsidiaria de aquella promesa de retorno al pasado que señalamos más arriba, como búsqueda de restaurar “el orden”. Vale preguntarnos con sinceridad cuánto hay de nostalgia de un pasado idealizado como mejor media en la tracción se ejerce no solo en la toma de decisiones con relación a este problema sino a su acatamiento sin matices.

Desde la ESI no es poco lo que se puede plantear al respecto. La retirada de los celulares posiblemente genere menor emergencia de situaciones de convivencia escolar de gravedad (como el uso de *deepfake*³² sobre imágenes de compañeras, las fotografías no autorizadas o puestas en circulación sin consentimiento, la propagación de videos y transmisiones en vivo de peleas, el hostigamiento anónimo en redes, o el empleo de grupos de chat para objetivar en un ranking cuerpos ajenos). Hay quienes se consuelan diciendo “si ocurre, al menos que sea fuera del horario de clases y fuera de la escuela”, desimPLICÁNDOSE de tal modo del abordaje de esas situaciones para que, en cualquier caso, asuman esa responsabilidad las “familias”. Asimismo, es de suponer que el escaso abordaje de temáticas vinculadas a la sociabilidad en redes, al grooming, al bullying, los trastornos de imagen y la depresión, escasamente presentes en el curriculum hoy, pasarán a un plano secundario o bien serán reenmarcados dentro del paradigma individualizante de la educación emocional, con las limitaciones que ya hemos planteado más arriba. La inclinación de las políticas públicas educativas en esa dirección no resulta demasiado prometedora si se las evalúa con relación a un proyecto de educación emancipatoria, capaz de reconocer (y contribuir a construir) la autonomía progresiva de los sujetos de derecho que habitan nuestras aulas y con capacidad para anteponer el principio de su interés superior a los temores, urgencias y deseos de docentes, funcionarios y demás actores del sistema.

Es cierto que el sistema educativo –en particular el público– es una superficie de privilegio en las disputas acerca de la construcción de sentido en una sociedad, que la tarea docente fácilmente es cuestionada en su práctica, que les estudiantes (en particular jóvenes y adolescentes) pivotan entre ser objeto de protección y causantes de pánico. Ello resida quizá en que como pocas otras instituciones

32 Se trata de la suplantación de identidad por apropiación indebida de datos biométricos a partir de imágenes fotográficas de terceros por las que un usuario, asistido por un agente de inteligencia artificial generativa, puede crear videos e imágenes estáticas ultra realistas. Este mecanismo ha permitido no solamente una nueva herramienta de ejercicio de violencia de género a partir del uso coercitivo y extorsivo de las imágenes creadas por IA, sino también la alimentación de un mercado en el que jóvenes y adolescentes alimentan, a cambio de dinero, contenidos pornográficos de niñas menores de 16 en la web. Este tipo de acciones llevan a que muchas adolescentes limiten su exposición en redes como medida preventiva frente a estas prácticas, lo cual, a la larga, supone una nueva manifestación de brecha de género en el mundo digital con relación a qué cuerpos se pueden mostrar sin riesgos y quiénes pueden hacer uso de la palabra en las redes sin temor a represalias.



democráticas la escuela y la universidad conservan aún una promesa de movilidad social ascendente pero sobre todo, y más allá del cumplimiento o no de ese sueño, retiene un potencial transformador basado en la posibilidad de encuentro con otros con quienes se debe aprender a convivir:

es la función del maestro o profesor una de las que ha logrado históricamente mayor capacidad de vincular solidariamente distintos sectores sociales. La escuela pública ha sido en muchos casos el ámbito de confluencia de pluralidades políticas y sociales o el espacio de socialización que resuelve carencias del núcleo familiar a través de un diálogo cooperativo que trasciende el ámbito de los medios masivos de comunicación como espacios de información y socialización. [...] Resulta entonces significativo que, a partir de 2016, fueran precisamente los docentes aquellos sujetos elegidos para descargar sobre ellos la estigmatización mediática y política, a la vez que se organizó contra ellos una fuerte campaña de delación. (Feierstein, 2023, p.68)

En relación con ello, Feierstein ha señalado que la docencia ha sido objeto de estigmatización por parte de sectores con prácticas fascistas. Ello ocurre tanto por la ruptura de lazos sociales que se suscitan con las campañas de delación por supuesto adoctrinamiento³³ y la sostenida erosión de las condiciones laborales, particularmente del salario, con un efecto claro: “imposibilitar cualquier función socializadora de la actividad docente, siendo que los mismos quedan arrasados por las horas necesarias para garantizar una retribución todavía insuficiente para hacer frente a las necesidades básicas” (p. 71). Ahora bien, dentro de la comunidad educativa los docentes no son el único blanco en la construcción de un enemigo en el proyecto neo-conservador. Los mismos sujetos que los movimientos anti-ESI pretenden defender cuando invocan el “derecho a educar a mis hijos como yo quiera” no reciben el mismo estatus de indefensión cuando se considera su relación con el sistema penal. En particular, nos referimos a los argumentos esgrimidos por quienes pregonaron la urgencia de la baja de edad de imputabilidad con eslóganes como “delito de adulto, pena de adulto”, aduciendo que adolescentes de 14 años tendrían capacidad plena para comprender y asumir consecuencias penales frente a la comisión de un delito, mientras que, en el contexto educativo, la misma población etárea no contaría con un grado de madurez suficiente como para recibir información sobre cuestiones que hacen al género y la sexualidad.

³³ El autor establece este análisis con relación al abordaje del caso de Santiago Maldonado en las aulas y al movimiento #ConMisHijosNoTeMetas en la década pasada, pero bien puede pensarse con relación al 0800 habilitado por el Ministerio de Capital Humano en junio de 2025 para canalizar –entre otras– denuncias sobre “imposición ideológica, propaganda político - partidaria, adoctrinamiento”. Vale decir que no se trata de una línea nueva de atención creada ad hoc para este fin, sino de un recurso creado en 2014 por Res. 226 del Consejo Federal de Educación, para atender situaciones de violencia en las escuelas. Más allá de la tramitación o no de las denuncias recibidas, la medida tiene un efecto aleccionador en la medida en que “tanto los directivos escolares como el conjunto de los planteles docentes se han visto obligados a reevaluar cada actividad de aprendizaje ante el posible riesgo de denuncias y sanciones” (Feierstein, 2023, p. 71)

“No queremos ser más esta humanidad”

Mientras proliferan discursos vociferantes y recargados de imágenes sexuales degradantes, se promueve la educación emocional para la autorregulación en aras de que cada quien devenga en un individuo funcional. Este proceso ocurre dentro de un sistema social erosionado por una distribución regresiva de la riqueza que extiende las jornadas laborales, privatiza el ocio y mediatiza las interacciones sociales en plataformas regidas por algoritmos opacos, los cuales han sabido capitalizar las emociones humanas para retener nuestro tiempo, nuestra atención y nuestra sensación de agencia.

En este escenario, la ESI emerge no solo como un contenido pedagógico, sino como una práctica de resistencia política que se opone a la lógica del individuo autorregulado. Mientras la educación emocional busca que el sujeto gestione su propio estrés sin cuestionar el entorno, la ESI propone una ética de la alteridad que reconoce al otro como un semejante y denuncia las estructuras de poder que producen la “precaridad”. Al dismantelar sus bases materiales, el Estado no solo ahorra recursos, sino que clausura la posibilidad de una lectura crítica que desnaturalice la violencia. De este modo, la “gestión de las emociones” se convierte en el sustituto perfecto para una política de derechos: allí donde la ESI buscaba construir comunidad y soberanía, el nuevo paradigma propone una soledad productiva y dócil ante la erosión de lo público. Frente a ello, como docentes, nos cabe un enorme desafío: construir alianzas, tramar redes que huyan de la lógica amigo-enemigo, usar nuestra creatividad para sobrevivir, no renunciar a la promesa de que nuestros conocimientos disciplinares nos dan herramientas para transformar el mundo que nos rodea y hacer de él un lugar más justo para todos. Es una tarea difícil y que despierta temores frente a un contexto epocal de puesta en sospecha, donde se pregona “CAUSAS NOBLES. MOTIVOS OSCUROS” (Milei, 2024). Aún así, aunque “es difícil pensar cuando estamos atrapados por un fantasma [...] pensar e imaginar nunca ha sido tan importante” (Butler, 2024, p. 50). “Entre la urgencia y la frustración de volver a empezar”, pensemos, desde la ESI, una utopía que nos devuelva la humanidad. No *esta* humanidad, sino una más humana.



ANEXO

25 meses de desmantelamiento de políticas públicas en materia de género y educación (diciembre 2023 a febrero 2026)

Programa Nacional de ESI

Desfinanciamiento del Programa Nacional de ESI, primeramente por subejecución de partidas presupuestarias reasignadas durante 2024 y 2025, años en los que el ejecutivo nacional no contó con una ley de presupuesto aprobada y prorrogó por decreto el presupuesto de 2023, elaborado en el último trimestre del año 2022. A partir de 2026, el deterioro de recursos asignados se evidencia en la asignación de tan solo 30 millones de pesos³⁴, una cifra que representa apenas un 2% del presupuesto ejecutado en 2023 (ACIJ / ELA, 2025) y que no desagrega metas específicas que den cuenta de la direccionalidad de esos fondos ni planteen luego criterios de evaluación de impacto en la implementación de la política pública.

INADI

El 6 de agosto de 2024 se eliminó, mediante el Decreto 696/2024, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). La historia del INADI comenzó en 1995, como una respuesta institucional urgente a una sociedad marcada por el dolor y la intolerancia tras los atentados terroristas a la Embajada de Israel y la AMIA. Fundado bajo la Ley 24.515 durante el gobierno de Carlos Menem, su propósito inicial se centró en combatir el antisemitismo y la xenofobia, pero con el tiempo su alcance se expandió hacia una visión mucho más integral de los derechos humanos. Con el cambio de siglo, el organismo dejó de ocuparse exclusivamente de las minorías religiosas o étnicas para transformarse en un pilar de la agenda de género y diversidad sexual. Su etapa de mayor influencia se consolidó a partir del año 2005, cuando el Plan Nacional contra la Discriminación le otorgó un rol protagónico en el diseño de políticas públicas. Fue en estos años cuando el instituto se convirtió en el motor ideológico y técnico de leyes que cambiaron la estructura social del país, como el Matrimonio Igualitario y la Identidad de Género, funcionando como un puente entre las demandas de los colectivos vulnerados y el Poder Ejecutivo, además de ofrecer capacitaciones, realizar campañas de sensibilización y elaborar informes técnicos de relevancia para la planificación de políticas públicas. En su rol de mediador, el Insituto contaba con un sistema de recepción de denuncias por discriminación y brindaba acompañamiento a quienes se hubieran visto vulnerados en sus derechos. Tras la disolución del organismo, las personas que sufren actos discriminatorios cuentan exclusivamente con la vía judicial –ya sea penal o civil– para canalizar sus reclamos de cese de

34 Como puede constatarse en la página 86 del anexo del presupuesto referido a las partidas del Ministerio de Capital Humano (<https://www.economia.gob.ar/onp/documentos/presutexto/proy2026/jurent/pdf/P26J88.pdf>) (en contraste con la página 70 del anexo del presupuesto 2023 del Ministerio de Educación (<https://www.economia.gob.ar/onp/documentos/presutexto/proy2023/jurent/pdf/P23J70.pdf>))



hostigamiento y solicitar medidas reparatorias. Si bien el Ministerio de Justicia ha absorbido formalmente las funciones de asistencia, el ciudadano ya no dispone de la instancia administrativa previa de mediación y dictamen técnico que ofrecía el instituto, lo que traslada el peso de la resolución de estos conflictos íntegramente al sistema de justicia ordinario. Esto supone tiempos extendidos e incurrir en gastos adicionales en honorarios profesionales de abogadxs.

Jornadas Educar en Igualdad

El 27 de junio de 2025 se derogó el artículo 3° de la Ley N° 27.234, que establecía la obligatoriedad de realizar una vez al año la denominada jornada “Educar en igualdad” en todos los establecimientos educativos del país, una política pública coadyuvante de la Ley 26.485 de erradicación de todas las formas de violencia con motivos de género. En el marco de las facultades extraordinarias cedidas por el Congreso Nacional al declarar la emergencia pública en materia administrativa, económica, financiera y energética por el plazo de un año (Ley Bases, N° 27.742), el DNU 436/2025 se apoya en el hecho de que, a partir de la Ley 24.049, el poder ejecutivo nacional ha transferido a las provincias y a la CABA la gestión del sistema educativo y que, bajo esa lógica, la coordinación federal de una acción específica para la erradicación de la violencia de género en el ámbito educativo “genera una superposición de funciones que resulta contraria a los principios de eficiencia administrativa y racionalidad presupuestaria, al duplicar esfuerzos, estructuras y recursos para la consecución de objetivos similares”. Si bien la ley no fue derogada íntegramente y las jurisdicciones conservan la facultad de realizar las jornadas, la reforma instaló la idea de que su cumplimiento por parte de las jurisdicciones adherentes (art. 5) es ahora voluntario. Al eliminarse la obligatoriedad federal y el organismo gubernamental responsable, lo que antes era una política de Estado se ha transformado en una acción fragmentada y, en los hechos, discontinuada.

Lenguaje no sexista / lenguaje inclusivo

Prohibición del empleo de lenguaje inclusivo en cualquiera de sus modalidades en toda la administración pública nacional, medida anunciada en rueda de prensa por el vocero presidencial el 27 de febrero de 2024 pero luego únicamente positivizada como normativa en la órbita del Ministerio de Defensa (Resolución 160/2024). En los hechos, este hito colocó un punto y aparte a un proceso de discusión que, si bien es de larga data, cobró mayor presencia en la agenda pública a partir de 2018, debate que se extendió a lo largo de todo un lustro en el que distintas instituciones sancionaron normas para habilitar o promover su uso –entre ellas, numerosas universidades del país– y la publicación de guías con sugerencias para evitar sesgos sexistas en la comunicación oficial.³⁵ Más allá de la crispación

35 Entre ellas: Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista de la RAADH del MERCOSUR (2018), Guía de Comunicación Inclusiva para el BCRA (2020), Guía de lenguaje inclusivo no sexista del CCT CONICET-CENPAT (2020), (Re)Nombrar Guía para una comunicación con perspectiva de género del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (2021), la Guía para un lenguaje no sexista en el Consejo Interuniversitario Nacional (2021), Recomendaciones para el uso del lenguaje inclusivo en INTA (2021), ¿Y ahora cómo se dice?: Pensando el lenguaje y la comunicación no sexista en in-

generada mayormente en las redes sociales en torno al uso de la “e”, la “x” o del desdoblamiento en masculino y femenino, entendemos que en ningún caso se trató formalmente de medidas que tendieran a imponer de forma obligatoria una manera de comunicarse. En este punto, nos parece interesante la visión de Marcelo Kalinowski, expresada en ocasión de una nota realizada por diario Clarín en septiembre de 2025, a propósito del estado actual del debate sobre lenguaje inclusivo y educación:

Siempre sostuve que imponer lenguaje inclusivo es incompatible con los principios que regulan la convivencia democrática. De igual modo, prohibir el lenguaje inclusivo es incompatible con los principios que regulan la convivencia democrática, es prohibir a alguien expresar su idea política. [...] Tener conciencia del tema de género asociado a la lengua y al masculino genérico en el momento en que creamos los materiales educativos, nos paramos enfrente de la clase y no necesariamente eso significa que hay que decir todo con E. Pero sí que eso forme parte del contenido que se somete a discusión, a elaboración teórica. (Díaz Marengi, 2025)

Así, por ejemplo, como señala Carolina Tosi (2020) los manuales escolares editados a partir de 2018 tendieron a incluir en su página de créditos una toma de posición que da cuenta de que, más allá del camino escogido y de sus fundamentos, el masculino gramatical como genérico podía y debía ser repensado en el marco de una retroalimentación entre políticas públicas y discusión pública de agenda en torno a la visibilización de colectivos minorizados material y simbólicamente.

Consultada por el mismo medio que Kalinowski, Daniela Lauría plantea que “es muy interesante seguir trabajando el vínculo lengua/identidad, lengua/política, sobre qué hacemos los lingüistas, qué estudiamos, qué nos interesa. **Hay que seguir planteando la enseñanza crítica de la lengua, seguir trabajando la dimensión política de la lengua** [...] También es interesante que un gobierno nacional como el actual, **cuya premisa es la libertad** y eso es la desregulación en muchos espacios, en el ámbito del lenguaje, y con los dólares también, **tiene esta cuestión de regular**” (el destacado corresponde al texto original).

Línea 144

Tras la disolución del Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad en diciembre de 2023, la Línea 144 pasó primero a la órbita del Ministerio de Capital Humano y luego, mediante el Decreto 735/2024 (agosto de 2024), se trasladó al Ministerio de Justicia. El dispositivo ha visto resentida su capacidad de respuesta a partir de un ostensible recorte de recursos, tanto en materia de despidos de personal como en la eliminación de partidas específicas destinadas al programa. Asimismo, actualmente el servicio se consigna como destinado a brindar

clusiva del Ministerio de Salud de la Nación (2002), a las que cabría agregar numerosos documentos desarrollados por distintas unidades académicas del sistema universitario. Mención aparte merecen por fuera del periodo 2018-2023 otras publicaciones de relevancia: *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje* de la UNESCO (1999) y la *Guía para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario en la HCDN* (2015).



“atención, contención y asesoramiento a personas en situación de violencia y riesgo”, sin un anclaje específico en violencia de género.

Ley Micaela

En el proyecto de ley ingresado en diciembre de 2023 al congreso bajo el título “Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos” (iniciativa más conocida como “Ley Ómnibus”), se proponía una reforma a la Ley N° 27.499. Recordemos que esta norma, sancionada en 2018, establece “la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para *todas las personas que se desempeñen en la función pública* en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación” (art. 535 del texto original del proyecto). Nació por la necesidad crítica de transformar el funcionamiento del Estado para que la falta de capacitación no colocara a sus agentes en el lugar de cómplices, por acción u omisión, de la violencia de género.

La modificación propuesta pretendía establecer, en cambio, la capacitación obligatoria en “violencia familiar y contra la mujer”, limitada únicamente a los agentes de los “organismos competentes en la materia”. El desplazamiento es crítico: al suprimir el término “género” –que reconoce el carácter sistémico y estructural de la violencia– se restaura la categoría de “violencia familiar”, reduciendo el fenómeno a un emergente del orden privado o doméstico. Este retroceso no solo invisibiliza las violencias contra las disidencias sexogenéricas, sino que fractura la transversalidad de la norma. Al restringir su aplicación a ciertos organismos (sin definición a priori), se libera al resto del aparato estatal de la responsabilidad de reconocer al otro como un semejante digno de protección, desmantelando la función de la Ley Micaela como una estructura de cuidado colectivo y transformándola en un mero protocolo administrativo para áreas segregadas.

Finalmente, este artículo fue suprimido de la letra del texto de la Ley Bases sancionado por el Congreso y no hay cambios en el articulado de la Ley Micaela. No obstante, la capacitación sobre violencia de género atravesó lo que podría definirse como un desmantelamiento por inacción y fragmentación. Si bien la ley no fue derogada formalmente, su aplicación sufrió una desarticulación sistémica tras la eliminación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, que funcionaba como eje rector y autoridad de aplicación. Podemos verlo en números: “mientras que entre 2020 y 2023 se capacitaron a 234.710 personas del sector público nacional 27, hasta noviembre de 2024 no se había realizado ninguna capacitación. En septiembre de 2025 el Ministerio de Justicia informó ‘que se descargaron 44 certificaciones correspondientes a Altas Autoridades, 311 certificaciones de Agentes de la Administración Pública Nacional y 914 certificaciones correspondientes al público en general’” (ELA, 2025c, p. 12).

Programa Acompañar

Limitación del programa de Apoyo y Acompañamiento a Personas en Situación de Riesgo por Violencia por Motivos de Género (Acompañar), creado por decreto el 8 de septiembre de 2020 como una herramienta complementaria de otras políticas públicas coadyuvantes de acompañamiento –en este caso económico– para mujeres y

personas LGBT+ que atraviesan situaciones de violencia de género y que, sin sostén económico, encuentran grandes dificultades para la toma de decisiones que les permita a ellos y muchas veces a sus hijxs salir de esa situación. A partir del Decreto 755/2024, se observan dos modificaciones que, sin disolver el programa, lo vuelven de difícil acceso y, por tanto, de menor capacidad de impacto³⁶; por un lado, se reduce el período de acompañamiento de 6 a 3 meses, con una suma de dinero equivalente a un salario mínimo vital y móvil, paradójicamente –a pesar de su denominación– se pleno insuficiente para la propia subsistencia; y por otro lado, se introduce la obligación de acreditar haber realizado una judicial o policial por violencia de género para poder realizar la solicitud. Respecto de ello, Agustina Rossi, socióloga especializada en Estudios de Género e integrante del área de políticas de la organización Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (ELA), señaló en su momento al portal Chequeado:

ya habíamos detectado que 6 meses no era tiempo suficiente para fortalecer el proyecto de independencia económica de la víctima. Ahora, es hasta difícil pensar que va a conseguir una vivienda, por ejemplo. ¿A dónde va a ir esa persona con su hijo? Tres meses no va a permitir que se cumpla con los objetivos del programa. Sin autonomía económica es muy difícil salir del círculo de la violencia. [...] [Acreditar una denuncia por violencia de género] Esto vulnera el derecho de la víctima a tomar decisiones de cómo quiere manejar su situación, cuáles son sus estrategias para ponerse a salvo. No todas las personas deciden hacer una denuncia. Las estadísticas muestran que sólo 2 de cada 10 personas deciden denunciar. Hoy tenemos un sistema de justicia que no funciona para las víctimas de violencia, que no las escucha, las revictimiza, no les garantiza seguridad. No se les puede obligar a las personas a realizar una denuncia para recibir el apoyo económico y acompañamiento para ponerse a salvo. (Corti y Marina, 2024)

INFoD

Reducción del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), organismo creado en 2007 a instancias del capítulo II del título IV de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), donde resulta particularmente interesante el modo en el que se define el lugar que ocupa la formación docente en un paradigma de derechos basado en la búsqueda de construir una sociedad más justa e igualitaria:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el

³⁶ Se observó una reducción drástica del 96,5% en la cantidad de beneficiarias entre 2023 y 2024. El programa pasó de asistir a 102.510 personas a cubrir 3.572 en tan solo un año. En 2025, la situación no ha sido más favorable. De acuerdo con la información a la que pudo acceder ELA (2025a) gracias a pedidos de acceso a la información pública, solo se registraron 10 solicitudes y no se tramitó ninguna alta durante el primer semestre del año.

vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as. (art. 71)

No detallaremos aquí todas las acciones realizadas por el INFoD en sus distintas líneas de acción.³⁷ Nos interesa, en cambio, focalizar en la reciente reducción de la oferta formativa a distancia y no arancelada brindada por el Instituto, cuyo impacto ha sido ostensible a nivel federal. Para cobrar dimensión del hecho: en 2023 se brindaban “tres tipos de oferta todas virtuales: actualizaciones académicas (5 módulos de 210 horas); cursos nacionales en diversas áreas (4 clases de 40 horas) y; tramos de formación (3 videos de YouTube autoasistidos de 15 a 20 horas que consisten en clases asincrónicas)” (Vezub, 2025, p. 12). Esta estructura permitió registrar más de un centenar de propuestas de dictado simultáneo, logrando una capilaridad territorial inédita. Asimismo, esta prolífica oferta de formación continua albergó cursos de gran relevancia y alcance, tales como los trayectos específicos de “ESI en la escuela” (“Vínculos saludables para prevenir la violencia de género”, “Un derecho. Un desafío. Un camino por recorrer”, “Embarazos, maternidades, paternidades en la adolescencia”, “Derechos y diversidad sexual” y “nuevos desafíos a partir de la Ley de IVE”), culminando con la masiva cohorte de la “Actualización Académica en ESI” iniciada en 2022.

A partir de 2024, este escenario sufrió una retracción drástica bajo el argumento de la racionalización de recursos y la reestructuración administrativa del Estado. La discontinuidad de las cohortes y la baja de numerosos cursos no solo supuso una pérdida de espacios de especialización gratuita para miles de docentes, sino que también desarticuló la principal red federal de actualización en derechos y perspectiva de género. Al dismantelar estos trayectos, el Estado delega la formación a la esfera privada o a la voluntad individual, profundizando las brechas de acceso al conocimiento profesional y debilitando la capacidad institucional de las escuelas para dar respuesta a las demandas que la Ley 26.150 impone como mandato ético y pedagógico. Actualmente –al momento de escritura de estas páginas– el sitio web del INFoD no ofrece ningún curso relacionado con el campo de estudios de la ESI; concentra, en cambio, sus propuestas en los siguientes ejes temáticos distribuidos en 19 cursos: educación financiera, alfabetización, minería, convivencia, y herramientas digitales aplicadas al nivel inicial. Todos estos espacios han dejado de contar con tutorías que realicen un seguimiento de la trayectoria formativa de cada docente. , sin instancias de interacción con colegas ni elaboración de un trabajo final. Parte del trabajo realizado anteriormente por tutorías y contenidistas ahora pareciera haber sido suplido por IA, a partir de un asistente virtual llamado EduGPT:

Para docentes y estudiantes, presenta tres funciones prácticas que acompañan la experiencia académica diaria: asistencia en el uso del campus virtual, apoyo en la escritura académica y gestión de referencias bibliográficas.

³⁷ Quienes tengan interés en profundizar en este aspecto podrán consultar las memorias de las sucesivas gestiones a cargo del instituto en el portal web de su centro de documentación (<https://cedoc.infd.edu.ar/documentos-institucionales-2/>).



Para usuarios con tareas de gestión institucional, ofrece tres herramientas clave: apoyo en la administración del campus virtual, asistencia en la creación de contenidos académicos y asistencia en el diseño de evaluaciones. (INFoD, 2025)

La implementación de herramientas como EduGPT, sumada a la naturaleza puramente autoasistida de los trayectos vigentes, evidencia un cambio de paradigma en la formación docente continua. Ya no se trata de habitar un espacio de reflexión compartida –instancia vital para el abordaje de la ESI–, sino de una tecnocratización del aprendizaje. En este nuevo esquema, la figura del tutor, cuya función es alojar la duda y mediar en la complejidad de los emergentes áulicos, es sustituida por un asistente virtual orientado a la eficiencia administrativa y procedimental.

Al suprimir la interacción con colegas y el trabajo final de integración, la formación docente queda reducida a un trámite de acreditación individual, despojado de la potencia colectiva necesaria para transformar las prácticas institucionales. Esta “soledad digital” del docente frente a la plataforma no es neutral: al desocupar el campo de la ESI y delegar el acompañamiento en la inteligencia artificial, el Estado no solo ahorra recursos presupuestarios, sino que despolitiza la formación. Se reemplaza el compromiso ético de “educar en igualdad” por una lógica de adquisición de habilidades operativas, donde el docente ya no es un sujeto que construye conocimiento con otros, sino un usuario que gestiona contenidos en un entorno virtual aséptico y despojado de conflicto. Todo ello toma distancia, en suma, del perfil de docente que propone la Ley de Educación Nacional en el ya apartado inicio del capítulo sobre formación docente.

Plan ENIA

Paralización del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (Plan ENIA), una política pública interministerial de alcance federal creada en 2017 que ha demostrado ser altamente eficaz a los efectos de reducir embarazos adolescentes no deseados a partir de la distribución gratuita de métodos anticonceptivos y de prevención de transmisión de ITS y el desarrollo de equipos técnicos jurisdiccionales con capacidad de acción territorial en coordinación con las escuelas. Ello no solamente supone un impacto positivo en términos cualitativos para la vida de las personas, sino también un importante ahorro de recursos públicos. De hecho, según un informe de UNFPA de 2020, se estima que el Estado destinaba en ese momento 200 millones de dólares al año en atención prenatal, del parto, el puerperio y del recién nacido/a con complicaciones. Frente a ello, el equipo técnico a cargo de dicho informe señalaba con claridad que: “Si se tiene en cuenta que para el 70% de los/as nacidos/as vivos/as de las adolescentes entre 15 y 19 años de edad y el 80% de las niñas entre 10 y 14 años, las adolescentes y niñas refieren que los embarazos no fueron intencionales, se tiene que el Estado podría ahorrar \$5.318 millones al año (140 millones de dólares) mediante la prevención de estos embarazos, lo que equivale a ocho veces lo que se invierte en el Plan ENIA”. Estos datos resultan centrales para comprender que el desguace de esta política de Estado no admite justificaciones amparadas bajo una mi-

rada efficientista en términos económicos, en tanto y en cuanto su discontinuidad se traduciría eventualmente en una mayor erogación de recursos aunque, vale reconocer, estos deberán ser afrontados presupuestariamente por las jurisdicciones municipales y provinciales (y no por el Estado Nacional), ya que ellas son las que tienen a su cargo el mantenimiento de los efectores públicos de salud. Es imperativo señalar que, a este escenario, se suma el incumplimiento de la Ley 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable. Desde 2024, la subejecución presupuestaria destinada a la adquisición de insumos alcanzó niveles críticos, llegando en 2025 a una parálisis total en la distribución nacional de preservativos. Esta carencia de insumos básicos de prevención coexiste con una alarmante tendencia al alza en la propagación de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), como la sífilis y la gonorrea, cuyo impacto es particularmente agudo en la población joven y adolescente. Así, el desmantelamiento de la red de prevención no solo vulnera derechos (no) reproductivos, sino que configura una crisis de salud pública de mediano y largo plazo.

Identidad de género

Modificación del art. 11 de la Ley de Identidad de Género, afectando el acceso al derecho al libre desarrollo personal que contempla, entre otras cuestiones, la posibilidad de acceder de forma médicamente informada, controlada, segura, legal y gratuita a tratamientos hormonales utilizados en adolescentes trans para pausar el desarrollo de caracteres sexuales secundarios no deseados, como la menstruación, el crecimiento de pechos, el cambio de voz o el vello facial. Este cambio normativo no se realizó por un trámite parlamentario, sino por medio de un Decreto de Necesidad y Urgencia (Decreto 62/2025), a partir de una argumentación falaz: “La ideología de género llevada al extremo y aplicada en niños por la fuerza o la coerción psicológica constituye lisa y llanamente abuso infantil. Los niños no tienen la madurez cognitiva necesaria para tomar decisiones sobre procesos irreversibles que en muchos casos implican la mutilación de órganos saludables, y que son factibles de ocasionar infertilidad, problemas cardiovasculares, y consecuencias catastróficas en la salud mental” ([Comunicado Oficial Número 77/2025](#)). En primer lugar, se trata de una afirmación viciada porque falta a la verdad: los tratamientos de bloqueo puberal son reversibles, no hay evidencia clínica concluyente de efectos secundarios a largo plazo, e incluso son un recurso que puede evitar la necesidad a futuro de tratamientos quirúrgicos invasivos (p.ej. mastectomías o cirugías maxilofaciales). Por otra parte, al introducir una prohibición total para menores de 18, entendidos como carentes de “la madurez cognitiva necesaria para tomar decisiones”, se desconoce el principio de autonomía progresiva consagrado en leyes nacionales y tratados internacionales, a la que olvida que aborda al sujeto “menor de edad” como un ente homogéneo, sin atender a las diferencias existentes, cuanto menos, entre adolescentes y niñas. Así, por ejemplo, esta modificación entra en contradicción con la letra del Código Civil y Comercial, que establece en su art. 26 “a partir de los dieciséis años el adolescente es considerado como un adulto para las decisiones atinentes al cuidado de su propio cuerpo” Desde el mismo espacio ideológico emerge una contradicción evidente: a avanzado a paso firme la iniciativa de introducir modifica-



ciones en el régimen de responsabilidad penal juvenil que incluyen –pero no se limitan– a la baja de la edad de imputabilidad con el eslogan “delito de adulto, pena de adulto”, reconociendo en el menor una capacidad plena para asumir las consecuencias legales de sus actos. Sin embargo, ese mismo criterio de madurez se anula al tratar la salud de los adolescentes, prohibiéndoles decidir sobre tratamientos de adecuación de género. Esta postura desestima el impacto psíquico que genera impedir el acceso a medios que buscan armonizar la imagen corporal con la identidad de género, tratando al joven como adulto para el castigo, pero como incapaz para el ejercicio de su derecho a la salud.

Cupo laboral travesti-trans

Incumplimiento del cupo laboral travesti-trans previsto por la Ley N° 27.636 de 2021. No solo no se ha avanzado hacia el piso del 1% de la planta estatal establecido por el artículo 5°, sino que se ha incurrido en un retroceso crítico: la ola de despidos iniciada por la actual gestión nacional ha expulsado del Estado a personas del colectivo que —hayan ingresado o no por la vía específica del cupo— habían acreditado fehacientemente su idoneidad y ocupaban un lugar estratégico de visibilidad. Un caso paradigmático es el de la periodista Diana Zurco, cuya desvinculación de la conducción del noticiero central de la TV Pública se desentendió del marco normativo antidiscriminatorio que nuestro país ha construido en busca de reparar una exclusión estructural mediante la estabilidad laboral.

Producción de materiales audiovisuales en medios públicos y censura

Desmantelamiento de los medios a partir de la intervención de Contenidos Públicos –que agrupa a Canal Encuentro, Pakapaka, DeporTV y de Animar MoCap– y del portal Educ.Ar, a partir del proceso de conversión de estas sociedades del estado en sociedades anónimas, iniciado por el DNU 70/23. En ese marco, se discontinuó la producción de recursos de valor pedagógico y se suprimieron o desplazaron contenidos relacionados con la ESI, privando de tal modo a la docencia argentina de recursos de enorme valor para el desarrollo de clases con perspectiva de género y sexualidades en todos los niveles del sistema educativo. Estas acciones se conjugan con un hito protagonizado por la Vicepresidencia de la Nación, quien a través de sus redes sociales cuestionó la presencia de obras literarias como *Cometierra* de Dolores Reyes o *Las aventuras de la China Iron* de Gabriela Cabezón Cámara en los catálogos de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires; comentario del que se hicieron eco ejércitos de trolls en las redes sociales y columnistas de importantes portales informativos. Al calificar estos textos –que abordan cruda pero poéticamente las tramas de los femicidios y la violencia territorial– como “pornografía” o material “degradante” para los menores, el discurso oficial no solo estigmatizó la producción cultural contemporánea, sino que habilitó un clima de persecución pedagógica y, finalmente, la autocensura en las aulas como respuesta defensiva frente al pánico desatado y el envalentonamiento de grupos de padres reactivos frente a la ESI. Esta ofensiva sobre la “literatura con perspectiva de género” funcionó como el argumento moral para justificar el desmantelamiento de



las políticas de provisión de libros y la revisión de los lineamientos curriculares. En la práctica, el señalamiento de la Vicepresidencia operó como una forma de censura indirecta: al desplazar el debate desde el valor literario y pedagógico hacia el escándalo moral, se deslegitimó la autonomía docente para trabajar temáticas de abuso y violencia sexual, derechos garantizados por la propia Ley de ESI. Así, el vaciamiento de los medios públicos se completó con una retórica que busca retirar del ámbito escolar cualquier representación de la realidad que resulte incómoda para el nuevo orden simbólico, reduciendo la educación a un espacio de instrucción técnica, despojado de reflexión crítica sobre la violencia y el género. En una sintonía semejante, con un importante alineamiento del discurso oficial a la agenda “anti-woke” de la gestión Trump en Estados Unidos, pocos meses más tarde el presidente de la nación incluyó en el discurso que pronunció en el foro económico de Davos una polémica vinculación entre la homosexualidad y el abuso sexual infantil; en sus palabras: “en sus versiones más extremas, la ideología de género constituye lisa y llanamente abuso infantil. Son pedófilos”. Esta frase resonó como extrapolación a partir de una sentencia judicial de Georgia, Estados Unidos, donde una pareja homosexual fue condenada a 100 años de cárcel por abusar de sus dos hijos adoptivos. En cualquier caso, lo cierto es que no existe ningún tipo de evidencia de ningún tipo que sugiera que una pareja conformada por personas del mismo sexo sea más o menos proclive a ese tipo de delitos. Por el contrario, sí se constata que estadísticamente la mayoría de los abusadores son “varones heterosexuales adaptados socialmente” (Berlinerblau / UNICEF, 2017, p. 15). Pero más allá de los datos, la eficacia simbólica de la palabra presidencial coparticipa de una marea discursiva que ofrece excusas que acaban por validar otras formas de discriminación que ponen en riesgo a las personas de identidades sexodisidentes. Tanto es así que el Observatorio Nacional de Crímenes de Odio LGBT+ señala que en los primeros seis meses de 2025 se contabilizaron 102 ataques violentos motivados por odio hacia la orientación sexual, identidad o expresión de género de las víctimas, lo cual supuso una escalada en un 70% respecto del mismo periodo en el año anterior.

Así, la estigmatización de las identidades LGBT+, la marginación de las personas trans del empleo formal, la retracción de los espacios de representación no estereotipada en los medios y el recrudecimiento de la violencia –tanto verbal como física– configuran un caldo de cultivo para expresiones de odio. Este escenario de odio no solo vulnera a las víctimas directas, sino que funciona como un mecanismo de disciplinamiento que busca silenciar o neutralizar a posibles aliados en la esfera pública.

Reforma educativa

Impulso de una reforma educativa, que al momento de escritura de estas páginas aún conserva el estatus de borrador, a pesar de encontrarse alojado en el sitio Argentina.gob.ar. No nos detenemos aquí en un análisis pormenorizado de la iniciativa dado que esta posiblemente reciba modificaciones en caso de ser formalmente presentada al Congreso. Sin embargo, vale señalar que en el trazo grueso de su letra queda claro un manifiesto retroceso del paradigma de pro-

tección integral de derechos de niños y adolescentes al paradigma tutelar (en un sentido inverso al que señalamos ya en el Capítulo 2 de este volumen), atribuyendo a la familia –sin definición de a quiénes comprende esta– el rol preferente de “gente natural y primario de la educación de los hijos” y derivando a Estado un lugar subsidiario. En esa misma línea, plantea la creación de un Consejo Escolar de Padres con potestad para participar “en los procesos de contratación y remoción del equipo directivo de la institución”, quien a su vez se encargará de proponer la suspensión o apartamiento del cargo de docentes. Ello abriría una vía directa de intervención sobre el currículum, en tanto y en cuanto las presiones del ideario de los grupos que conformen los consejos de padres contarán con la herramienta de la extinción del vínculo laboral para ejercer presiones en relación con qué, cómo y quién enseña en las aulas escolares. En contextos de pánico moral en los que se escrutan incluso los textos literarios abordados en el marco de programas estatales de promoción de la lectura (como en el antes referido caso de *Cometierra*) queda claro que una reforma en esta dirección supondría conferir a agentes externos a la escuela y sin formación experta disciplinar ni pedagógica un peligroso poder de veto.

Desfinanciamiento del sistema educativo, científico y universitario

A lo largo de este cuaderno de cátedra hemos insistido en la importancia de considerar que el desafío de implementación de una política pública curricular como la ESI no puede recaer en la voluntad individual de sus agentes de aplicación. Señalamos que este compromiso es indispensable, al igual que la existencia de un marco normativo ordenador, pero que necesita de condiciones materiales que garanticen, entre otros aspectos, contar con el tiempo necesario para una lectura situada del contexto específico de su comunidad educativa, el diseño de estrategias de intervención, a elección de una de ellas, su desarrollo, la evaluación constante de su impacto y la redefinición constante de lo proyectado. En ese marco, un recurso primario para habilitar tiempo y condiciones socioemocionales dignas de trabajo es el salario.

Con relación a ello, ni bien asumida la actual gestión del gobierno nacional, se dio de baja el FONID, un componente salarial creado en 1998 tras las protestas de la Carpa Blanca destinado a fortalecer los ingresos de docentes de los niveles obligatorios del sistema educativo de todo el país. Esto supuso una rebaja inmediata de entre un 10% y un 15% del salario de bolsillo en un contexto de elevada inflación mensual, con una proyección de incrementos salariales que no logró recomponer el nivel adquisitivo de los trabajadores de la educación. Como agravante a esta situación, desde la publicación del decreto 341 del Poder Ejecutivo el 20 de mayo de 2025, el Estado Nacional deja de asumir el rol de “coordinador nacional” para pasar a uno de “espectador administrativo”, en tanto y en cuanto delega al Consejo Federal de Educación la negociación paritaria y se reserva únicamente poder de veto sobre lo acordado entre las partes “cuando por razones presupuestarias no fuera posible su implementación”.

Por otra parte, la asfixia presupuestaria de las universidades nacionales –manifestada tanto en el recorte de gastos de funcionamiento como en la erosión del salario de docentes e investigadores– ha pro-

vocado una crisis estructural en el espacio donde se gesta el pensamiento crítico y la formación de los futuros educadores, dimensiones ambas nodales para el sostenimiento de la ESI. En términos materiales, para inicios de 2026, la recomposición necesaria para devolver al salario docente el poder adquisitivo que poseía en noviembre de 2023 se sitúa en torno al 50%. Esta recuperación fue el eje de la Ley de Financiamiento Universitario, norma que debió sortear el veto del Poder Ejecutivo y ser confirmada por insistencia de ambas cámaras del Congreso. Sin embargo, su cumplimiento efectivo permanece – en enero de 2026– obturado, incluso tras la medida cautelar favorable obtenida por el CIN, evidenciando una voluntad política de desatender los mandatos judiciales y legislativos en pos del ajuste fiscal. El ajuste se traduce en una degradación sistémica: el mayor pluriempleo y la sobrecarga laboral asfixian la calidad de la investigación, forzando una migración masiva hacia el sector privado o actividades ajenas a la formación. Esta nueva “fuga de cerebros” constituye una centrifugación de los cuadros académicos que, al ser privados de condiciones básicas de subsistencia, son expulsados del sistema público e incluso del país.



06.

PROPUESTAS QUE ¿NO? PUEDEN FALLAR



Addenda en primera persona: propuestas que ¿no? pueden fallar

La escritura es una tecnología desarrollada por la humanidad para diferir los efectos corrosivos del tiempo sobre la vida. Es, quizás, uno de los intentos menos arrogantes y más eficaces de nuestra especie por conquistar una eternidad que la voz –fugaz por naturaleza– no pudo alcanzar al menos hasta el desarrollo del fonógrafo. Sin embargo, esta conquista tiene un precio: la pérdida de la dimensión somática de la palabra viva. El registro duradero de nuestras ideas sobre la pantalla o el papel se paga, en cierta medida, con la renuncia al cuerpo.

La palabra escrita sobrevive al acontecimiento que le da origen y al gesto mismo de escribir; sobrevive, incluso, a nuestra propia existencia. Se prolonga en el tiempo, se propaga en el espacio y alcanza a otros, transformado el acto solitario de escribir en una estrategia contra la soledad. Es una forma de estar cuando ya no estamos, de conversar con personas a quienes probablemente jamás conoceremos. Por todo ello, cualquier texto constituye una invitación a demorarse lejos del ruido, a resistir los finales que inexorablemente llegan. En este último tramo del presente cuaderno de cátedra, le propusimos justamente eso a Claudia: que nos ayude a demorarnos con una propuesta que (¿no?) puede fallar. Buscamos quebrar la neutralidad presunta de la tercera persona para recuperar una voz que, desde la experiencia singular de su trayectoria en el Nivel Inicial, no pretenda construir verdades generales, sino compartir la riqueza de lo vivido. Su respuesta toma dos inflexiones. La primera se instancia a partir de reponer cómo construye sentido en torno a sus prácticas a partir de la reconstrucción del marco normativo jurisdiccional del nivel del sistema educativo en el que se desempeña y, a partir ello, proponer algunos interrogantes abiertos para que quienes lean sus palabras construyan sus propias respuestas. La segunda, por su parte, toma un desvío intimista a partir de la escritura de una carta de su yo presente a un yo pasado, un ejercicio claro de cómo hacerle trampas al tiempo en el que la colega nos recuerda el potencial transformador de la ESI en su propia biografía docente.

Primera inflexión: pensar la ESI en el Nivel Inicial

Desde mi trayectoria docente recorrida mayoritariamente en el Nivel Inicial, nivel educativo que más conozco, fui testigo de cómo desde la sanción de la ley 26.150 en 2006 y su paulatina implementación en el sistema educativo la ESI fue impactando al interior de las organizaciones escolares en las que ejercí la docencia, de cómo fue dándose el cambio de un pensamiento formado y estructurado según creencias y valores de una época, y cómo hoy mi prácticas docentes dan cabida o posibilitan la libre expresión de quienes son los protagonistas de este presente: les niñas.

La ESI, como política pública relacionada con la inclusión, la igualdad y el ejercicio de derechos, constituye un aporte necesario y fundamental para la construcción de una sociedad diversa, justa e igualitaria. Al considerar a les niñas sujetos de derecho, se entiende que sus opiniones, experiencias y emociones tienen que ser escuchadas

y tenidas en cuenta sin ser discriminadas por ningún motivo. Desde esta perspectiva se compromete el rol de las personas adultas, quienes tienen la responsabilidad y el deber de proteger y garantizar esos derechos.

El jardín de infantes sigue siendo ese lugar de encuentro intergeneracional, lugar de transmisión cultural y de construcción de igualdad de oportunidades. En este sentido, cobra especial relevancia el currículum como ese recorte de saberes socialmente significativos que buscan transmitirse a les recién llegades y que son los medios para inscribirles en la cultura de la humanidad.

Los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral definidos en 2008 señalan que la Educación Sexual Integral constituye un espacio sistemático de enseñanza y de aprendizaje que promueve información, conocimientos y habilidades para consolidar la autonomía en la toma de decisiones responsables y críticas en relación al cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos. Para ello, resulta necesario que los contenidos propuestos dialoguen constantemente con normas existentes y se entremen en la dinámica escolar desde una mirada colectiva y una tarea sostenida que consolide la implementación de la ESI a nivel institucional.

El jardín de infantes en un contexto de corresponsabilidad –garante de derechos de niñeces– pasa a ser un espacio que integra el cuidado, la enseñanza y el aprendizaje; que acompaña y reacciona frente a emergentes que surgen en la cotidianidad escolar y, particularmente, en la vida de les estudiantes. Cuidar/respetar, enseñar a cuidarse/respetarse y a cuidar de les otros; respetar la diversidad, afirmar singularidades y alteridades como condición de posibilidad de ser una misme según sus elecciones, decisiones y formas de ser y estar en el mundo, es parte del enfoque integral propuesto por la ESI.

Pensar la ESI en el Nivel Inicial “requiere la responsabilidad de acompañar los procesos de subjetivación sexuada de las niñeces [...] garantizando el acceso a conocimientos precisos, confiables, actualizados, acordes a la edad” (Diseño Curricular Nivel Inicial de Santa Fe, 2023, p. 51). En cualquier caso, más allá del carácter taxativo de este derecho reconocido en la normativa vigente, cabría que cada una de nosotres se pregunte si en los espacios educativos singulares que habitamos se le garantiza a todas las niñeces efectivamente el acceso a la educación sexual integral.

Asimismo, podríamos preguntarnos: *¿cómo ingresa la ESI en las instituciones educativas?* Hay diferentes puertas de entrada que pueden servir como herramientas que invitan al análisis y propician la reflexión de toda la comunidad educativa. Cada una de esas puertas se presentan como dimensiones desde donde se van tomando decisiones para hacer que la ESI suceda en las instituciones. Ellas son: la reflexión sobre nosotres mismas; el desarrollo curricular de la ESI; la organización de la vida institucional cotidiana; la actuación ante episodios que irrumpen en la escena escolar; la relación entre el jardín, las familias y la comunidad.

A la vez, desde el Programa Nacional de ESI se diseñaron **ejes conceptuales** orientadores para lograr el objetivo de la integralidad de la educación sexual, y a los que tenemos que dirigir la mirada, las propuestas, las acciones, los dispositivos, la forma de encarar la vida cotidiana de un Jardín de Infantes. *Ejercer nuestros derechos, Garantizar*



la equidad de género, Respetar la diversidad, Valorar la afectividad, Cuidar el cuerpo y la salud se enuncian de manera separada, pero en las prácticas educativas se presentan relacionados entre sí.

En este derrotero, me parece particularmente interesante destacar que en la provincia de Santa Fe –donde he realizado la mayor parte de mi trayectoria docente– el Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Inicial propone una mirada de la ESI desde una pedagogía del cuidado:

Cuidar en clave pedagógica es ante todo reconocer en las niñeces no solo sus necesidades mediatas, sino en sus deseos, sus proyectos y sus esperanzas. Las prácticas de enseñanza constituyen parte de la tarea educativa. Cuidar, enseñar a cuidarse y a cuidar de las otras y los otros. (p. 34)

Pensar en el cuidado desde la ESI, es posibilitar y dar lugar a una multiplicidad de temas relacionados con el ejercicio de los derechos de las primeras infancias para ofrecer herramientas y prácticas con el propósito de lograr autonomía; reconocer la importancia de la intimidad; acceder a información sobre el propio cuerpo, las expresiones/orientaciones de género. Es a través de la pedagogía del cuidado que se propician espacios de intercambio y comunicación bajo lazos sociales de confianza.

Esta tarea no se realiza de forma aislada en el establecimiento. Cabe recordar que el jardín de infantes como institución educativa a la que concurren niñeces de 3, 4 y 5 años, ha de pensarse y situarse desde la perspectiva de que sus familias son parte constitutiva de la propia comunidad escolar. De hecho, la propia Ley 26.150 establece en el art. 9 que se “deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados”. Dichos espacios tienen como objetivos:

a) Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes; b) Promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas; c) Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa.

En esta dirección, en el mencionado Diseño Curricular se señala que

La ESI se sitúa en una comunidad escolar y en familias particulares portadoras de culturas, costumbres y creencias en permanente diálogo con nuevas informaciones y oportunidades de intercambios sociales. Ese contexto configura en las niñeces, singulares experiencias entre pares y con personas adultas que les permiten construir saberes, prácticas y valores (p. 53)

Así, la familia, en tanto agente educador, constituye uno de los pilares fundamentales con quien se buscará entablar vínculos, alianzas y estrategias con el fin de que conozcan los alcances de la ESI y com-

prendan que, sus hijos como ciudadanos con derechos, tienen que recibir educación sexual desde una concepción integral.

Se trata, en definitiva, de asumir una corresponsabilidad, es decir, una responsabilidad compartida, una distribución equilibrada y funcional de tareas entre la escuela y la familia, lo cual implica necesariamente la construcción de acuerdos. En este sentido, se asume la educación sexual integral de las niñas como una tarea compartida en el respeto y la garantía de derechos para que las niñas puedan desarrollarse en un marco de reconocimiento de su afectividad, libres de estereotipos de género, cuidando su cuerpo y su salud, y valorando la diversidad propia de cada persona.

Desde luego, no se trata de una tarea sencilla. Así lo expresaba Alberto Sileoni (2011) en sus palabras preliminares a la revista *Educación Sexual Integral: para charlar en familia* (Ministerio de Educación de la Nación, 2011):

Queridas familias: [...] Sabemos que no es fácil hablar con claridad y sencillez de algo tan importante como la sexualidad y, sobre todo, cuando se trata de nuestros hijos e hijas [...] Para comenzar, lo más importante es el afecto, crear climas de confianza, tener una buena disposición y poder escuchar y comprender a los chicos. En primer lugar, es necesario que sepamos que la Educación Sexual Integral no es sólo “hablar de relaciones sexuales”. Es mucho más que eso. Tiene que ver con aprender a expresar emociones y sentimientos, a reconocer y respetar valores como la amistad, el amor, la solidaridad, la intimidad propia y ajena y a cuidarnos y cuidar a los demás. [...] juntos, familias y escuelas, ayudemos a nuestras chicas y chicos a crecer felices, seguros y confiados.

Entonces... ¿de qué modo el jardín de infantes y las familias colaboran en el abordaje de la ESI? Como docente de jardín de infantes junto a las familias se abre “la oportunidad de trabajar juntas en las transformaciones culturales para vivir en una sociedad cada vez más justa, solidaria e inclusiva” (Equipo ESI Santa Fe, 2022). Considero que es preciso que el jardín de infantes se muestre receptivo a inquietudes y que comparta cuestiones referidas a las normativas establecidas por la ESI y los lineamientos curriculares para poder desarmar y problematizar aquello que se cree que son los contenidos de la ESI y presentar lo que realmente se enseña.

Cada familia trae consigo costumbres y creencias propias de su entorno, una cultura que les fue transmitida por sus antecesores y por el entorno en el que se fueron desarrollando, por lo que es preciso abrir las puertas, alentar a que se acerquen, hacerlas pasar para que participen, por ejemplo, de talleres o encuentros de sensibilización y reflexión que permitan pensar de forma conjunta sobre los roles de cada uno en la transmisión de los contenidos de la ESI.

Particularmente, en el jardín de infantes donde me desempeño, dispusimos invitar a las familias a participar en el saludo inicial o de despedida de cada jornada, en clases abiertas, en actos escolares, en festejos varios, en experiencias directas, en charlas abiertas sobre diferentes temáticas que surjan del interés de ellas (manifestadas a través de sencillas encuestas o de la indagación de la docente en las reuniones/encuentros de familias/entrevistas iniciales), de talleres

con frecuencia bimestral a modo de encuentro en el que se pueda compartir la lectura, abrir el debate, intercambiar pareceres con la participación de referente regional ESI u otros profesionales de la salud.

Esto requiere contar con herramientas que permitan una real implicación de la ESI en estas prácticas escolares. Es así que como parte del colectivo docente, me/nos compete no solo capacitarnos continuamente para alcanzar una formación integral sólida sino también mantener una reflexión y problematización constante acerca de nuestros saberes previos y de nuestras representaciones sobre la sexualidad. Para ello es necesario generar modos de compartir y continuar la formación dentro de la institución misma en un trabajo colaborativo entre colegas, para lo cual pueden desplegarse distintas estrategias. Entre ellas: discutir casos en ateneos pedagógicos; compartir experiencias pedagógicas; intercambiar saberes con referentes regionales de ESI; hacer partícipes a otros actores institucionales como lo son los asistentes escolares, personal de comedor escolar. Esta necesidad constante de revisión colectiva de nuestras prácticas escolares se desprende del carácter dinámico y transversal de la educación sexual. En efecto la mirada de la ESI debe ser capaz de atravesar todos los ámbitos en los que la sexualidad y el género se encuentran presentes: las propuestas lúdicas, los agrupamientos, las rondas dialógicas iniciales, la literatura, las canciones, los juegos y juguetes, los diversos espacios (salas, SUM, patios, pasillos, biblioteca), las experiencias directas, las diversas propuestas de enseñanza organizadas en talleres, multitareas, unidades didácticas, proyectos de sala, asambleas, y la lista podría continuar.

Asimismo, por fuera de lo planificado, sabemos que hay otras situaciones que irrumpen en la cotidianidad y que impactan en la institución de diferentes formas como son los conflictos y situaciones entre pares, las situaciones de burlas o bullying, los hechos que atraviesan la vida de la docencia y niñas, la formulación de preguntas que “incomodan”, o el planteo de los intereses, curiosidades y preocupaciones acerca de la sexualidad. Todos estos emergentes se abordan a través de rondas de diálogo e intercambio desde la perspectiva de la pedagogía del cuidado a la que nos referimos más arriba.

Igualmente, surgen interrogantes que me invitan a seguir pensando y que comparto con ustedes, queridos lectores, a fin de que sigamos haciéndonos estas y otras preguntas, y buscando/ensayando respuestas: ¿qué sucede efectivamente? ¿Hay espacios de reflexión entre los docentes, autoevaluación de sus prácticas pedagógicas, puesta en común sobre prácticas cotidianas en relación a modos de actuar/hacer, de nombrar? ¿Hay receptividad en el desarrollo de la ESI de parte de las familias? ¿Se propician canales de comunicación efectiva? ¿Hay verdadero diálogo e intercambio de inquietudes compartidas que posibiliten la libre expresión, el respeto por las opiniones y las diferencias que lleven a la búsqueda de consensos pensando en los/las/les niñas como sujetos de derecho?



Segunda inflexión: De Clau, Para Claudia, con cariño siempre

En este apartado me interesa compartir con ustedes una mirada particular sobre mí misma y lo que percibo ante el cambio de paradigma propuesto desde la implementación de la ESI. Para ello, decidí tomar un consejo dado por los colegas con quienes comparto la escritura de este Cuaderno de Cátedra. Y a partir del mismo, aparece la siguiente *Carta de Clau para Claudia (ambas docentes)*

Antes de comenzar con el desarrollo propiamente dicho, voy a hacer una aclaración en torno a los nombres de quién escribe y a quién está dirigida esta carta.

Clau es quien soy hoy, de este presente, mujer que ha podido ampliar la mirada, quitar temas tabúes y sentipensar de otro modo **Claudia** es aquella niña, adolescente, mujer, madre (primeros años como tal) en los que traía consigo una pesada valija cargada de ideología impuesta (desde lo religioso), de condicionamientos, de responder a mandatos sociales, de “que van a decir...” y de muchas otras cosas que prefiero no recordar.

Estimada Claudia:

¿Cómo estás? Hace tiempo que no sé de vos y en ocasiones cuando logro encontrarte, te me escabullís (o mejor dicho, pasás a un plano lejano y vas desapareciendo de a poco, como perdiendo fuerza y color) entre otros pensamientos, ideas nuevas que se me presentan, otros saberes con los que me conecto y, no logro aunque tampoco hago demasiado esfuerzo por encontrarte. Y me planteo estos interrogantes: ¿Por qué no me esfuerzo por encontrarte? ¿Es que no quiero confrontarte o simplemente espero que se dé la oportunidad?

Entiendo y reconozco que tu forma de ser y pensar están ligadas al momento en que naciste/viviste, lo que recibiste como educación en tu familia y en tu trayectoria escolar, el momento socio histórico de la sociedad, entre otras cosas. Por lo que sea, de mi parte, te respeto y espero que alguna vez podamos encontrarnos cara a cara y entablar una relación profunda y sincera sobre temas que nos atañen, nos representan como seres humanos y como parte de una sociedad.

Por lo pronto voy a compartirte mis sentipensares y mirada de este momento, principalmente como docente de nivel inicial. No quiero caer en un mensaje trillado y que va perdiendo sentido o mejor dicho al que le asignan un súper sentido y hace que las personas que no alcanzan ese objetivo, anden tristes y desanimadas, con el alma en pena. ¿Sabes a qué me refiero? SER FELIZ ¿Lo perseguiste alguna vez? Seguramente, porque



la mayoría de los mortales vamos tras él. Entonces, no voy a decir que soy feliz porque, además considero que hablar de felicidad, es comenzar un largo planteo filosófico y no es el momento. Lo que sí quiero decirte y contarte es que me siento libre. Y si te parece que ese sentimiento tiene algo que ver con ser feliz, entonces sí, soy/estoy libremente feliz en este momento.

Y te preguntarás, ¿a qué se debe esa felicidad con mi ser docente? Es que a partir de la implementación de la ESI, la cual me hizo mucho ruido al principio, me dio la posibilidad de asistir a instancias de formación, de compartir con otros y escuchar decires, de plantearme preguntas y poner en cuestión aquello que creía era la verdad, y me fui desprendiendo de un montón de prejuicios, de una carga pesada que traía conmigo sobre los mandatos o el deber ser de una mujer/madre/docente en la sociedad; de animarme a dejar de hacer cosas porque el deber me presionaba y comenzar a cuestionar/me el por qué de cada decisión, de cada acción, de cada postura, de cada gesto.

En este desprenderme de cosas que me ataban y me tenían condicionada, hasta me desprendí de una parte de mi nombre. El original -Claudia como vos- sólo lo utilizo cuando tengo que completar un documento, un trabajo a entregar, una aclaración de firma, un legajo o ese tipo de cosas en las que tiene que figurar tal cual el DNI.

En la cotidianidad uso el que por adopción libre elegí, el de Clau, este nombre que me hace visible, que muestra a esta persona que soy hoy, bastante más desestructurada y mucho más abierta, que sigue permitiéndose mirar/se muy adentro y posibilitándose otras formas de sentipensar, que intenta no escabullirse sino posicionarse desde otro paradigma en el que ya no hay lugar para Claudia. En realidad hay un lugar si te animás a mirar de otro modo, a escuchar a todos sin juzgar, a aceptar que cada uno es como elige y decide ser viviendo su sexualidad de manera libre sin atarse a estereotipos. Pero entiendo que nos separan años y épocas socio-históricas.

Ahora estoy acá, en este momento presente en el que disfruto de ser sólo Clau. Sí, sólo Clau, una nueva versión que de a poco fui descubriendo y encontrando. Mujer, docente de corazón dispuesto a mirar amplia y amorosamente con quienes me cruzo en el camino; de acompañar a cada niña con el que comparta la cotidianidad en el jardín (y en la vida misma) desde mi comprensión y mi apoyo a vivir todas las experiencias que crean y

necesiten para encontrarle sentido a sus existencias, a su paso por este mundo contribuyendo desde mi lugar a una educación sexual integral; a prestar mi oído atento a las familias y dar lugar al diálogo respetuoso que construya conocimientos, que promueva la aceptación e inclusión de las diferencias, que evita emitir juicios y contribuir a engrandecer prejuicios, y a dar un mensaje que invite a desterrar miradas enjuiciadoras y palabras que desacreditan al otro.

Aunque es preciso que te comente que no todo se da de manera correlativa a la ESI en el ámbito escolar, más precisamente en el jardín donde estoy desempeñándome. Si bien hay amplitud en la mirada de les docentes (mis colegas) y cambios en el ser y hacer docencia desde la perspectiva planteada por la ESI, todavía subyacen prácticas que tienen que ver con paradigmas anteriores como, por ejemplo, el seguir proponiendo: que pasen primero las niñas y luego, los niños”; “que formen filas de nenas y de varones”

Pero, ¿sabes que me llama más la atención? Viste que, vos Claudia y yo -Clau- superamos la década de los 50 en edad. Bueno, observo que quienes mantienen algunas prácticas estereotipadas, visiones normativistas y homogeneizadoras, son bastante más jóvenes que nosotras. ¿Por qué sucederá? Pregunta a la que intento encontrarle respuesta.

También, por el lado de las familias, hay algunas cuestiones ligadas al estereotipo de género que están muy arraigadas. Por ejemplo, es notorio ver cómo las nenas suelen venir vestidas y con sus pertenencias en la gama de colores rosa y lila y, a los varones, en la gama de colores azul, gris, marrón, negro. A la vez, escuchar cuestionamientos acerca del color de sala a la que asistirá su niño o qué juegos/juguetes se le puede ofrecer. E incluso, algún tipo de reticencia a la hora de participar de encuentros/charlas abiertas con el fin de tratar algunas temáticas relacionadas a la ESI.

Además, suelo escuchar algunos comentarios que dejan a la mujer en un lugar relegado ya sea porque dependen de la decisión (generalmente del varón/padre) quien asume ser autoridad y quien aporta económicamente en el hogar. Y evito mencionar situaciones de vulneración de derechos de les niños y mujeres aunque puedo dar fe de que siguen sucediendo.

Por lo que verás, queda mucho por hacer, mucho por de-construir y poner bajo la lupa para mirarlo con otros



ojos, desde otra perspectiva. Considero que 20 años no son nada en comparación con los siglos que vivió la humanidad los que un modelo moralista, normativista, homogeneizador, patriarcal y sexo genérico fue impuesto.

Por mi parte, elijo quedarme en esta nueva versión de mí misma y vivir a pleno en este tiempo socio histórico para seguir construyendo una sociedad más justa, solidaria, inclusiva, que acepta las diferencias como lo que define la singularidad de cada uno.

¿Querés seguir charlando? Dale, vení a tomar unos mates amargos y charlamos largo y tendido. Preparo la torta de naranjas y/o las masitas de zahanorias que tanto te/nos gusta/n. ¡Te espero! Un fuerte abrazo y con el cariño de siempre, te saluda

PD: Desde la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), tratado internacional adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, que reconoce a todas las personas menores de 18 años como sujetos de pleno derecho, define los derechos humanos básicos que deben disfrutar los niños, las niñas y adolescentes.

Luego de mucho escuchar, de leer y de muchos intentos por comprender, más la ayuda de mis hijos/as con los que compartí muchas charlas, discusiones, diferentes puntos de vista, ahora comprendo por educación sexual integral a esa educación que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Y que la sexualidad está presente en el desarrollo de todas las personas, desde que nacen hasta que mueren, y abarca todos los aspectos de la vida de las mismas.

También comprendo que los ejes conceptuales de la ESI se vinculan con aspectos claves del ser humano relacionados con el cuerpo y la salud, el género, los derechos, la afectividad y la diversidad.

El vínculo entre jardín de infantes, familia y comunidad resulta fundamental para fortalecer la institucionalización de la ESI dentro de las escuelas. Siendo el jardín de infantes un lugar de referencia para las familias, es importante orientarlas y acompañarlas, brindando información clara, validada desde una perspectiva de derechos y en lenguaje sencillo.

También, es importante que la convocatoria de cada organización escolar a las familias no suceda exclusivamente como forma de respuesta ante episodios que irrumpen en la cotidianeidad escolar, sino que se las invite a ser partícipes de forma sistemática, a lo largo de todo el ciclo lectivo, a fin de construir consensos y reflexionar de forma conjunta sobre estas temáticas.

Considero que, como sociedad, aún estamos en un comienzo de cambio de perspectiva; que es preciso seguir abordando el tema en los diversos ámbitos-políticos, sociales, institucionales, etc.; que si bien hay leyes, resoluciones se necesita seguir adelante en la difusión, concientización e implementación de la ESI. Pensar en los Derechos Humanos como el conjunto de *privilegios* indispensables para el desarrollo integral de toda persona y que están sustentados en la dignidad humana. Y en esa dignidad están también la singularidad, las decisiones y elecciones de cada persona en cuanto a vivir su sexualidad en libertad.



(IN)CONCLUSIONES



(In)conclusiones: A modo de cierre apertura

A lo largo de estas páginas, hemos ensayado un recorrido por diversas aristas que hacen a la articulación entre la ESI como política pública curricular y las prácticas escolares en contexto. En nuestro derrotero, hemos intentado hallar algunas herramientas conceptuales que nos permitieran contar con un lenguaje común a la hora de discutir con mirada docente la red de problemas a los que pretende dar respuesta la educación sexual en nuestro país, los recursos y estrategias desplegados en torno a ello, y los indicadores que podrían interesarnos al momento de evaluar su implementación en los distintos niveles de definición curricular, recorriendo ida y vuelta del nano nivel al supra nivel.

Sobre este último punto, creemos que existen sobradas muestras de que, por muy bien intencionada que se encuentre, ninguna acción estatal diseñada de arriba hacia abajo funciona si desconoce la agencia de los miembros de las distintas comunidades educativas y la especificidad de las relaciones de poder que se tejen en cada territorio del país. También parece claro que reconocer este hecho no nos conduce a abogar por una visión relativista en la que cada docente, cada escuela o cada jurisdicción determine por su cuenta qué, a quiénes y cómo se enseña, puesto que el apego extremo al denominado “ideario institucional” obstruye la contraposición de discursos que se encuentra en la base misma del desarrollo de una sociedad democrática, a la vez que, en el caso de la ESI, puede conducir a privar de conocimientos necesarios que habilitan el ejercicio de derechos humanos reconocidos por nuestras leyes, por la Constitución Nacional y por tratados internacionales a los que Argentina ha suscrito. Esto resulta particularmente acuciante toda vez que refiera a sujetos dentro del sistema educativo que se encuentran transitando su niñez, su adolescencia y su juventud, ya que abre las puertas al derecho a una vida plena, a ser oídos y a que nuestra voluntad sea tenida en cuenta, a la salud, a recibir una educación basada en conocimientos validados científicamente, a la vivencia de la identidad de género y la sexualidad sin estigmas y –en términos más amplios– a la no discriminación, entre otros.

En esa dirección, el principio de justicia curricular llama a no renunciar al proyecto de un currículum común, aunque en constante revisión con particular atención a representar en él los intereses de grupos desfavorecidos, invisibilizados o minoritarios. Esto atañe tanto al currículum explícito (que fácilmente podemos relevar en los contenidos mínimos de los NAP, en los diseños curriculares jurisdiccionales, en los PCI escolares y en las planificaciones docentes) sino también al conjunto de saberes prácticos que ordenan la vida cotidiana escolar (a saber, el currículum oculto) y aquellos contenidos silenciosamente ausentes, cuya propia expulsión del discurso escolar constituye una enseñanza (es decir, el currículum nulo).

Tanto en la teoría como en la práctica, la educación es una herramienta de transformación social, capaz de dejar hondas huellas en las trayectorias de quienes transitan las aulas. La Escuela siempre lo ha sido, aunque ha estado al servicio de proyectos políticos que han proyectado en ella utopías de tintes muy diversos. En ese sentido, “transformar la sociedad” no necesariamente significa hacer de ella

una realidad más justa ni hacer este mundo más vivible para todes. De hecho, si adoptamos una mirada histórica, veremos que la escuela moderna ha tenido también el potencial de (re)crear desigualdades y enmascararlas detrás de procesos que, de todos modos, generaron condiciones de mayor igualdad en otras zonas de la vida social. Así, Subirats y Brullet (1999) reconocen que el afianzamiento del sistema capitalista trajo consigo un rasgo paradójico: por un lado, se trata de una ideología configurada sobre la presunción de que todos los individuos gozan de igualdad ante la ley, por lo que “la escuela capitalista necesita presentarse en una forma universal, según la cual se ofrecen a todos los individuos jóvenes, sin distinción, las mismas oportunidades de acceso a la cultura y al saber” (p. 192); no obstante, por otro lado, la división del trabajo dentro del sector (re)productivo demanda producir individuos con capacidades diversas. Esto se traduciría no solo en una estratificación clasista sino también sexista: en tanto existan trabajos diferenciados por género (*división sexual del trabajo*, al decir de la socióloga Ann Oakley), la escuela debe transmitir un cúmulo de saberes y prácticas diferenciados para producir varones y mujeres que se ajusten a las posibilidades “no sólo distintas, sino desiguales, jerárquicamente ordenadas” (p. 197) que habilita el mercado. Más importante aún: en ese sentido la educación formal fue históricamente utilizada para “legitimar la desigualdad que va a producir, haciéndola pasar como resultado de una característica individual” (p. 193).

Podríamos pensar que las transformaciones del sistema educativo en las últimas décadas y, en particular con relación a lo que nos interesa, la ESI, vendrían a desmontar el rol de la Escuela ese pacto entre Patriarcado y Mercado. No caben dudas de que esto es parcialmente cierto, pero tampoco se puede obviar el hecho de que, incluso hoy, la Escuela ocupa un lugar central en la transmisión de mandatos y estereotipos de género que modelan subjetividades en función de un modelo normativo que no ha dejado de asentarse en una lógica que reconoce dos entidades –el varón y la mujer– contrapuestos entre sí por naturaleza.

Asimismo, el proceso de diferenciación no se limita a los niveles obligatorios del sistema educativo, como puede identificarse rápidamente si se observa la distribución de la matrícula universitaria. Según datos del Ministerio de Capital Humano, el 21,7% de las mujeres eligen carreras vinculadas a la ciencia y la tecnología, mientras que en varones ese porcentaje asciende al 42,2% (Departamento de Información Universitaria, s.f., p. 10). En la misma dirección, tampoco es posible olvidar que la docencia es una profesión fuertemente feminizada, al igual que lo son el trabajo doméstico, la enfermería, el cuidado de niños y de adultos mayores, profesiones todas con salarios que encuentran pisos bajos y techos no demasiado altos. Y, si miramos el caso de las universidades, podemos identificar, por un lado, que a mayor cargo y dedicación, menor porcentaje son mujeres³⁸; y, por otra parte, si atendemos al gobierno de la universidades, solo el 16% de ellas poseía en 2022 mujeres a cargo del rectorado, mientras

38 Según datos del informe *Mujeres en el sistema universitario argentino (2021-2022)* del Departamento de Información Universitaria de la ex Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación: el 45% de titulares con dedicación exclusiva son mujeres frente al 60% en los cargos de JTP y ayudante de 1ª con misma dedicación, 58% y 57% respectivamente con dedicación semi exclusiva, y 54% y 49% para dedicación simple.



que para el mismo año el 42% contaba con vicerrectoras. Ello por no mencionar la situación de la población trans y de personas no binarias, desatendidas por las políticas que ordenan el diseño de las estadísticas oficiales del sistema educativo y que, por lo demás, han sido históricamente eyectadas de él.

Insistamos en una idea: no toda educación es emancipadora, del mismo modo que, si bien toda educación es sexual (por tomar en préstamo el lema de Graciela Morgade), no toda educación sexual es integral. Toda vez que se cuelan vectores propios de modelos moralizantes, esencialistas, acrílicos y reducidos a una sola dimensión (por regla general, la biológica) en la educación (sexual), la escuela falla al mandato contemporáneo de servir de palanca para motorizar los cambios que necesitamos para visibilizar y desarticular los dispositivos normativos de reproducción de relaciones asimétricas de poder basadas en el género y la sexualidad.

Vigilante, autocrítica, militante, con capacidad de extrañar el currículum, ordenada tanto por el cuidado como por el deseo, así es la ESI que necesitamos hoy. No basta para ello con el compromiso individual de les docentes ni con acciones aisladas del Estado; es necesario forjar un andamiaje teórico desde la base de nuestras prácticas escolares para poder revisar lo que hacemos, comunicarlo y evaluarlo. Podremos tomar conceptos teóricos formulados en ámbitos académicos, nacionales o extranjeros, actuales o clásicos, pero ese acto de apropiación deberá ser crítico y servir de excusa para dar forma a conocimientos situados, que no pretendan validez universal. Necesitamos una mirada estrábica (por tomar la imagen de flores, 2013, p. 87), con un ojo en la ley y otro en el aula, un oído en la biografía y otro en la bibliografía, un pie en la singularidad del territorio y otro en la globalidad compartida. Y es que, como sostuvo Kant en su *Crítica a la razón pura*, la práctica sin teoría es ciega y la teoría sin práctica es estéril.

BIBLIOGRAFÍA



Referencias bibliográficas

- ACIJ / ELA (2025). *Análisis de las partidas vinculadas a género en el Proyecto de Presupuesto 2026*. <https://bit.ly/4u3WvuW>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra. (Originalmente publicado en 2010)
- Ahmed, S. (2020). ¡Sonreí! *Revista Heterotopías*, 3(5). <https://bit.ly/4siDwec> (Originalmente publicado por la autora el 2 de febrero de 2017 en el blog feministkilljoys)
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anzorena, C. (2013). Mujeres en la trama del Estado: Una lectura feminista de las políticas públicas. Ediunc.
- APA. (2014). *Manual de diagnóstico estadístico de los trastornos mentales – DSM-5*. Editorial Panamericana.
- Arzeno, M. y Ponce, M. (2014). Las contradicciones de las políticas públicas: desarrollo territorial rural en la provincia de Misiones, Argentina. *Cuadernos del Cendes*, 31(85): 69-93.
- AWID [Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo]. (2004, agosto). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. En *Derechos de las mujeres y cambio económico*, (9). <https://bit.ly/3OKG0n6>
- Baez, J. (2021). El aula de la ESI: Universidad, conocimiento y educación sexual. En P. A. Scharagrodsky (comp.). *Educación por la desobediencia sexo-genérica*, Universidad Nacional de Quilmes, 71-84.
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja Negra (originalmente publicado en 2011)
- Berlinerblau, V. (2017). *Abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes: Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos* (M. L. Argüello y S. Viola, revs.; M. Thourte, ed.). UNICEF Argentina. (Original publicado en 2016). <https://www.unicef.org/argentina/media/3891/file>
- Bobbit, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin Company.
- Bourdieu, P. (2000). La opinión pública no existe (E. M. Criado, trad.). En *Cuestiones de sociología* (pp. 220-232). Istmo. (Publicado originalmente en 1973)

- Britzman, D. (2016). Curiosidad, sexualidad, curriculum. En bell hooks, val flores, y D. Britzman, *Pedagogías transgresoras* (pp. 69-98). bocavulvaria ediciones.
- Butler, J. (2002). Acerca del término "queer" (A. Bixio, trad.). En *Cuerpos que importan* (pp. 313-339). Paidós. (Originalmente publicado en 1993)
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (trad. M. A. Muñoz). Paidós. (Originalmente publicado en 1999, como segunda edición con nuevo prefacio frente a la primera edición de 1990)
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra: Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J. (2024). *¿Quién teme al género?* (A. Martorelli Linares, trad.). Paidós.
- Cabral, M. (2005). Cuando digo intersex. *Cadernos pagu*, (24), 283-304.
- Calvo, E. y Aruguete, N. (2023). *Nosotros contra ellos: Cómo trabajan las redes para confirmar nuestras creencias y rechazar las de los otros*. Siglo Veintiuno editores.
- Calvo, E., y Aruguete, N. (2020). *Fake news, trolls y otros encantos: Cómo funcionan (para bien y para mal) las redes sociales*. Siglo Veintiuno editores.
- Casimiro Lopes, A. y Macedo, E. (2011). Integração curricular. En *Teorías de currículo*. Cortez Editora. (Traducción realizada por la cátedra Área del Curriculum-Ciencias de la Educación-FHUM-YAR-UNR).
- Clarín. (2025, 10 de septiembre). *El drama del suicidio adolescente: en Argentina hay una muerte por día*. <https://bit.ly/4rhvn8U>
- Cohen, S. (2002). *Folk devils and moral panics: The creation of the mods and the rockers* (3ra ed.). Routledge. (Publicado originalmente en 1972)
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata. (Originalmente publicado en 1993)
- Consejo Superior de Educación Católica [Conseduc]. (2014). *Aportes del programa de educación sexual integral (ESI) Ley 26.150: edición actualizada 2014*. Santillana.
- Corti, D. y Marina, R. (2024, 28 agosto). Programa Acompañar: qué cambios introdujo el gobierno de Javier Milei. *Chequeado*. <https://chequeado.com/el-explicador/programa-acompanar-que-cambios-introdujo-el-gobierno-de-javier-milei/>



- Cravero, C., Rabbia, Hugo H., Giacoino, A. y Sartor, I. (2020). Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as. *Diálogos sobre Educación*, 11(21). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.658>
- da Silva, T. T. (1997). *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica*. En P. Gentili (Ed.), *Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Lozada.
- da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del curriculum* (Trad. I. Cappellacci). Auténtica editorial.
- de Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Díaz Marengi, P. (2025, 21 de septiembre). ¿Qué pasó con el lenguaje inclusivo? debate, prohibiciones y futuro en la educación y la política. *Clarín*. <https://bit.ly/3MXzkRV>
- Dirección General de Acompañamiento, Orientación y Protección a las Víctimas [DOVIC] (2024). *Informe estadístico 2023 (Diciembre 2022 – Noviembre 2023)*. Ministerio Público Fiscal - Procuración General de la Nación. <https://bit.ly/4aULsv2>
- Equipo Latinoamericano de Justicia y Género [ELA] (2025a). *¿Libradas a su suerte? Relevamiento sobre el estado de situación de políticas públicas contra las violencias por motivos de género a nivel nacional - actualización a noviembre de 2025*. <https://bit.ly/4cl73zh>
- Equipo Latinoamericano de Justicia y Género [ELA] (2025b, 8 de agosto). "Menos personas se animarán a denunciar la violencia de género". *Página12*. <https://bit.ly/4son6kB>
- Equipo Latinoamericano de Justicia y Género [ELA] (2025c). *Cronología del derrumbe: dos años de desmantelamiento de las políticas contra las violencias de género en Argentina*. <https://bit.ly/4aZxbxd>
- Esquivel, J. C. (2013). *Cuestión de educación (sexual): Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. CLACSO.
- Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor*, (11), 26-29.
- Faur, E. (2020). *Educación sexual integral e "ideología de género" en la Argentina*. *LASA Forum*, 51(2), 57-61.
- Faur, E. (coord.), Gogna, M. y Binstock, G. (2015). *La educación sexual integral en la Argentina: balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Feierstein, D. (2023). *La construcción del enano fascista: los usos del odio como estrategia política en Argentina* (3ra ed.). Capital intelectual.

- Ferrara, F. (2025). Formalización de la Educación Emocional en Argentina: un recorrido por leyes, resoluciones y partidos políticos. *Entramados: educación y sociedad*, 12(17), 136-153.
- flores, v. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista*. La Mondonga Dark.
- flores, val. (2018). Esporas de indisciplina: Pedagogías trastornadas y metodologías queer. En gabi herczeg, D. Britzman, S. Luhman, G. Lopes Louro, val flores, M. Bryson, y S. de Castell, *Pedagogías transgresoras II* (pp. 139-208). Ediciones Bocavulvaria.
- flores, v. (2019). *Una lengua cosida de relámpagos*. Hekht
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica. (Originalmente publicado en 1999)
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber* (U. Guiñazú, trad.). Siglo XXI. (Originalmente publicado en 1976)
- Fuentes, S. (2020). El territorio y las desigualdades socioeducativas: políticas y prácticas en el campo de la educación superior. *Confluencia de saberes*, (2), 75-98.
- Fundación Huésped. (2017). *Informe sobre el impacto de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral: Resumen ejecutivo*. <https://bit.ly/4kZTJ5s>
- Fundación Huésped. (2021). *Encuesta nacional: 15 años de ESI*. <https://bit.ly/4aZVDyE>
- García, L. I. (2021). Políticas de la lengua en el frente antifascista. En L. I. García (comp.), *La Babel del odio: políticas de la lengua en el frente antifascista* (pp. 13-114). Biblioteca Nacional Argentina.
- Grimson, A. y Guizardi, M. (2021). Las configuraciones del odio. Apuntes para una historia argentina. En M. Arredondo y A. A. Boron (comps.), *Clases medias argentinas: La política del odio y el temor* (págs. 106-129). Ediciones Luxemburg.
- Grzebalska, W. y Pető, A. (2018). The gendered modus operandi of the illiberal transformation in Hungary and Poland. *Women's Studies International Forum*, 68, 164-172.
- Haraway, D. J. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva patriarcal. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346; trad. M. Talens). Cátedra. (Originalmente publicado en 1991)
- hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En b. hooks, v. flores, & D. Britzman, *Pedagogías transgresoras* (pp. 1-12; trad., g. herczeg). Ediciones Bocavulvaria.



- INFoD. (2025, 23 de octubre). *Llegó EduGPT al campus virtual del INFoD*. <https://bit.ly/4773cCh>
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Llamas, R. (1998). *Teoría torcida y discursos en torno a la "homosexualidad"*. Siglo XXI.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni, S. Celman,
- E. Litwin, y M. D. C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Paidós. (Originalmente publicado en 1994 bajo el título "Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom", Routledge)
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- Lopes Louro, G. (1997). A construção escolar das diferenças. En G. Lopes Louro, *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista* (pp. 57-87). Editora Vozes.
- Lopes Louro, G. (2012). "Extrañar" el curriculum. En M. C. Spadero (comp.), *Enseñar filosofía, hoy* (pp. 109-120; trad. M. L. Femenías). Edulp. (Originalmente publicado en 2003, en G. Lopes Louro, J. Felipe y S. Vilodre Goelner, *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*, Editora Vozes)
- López Yañez, J., Sánchez Moreno, M., & Nicastro, S. (2002). *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Síntesis.
- Maffía, D. (2008). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. *Seminario de epistemología feminista*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género.
- Maffía, D. (2020). Feminismo y epistemología: un itinerario político personal. En D. Maffía, A. Moreno Sardà, Y. Espinosa Miñoso y B. Radi, *Apuntes epistemológicos* (pp. 17-30). UNR editora.
- Mas Grau, J. (2017). Del transexualismo a la disforia de género en el DSM: cambios terminológicos, misma esencia patologizante. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 75(2). doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.2.15.63>
- Mattio, E. (2014). Educación sexual y ética de la singularidad: algunos desafíos y perplejidades. *Cuadernos de educación*, 12(12), 1-9. <https://bit.ly/3MR6uCY>
- Mendez, L. M., & Zampa, S. R. (2022). Los orígenes de la educación sexual en la Argentina (1910-1945). *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(2), 1-13.

- Milei, J. [@JMilei]. (2024, 24 de abril). CAUSAS NOBLES. MOTIVOS OSCUROS. [Post en X] <https://x.com/JMilei/status/1783182621788315765>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Educación sexual integral: para charlar en familia*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002897.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación / UNICEF. (s.f.). *Legislación jurisdiccional y acciones de los equipos técnicos de Educación Sexual Integral. Selección de resultados de la ficha jurisdiccional 2020*. <https://bit.ly/4snEENQ>
- Ministerio de Educación de la Nación. (s.f.). *Mujeres en el sistema universitario argentino 2021-2022*. <https://bit.ly/4siDnAr>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. <https://bit.ly/3ODTPnr>
- Missé, M. y Coll-Planas, G. (eds.) (2010). *El género desordenado: críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Egales.
- Morán Faúndes, J. M. (2023). ¿De qué hablan cuando hablan de "ideología de género"? La construcción del enemigo total. *Astrolabio. Nueva Época*, (30), 177-203. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n30.32465>
- Morelli, S. (2017). Discurso e política como linguagem para o currículo: a contribuição de Chantal Mouffe para investigação da Educação Básica na Argentina. En Casimiro Lopes, A. y Oliveira, M. (Orgs.), *Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Editora CRV.
- Morelli, S. (2017). Discurso e política como linguagem para o currículo: a contribuição de Chantal Mouffe para investigação da Educação Básica na Argentina. En Casimiro Lopes, A. y Oliveira, M. (Organizadoras) *Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Editora CRV.
- Morgade, G. (coord) (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. La crujía.
- Morgade, G., Malizia, A., González del Cerro, C., Ortmann, C., Grotz, E., Díaz Villa, G., Baez, J., Scaserra, J., Fainsold, P., Malnis Lauro, S., Zattara, S., Cano, V., Sokolowicz, C., Reale, G., Di Marino, L., Zaiat, N., Lescano, S., & Toufeksian, A. (2018). *Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral: Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/4I3aYCR>
- Morra, A. (coord.). (2022). *Ahora que nos escuchen: informe sobre los resultados de la encuesta realizada a estudiantes de la*



escuela media de la ciudad de Buenos Aires 2019/2020 (2da ed.). Observatorio de las violencias de género Ahora que sí nos ven. <https://cutt.ly/CwQbvHBc>

- Mouffe, Ch. (2012). *La paradoja democrática: El peligro del consenso en la política contemporánea*. Gedisa.
- Nietzsche, F. (2003). *La genealogía de la moral* (J. L. López y López de Lizaga, trad.). Tecnos. (Obra original publicada en 1887)
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128. <https://www.redalyc.org/pdf/907/90711285004.pdf>
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *El lugar sin límites. Revista de Estudios y Políticas de Género*, 1(1), 81-98.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del Curriculum* (Trad. E. Mora y E. Garduño). Narcea.
- Preciado, P. (2009, abril-junio). Historia de una palabra: "queer". *Parole de queer*, (1), 15-17. <https://bit.ly/3OzGexs>
- Priestley, M. (2017). *Approaches to specifying curriculum areas of learning*. The Stirling Network for Curriculum Studies. <https://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/25837>
- Procopio, N. (2021, junio). *Hacia una Educación Sexual Integral, efectiva y no adultocéntrica: Voces, perspectivas y recomendaciones de adolescentes y jóvenes de Argentina*. USA AC / Impacto Digital. <https://bit.ly/4tYkRGH>
- Rubin, G. (2018). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En *El crepúsculo del brillo: la teoría como justicia erótica* (pp. 69-146). Bocavulvaria ediciones.
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano: el fin del mundo común* (M. Martínez, trad.). Caja Negra. (Originalmente publicado en 2020)
- Salleras, L. y Mariño, A. (coords.). *Informa sobre la implementación de la Educación Sexual Integral en el nivel secundario desde la perspectiva del personal directivo y estudiantes: Información relevada en los cuestionarios de la Evaluación Aprender de Secundaria, año 2019*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://bit.ly/4r7AfgK>
- Sanchez, L. (2024, 8 de diciembre). Maltz: "La Educación Emocional y la ESI no son sólo dos propuestas diferentes, plantean distintos proyectos de país". *El extremo sur de la patagonia*. <https://bit.ly/4rCMgMe>
- Saxe, F. (2025). *Teorías Queer: una introducción desde el sur*. Universidad Nacional del Litoral. <https://bit.ly/3OG1vWe>

- Scharagrodsky, P. A. (comp.). (2021). *Educación por la desobediencia sexo-genérica*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (2022). *Aprender 2021: Educación Primaria: la convivencia escolar y la ESI en la escuela primaria*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://bit.ly/4l25mZR>
- Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Sorondo, J., & Abramowski, A. L. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, (25.1), 29-62.
- Southwell, M. (2015). Raquel Camaña: pedagogía social, moral y sensibilidad en el comienzo del siglo XX. *Historia de la educación-anuario*, 16(2), 109-124.
- Spivak, G. C. (2002). ¿Puede hablar la subalterna? *Asparkia. Investigación Feminista*, (13), 207-214.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1999). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.), *Géneros prófugos: feminismo y educación* (pp. 189-223). Paidós.
- Tamayo Sáez, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón y E. Carrillo (comps.), *La nueva Administración Pública* (pp. 281-312). Alianza. https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Políticas-Publicas/tamayo_analisis_de_polit_publ.tif.pdf
- Tosi, C. (2020). ¿Hojas de estilo para el lenguaje inclusivo? Un análisis acerca de las prácticas de corrección de estilo en el ámbito editorial. *Exlibris*, (9), 169-179. <https://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3345>
- UNFPA (2020). *Consecuencias socioeconómicas del embarazo en la adolescencia en Argentina*. <https://bit.ly/4lfGluj>
- Universidad de Buenos Aires. (2021). *Encuesta sobre salud sexual integral: informe de resultados*. <https://bit.ly/3QjiYwX>
- Universidad Nacional de Rosario. (2021). *Estudiantes secundarios de la UNR y Educación Sexual Integral: informe de las encuestas a estudiantes de las escuelas preuniversitarias de la UNR*. <https://bit.ly/4crQMIV>
- Veleda, C., Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPECUNICEF-Embajada de Finlandia.



- Vezub, L. (2025). Informe final del proyecto de investigación “El proceso de institucionalización de la formación docente continua a nivel nacional y jurisdiccional. Políticas, estructuras y normas” (PICYDT-HyCS-01-2022). Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica de la Universidad Nacional de Moreno. <https://bit.ly/46z3B0c>
- Wayar, M. (2018). *Diccionario travesti: de la T a la T*. Página12.
- Wittig, M. (2006). La categoría sexo. En *El pensamiento heterosexual* (pp. 21-29; trads. J. Sáez y P. Vidarte). Egales. (Originalmente publicado en 1982)

Notas

[illegible][illegible]

[illegible]