

VOCES ALREDEDOR DE LA ESI EN EL NIVEL SECUNDARIO:

PERCEPCIONES DE LOS/AS ESTUDIANTES
Y APORTES DE ESPECIALISTAS



Defensoría del Pueblo

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

AUTORIDADES

Defensora del Pueblo

María Rosa Muiños

A cargo de Adjuntías

Silke Mayra Arndt

Paula Andrea Streger

Carlos Palmiotti

Arturo Pozzali

Dirección General de Derecho al Desarrollo Humano

Roxana Perazza.

Elaboración del informe

Roxana Perazza, Amira Ale y Camila Rodríguez

Diseño de la muestra y procesamiento de los datos

Pablo Gordon Daluz, Elisa Ichaso y Flavia Llanpart

Coordinación del trabajo de campo

Amira Ale

Trabajo de campo

Matías Ambrosini, Ignacio Cravero, Luciano Gatta, Amparo Díaz y Camila Rodríguez

Noviembre 2025

ÍNDICE



ÍNDICE.....	4
PRÓLOGO	5
RESUMEN EJECUTIVO.....	8
INTRODUCCIÓN	10
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	12
CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	14
RESULTADOS.....	17
1. Sistematicidad y transversalidad.....	17
2. Contenidos abordados y temas de interés	23
3. Formas de trabajar la ESI	34
4. Actores de referencia y espacios de consulta	39
5. Valoración de la ESI	48
REFLEXIONES FINALES.....	61
ANEXO	69
REFERENCIAS	70
DOSSIER.....	71
¿Qué tiene que ver mi materia con la ESI? Por Graciela Morgade	72
La ESI como una oportunidad para aprender a vivir con otros, otras, otras. Por Liliana Maltz	91
Masculinidades y ESI. Por Sebastián Klein	114

PRÓLOGO



Desde la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires venimos trabajando en la recolección sistemática de información sobre distintas situaciones que atraviesan a las juventudes de nuestro distrito (apuestas on line, deepfake, entre otras temáticas). Nos preocupa e interesa conocer las diversas escenas en las cuales están inmersas y sus posturas frente a los desafíos que les presenta esta sociedad desigual y moderna. Entendemos que aportar información fundamentada suma al debate y permite a quienes toman decisiones disponer de ese pilar fundamental a la hora de orientar las políticas públicas.

La obligatoriedad de la enseñanza de la ESI en la escuela —vigente normativamente desde el 2006— ha pasado por diversos momentos: instancias de capacitación docente sistemática, producción de materiales, investigaciones académicas. Al mismo tiempo, nos encontramos con la discontinuidad en los formatos de acompañamiento y en la capacitación docente y el establecimiento de otros nuevos roles dentro de la organización escolar de la mano de cierta viviabilidad normativa.

Esta discontinuidad en el sostenimiento de las políticas públicas alrededor de la enseñanza de ESI en las escuelas tuvo y tiene sus impactos en la vida cotidiana en las instituciones: cada una de ellas resuelve como puede seguir adelante con la propuesta. Esta situación lleva a desarrollos institucionales desiguales e injustos y, por ende, no todos/as los/as estudiantes tienen acceso a ella.

En la Ciudad de Buenos Aires se le suma a la situación antes descripta la presencia de algunos posicionamientos que revalorizan el bienestar social o educación emocional, que parecieran disputar el lugar de la ESI. Una de las características de la educación sexual es su integralidad, es decir, un abordaje que toma en cuenta las emociones, los afectos en un marco de proyectos de vida y de convivencia basados en los derechos y en el respeto de lo diverso.

En este contexto confuso y con debates inconclusos y con escasa circulación, las instituciones educativas están habilitadas para designar a un/a referente adulto/a de ESI y a promotores/as de ESI a cargo del estudiantado. Estos roles podrían potenciarse si tuvieran un reflejo normativo claro y, en el caso de los/as docentes, también un reflejo remunerativo, de modo tal de garantizar condiciones

institucionales para el desarrollo de las tres jornadas ESI pautadas en la agenda educativa.



Una política educativa requiere de la voluntad y responsabilidad pública en pos de asegurar las condiciones institucionales para llevarla a cabo. La experiencia indica, al mirar el conjunto del sistema educativo, que cuando la implementación recae exclusivamente en el esfuerzo dicente, esta se torna discontinua.

En términos generales, tenemos mayor acceso a las posiciones de investigadoras e investigadores y/o especialistas o docentes sobre la necesidad de la enseñanza de ESI, sin embargo, son reducidas las instancias de disponer de espacios para que las y los estudiantes expresen su voz. La decisión de convocarlos/as para conocer sus posiciones, intereses, necesidades y dudas, también, responde al observar la aguda distancia entre el mundo adulto y el juvenil. En ocasiones, se la pretende reducir poniendo en voz de ellas y ellos aquello que las personas adultas creemos o pensamos que *deben* pensar y sentir estas y estos jóvenes sumergidos en un mundo, desconocido, ajeno y alejado.

En esta oportunidad, presentamos este informe: se trata de una encuesta administrada a más de 3.500 estudiantes de escuelas secundarias, tanto de gestión estatal como de gestión privada, con el propósito de indagar sobre sus opiniones relacionadas con los procesos de implementación de la enseñanza de la ESI en las instituciones escolares. ¿Qué piensan las y los estudiantes de nuestras escuelas sobre la ESI?, ¿Estiman que es necesaria?, ¿Están satisfechas y satisfechos en cómo se desarrolla?, ¿Qué otros aportes evalúan necesarios realizar? Estas y otras preguntas estructuraron la encuesta y las instancias de entrevistas que la complementaron.

Por último, queremos señalar que este relevamiento se pudo realizar por el trabajo colectivo que se llevó a cabo al interior de la Defensoría: la Dirección General del Derecho al Desarrollo Humano y su equipo de talleres de ESI lo llevaron adelante, junto a integrantes del Monitor de Derechos de la casa, quienes diagramaron la muestra y procesaron los datos.

La necesidad de profundizar sobre algunos aspectos, surgida como preocupación de algunas y algunos docentes, nos desafió a poner los resultados obtenidos en



diálogo con la mirada de especialistas en esta temática. En ese sentido, convocamos a tres especialistas con una extensa trayectoria en la materia – Graciela Morgade, Liliana Maltz y Sebastián Klein– para concluir el informe con un enriquecedor dossier que promueve la circulación de contenidos con posicionamientos diversos y, también complementarios, que pueden ayudar a agudizar la mirada crítica y responsable de quienes están a cargo del diseño de estas prácticas de enseñanza.

Queremos agradecer a las conducciones de las escuelas, al cuerpo docente, a preceptores/as de cada institución, y sobre todo a las y los estudiantes que quisieron participar de esta instancia de trabajo. También al aporte experto que recibimos del mundo académico y activista.

Esperamos que este informe se constituya en materia de análisis para las autoridades educativas y también, en otra escala, para los/as directivos/as y profesores/as. Que sea un insumo que circule en las escuelas, en los ámbitos académicos y de formación, y fundamentalmente entre las y los estudiantes, quienes son sujetos fundamentales de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

*Roxana Perazza
Directora General de Derecho al Desarrollo Humano*

*María Rosa Muiños
Defensora del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires*

RESUMEN EJECUTIVO



La Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires llevó adelante el **segundo diagnóstico sobre la implementación de la Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de dicha jurisdicción**.

El primero se había realizado entre 2022 y 2023, con resultados que sirvieron como punto de partida para este nuevo relevamiento, orientado a actualizar y ampliar la información obtenida. En esta oportunidad, el estudio extendió su alcance, ampliando la muestra de la encuesta realizada, incorporando por primera vez escuelas de gestión privada, además de instituciones de gestión estatal, y sumando la realización de entrevistas.

Este informe presenta los hallazgos de esta segunda etapa, con datos surgidos a partir de dos instrumentos aplicados a estudiantes de entre 13 y 18 años, que cursan entre 2º y 5º año del nivel secundario. En primera instancia, se encuestó a 3.561 estudiantes de 39 escuelas; en segundo lugar, se realizaron entrevistas a 20 estudiantes de otros 5 establecimientos. En ambos casos, las escuelas fueron seleccionadas considerando la ubicación, gestión y modalidad de cada una.

Los principales resultados fueron:

- El 46% de las y los estudiantes encuestados afirma haber tenido ESI todos los años de la secundaria. En las escuelas artísticas de gestión estatal este número asciende al 64% del estudiantado, mientras que en las técnicas estatales desciende al 29%.
- Con respecto a las jornadas ESI, solo el 13% de las y los encuestados recuerda haber tenido tres o más jornadas al año. La mayor parte se concentra en una (31%) o dos (15%) instancias. El 40% señala que no hubo jornadas o no recuerda haber tenido.
- Al indagar sobre las materias en las que trabajan contenidos de la ESI, las más mencionadas son: Biología por el 66%, Tutoría por el 54% y Formación Ética y Ciudadana con el 37%.
- El 86% de las y los estudiantes considera que la ESI es importante. En particular, el 80% la considera importante para prevenir situaciones de



violencia y el 71% para prevenir discriminación. Pese a ello, más de la mitad de las y los encuestados (53%) realiza una evaluación desfavorable en cuanto a la forma en la que se dicta la ESI en sus escuelas. Además, el 56% considera que debería dedicarse más tiempo a trabajar los contenidos de la ESI y alrededor del 80% indicó que cambiaría las formas en las que se enseña.

- Al consultar sobre los temas de interés, las temáticas más elegidas son: ITS, métodos anticonceptivos y embarazos (67%), salud mental (64%) y vínculos (53%). Sin embargo, entre las temáticas efectivamente abordadas en la escuela, las más mencionadas son vínculos (89%), redes sociales (88%) e ITS, métodos anticonceptivos y embarazos (80%). Mientras que salud mental fue una de las menos trabajadas (47%).
- Si bien la gran mayoría de las y los estudiantes demuestran interés en los contenidos de la ESI, las mujeres cis y estudiantes que se identifican con otras identidades expresan tener un interés mayor que los varones cis. Principalmente en las temáticas de igualdad de género y diversidad, donde los porcentajes de interés alcanzan el 53% y 43% entre mujeres y el 62% y 74% entre otras identidades, frente al 23% y 15% de los varones.
- Los formatos más utilizados para trabajar la ESI son los materiales audiovisuales (48%), las clases teóricas (43%) y los juegos y dinámicas (41%). Mientras que los que resultan más atractivos para el estudiantado son los juegos (53%), seguidos por los materiales audiovisuales (37%) y los testimonios y experiencias (26%).
- Al consultar sobre los actores con los que trabajan la ESI en las escuelas, el 73% de las y los estudiantes menciona a docentes, el 35% a especialistas o profesionales, y el 16% señala discusiones grupales entre estudiantes. Por otro lado, al indagar con quienes quieren trabajar la ESI, el 48% indica a especialistas o profesionales, el 42% a docentes y el 26% las discusiones entre pares.
- El 42% de las y los estudiantes manifiesta no haber sido consultada/o o no saber si fue consultada/o para elegir temas a trabajar sobre la ESI.

INTRODUCCIÓN



La Ley Nacional 26.150 y la Ley 2.110 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) reconocen el derecho de las y los estudiantes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos del país, tanto de gestión estatal como privada.

En este marco, la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires (DPCABA), a través de la Dirección General del Derecho al Desarrollo Humano, asumió el compromiso de acompañar y fortalecer la efectiva implementación de la ESI, a través del desarrollo de talleres en escuelas secundarias del distrito, desde 2016. Esta labor territorial permitió identificar demandas, vacancias y preocupaciones en torno a la temática, así como generar instancias de diálogo directo con la comunidad educativa.

Con el fin de profundizar ese trabajo y aportar información sistematizada que oriente tanto las políticas públicas como las prácticas institucionales, la Defensoría impulsó en los últimos años relevamientos específicos sobre la implementación de la ESI en las escuelas.

Entre 2022 y 2023 se llevó adelante un primer diagnóstico, basado en una encuesta a estudiantes de escuelas secundarias de gestión estatal, que brindó un panorama inicial acerca de los contenidos trabajados, la transversalidad, los actores involucrados y las percepciones estudiantiles respecto de la ESI. Dicho diagnóstico se convirtió en una herramienta de análisis, tanto para el propio organismo como para diferentes espacios que promueven la efectiva implementación de la Educación Sexual Integral.

Sobre la base de esa primera experiencia, el presente informe constituye un segundo diagnóstico, cuyo objetivo es ampliar, profundizar y actualizar la información obtenida, a partir de una indagación más profunda y exhaustiva en la percepción y el posicionamiento de las y los estudiantes en torno a la implementación de la ESI en las escuelas secundarias de CABA.

Respecto del relevamiento inicial, en esta ocasión, se logró ampliar la muestra de la encuesta realizada y se incluyeron también escuelas de gestión privada, lo que



permite contar una mayor representatividad de la realidad educativa porteña. Asimismo, este nuevo estudio se complementó con datos cualitativos que, mediante la realización de entrevistas, permiten ahondar en torno a los valores, intereses y opiniones de las y los estudiantes sobre la implementación de la ESI en las escuelas.

En las páginas que siguen, después de dos breves apartados con aspectos metodológicos y las características sociodemográficas de la muestra, se incluye una primera sección con los resultados obtenidos en torno a la sistematicidad y la transversalidad, los contenidos abordados y los temas de interés, las modos de abordaje, actores de referencia y espacios de consulta, así como la valoración de la ESI.

Con toda esa información, se encaran un conjunto de reflexiones finales que brindan un panorama de líneas de trabajo para seguir consolidando la Educación Sexual Integral en la Ciudad de Buenos Aires.

En la misma dirección, con el propósito de complejizar y robustecer las miradas con relación a la enseñanza de la ESI, se convocó a tres especialistas con una extensa trayectoria en la materia: Graciela Morgade; Liliana Maltz; y Sebastián Klein, cuyos textos enriquecen el informe y se incorporan en un apéndice especial, a modo de dossier.

En su texto el primero hace énfasis en la circulación de algunos conceptos fundantes de la ESI en el marco de la política educativa y los “pone a conversar” con la enseñanza cotidiana en las aulas, aportando experiencias concretas de transversalización. En clave de época, el segundo invita a pensar diversas situaciones que se suceden en la escuela, ubica a la ESI como una política y, por ende, la presenta como herramienta para construir respuestas. Finalmente, el último aborda la configuración de la masculinidad en la sociedad y propone repasar como se expresa en las aulas y acerca ejemplos vinculados a la educación física.

En definitiva, se trata de contribuir a la producción de conocimiento y constituir un insumo útil para las instituciones educativas y para los organismos responsables de garantizar este derecho en la Ciudad de Buenos Aires. La información aquí

presentada busca aportar al debate público y a la toma de decisiones, poniendo el foco en la voz de las y los estudiantes, lo que resulta central para comprender el estado de situación y proyectar estrategias superadoras. Es un aporte que, de ningún modo, suple las vacancias de la política pública sino que, por el contrario, la interpela y puede acompañarla.



ASPECTOS METODOLÓGICOS

El relevamiento se diseñó bajo una estrategia mixta, combinando una encuesta auto-administrada supervisada, junto con entrevistas en profundidad, ambos dispositivos orientados a estudiantes de nivel secundario de entre 13 y 18 años que cursan de 2do a 5to año en escuelas, tanto estatales como privadas, de la Ciudad de Buenos Aires.

La encuesta fue respondida por **3.561 estudiantes** de 39 escuelas, mientras que las entrevistas alcanzaron a 20 estudiantes de otros cinco establecimientos educativos. La combinación de instrumentos respondió a la finalidad de complementar los datos cuantitativos con una perspectiva cualitativa que brinde un entendimiento más profundo y enriquezca los hallazgos.

El universo de referencia –que se detalla como Anexo– estuvo conformado por las escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad, contemplando distintas modalidades¹: bachiller, técnica y artística en el caso estatal; y laicas y confessionales en el caso privado.

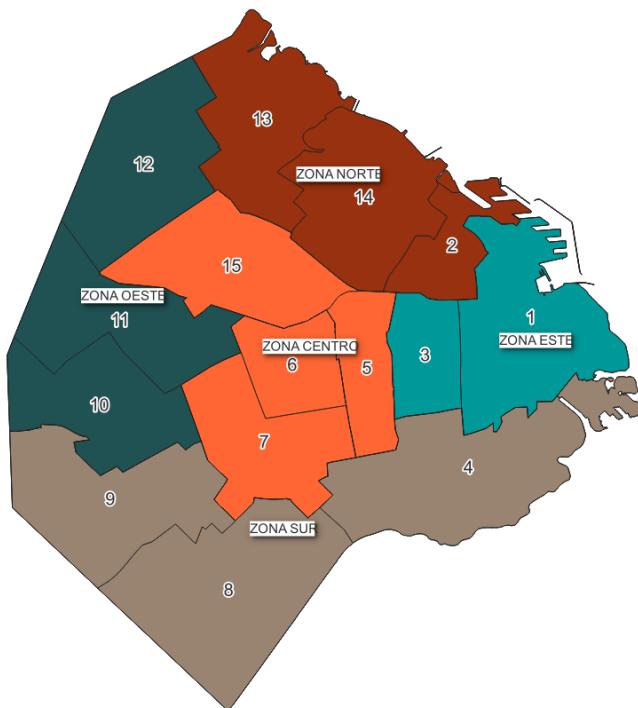
La muestra se construyó a partir de un diseño por cuotas, de modo de garantizar representatividad en función del tipo de gestión, modalidad² y localización territorial. Para ello, se utilizó un agrupamiento de comunas en cinco zonas (Norte, Centro Este, Centro, Centro Oeste y Sur), lo que posibilitó una cobertura equilibrada del mapa educativo porteño, que se dividió de la siguiente manera:

¹En el presente informe, la categoría “modalidad educativa” se utiliza de manera ampliada. En el sector de gestión estatal se distinguieron las modalidades bachiller, técnica y artística. En el caso de las escuelas privadas, la segmentación respondió al carácter confesional o laico de las instituciones, dado que todas pertenecen a la modalidad bachiller, pero se consideraron como dos grupos diferenciados para permitir la comparación con las modalidades de gestión estatal.

²No obstante, se ajustó a fin de darle mayor peso e incluir a las escuelas de modalidad artística en el relevamiento.

- Norte: Comunas 2, 13 y 14.
- Centro Este: Comunas 1 y 3.
- Centro: Comunas 5, 6, 7 y 15.
- Centro Oeste: Comunas 10, 11 y 12
- Sur: Comunas 4, 8 y 9.

Mapa 1: Distribución de comunas por zonas



Fuente: Elaboración propia en base a la Ley Orgánica de Comunas (1.777)

La encuesta estuvo compuesta por 23 preguntas, 22 cerradas y una abierta, organizadas en torno a **cinco dimensiones de análisis**:

- Grado de valoración del dictado de la ESI en las escuelas.
- Sistematicidad y transversalidad en la implementación de la ESI en las escuelas.
- Actores de referencia: rol de referentes y promotores/as ESI en la implementación.
- Tipos de formato bajo los cuales se dicta la ESI en las escuelas y la evaluación sobre esta forma de implementación.
- Temas de interés sobre la ESI.



El trabajo de campo se desarrolló entre el 25 de marzo y el 13 de junio de 2025. El cuestionario fue aplicado en formato papel, durante el horario escolar, y respondido de manera anónima y voluntaria por las y los estudiantes. El equipo de campo brindó explicaciones generales, previo al inicio de la encuesta, y respondió preguntas puntuales a lo largo de la misma.

Por su parte, las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo en los establecimientos educativos y también fueron realizadas por el equipo de la Defensoría del Pueblo que brinda ESI.

En ambos casos, previamente se realizaron jornadas de capacitación para unificar criterios de aplicación.

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

En cuanto al perfil sociodemográfico de la muestra, la población encuestada se distribuye en 50% mujeres cis³, 47% hombre cis y un 3% que se identifica con otras identidades (hombre trans, mujer trans, no binario y otros).

Tabla 1: Muestra de la cantidad de estudiantes por género

Género	Varón	Mujer	Otras identidades	Total
Estatal	794	705	63	1.562
Privada	869	1.093	37	1.999
Total	1.663 (47%)	1.798 (50%)	100 (3%)	3.561

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025.

La encuesta cubre un total de 39 establecimientos educativos, 20 de gestión estatal y 19 de gestión privada. No obstante, un 56% de la población alcanzada asiste a escuelas de gestión privada, mientras que el 44% estudia en escuelas de gestión estatal.

³Cis: abreviatura de *cisgénero*. Se utiliza para referirse a las personas cuya identidad de género coincide con el sexo asignado al nacer.

Tabla 2: Muestra de escuelas de gestión estatal y privadas según modalidad y grupo de comunas

Grupos de comunas	Estatal			Privada		Total
	Bachiller	Técnica	Artística	Laica	Confesional	
Norte	2	1	0	3	2	8
Centro este	2	1	0	1	2	6
Centro	3	1	1	2	2	9
Centro oeste	2	1	1	1	3	8
Sur	3	1	1	1	2	8
Sub total	12	5	3	8	11	
Total	20			19		39

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025.

Tabla 3: Muestra de la cantidad de estudiantes por modalidad estatal/privada

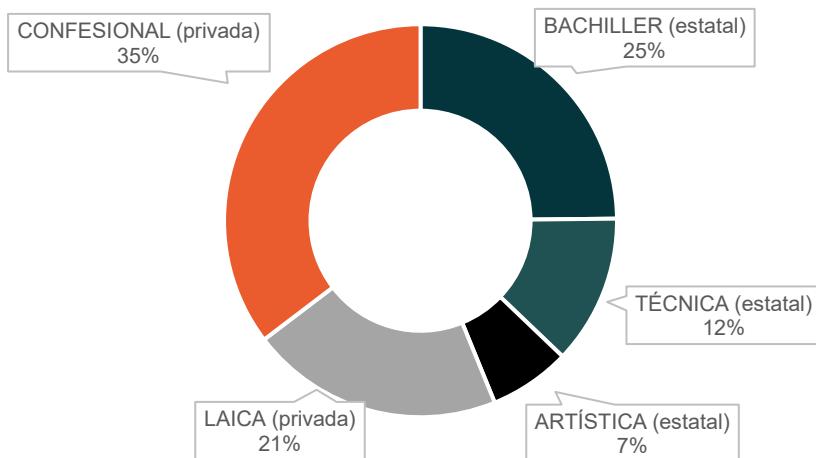
Grupos de comunas	Estatal	Privada	Total
Norte	217	474	691
Centro este	276	333	607
Centro	342	465	807
Centro oeste	298	437	735
Sur	429	290	719
Total	1.562 (44%)	1.999 (56%)	3.561

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025.

Dentro de la muestra de escuelas de gestión privada: 63% son confesionales y 37% son laicas. Mientras que en las que corresponden a gestión estatal: el 57% son bachilleres, el 28% son técnicas y el 15% son de modalidad artística.

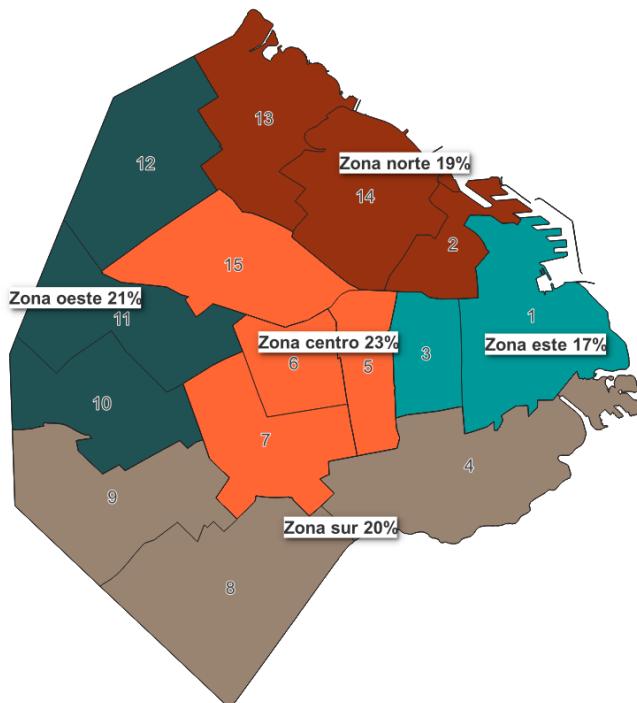
En términos de la totalidad de la muestra, las modalidades se distribuyen de la siguiente manera: el 35% de personas encuestadas estudia en escuelas confessionales de gestión privada, 25% en bachilleres de gestión estatal, 21% en escuelas laicas privadas, el 12% en técnicas estatales y el 7% en escuelas artísticas, también de gestión estatal.

Gráfico 1: Distribución porcentual por modalidad



Con respecto a su ubicación geográfica, el 19% del estudiantado acude a escuelas del norte, el 21% al centro oeste, 23% al centro de la Ciudad de Buenos Aires, 17% al centro oeste y 20% a escuelas de la zona sur.

Mapa 2: Distribución porcentual de encuestadas por zona



En cuanto a las entrevistas en profundidad, se realizaron a varones cis y mujeres cis de 2do a 5to año, pertenecientes a escuelas de gestión estatal y privada,

alcanzando las mismas modalidades que en la encuesta: bachilleras, técnicas y artísticas, en el caso de las estatales, además de laicas y confesionales, entre las de gestión privada.



RESULTADOS

1. Sistematicidad y transversalidad

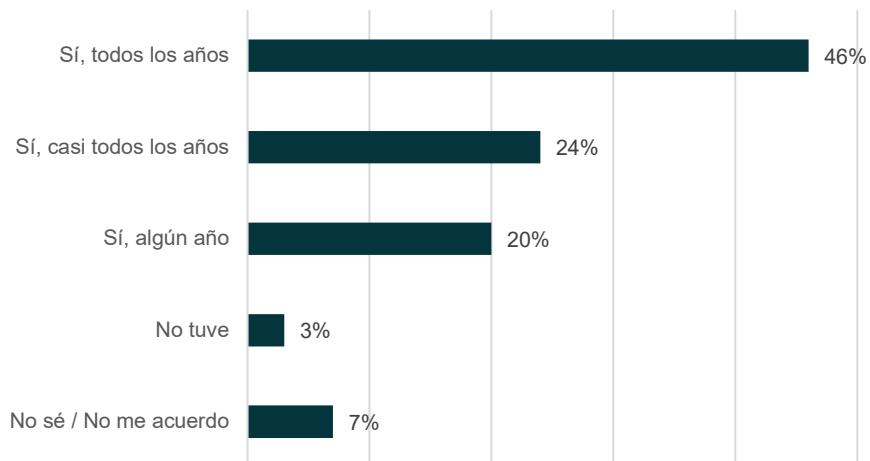
Esta sección reúne los resultados vinculados con la presencia y continuidad de la Educación Sexual Integral en la trayectoria escolar. A partir de las percepciones del estudiantado, se analiza la frecuencia y regularidad de las instancias en las que se abordan estos contenidos —tanto clases como jornadas—. Estos indicadores permiten dimensionar el grado de institucionalización y transversalidad que alcanza su implementación en las escuelas de la Ciudad.

Resultados de la encuesta

El relevamiento muestra que **la gran mayoría del estudiantado reconoce haber tenido ESI en la escuela secundaria (Gráfico 2)**: el 90% señaló haber contado con algún tipo de instancia, ya sea de manera sostenida todos los años (46%), casi todos los años (24%) o en algún momento puntual de su trayectoria (20%). Por otro lado, un 3% manifestó no haber tenido nunca ESI y un 7% no recuerda haberla tenido, lo que revela que todavía existe un sector, aunque minoritario, que nunca tuvo o no identifica las instancias en donde están presentes los contenidos de la ESI en su recorrido escolar.

Este panorama da cuenta de que la ESI está presente en la experiencia escolar de la enorme mayoría de las y los estudiantes, aunque persisten diferencias significativas en el grado de continuidad y sistematicidad con que reconocen haber trabajado estos contenidos.

Gráfico 2: Presencia de la ESI en la escuela secundaria

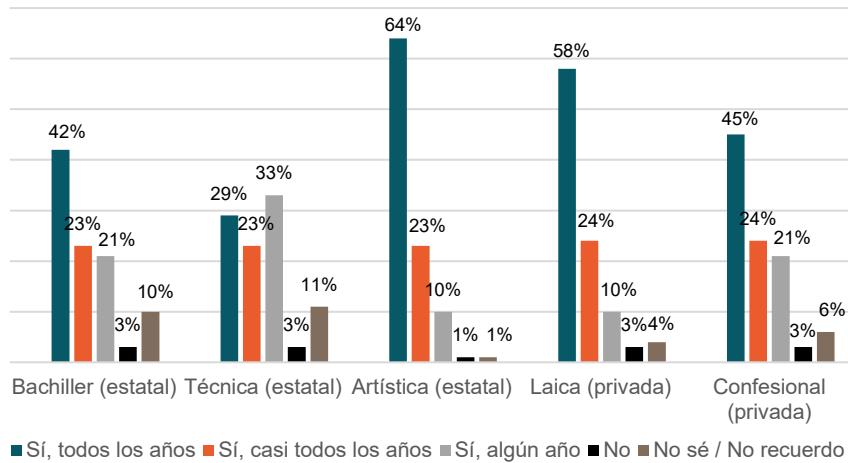


Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. *Pregunta: ¿Tuviste ESI durante la secundaria?*

Al desagregar los **resultados por modalidad (Gráfico 3)**, se observan diferencias significativas en las respuestas. En las escuelas de gestión estatal artística, casi dos tercios del estudiantado (64%) afirmó haber tenido ESI todos los años. En el extremo opuesto, en las escuelas técnicas apenas un 29% sostuvo haberla recibido todos los años, y un tercio (33%) señaló haberla tenido solo en algún año, lo que da cuenta de una implementación menos sistemática y continuada que en las artísticas. En el caso de las escuelas bachilleres la situación aparece en un punto intermedio: un 42% indicó haber tenido ESI todos los años.

En cuanto a la gestión privada, las escuelas laicas muestran un nivel relativamente alto de continuidad (58% todos los años) y las confesionales un porcentaje más moderado (45%), similar a las escuelas bachilleres estatales.

Gráfico 3: Presencia de la ESI según modalidad de escuela

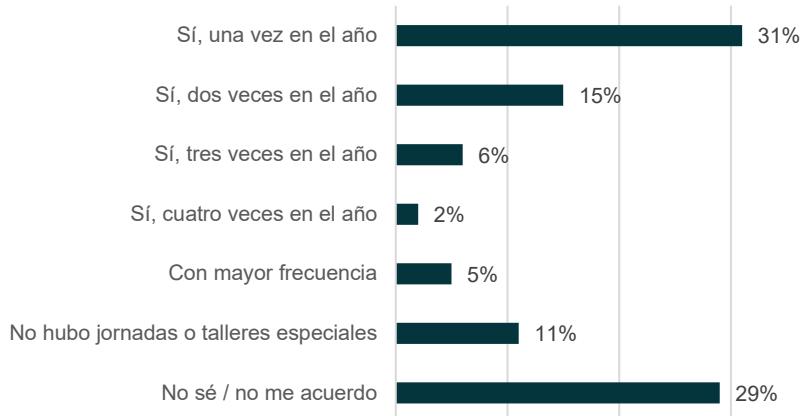


Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. *Pregunta: ¿Tuviste ESI durante la secundaria?*

Con relación a la consulta sobre las **jornadas o talleres especiales sobre ESI (Gráfico 4)**, la encuesta muestra que, aproximadamente, seis de cada diez estudiantes participaron de al menos una jornada o taller de ESI por año. La mayor parte se concentra en una o dos instancias (31% y 15%, respectivamente). Solo un 13% manifestó haber tenido tres o más en el año. Por otro lado, un 11% señaló que no hubo jornadas y un 29% dijo no recordar o no estar seguro.

Estos resultados indican que las jornadas ESI son una práctica extendida y reconocida por la mayoría del estudiantado —sin registrar diferencias significativas entre gestión estatal y gestión privada—, pero no son recordadas con la frecuencia que establece la agenda educativa —tres veces al año—. Sin embargo, la proporción significativa de estudiantes que no recuerda su realización plantea interrogantes acerca de la visibilidad e impacto de las mismas, y sobre la necesidad de fortalecer su apropiación como un espacio de consulta y aprendizaje.

Gráfico 4: Frecuencia de las jornadas ESI

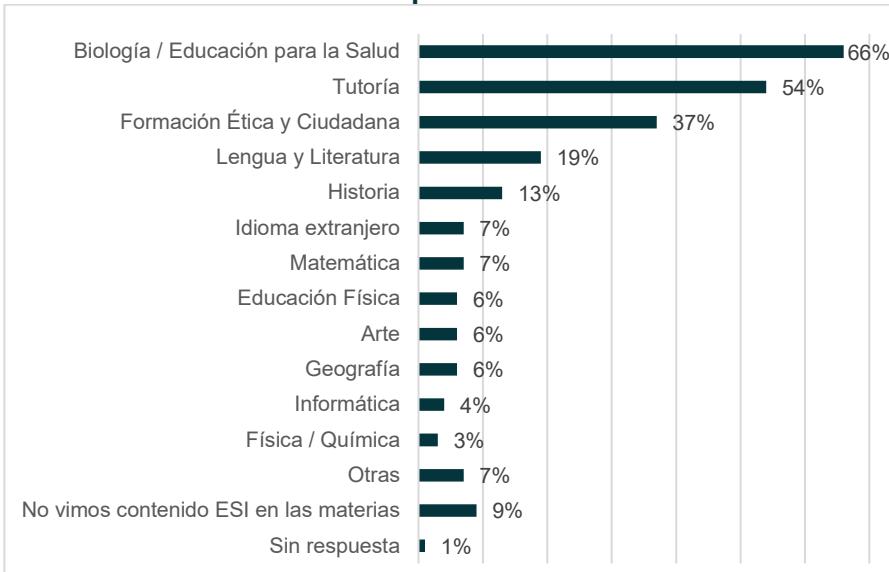


Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *¿Tuviste talleres o jornadas espaciales de ESI?*

Al indagar sobre en qué **materias abordan contenidos de ESI (Gráfico 5)**, las respuestas se concentraron, principalmente, en un grupo específico de asignaturas. La más mencionada fue Biología/Educación para la Salud, el 66% de las y los estudiantes señalaron haber visto dichos contenidos en esta materia, seguida por Tutoría⁴ (54%) y Formación Ética y Ciudadana (37%). Estas tres áreas concentran el grueso de los espacios donde el estudiantado reconoce la presencia de la ESI.

En menor medida aparecen materias como Lengua y Literatura (19%) e Historia (13%), y de manera más marginal Matemática, Idiomas, Geografía, Arte, Educación Física, Informática o Física/Química, todas por debajo del 10%. Además, un 7% mencionó otras materias no listadas y un 9% sostuvo que no vio contenidos de ESI en ninguna materia.

⁴Si bien técnicamente no constituye una materia, a partir de la experiencia territorial de la DPCABA con los talleres en escuelas, se reconoce que es un espacio pedagógico clave, en el que con frecuencia se abordan temáticas vinculadas a la ESI. Por este motivo, se consideró necesario incluirla como opción en el relevamiento.

Gráfico 5: Materias en las que se abordaron contenidos ESI

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *¿En qué materias viste contenidos de ESI?*

Resultados de las entrevistas

Al profundizar sobre este tema en las entrevistas, vuelve a surgir la falta de transversalidad en la ESI, destacándose su incorporación en la materia Biología y, como tema particularmente trabajado, el cuidado del cuerpo y la salud.

“Lo principal, siento que lo vimos en biología y en materias específicas, nada” (estudiante mujer de gestión privada).

Más allá de lo anterior, también se menciona su inclusión en Lengua y Literatura, y hay estudiantes que identifican a las materias de Ciencias Sociales, por ejemplo Historia, como ámbitos más adecuados para trabajar la ESI.

“Más que nada son cuentos. En Lengua y Literatura son cuentos que uno tiene que interpretar qué está pasando...” (estudiante mujer de gestión estatal)

Por otro lado, aparecen testimonios que resaltan su abordaje a través de las tutorías y, en este caso, también de los Espacios de Definición Institucional (EDI), referenciando a ambos como ámbitos donde es posible profundizar sobre los contenidos ESI y donde sienten comodidad para poder explayarse:

“En general se trabaja más con los tutores. Son experiencias divertidas porque si alguien piensa diferente tratamos de ver su punto de vista”
(estudiante mujer de gestión estatal, bachiller)

“Hace poco tuvimos EDI... Y nos decía como, por ejemplo, una situación de que Juan, quería salir con Ana. Pero Ana lo invitó a la habitación y él se arrepintió. Y el profesor nos dijo, ¿qué hubieran hecho ustedes?”
(estudiante varón de gestión privada, laica).

Sin embargo, a lo largo de las entrevistas, se expresa cierta resistencia por parte de las y los estudiantes para trabajar contenidos ESI de forma transversal.

“Yo creo que no hace falta. Capaz en materias como tutoría, que es específicamente para eso, se podría dar el tiempo completo. Pero hay otras materias que, a menos que sea un problema que surgió en ese momento o algo que vos tenés más cercanía con ese profesor y le pedís si pueden hablar un ratito, estaría bien. Pero no siempre tener un tiempo de cada materia para eso” (estudiante mujer de gestión privada, confesional)

“La verdad que no lo veo necesario. Siento que es una pérdida de tiempo en cada materia. Yo lo que te decía es que biología es una materia en la que sí se podría hablar. Pero hablar de ESI en formación ética y ciudadana o historia o informática no lo veo necesario.” (estudiante mujer de gestión estatal, bachiller)

En cuanto a la sistematicidad, hay estudiantes que reconocen las jornadas ESI dictadas en el año, mientras que otros/as expresan un conocimiento muy vago de su realización.

“Sí, tenemos, ESI nosotros. Tres jornadas al año” (estudiante mujer de gestión estatal, artística).

“Porque acá ESI la forma que la dan es como que vienen unas personas, dos o tres personas a hablar a cada salón, pero eso pasa una vez cada año” (estudiante mujer de gestión estatal, técnica).

“Los seis años que estuve acá tuve tres jornadas nada más y no las recuerdo muy bien” (estudiante mujer de gestión estatal, técnica)

Pese a eso, hay quienes señalan que estas jornadas son pocas con relación a las que deberían tener a lo largo de su trayectoria escolar.

“Para mí tendríamos que ver más. Charlas capaz no tanto porque hay, pero sí más en clase, en el curso, en el aula” (estudiante varón de gestión privada, laica)

En síntesis, los relatos plantean la necesidad de fortalecer las jornadas de ESI con participación estudiantil en su planificación y en la elección de las temáticas, así como la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas que visibilicen y ponderen la vinculación entre los ejes de la ESI y las áreas curriculares.

2. Contenidos abordados y temas de interés

Este apartado presenta los resultados obtenidos en relación a los contenidos vinculados a la ESI trabajados en las escuelas y los temas que las y los estudiantes identifican como de mayor interés. El análisis permite reconocer tanto las áreas en las que la ESI se encuentra más instalada como aquellas en las que su abordaje aparece de manera fragmentaria o esporádica.

Asimismo, el contraste entre los contenidos efectivamente abordados y las temáticas que el estudiantado señala como prioritarias, ofrece una mirada sobre las vacancias y demandas que pueden orientar el trabajo futuro en las escuelas. En este conjunto de temas se registran diferencias según género y, también, según modalidad educativa, especialmente entre las escuelas técnicas y las artísticas de gestión estatal.

Resultados de la encuesta

En relación a los temas de ESI trabajados en la escuela (Gráfico 6), el 89% de las y los estudiantes señaló haber visto contenidos relacionados con los vínculos (consentimiento, amor romántico, familias, emociones, sentimientos, cuidados,

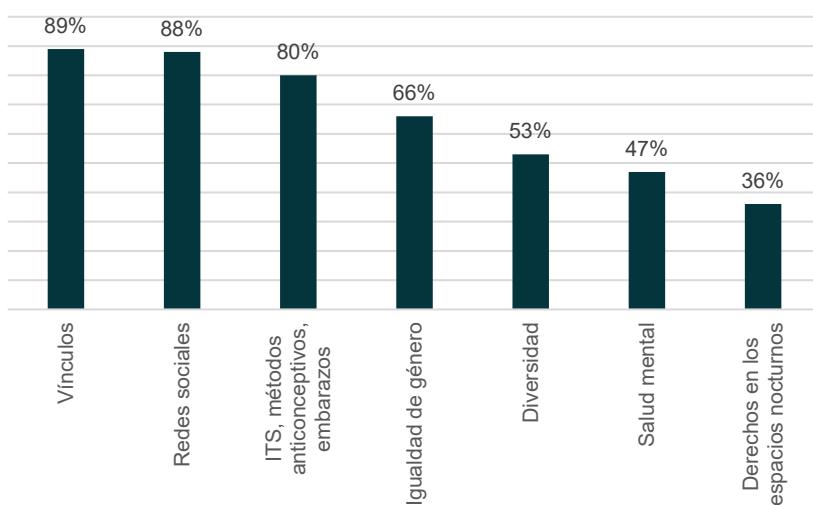
abusos, bullying), el 88% temas relacionados con las redes sociales (privacidad, intimidad, grooming, cyberbullying, difusión de imágenes) y el 80% afirmó haber trabajado temas relacionados con Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), métodos anticonceptivos y embarazos.

En un segundo plano, aparecen los contenidos relacionados a la igualdad de género (estereotipos de género, ideales de belleza, violencia de género) y la diversidad (orientación sexual, identidad de género, familias diversas, comunidad LGBT+) con un 66% y 53%, respectivamente.

Finalmente, de los contenidos consultados, aparecen como menos trabajados, según la percepción de los estudiantes, la salud mental (ansiedad, depresión, ataques de pánico, trastornos de la conducta alimentaria [TCA]) con el 47% y los derechos en los espacios nocturnos (mandatos sociales, discriminación por nacionalidad, género, religión, etc.; medidas de seguridad obligatorias) con el 36%.

La distribución de respuestas muestra que, si bien existe una fuerte presencia de la gran mayoría de los ejes de la ESI, a algunos se les da menor relevancia o se trabajan en menor medida, lo que señala un campo de vacancia y oportunidades para ampliar los enfoques.

Gráfico 6: Temas de ESI trabajados en la escuela



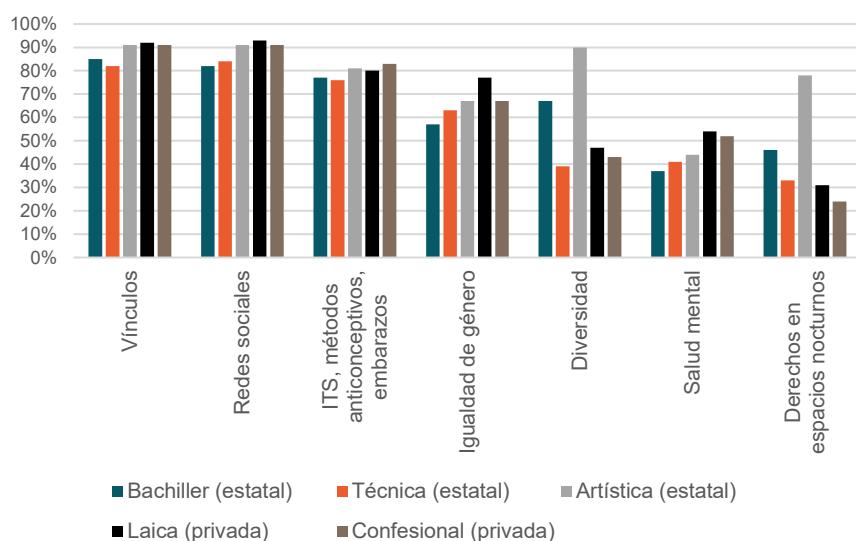
Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *¿Cuáles de estos temas vinculados a la ESI se trataron en la escuela?*

En todas las modalidades escolares encuestadas, los vínculos y el uso de redes sociales aparecen como los contenidos más trabajados, superando en casi todos los casos el 80% y con niveles ligeramente más altos en las instituciones privadas. También los temas de salud sexual y reproductiva (ITS, métodos anticonceptivos y embarazos) presentan una presencia elevada y sostenida en todas las modalidades, con porcentajes en torno al 75-80%.

Tanto los contenidos relacionados con diversidad como con nocturnidad, tienen marcadas diferencias según la modalidad. Mientras son poco trabajados en escuelas técnicas y privadas, sean laicas o confesionales, se abordan bastante en artísticas y bachilleratos estatales, por ejemplo, en el caso de la temática “diversidad”, en las artísticas, el 90% de los/as estudiantes manifiesta haber trabajado esos contenidos, mientras que en el caso de las técnicas ese número desciende al 38% de los/as jóvenes, reflejando una gran heterogeneidad en su tratamiento.

Por otro lado, la igualdad de género se ubica en una franja intermedia (entre 57% y 77%), con mayores niveles en las privadas. Finalmente, los temas relacionados con la salud mental se encuentran entre los temas menos trabajados en general, aunque también con niveles ligeramente más altos en el caso de las escuelas de gestión privada (**Gráfico 7**).

Gráfico 7: Temas de ESI trabajados según modalidad

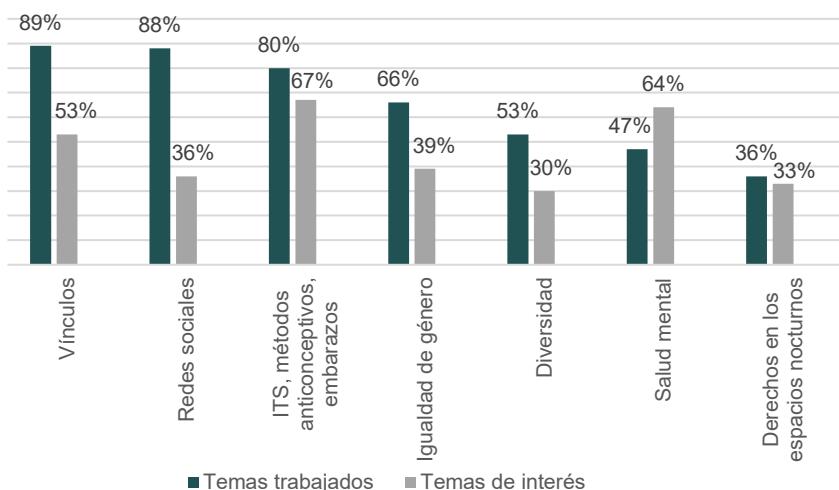


Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: ¿Cuáles de estos temas vinculados a la ESI se trataron en la escuela?

En contrapartida, se consultó a las y los jóvenes **el nivel de interés con respecto a cada una de estas temáticas (Gráfico 8)**, los más seleccionados fueron los métodos anticonceptivos, ITS y embarazos (67%) y la salud mental (64%), seguidos por los vínculos (53%). En un segundo escalón, aparecen la igualdad de género (39%) y las redes sociales (36%), mientras que los temas de derechos en la nocturnidad (33%) y diversidad (30%) ocupan los últimos lugares en la jerarquía de interés.

El principal contraste se encuentra en relación a la salud mental que, por un lado, aparece como uno de los temas menos abordados (47%) pero que es seleccionado como uno de los de mayor interés por el estudiantado (64%). A la inversa, redes sociales es uno de los contenidos más presentes en la experiencia escolar (88%), pero ocupa uno de los lugares más bajos en la escala de interés (36%).

Gráfico 8: Temas de ESI trabajados y temas de interés



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *¿Cuánto dirías que te interesan los siguientes temas de la ESI?*

Con respecto al **análisis por género**, éste muestra diferencias marcadas en las temáticas y los niveles de interés (**Tabla 4 y Gráfico 9**). Se observa una brecha de género en relación al interés de los contenidos de la ESI: las mujeres cis y estudiantes que se identifican con otras identidades, expresan mayor interés en todas las temáticas consultadas en comparación a los varones cis, que no solo

demuestran un menor interés general, sino que también concentran, en algunos temas específicos, los mayores niveles de desinterés.



Las diferencias más amplias se evidencian en los temas de igualdad de género y diversidad, donde los porcentajes de interés alcanzan el 53% y 43% entre mujeres cis, y el 62% y 74% entre otras identidades, frente a solo el 23% y 15% entre varones cis.

En el caso de los métodos anticonceptivos, ITS y embarazos, se trata del tema en el que los varones cis demuestran mayor interés (57%), aunque este valor sigue siendo inferior al registrado entre mujeres cis (76%) pero levemente por encima del interés demostrado por estudiantes con otras identidades de género (53%).

En los temas vinculados a salud mental y vínculos, los varones cis también demuestran un interés relativamente alto en comparación con el resto de los temas, pero con diferencias notorias: 77% y 66% entre mujeres cis, 81% y 64% entre otras identidades, y 49% y 40% entre varones cis, respectivamente.

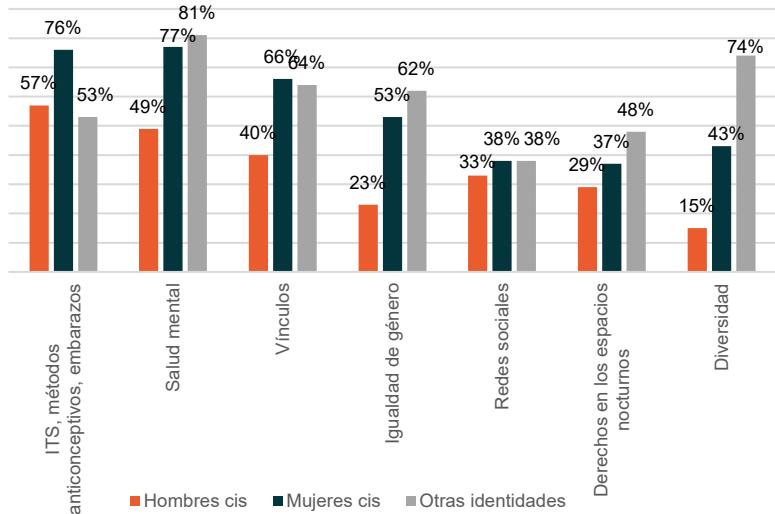
Por su parte, en redes sociales y derechos en la nocturnidad, se observa un interés general más bajo y las diferencias de género menos marcadas, aunque las mujeres y otras identidades mantienen porcentajes superiores.

En síntesis, las mujeres cis y las personas de otras identidades manifiestan un interés sostenido por la mayoría de los contenidos de la ESI, mientras que los varones cis presentan una menor adhesión en general y, especialmente, en los ejes vinculados a la igualdad de género y la diversidad.

Tabla 4: Nivel de interés por tema según género

TEMAS	Mujeres		Hombres		Otras identidades	
	Mucho/ Bastante	Poco/ Nada	Mucho/ Bastante	Poco/ Nada	Mucho/ Bastante	Poco/ Nada
Vínculos	66%	9%	40%	23%	64%	12%
Salud mental	77%	6%	49%	25%	81%	6%
Redes sociales	38%	31%	33%	39%	38%	31%
Igualdad de género	53%	20%	23%	45%	62%	19%
ITS, Métodos anticonceptivos, Embarazos	76%	8%	57%	18%	53%	26%
Diversidad	43%	32%	15%	63%	74%	14%
Derechos en espacios nocturnos	37%	31%	29%	38%	48%	20%

Gráfico 9: Temas de interés según género



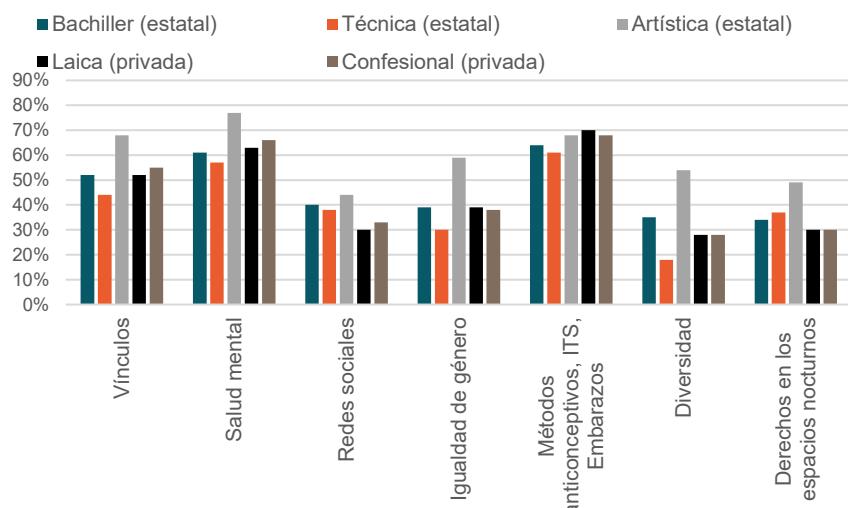
Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *¿Cuánto dirías que te interesan los siguientes temas de la ESI?*

En el ámbito de las escuelas de gestión estatal, **el interés por las temáticas varía entre las distintas modalidades**, no sucede lo mismo si comparamos niveles de interés entre escuelas de gestión privada y de gestión estatal (en esos casos las diferencias no son significativas). En general, los niveles más altos de interés aparecen en las escuelas artísticas estatales, mientras que los más bajos se concentran en las técnicas estatales, que se ubican en el extremo inferior en casi todos los ejes (**Gráfico 10**).

En cambio, los bachilleres estatales muestran niveles de interés intermedio, muy similar a los de las privadas laicas y confesionales, e incluso los superan en algunos casos puntuales (como diversidad y derechos en espacios nocturnos). Esto sugiere que la principal diferencia no radica en la gestión, sino en la modalidad de las instituciones.

La salud mental, métodos anticonceptivos, ITS y embarazos se presentan como los temas de mayor interés en todas las modalidades. En contraste, la diversidad presenta la mayor brecha: alcanza un 54% en las artísticas, pero cae a 18% en las técnicas y a 28% en las privadas. Algo similar ocurre con la igualdad de género, que alcanza el 59% en las artísticas, pero cae al 30% en técnicas y alcanza un 39% en bachilleres y privadas.

Gráfico 10: Temas de interés según modalidad



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *¿Cuánto dirías que te interesan los siguientes temas de la ESI?*

Finalmente, en relación a la indagación sobre los intereses de los/as jóvenes, se incluyó una **pregunta abierta** que consultó sobre qué otros temas de la ESI les interesaría trabajar (**Tabla 5**). Se registraron 452 respuestas, muchas de las cuales pidieron abordar con mayor profundidad temas ya presentes en las preguntas anteriores, siendo nuevamente los más mencionados la salud mental y los métodos de protección.

Las respuestas fueron clasificadas en siete categorías temáticas, lo que permitió ordenar la diversidad de menciones y reconocer tanto los núcleos tradicionales de la ESI —como la salud sexual y reproductiva o los vínculos— como la emergencia de nuevos temas de preocupación que parecen crecer año a año, especialmente aquellos vinculados con la salud mental, los consumos y las adicciones.

El tema más solicitado fue la salud mental, dentro del cual se mencionaron cuestiones como la depresión, la ansiedad, los trastornos de la conducta alimentaria, las autolesiones, los ataques de pánico y la autoestima. En segundo lugar, se destacaron los temas relacionados con la salud sexual y reproductiva, donde se mencionaron las infecciones de transmisión sexual, los embarazos, los abortos, los efectos de las pastillas anticonceptivas, los derechos sexuales y el consentimiento. En este sentido, también aparecieron pedidos de generar espacios más cómodos y seguros para hablar sobre el inicio de las relaciones sexuales.



Un poco más relegados, se encontraron diversos pedidos para abordar los vínculos interpersonales, con menciones a las relaciones tóxicas, las peleas familiares, el bullying, la comunicación, la exclusión, la presión social, la convivencia, los celos, la privacidad y la empatía. Asimismo, varias respuestas aludieron al reconocimiento de la diversidad y la igualdad, solicitando mayor abordaje de la diversidad corporal, la discapacidad, la neurodivergencia, la comunidad LGBT+, la religión y la igualdad de género.

Por otro lado, también surgieron menciones sobre consumos y adicciones, incluyendo el consumo de sustancias, la adicción al celular y las apuestas online. Finalmente, un conjunto de respuestas hizo referencia a las violencias, la discriminación, el acoso, los abusos y la defensa personal.

Tabla 5: Temas que les gustaría trabajar



Categoría	Ejemplos de temas incluidos	Ejemplo 1	Ejemplo 2
Salud Mental	Ansiedad, depresión, TCA, autolesiones, autoestima, ataques de pánico	<i>“Me gustaría que la ansiedad y depresión que manejan los adolescentes se tengan más en cuenta”</i>	<i>“La relación con el cuerpo de uno mismo y los problemas alimenticios”</i>
Derechos sexuales y reproductivos	Relaciones sexuales, métodos de protección, aborto, embarazos, consentimiento	<i>“Tratar los temas de ITS de manera más práctica en la que se involucre más la participación de los estudiantes. Hablar con menos tabúes del sexo y cómo sucede y cómo tener precauciones, no sólo con médicos especialistas, más desde experiencias”</i>	<i>“Cómo manejarse en una situación sexual para que uno esté cómodo, protegido y consciente”</i>
Diversidad e Igualdad	Corporalidad, discapacidad, neurodivergencia, LGBT, igualdad de género, religión	<i>“El respeto hacia otros por su identidad y también aprender a dejar los prejuicios de lado y ser más inclusivos”</i>	<i>“La diversidad neurodivergente y concientizar sobre el tema”</i>
Vínculos interpersonales	Sexoafectivos, familiares, de amistad	<i>“Identificación de relaciones poco sanas, entre familia, amigos, pareja”</i>	<i>“Me gustaría profundizar el bullying, redes sociales y discriminación”</i>
Consumos y Adicciones	Consumo de sustancias, adicción al celular, apuestas online	<i>“Me gustaría que se hable más de las adicciones (drogas, tabaco, etc.)”</i>	<i>“Si, siento que un tema es el uso excesivo del celular en adolescentes”</i>
Violencia	Discriminación, acoso, abuso, defensa personal	<i>“Maltrato infantil, violencia doméstica y otros temas relacionados a la violencia en el fútbol”</i>	<i>“Violencia sexual, machismo”</i>

Resultados de las entrevistas



Al indagar sobre los contenidos ESI trabajados en las materias y los temas de interés de las y los estudiantes, las entrevistas profundizan los datos presentados a través de las encuestas.

En ese sentido, destacan el eje del cuidado del cuerpo y la salud como el más visto en la escuela –específicamente, refieren las ITS y los métodos anticonceptivos– resaltando que son contenidos que abordan principalmente en la materia de biología.

“En biología. Por ejemplo, cómo usar la protección. El aparato masculino y femenino, la eyaculación, la menstruación, los cuidados” (estudiante de gestión estatal, bachiller)

Por otro lado, también resaltan los ejes relacionados con el respeto a la diversidad y la perspectiva de género. Según las y los jóvenes, muchas veces, a partir de la presencia de emergentes vinculados a esos temas, las escuelas deciden priorizar su desarrollo en los cursos.

“(...) vimos mucho sobre los derechos de la mujer, los derechos del aborto. Esto lo vimos el año pasado y también como te había comentado el tema del aborto, vimos estereotipos de género. También nos vinieron a dar una charla sobre la comunidad LGBT” (estudiante varón de gestión estatal, artística)

“Yo creo que ciberbullying sí. Siempre hablan sobre estos temas porque es importante. Acá dice problemas de privacidad, intimidad y difusión de imágenes, eso lo hablaron muchísimo el año pasado. Más que nada lo hablábamos muchísimo con nuestro tutor por el tema de difusión de imágenes” (estudiante mujer de gestión estatal, bachiller)

No obstante, cuando se pregunta en torno a los temas que les generan mayor interés para ser abordados en la escuela, surgen esos y otros tópicos, entre ellos la salud mental:



“... Hubo jornadas dedicadas únicamente a redes sociales y a vínculos en todos los años, entonces también creo que estaría bueno, aunque no sé si para todos los años, capaz que para primero y segundo no, porque también son más chicos, pero sí de tercero en adelante: métodos anticonceptivos, salud mental, derechos en espacio nocturnos, porque creo que es un momento donde ya empiezas a salir, empiezas a explorar y estaría bueno.”
(estudiante mujer de gestión privada)

“A mí me gusta el tema de los vínculos. Me llama bastante la atención. Siento que es más charlable, supongo. Esto lo he visto hace poquito, lo del consentimiento... Hay gente que capaz no sabe decir que no. Pero me gustaría que se extienda más el saber de este tema, porque lo veo como que la gente lo pasa muy desapercibido y no está mal dar el no.”
(estudiante varón de gestión estatal, bachiller)

“...también la salud mental es muy importante. Porque cada vez hay más chicas jóvenes con anorexia, anemia, problemas, ataques de pánico, depresión, que no se sienten bien. (...) Y estamos en una edad donde nos estamos aprendiendo a conocer y estamos creciendo. Entonces, uno encuentra nuevas emociones que quiere saber qué son. Y también está el tema del físico. Que lo físico es más que nada mental. Que uno al sentirse gorda, flaca, ‘porque yo soy muy flaca, tengo que comer más’ Es todo un trastorno que es psicológico, constantemente, que te manipula la cabeza uno mismo” (estudiante mujer de gestión privada, laica)

En síntesis, las entrevistas reflejan percepciones diversas en torno a los contenidos de la ESI: mientras hay quienes pueden considerar que ciertos temas —como los métodos anticonceptivos o la igualdad de género— resultan reiterativos, otras y otros piensan que es necesario seguir trabajándolos por su relevancia y porque aún persisten dudas o situaciones que los vuelven significativos. Respecto a la salud mental, aparece como un eje poco abordado aunque es una demanda extendida, según surge tanto de las entrevistas como de la encuesta, entre los distintos géneros, gestiones y modalidades.

3. Formas de trabajar la ESI



El relevamiento también exploró las formas en las que se abordan los contenidos de la ESI en las escuelas, ya que el modo de abordaje no solo condiciona la llegada de los contenidos, sino también el grado de interés y apropiación que despiertan en el estudiantado. En esta sección se presentan los principales recursos y dinámicas utilizados y con quiénes son abordados los temas, así como la valoración que hacen las y los estudiantes sobre estos formatos.

Resultados de la encuesta

La encuesta evidencia una diferencia significativa entre **los recursos que se utilizan con más frecuencia en las escuelas y aquellos que resultan más interesantes para las y los estudiantes (Gráfico 11)**. Los materiales audiovisuales, las clases teóricas y los juegos y dinámicas aparecen como los formatos más empleados (48%, 43% y 41%, respectivamente). Al consultar con el estudiantado, el recurso de mayor interés fue el de los juegos y dinámicas, elegidos por más de la mitad como su formato de preferencia, mientras que los materiales audiovisuales se ubicaron en segundo lugar (37%). En cambio, las clases teóricas —que figuran entre los recursos más utilizados— despiertan escaso entusiasmo, con apenas un 15% de interés.

Un dato relevante es que los testimonios y experiencias de otros, casi inexistentes en la práctica escolar (7%) según las respuestas de las/os jóvenes, aparecen como el tercer recurso más valorado (26%). Por el contrario, los trabajos en grupo, utilizados con cierta frecuencia (31%), resultan de interés para una proporción menor del estudiantado (19%).

Gráfico 11: Recursos para trabajar la ESI



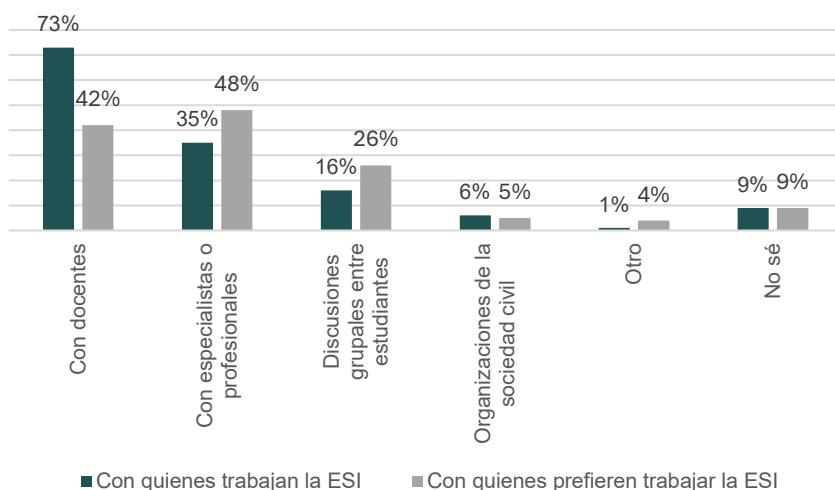
Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *¿Cuáles son los principales recursos que se utilizan para enseñar la ESI en tu escuela? Y de estos recursos, ¿cuál o cuáles te resultan más interesantes o atractivos?*

Por otro lado, se consultó **con quienes trabajan contenidos de ESI y con quiénes prefieren trabajarlos (Gráfico 12)**. Los resultados muestran una diferencia significativa entre los actores señalados. La gran mayoría indicó que la ESI se trabaja principalmente con docentes (73%), aunque el porcentaje de quienes prefieren que así sea desciende a 42%.

En cambio, los especialistas o profesionales externos concentran un mayor nivel de preferencia (48%) que de experiencia efectiva (35%), lo que indica una demanda por incorporar voces especializadas en el abordaje de la ESI. Algo similar ocurre con las discusiones grupales entre estudiantes, que representan el 16% de las experiencias, pero resultan de interés para uno de cada cuatro estudiantes (26%).

Finalmente, aparecen respuestas con resultados marginales como es el caso de las organizaciones de la sociedad civil (6% de experiencias y 5% de preferencias) y las categorías “otro” y “no sé”.

Gráfico 12: Actores con quienes trabajan la ESI



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *¿Con quiénes se trabajan los contenidos ESI en tu escuela? ¿Y con quiénes preferís trabajar sobre estos temas?*

Resultados de las entrevistas

Respecto a las formas en que se desarrollan los contenidos de la ESI en las escuelas, en las entrevistas se mencionó que algunos que se sostienen en el marco de las clases y otros se llevan adelante durante las jornadas ESI.

“Ok, en la materia, por ejemplo, tutoría, que había dicho, vemos más, no sé si teórico, pero es más como estar sentados y ver un PowerPoint. Es dinámico igualmente... Y después en la jornada se intenta como hacerlo más dinámico, más divertido, para que no sea un embole. Porque aparte de ser obligatoria, tenés un tiempito largo ahí adentro” (estudiante mujer de gestión estatal, artística)

Quienes fueron entrevistados plantean que en las jornadas se generan espacios de trabajo y de intercambio con grupos heterogéneos, por ejemplo estudiantes de distintos cursos, y actividades más dinámicas.

“La última jornada, que es la que más recuerdo porque fue reciente habrá sido hace tres semanas, fueron jornadas separadas, mezclaron creo que, de primero a quinto, hicieron grupos mezclados de todos los años. Te daban dos casos, un caso hipotético, separar un vínculo, ponele, decirle a alguien que no quiere tener más ese vínculo, ya sea amistad, novio, lo que



sea, y te daban la forma de decirlo, cara a cara, en llamada o por audio de WhatsApp. Entonces vos de eso tenías que escribir lo que era el caso y actuarlo con tu grupo" (estudiante varón de gestión estatal, artística).

Estos distintos formatos pueden resultar útiles para trabajar temas que, a priori, no despiertan mayor interés o que, en algunos casos, pueden resultar repetitivos.

"Ciberbullying, redes sociales, grooming, trabajamos un montón. Y a veces como que harta porque el discurso es bastante repetitivo, que igual entiendo porque somos una generación que vive en redes sociales, vivimos con el celular pegado en la mano, pero la última vez que tuvimos ese se tocó de una manera distinta, nos hicieron actuar diferentes situaciones. Entonces un grupo tenía que actuar en esa misma situación como si fuese presencial y otros como si lo estuviesen manejando mirando el celular. Y ahí estuvo bueno porque fue algo más divertido, lo enfocaron desde otro lado." (estudiante mujer de gestión estatal).

Es interesante cómo varía la forma de dictar contenidos de la ESI según se trate de una jornada o se den en el marco de una materia curricular, donde son poco recordados y predominan la exposición o las clases teóricas.

"No estamos viendo cosas de ESI. Pero en biología una vez hicimos un mini taller de cómo se puede usar un método anticonceptivo. Cuando vinieron a hablar sobre redes sociales sí hicieron una clase de exposición también" (estudiante mujer de gestión privada).

"Y yo creo que, más que nada, lo que se hace es clases, (...) los juegos en sí, o sea, al menos de ESI, como que no se hacen mucho, es depende si el profe tiene ganas o no" (estudiante mujer de gestión privada).

En consonancia con la encuesta, en cuanto a los recursos que resultan más interesantes, encontramos preferencias por los juegos, materiales audiovisuales y dinámicas de intercambio. En este sentido, estudiantes mujeres de una escuela de gestión privada, sostienen:

"A mí me gusta más, prefiero las mesas tipo de discusión entre compañeros o dinámicas, todo así" (estudiante mujer de gestión privada)

“Juegos. Sí. Trabajar sobre alguna película, una serie” (estudiante mujer de gestión privada)

“Me encanta el debate (...) Vuelvo a lo de que la gente se guarda mucho las cosas y escuchando una experiencia, digo: ‘ay, yo estaba en la misma situación y mirá por no hablar, no supe cómo manejarlo’... ” (estudiante mujer de gestión estatal, bachiller)

“La obra de teatro estuvo buena, estuvo entretenida, no había muchos distrayéndose, estaban todos viendo” (estudiante mujer de gestión estatal, técnica).

Respecto a la consulta sobre con quiénes se trabajan los contenidos de la ESI y con quiénes prefieren trabajarlos, surgen testimonios que consideran positivamente la participación de especialistas externos, mientras que otros ponderan la relación de cercanía y confianza con las y los docentes.

“Prefiero que sean profesionales de afuera, ya que creo que aportaran información más segura y algo más nuevo” (estudiante de gestión estatal)

“Justo ahora también, este año se implementó, trajeron un grupo de trabajadores sociales que venían de un CESAC de acá cerca. Y eso estuvo muy bueno, porque era más que nada para sacarse las dudas” (estudiante de gestión estatal).

“Cuando son los profes de acá obvio que tenés otra confianza, porque, por ejemplo, me pasa a mí que justo los dos referentes que están de ESI fueron mis profes. Entonces tenés otra confianza como para preguntar, decir las cosas. Si no te gusta tanto la actividad le decís, ‘mirá que no me copa tanto esto’ que si vienen de afuera” (estudiante de gestión estatal)

“Por la diversidad de temas y por el cariño con el que lo hacen los profes, porque son comprensivos” (estudiante de gestión estatal)

Es decir que resulta relevante reflexionar sobre propuestas didácticas aplicadas y experiencias de trabajo en colaboración con actores externos a la

escuela, sin desatender la centralidad del vínculo con las y los docentes, cuya participación resulta fundamental para generar espacios seguros con las y los estudiantes.



4. Actores de referencia y espacios de consulta

La implementación de la ESI en las escuelas no depende únicamente de los contenidos y recursos utilizados, sino también de la existencia de actores y espacios de referencia que sostienen su desarrollo cotidiano, espacios que permiten la participación y el diálogo. Este apartado presenta información sobre esos vínculos de confianza y consulta, fundamentales para comprender cómo se organiza y se vivencia la ESI dentro de las instituciones educativas.

Resultados de la encuesta

Al ser consultados sobre **la presencia de referentes de ESI⁵** en su institución, casi el 46% de las y los estudiantes respondió afirmativamente, mientras que un 10% indicó que no existen y un 44% manifestó no saberlo. Las diferencias se profundizan al **comparar por tipo de gestión (Gráfico 13)**.

En las escuelas de gestión estatal, el 52% afirmó contar con referentes, frente al 40% en las de gestión privada. A la inversa, la proporción de quienes señalan que no existen referentes asciende al 14% en el sector privado, frente al 5% en el estatal. En ambas gestiones, sin embargo, se mantiene elevado el porcentaje de quienes no saben o no recuerdan si en su escuela hay referentes (42% y 45%, respectivamente).

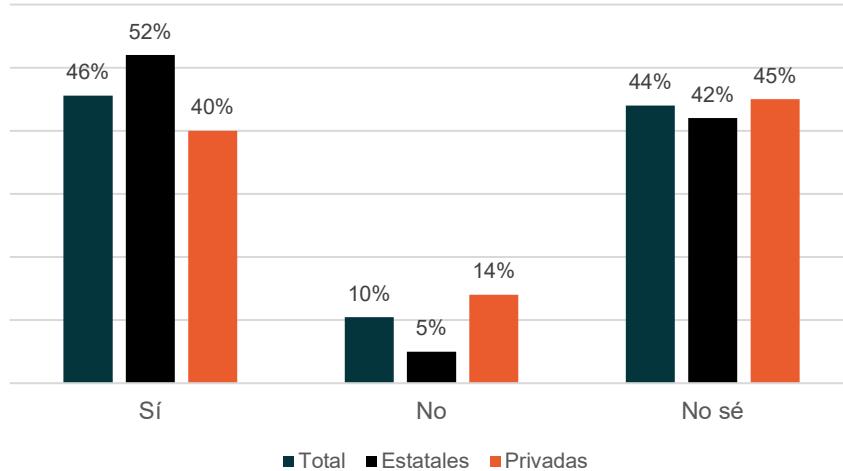
Dentro de las escuelas de gestión estatal, resaltan las artísticas, donde el 72% de las y los estudiantes afirman que hay referentes en sus escuelas, mientras que los bachilleres y las escuelas técnicas se ubican promediando el 50%.

Estos resultados muestran que, aunque la figura de referentes de ESI está presente en una parte importante de las escuelas, todavía persisten niveles altos

⁵Se denomina *referente ESI* a la o las personas designadas en cada institución educativa para coordinar, acompañar y promover las acciones vinculadas a la implementación de la Educación Sexual Integral, en articulación con los equipos directivos y docentes. Su función principal es fortalecer la incorporación transversal y sostenida de la ESI en la vida escolar.

de desconocimiento entre el estudiantado, lo que limita la posibilidad de que cumplan efectivamente su rol como actores visibles de consulta, acompañamiento y aplicación.

**Gráfico 13: Existencia de referentes ESI.
Total y según tipo de gestión**



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *¿Hay en tu escuela docentes o no docentes que sean referentes ESI?*

Por otro lado, al consultar sobre los/as **promotores/as ESI**⁶, solo tres de cada diez estudiantes (30%) respondieron que sí existe dicha figura en sus escuelas, mientras que un 25% indicó que no existen y un 45% dijo no saberlo. El alto nivel de desconocimiento vuelve a estar presente en torno a estas figuras. Nuevamente las diferencias son marcadas **según la gestión (Gráfico 14)**.

En las escuelas estatales, casi la mitad del estudiantado (47%) reconoce la presencia de promotores/as, frente a apenas un 16% en las privadas. A la inversa, la proporción de respuestas negativas es más alta en las privadas (37%) que en las estatales (9%). En ambos sectores, el porcentaje de quienes no saben o no recuerdan sigue siendo elevado (43% y 47%).

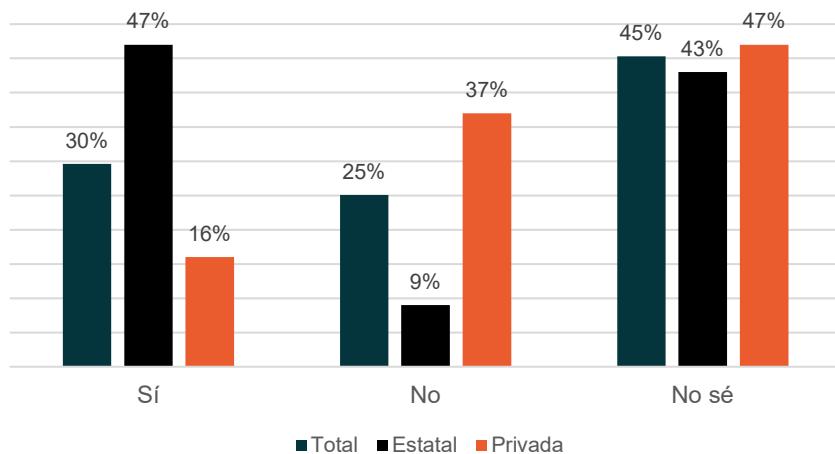
Al igual que en el caso de personas referentes, dentro de las escuelas de gestión estatal las artísticas vuelven a separarse del resto, dentro de ellas el 76% afirma

⁶Los/as promotores/as ESI son estudiantes designados dentro de cada curso para colaborar en la difusión, participación y acompañamiento de las actividades de ESI, favoreciendo el diálogo entre pares y la construcción de espacios de confianza en torno a la temática.

que hay estudiantes que cumplen el rol de promotores/as ESI, mientras que los bachilleres (40%) y las técnicas (45%) mantienen números más cercanos entre sí.

Estos resultados muestran que, a diferencia de lo observado con los referentes, la figura de promotores/as ESI tiene una menor presencia en las instituciones de gestión privada, siendo una política con mayor presencia en las estatales.

**Gráfico 14: Existencia de promotores/as ESI.
Total y según tipo de gestión**

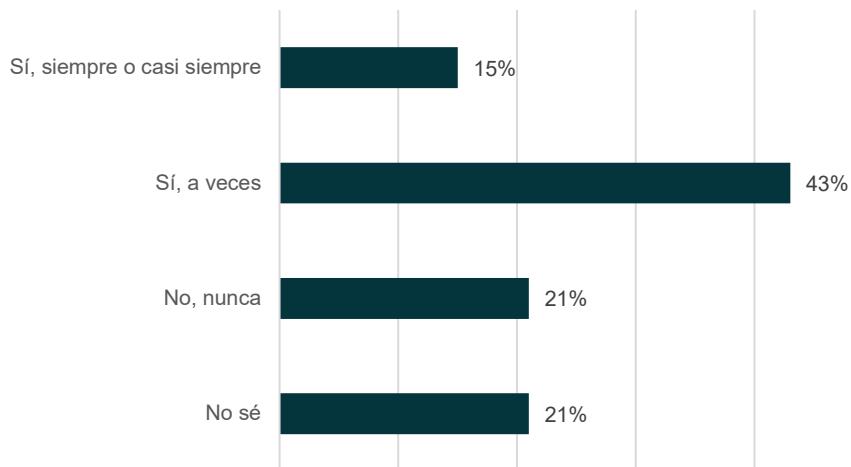


Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *¿Hay en tu escuela estudiantes que sean promotores ESI?*

Además, **se les preguntó a las y los estudiantes si les consultan para elegir los temas que se trabajan sobre la ESI (Gráfico 15)**. Los resultados muestran que la participación estudiantil en la definición de los temas es parcial y poco sistemática. Solo un 15% de las personas encuestadas afirmó que siempre o casi siempre son consultadas, mientras que un 43% señaló que esto ocurre a veces. Por otro lado, un 21% indicó que nunca se les consulta y otro 21% dijo no saberlo.

En conjunto, estos datos reflejan que, si bien existen instancias de participación, en la mayoría de los casos, se presentan de manera ocasional y no como una práctica establecida y sistematizada.

Gráfico 15: Participación de los estudiantes en la elección de temas



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *¿Los y las estudiantes participan en la elección de los temas a tratar en los encuentros/jornadas ESI?*

Por otra parte, se preguntó a las y los estudiantes **a quién acuden cuando tienen una duda en relación a contenidos de la ESI (Gráfico 16)**. La mayoría respondió que recurre principalmente a sus pares y vínculos cercanos: el 51% mencionó a compañeros/as o amigos/as de la escuela y el 49% a otras personas por fuera de la escuela (otros amigos, familiares, etc.).

Por otro lado, en su conjunto, las personas adultas que forman parte de las instituciones educativas acumulan un 63%. Dentro de este grupo, los más mencionados fueron las y los docentes (26%), seguidos/as por tutores/as (17%), referentes ESI (13%) y, finalmente, preceptores/as (7%).

Las opciones vinculadas a pares de referencia fueron seleccionadas de forma marginal: estudiantes promotores/as ESI y el centro de estudiantes aparecen con el 6% y 2%, respectivamente.

Finalmente, un resultado significativo aparece en la cantidad de estudiantes que señalan que no hablan con nadie cuando tienen dudas, que representan el 19% de los casos.

En síntesis, los resultados muestran una red diversa de consulta que combina tanto a pares y vínculos cercanos fuera de la escuela como personas adultas dentro de ella. Si bien agrupadas, las personas adultas institucionales concentran

una mayor frecuencia, su peso se distribuye entre distintas figuras, sin que ninguna adquiera un rol claramente predominante.



Gráfico 16: Fuente de consulta ante dudas sobre la ESI



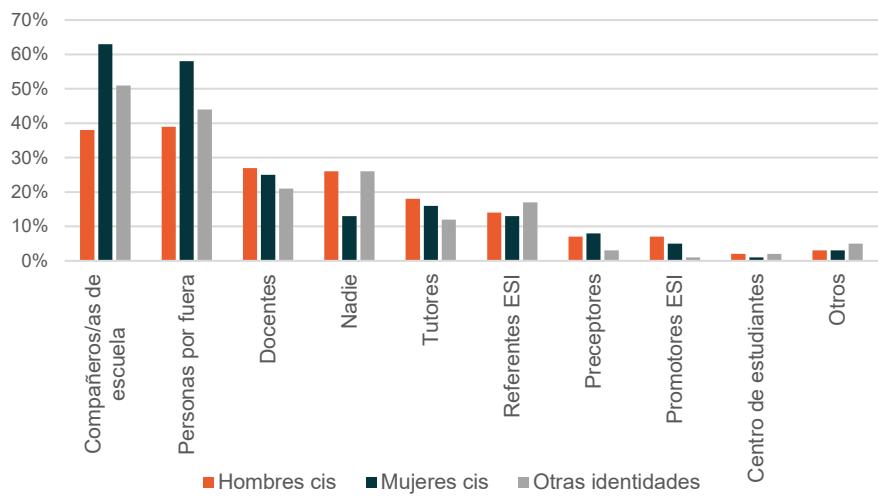
Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *Cuando no entendiste o no te explicaron sobre temas o contenidos de ESI ¿con quién hablás?*

Si ponemos la lupa en la **diferencia de respuestas según el género (Gráfico 17)**, podemos observar que las mujeres cis y las otras identidades tienden a apoyarse con mayor frecuencia en sus pares y en personas por fuera de la escuela: el 63% de las mujeres y el 51% de otras identidades mencionaron a compañeros/as, frente al 38% de los varones cis. Lo mismo ocurre con las consultas a personas externas (58% mujeres, 44% otras identidades y 39% varones).

Además, las mujeres fueron las que respondieron en menor medida que no consultan con nadie, sólo un 13% seleccionó esta opción, frente a los valores cis y otras identidades que la elección de dicha respuesta se eleva a un 26%.

En cuanto a las figuras escolares específicas, las diferencias son menos marcadas, con una distribución relativamente pareja entre los géneros.

Gráfico 17: Fuente de consulta ante dudas sobre la ESI según género



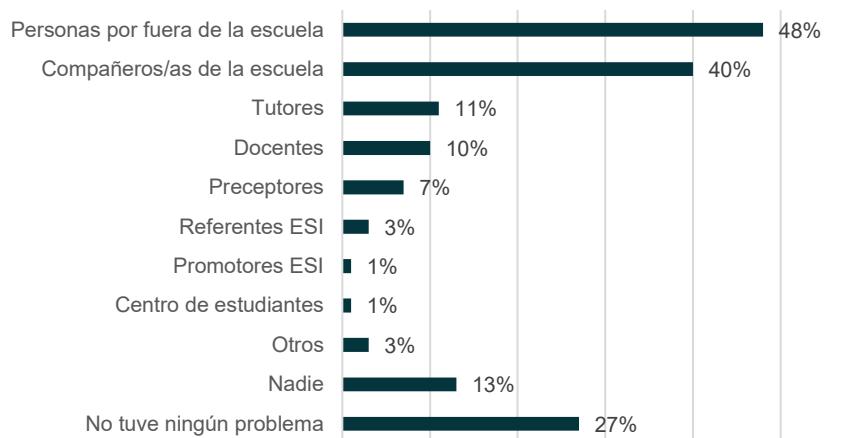
Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *Cuando no entendiste o no te explicaron sobre temas o contenidos de ESI ¿con quién hablás?*

Al consultar a quién acuden en caso de atravesar un problema relacionado con la ESI (Gráfico 18), las respuestas muestran que la principal referencia se ubica por fuera de la escuela (amigos, familia, etc.), opción seleccionada por el 48% del estudiantado. En segundo lugar, con el 40% aparecen los/as compañeros/as de la escuela.

Los actores institucionales aparecen en un segundo escalón: un 11% mencionó a tutores/as, un 10% a docentes, un 7% a preceptores/as y un 3% a referentes ESI. Por otro lado, en cuanto a la referencia de pares que no corresponden a vínculos interpersonales cercanos, aparece de forma marginal: 1% promotores/as ESI y 1% centro de estudiantes.

Finalmente, aparece un 13% que manifiesta no acudir a nadie ante una situación como la planteada, y un 27% que indica nunca haber tenido un problema de este tipo.

Gráfico 18: Fuente de ayuda ante problemas sobre ESI



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *Cuando tenés un problema personal vinculado a temas de ESI ¿con quién hablás?*

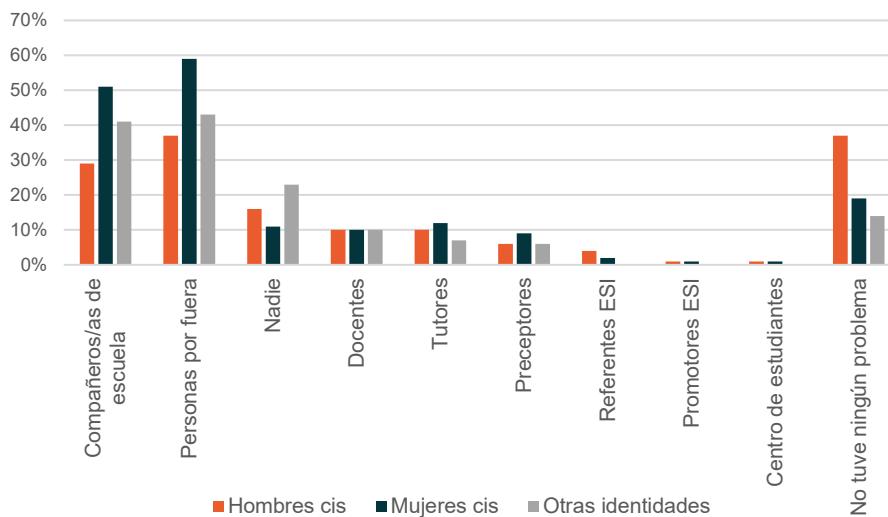
Al observar las respuestas **por género (Gráfico 19)**, se mantienen los patrones ya vistos en la pregunta sobre las dudas, pero con algunas diferencias que vale la pena destacar.

En primer lugar, se repite que las mujeres cis, principalmente, pero también estudiantes que se identifican con otras identidades, recurren en mayor medida tanto a personas externas a la escuela (59% mujeres cis y 43% otras identidades) como a sus compañeras/os (51% mujeres cis y 41% otras identidades).

En cambio, los varones cis muestran una menor tendencia a recurrir a estas redes (37% a personas externas y 29% a compañeros/as), y con más frecuencia que los otros grupos, declaran no haber tenido ningún problema (37%). Además, el 16% manifiesta no recurrir a nadie en caso de atravesar un problema, una opción seleccionada también por el 23% de estudiantes de otras identidades. Este patrón —ya visible en la pregunta referida a las dudas— vuelve a subrayar cierta reticencia o menor disposición de los varones cis y estudiantes que se identifican con otras identidades de género a buscar apoyo en temas vinculados con la ESI.

En cuanto a las figuras escolares (docentes, tutores/a, preceptores/as), nuevamente los porcentajes se mantienen bajos y bastante parejos entre géneros.

Gráfico 19: Fuente de ayuda ante problemas sobre ESI según género



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *Cuando tenés un problema personal vinculado a temas de ESI ¿con quién hablás?*

Resultados de las entrevistas

En la guía de entrevista incorporamos una serie de preguntas en torno a indagar si efectivamente había referentes y promotores/as ESI en las escuelas, y cómo era la mirada de las y los adolescentes en torno a esos roles.

Sobre este punto, las experiencias son diversas. Hay quienes conocen a las personas referentes y quienes no saben si hay docentes que llevan adelante esa tarea, sea porque no existen dentro de la institución o porque no se presentaron como tales, pese a su importancia para fortalecer la implementación de la ESI en las escuelas.

Más allá de eso, cuando indagamos en torno a las características que debería tener la persona referente ESI, las y los adolescentes enfatizan en la existencia de una relación de confianza y cercanía.

“O sea, siento que tal vez por lo que me estás diciendo sería como un profe para mí que tiene que tener un tipo, no un tipo no, un cierto tipo de conexión con los alumnos como para saber lo que ellos están pasando. No tan a fondo, porque amigos no son, pero cómo saber lo que les pasa, lo que les molesta, y ahí en alguna clasecita decir, bueno chicos, miren,



podemos hablar de esto..." (estudiante mujer de escuela de gestión privada confesional)

"Yo entendí que referentes es como esa persona con la que podes hablar de esos temas en confianza. Y a mí se me ocurrió como un preceptor o alguien que es un vínculo cercano, que sí es una autoridad y que sirve para esas cosas" (estudiante varón de escuela de gestión privada)

"... Hay diferencia entre un profe que es referente ESI a uno que no lo es por su manera de pensar. Nos tratan con más libertad de expresión."

(estudiante mujer de escuela bachiller de gestión estatal)

Por otra parte, también se consultó sobre la existencia de promotores/as ESI dentro de la escuela, observando una diversidad de situaciones que van desde el conocimiento, el desconocimiento y su identificación de las y los delegados, principalmente en escuelas de gestión privada.

"Son dos alumnas de mi curso. Y creo que hay más personas, pero no las conozco" (estudiante varón de escuela bachiller de gestión estatal)

"No, no, desde que estoy en primero, la verdad que nunca escuché eso, de promotores ESI" (estudiante varón de escuela laica de gestión privada).

"Yo creo que igual la mayoría son los delegados, que justamente son votados por los alumnos de cada curso, así como que ellos eligen a ese delegado que es como un medio promotor ESI, que es como la conexión entre todo el curso y el tutor, o en caso los directivos." (estudiante mujer de escuela confesional de gestión privada)

Ahora bien, cuando les consultamos si consideran importante contar con promotores/as ESI, en general consideran importante que puedan escuchar a sus pares de un modo distinto y que genera mayor confianza el hablar con un/a estudiante antes que con una persona adulta de la escuela.

"Sí, porque capaz los años anteriores que no había promotores de ESI, se trataba de los temas que ellos querían, cómo ellos querían y capaz no sabían, no sé cómo decirlo, como que no sabían de qué manera hacer que

los alumnos se interesen en ese tema..." (estudiante varón de escuela artística de gestión estatal)



"Sí, porque a algunos chicos no les gustaría contarles los problemas a los profesores. Por la confianza." (estudiante mujer de escuela bachiller de gestión estatal)

"Por ahí los otros estudiantes puedan escuchar más fácilmente a los estudiantes. Les entiendan más." (estudiante varón de escuela artística de gestión estatal)

"Sí, porque es otro punto de vista. Porque ponele un referente de ESI, no estás siempre en contacto con los alumnos. Tiene otras tareas. En cambio, el alumno que es promotor de ESI está todo el tiempo en contacto con los chicos en el aula..." (estudiante de escuela técnica de gestión estatal)

5. Valoración de la ESI

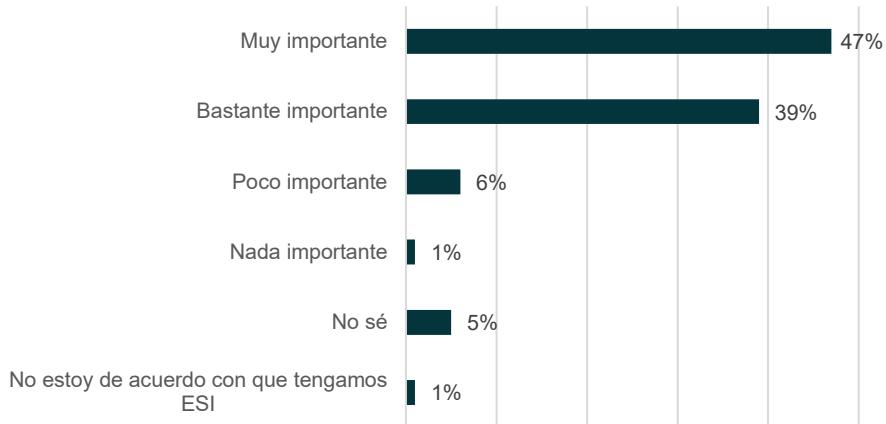
Este último apartado reúne las percepciones y valoraciones del estudiantado sobre la Educación Sexual Integral en sus escuelas. Se buscó conocer la importancia que le asignan a la ESI, el grado de satisfacción en cuanto a la implementación y la opinión de las y los estudiantes acerca de cómo podría mejorarse la experiencia.

Resultados de la encuesta

Ante la pregunta sobre si **consideran que la ESI es importante**, los resultados muestran un consenso amplio respecto a la relevancia de la ESI en la escuela (**Gráfico 20**). El 86% de las y los estudiantes demuestra una valoración positiva (47% considera que es muy importante y el 39% que es bastante importante). En contraste, solo un grupo minoritario la ubica como poco importante (6%), nada importante (1%) o directamente expresa desacuerdo con que exista ESI en la escuela (1%). Además, un 5% manifestó no saber qué responder.

Este panorama evidencia que, más allá de las diferencias sobre cómo se implementa, el valor de la ESI como política educativa cuenta con un amplio reconocimiento y valoración, sin diferencias significativas entre gestiones.

Gráfico 20: Importancia de la ESI

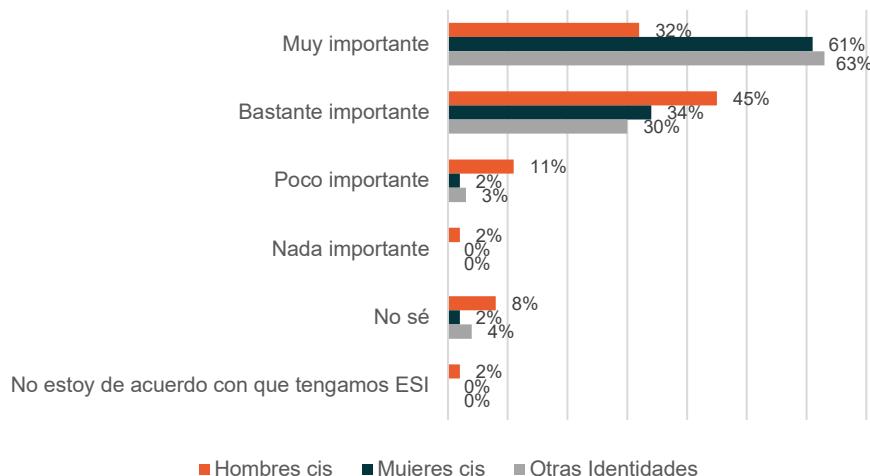


Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. *Pregunta: Consideras que trabajar temas de Educación Sexual Integral es...*

Al desagregar los **datos por género (Gráfico 21)**, se observa que las mujeres cis y otras identidades lideran el segmento de quienes consideran que la ESI es “muy importante” (61% y 60%, respectivamente), mientras que los varones cis son mayoría en el segmento de quienes opinan que es “bastante importante” (45%).

En este último grupo también lidera la selección de la opción “poco importante” (11%), duplicando el porcentaje de mujeres y otras identidades en la misma. Estos resultados muestran que, si bien el consenso sobre la relevancia de la ESI atraviesa a todos los géneros, existen diferencias en la intensidad del apoyo.

Gráfico 21: Importancia de la ESI según género

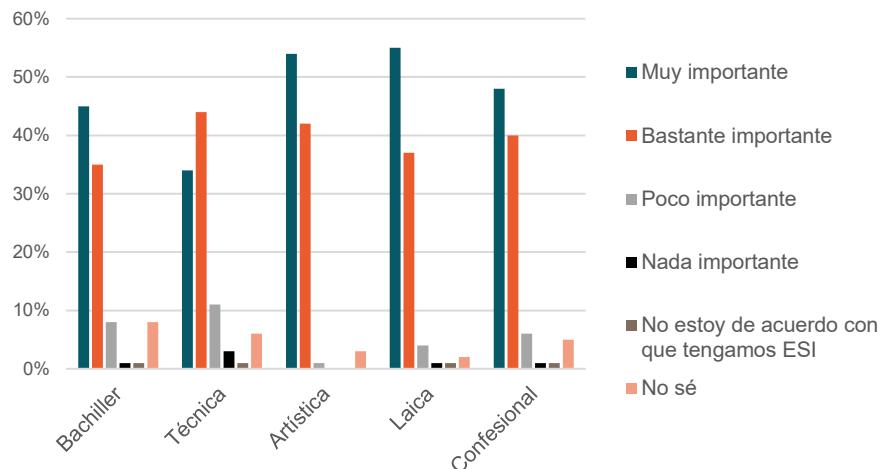


Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. *Pregunta: Consideras que trabajar temas de Educación Sexual Integral es...*

Por otro lado, al analizar la importancia atribuida a la ESI **según modalidad** (**Gráfico 22**), se observa que las escuelas artísticas y las escuelas laicas privadas, concentran los porcentajes más altos de estudiantes que la consideran muy importante (54% y 55%, respectivamente). En cambio, las escuelas técnicas muestran resultados similares a los de los varones cis en todas las opciones, con un nivel más bajo que el resto en la valoración de “muy importante” (34%), pero con niveles más elevados de “bastante importante” (44%) y siendo, también, la modalidad que más seleccionó las opciones “poco importante” (11%) y “nada importante” (3%).

En todas las modalidades la proporción de estudiantes que consideran a la ESI poco o nada importante es muy reducida, lo que confirma un consenso amplio sobre su relevancia, con diferencias en la intensidad del apoyo según el tipo de institución.

Gráfico 22: Importancia de la ESI según modalidad educativa

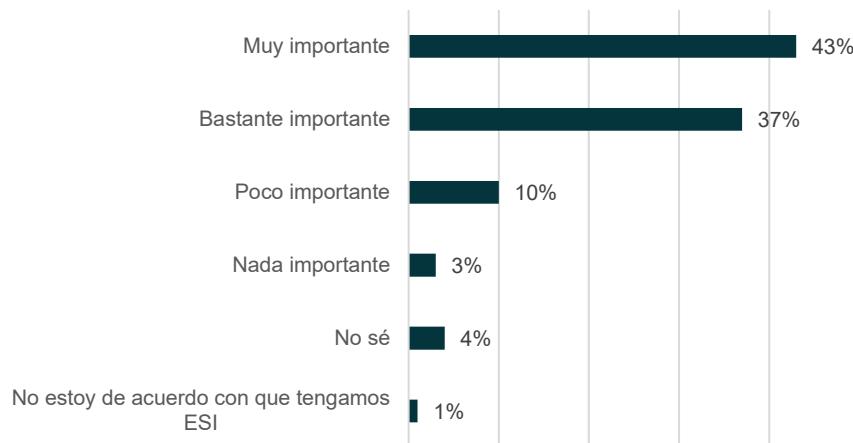


Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: Consideras que trabajar temas de Educación Sexual Integral es...

En relación a la pregunta sobre la **importancia de la ESI para prevenir situaciones de violencia (Gráfico 23)**, los resultados son similares a los de los gráficos anteriores, mostrando nuevamente un alto nivel de valoración entre el estudiantado. La mayoría considera que la ESI cumple una función importante, sumando un 80% de respuestas positivas.

Solo una proporción minoritaria la evalúa como poco o nada importante para prevenir dichas situaciones (13%), un 4% expresa no saber y sólo un 1% manifiesta no estar de acuerdo con que se de ESI en la escuela. Estos datos refuerzan la percepción de la ESI como una herramienta formativa clave para promover vínculos respetuosos y prevenir distintas formas de violencia, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

Gráfico 23: Importancia de la ESI para prevenir situaciones de violencia

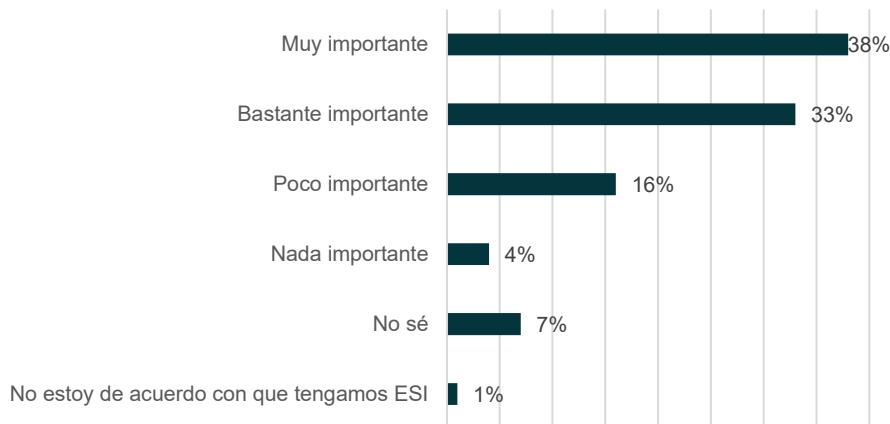


Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. *Pregunta: Consideras que, para prevenir situaciones de violencia, la ESI es...*

En línea con la valoración positiva sobre el papel de la ESI en la prevención de la violencia, también se observa un amplio reconocimiento de **su importancia para prevenir situaciones de discriminación (Gráfico 24)**. Sin embargo, el nivel de valoración es menor con respecto a las preguntas anteriores, el 71% del estudiantado considera que la ESI cumple un rol muy o bastante importante en este sentido. Se advierte una ligera disminución en la intensidad del acuerdo, acompañada por un incremento de respuestas que la ubican como poco o nada importante (20% en total).

Esta diferencia sugiere que, aunque el consenso general se mantiene, algunos sectores del estudiantado perciben con mayor claridad el vínculo entre ESI y prevención de la violencia que con la reducción de situaciones de discriminación.

Gráfico 24: Importancia de la ESI para prevenir situaciones de discriminación

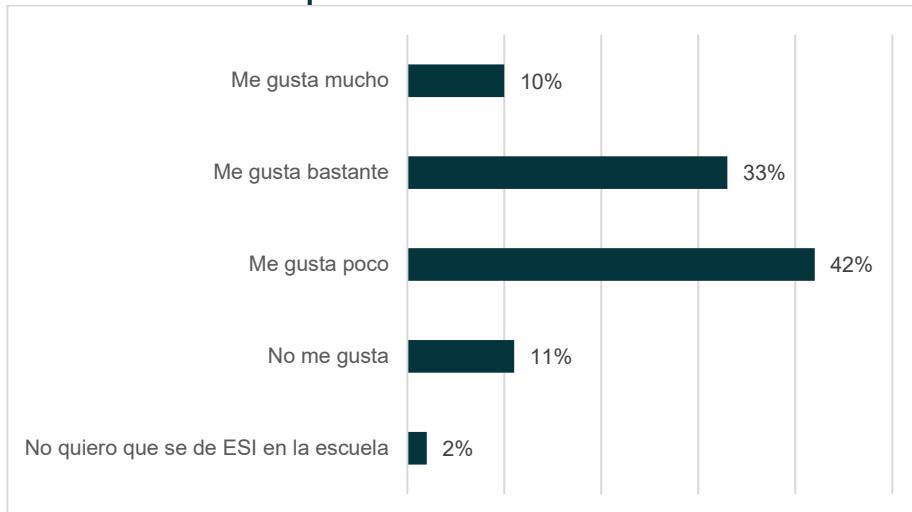


Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *Consideras que, para prevenir la discriminación respecto a la orientación sexual, identidad de género, apariencia física, étnica y religión, la ESI es...*

Por otro lado, se le consultó a las y los estudiantes acerca de la **valoración del dictado de la ESI en sus escuelas (Gráfico 25)** y, si bien la mayoría reconoce la importancia de la ESI, las valoraciones sobre cómo se implementa en cada institución muestran una mayor variación en las respuestas. Solo un 10% afirma que le gusta mucho la forma en que se trabaja y un 33% que le gusta bastante, mientras que un 42% señala que le gusta poco, a un 11% no le gusta y 2% manifestó estar en desacuerdo con que la ESI se imparta en la escuela.

Es decir que más de la mitad de las y los estudiantes están disconformes sobre la forma en la que se dicta la ESI en sus escuelas.

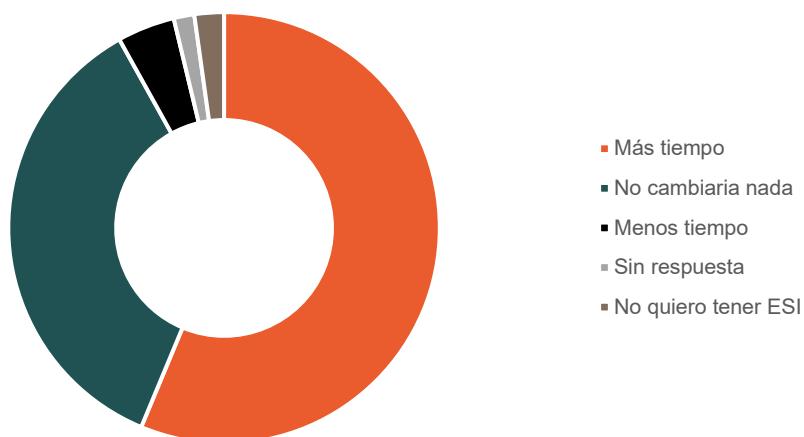
Gráfico 25: Opiniones sobre la forma en la que se da la ESI en la escuela



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *¿Cuánto te gusta la forma en que se enseña ESI en tu escuela?*

Además, se le consultó a las y los estudiantes sobre la **cantidad de tiempo que se le dedica a la ESI (Gráfico 26)** y la mayoría consideró que sería necesario aumentar el tiempo destinado a la misma (56%), el 36% expresó que no cambiaría nada sobre el tiempo que se le dedica, sólo un 4% respondió que le gustaría que se le dedique menos tiempo, mientras que un 2% dijo directamente no querer ver contenidos de la ESI en la escuela y un 2% expresó no saber.

Gráfico 26: Opiniones sobre el tiempo dedicado a la ESI en la escuela

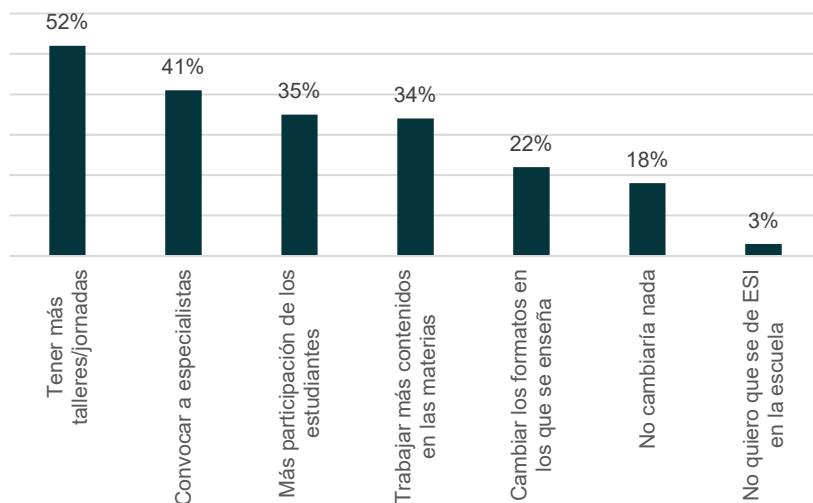


Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. Pregunta: *¿Qué cambiarías en relación al tiempo que se le dedica a enseñar la ESI?*

Finalmente, se les preguntó a las y los estudiantes **qué cambiarían de la forma en la que se da la ESI en sus escuelas (Gráfico 27)**. Más de la mitad (52%) señaló que incorporaría más talleres o jornadas durante el año, el 41% propuso convocar a especialistas para abordar los temas. Asimismo, un poco más de un tercio del estudiantado planteó la necesidad de mayor participación de los propios estudiantes (35%) y de trabajar más contenidos de ESI dentro de las materias (34%), lo que refleja una demanda por una presencia más transversal, sistemática e integrada.

Para finalizar, un 18% manifestó que no cambiaría nada sobre la forma en la que se da la ESI en su escuela y sólo un 3% seleccionó la opción de “no quiero tener ESI”, confirmando que las observaciones no implican necesariamente un rechazo a la política, sino un deseo de mejorar su implementación y hacerla más cercana a los intereses estudiantiles.

Gráfico 27: Propuestas de cambios en la forma de implementar la ESI



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta 2025. *Pregunta: ¿Qué cambiarías en la forma en que se enseña la ESI?*

En esta última pregunta del cuestionario, se dejó un espacio para que las y los jóvenes pudieran incluir modificaciones y recomendaciones que les gustaría que se apliquen en relación a la forma en la que se dicta la ESI en sus escuelas, sólo una parte reducida de los/as estudiantes (4%) dejaron comentarios (**Tabla 6**).

Dentro de este grupo de estudiantes, en la gran mayoría de los casos, no se encuentran intervenciones que expresan un rechazo hacia la ESI en sí misma, sino observaciones orientadas a mejorar su implementación.



Los comentarios registrados pueden agruparse dentro de siete ejes: cambios en las formas y recursos de enseñanza; aumento de tiempo y espacios destinados a trabajar la ESI; críticas hacia la reiteración de los temas trabajados; solicitudes de trabajar temas puntuales; pedidos de mayor implicación del cuerpo docente; necesidad de mayor participación estudiantil; y, por último, de manera minoritaria, un grupo con resistencias y cuestionamientos hacia la ESI, que incluyen tanto críticas a la *politización* de los contenidos como posturas directamente contrarias a su presencia en la escuela.

Tabla 6: ¿Qué cambiarías sobre la forma en la que se da la ESI en tu escuela?

EJE TEMÁTICO	EJEMPLO 1	EJEMPLO 2	EJEMPLO 3
Formas y recursos de enseñanza	<i>“La mayoría de los temas son interesantes solamente que la manera que explican no llama la atención”</i>	<i>“Siento que siempre se abarcan los temas de una manera muy lineal, y pocas veces llegan a ser útil para el estudiante”</i>	<i>“Que se mantenga la dinámica del juego, pero que haya más teorías o charlas”</i>
Más tiempo y espacios	<i>“Jornadas semanales o mensuales”</i>	<i>“Que la esi sea una materia o tener un taller por mes sobre esi”</i>	<i>“Establecería un espacio que funcione durante todo el año para debatir todos los temas que surgen y son importantes”</i>
Temas repetitivos	<i>“Enseñan siempre lo mismo, deberían expandirse más sobre otros temas que no sean solo bullying o anticonceptivos”</i>	<i>“Que hablen de algo aparte de las ITS y los embarazos, por favor”</i>	<i>“Se habla mucho de los géneros y la violencia de género, pero me gustaría hablar más de métodos anticonceptivos, embarazos, cómo cuidarse, etc.”</i>
Inclusión de temas específicos	<i>“Me gustaría que se hable ciertos temas que nunca hablamos como depresión, violencia, TCA”</i>	<i>“Que los temas estén más actualizados posible y se hable de la discapacidad”</i>	<i>“Que se revisen los contenidos en relación a la edad. En primer año ya deberíamos tratar los métodos anticonceptivos, ya que, aunque no les</i>

Docentes	<p><i>“Que las personas que den esas clases sean profesionales y no profesores con un curso de cuatro clases”</i></p>	<p><i>“La forma en cómo los profesores enseñan es muy aburrida y repiten temas”</i></p>	<p><i>“Más interés por parte de profesores”</i></p>
Participación estudiantil	<p><i>“Que escuchen a los estudiantes. La mayoría de las veces se ven los mismos temas (repetitivos). La ESI me gusta depende qué docente la de”</i></p>	<p><i>“Más horas ya que es jornada (todo el día) y que los pibes elijan el tema, no que lo bajen de supervisión”</i></p>	<p><i>“Que se les consulte a los estudiantes sobre sus conocimientos ESI y en base a eso se refuerzen algunos contenidos. Mis compañeros aún no conocen cuánto dura un período menstrual.”</i></p>
Cuestionamientos o resistencias hacia la ESI	<p><i>“Yo creo que la ESI es innecesaria para la educación debido a que se utiliza para hacer bandera política y adoctrinan a los alumnos con temas que no son adecuados (sobre todo para los niños). ¿De qué le sirve a un chico saber qué es ser no binario?”</i></p>	<p><i>“Para mí no sirve la ESI para nada ya que nos quieren meter cosas que antinaturales en la cabeza”</i></p>	<p><i>“Que se deje de politizar a la hora de hablar de ESI”</i></p>

Resultados de las entrevistas



Ratificando lo surgido de las encuestas, a lo largo de las entrevistas, las y los estudiantes de ambas gestiones otorgan una valoración positiva al dictado de la ESI en las escuelas.

“Sí, yo creo que sea donde sea es importante porque puedes prevenir situaciones que no son deseadas” (estudiante varón de gestión privada, laica)

“Me parece muy importante el tema de métodos anticonceptivos y de ITS. Y después ya toda la ESI en general, con todas las ramas que tiene la ESI, la convivencia y todo eso me gusta que se trabaje.” (estudiante varón de gestión estatal, bachiller)

Esa valoración positiva está asociada, en primer lugar, a la prevención, el cuidado y la preparación para convertirse en una persona adulta con determinados valores.

“Si obvio, es súper importante sobre todo de cómo encarrilar para ser adulto” (estudiante varón de gestión privada, laica)

“El cuidarse a sí mismo, por la salud. También a través de las redes sociales cuidarse de los demás. Es lo que vimos hasta ahora. Y con quien te juntas y esas cosas.” (estudiante varón de gestión estatal, artística)

“Re, porque te da otra perspectiva, te da un espacio para pensarte a vos, al otro, cómo veo al otro, cómo el otro me mira a mí, consecuencias de las acciones, roles de cosas que capaz no vemos” (estudiante mujer de gestión estatal)

Asimismo, las y los estudiantes vinculan la ESI con la posibilidad de tener un espacio por fuera de la familia para trabajar sobre ciertas cuestiones personales que les permita una reflexión sobre sí mismos.

“Está bueno que acá se trate para que cada uno entienda lo que está bien, lo que está mal, y reflexionar sobre sí mismo cómo es. Y a su vez adquirir

conocimientos que antes no tenía o que en su familia capaz no se los dieron o lo pasaban por alto como que no es tan importante..." (estudiante varón de gestión estatal, bachiller)

"Para mí, sí, ayudaron, o sea, porque es algo eso, ponele a lo familiar, capaz no lo hablás mucho, te cerrás bastante y ver experiencias, hablar con gente de confianza, siento que le abrió esa puerta a aceptarse como es, porque siento que con la familia capaz no lo hablaba y hablando tuvimos bastantes charlas encima, pero hablando uno se da cuenta de que es lo que quiere" (estudiante varón de gestión privada)

De los testimonios también se desprende que los contenidos de ESI otorgan herramientas para enfrentar problemas de la vida cotidiana y la posibilidad de pensarlos en un ámbito brindado por la escuela.

"(...) vuelvo a traer el ejemplo de ayer que hablamos con esta compañera que se le surgió una situación con su pareja, capaz ella, por su cuenta, nunca hubiese dicho che, esta es una situación que me están maltratando, que me están tratando mal, y lo hubiese dejado pasar, y además saber a qué pueden llegar esas situaciones. Así que, sí, está bueno, siempre está bueno charlar con uno y otro, y más si es el colegio porque no todos tenemos o familia o amigos o gente que sepa o te pueda apoyar en esa situación" (estudiante mujer de gestión estatal, bachiller)

"(...) He visto casos en los que uno se siente bastante inseguro, por eso de hablar de las experiencias está bueno porque uno ve lo que podría ser al charlarlo, yo tengo una amiga que es trans y siento que le ayudó bastante en hablar, en aceptarse a sí misma y un día lo decidió, la verdad que me pone feliz por ella porque al hablarlo como que se dio cuenta de que era lo que ella quería y bueno, está bueno" (estudiante mujer de gestión estatal, bachiller)

De algún modo, la ESI habilita a la circulación de reflexiones críticas que ponen bajo la lupa las construcciones sociales vinculadas al género.

"Sí, obvio, yo creo que al menos como que se te desarrollan pensamientos más críticos. Con esto de los estereotipos de género, los roles de género,



yo hablo con amigas o amigos que están en otros colegios y capaz no lo tienen tan despierto, estas cuestiones pasan, son micro situaciones que no te das cuenta, y se te abren un montón los ojos" (estudiante de gestión estatal, modalidad artística)

En particular, se destaca que la ESI previene situaciones de violencia, acoso y discriminación.

“Y podés ayudar a prevenir muchas cosas. Por ejemplo, si un alumno sufre bullying constantemente, puedes advertir a los preceptores y estos van a hablar con los que le hacen bullying, van a hablar con el chico que sufre bullying, lo van a ayudar, van a ayudar a los psicólogos, creo que en el colegio hay. Y también, por ejemplo, con los métodos anticonceptivos, hay muchos jóvenes que hoy en día a mi edad ya quedan embarazados. Y saber sobre los métodos anticonceptivos está bueno porque prevenís eso.”
(estudiante mujer de gestión estatal, técnica)

“También, porque si un chico y una chica están en pareja y la chica piensa que está haciendo algo mal porque el chico la trata mal, ahí ayuda mucho la ESI porque le dice “el chico no te debería tratar mal si no estás haciendo algo mal. Entonces, si vos no estás haciendo nada mal, tenés que salir de ahí” ¿entendés?” (estudiante mujer de gestión estatal, técnica)

Sin embargo, pese a reconocer esa función preventiva, también se resaltan que sus efectos dependen del interés y el proceso de cada persona.

“Siento que puede prevenir bastante. Depende de lo que uno quiera recibir de información, a lo que preste atención. Te tiene que interesar a vos, porque cuando haces una reunión es obvio que los chicos lo toman como nada, pero para mí es súper importante, porque esos que no prestan atención son los que le pasa de todo, literalmente, y eso te pasa por no prestar atención a lo que te está brindando el colegio...” (estudiante mujer de gestión estatal, bachiller)

REFLEXIONES FINALES



A casi veinte años de su sanción, la ESI se consolida como una política valorada por las juventudes y asumida como un derecho. Sin embargo, los desafíos actuales están ligados, por un lado, a fortalecer su legitimidad social, dado que existen determinados sectores de la sociedad que cuestionan su presencia en el nivel inicial y primario de la educación obligatoria y, por el otro, en el campo estrictamente escolar/educativo, a profundizarla pedagógica e institucionalmente de modo tal de garantizar un abordaje sistemático, transversal, participativo y con enfoque integral.

A partir de los resultados presentados, es posible plantear una serie de reflexiones finales:

La ESI como política valorada y solicitada por la juventud

Los resultados de la encuesta reflejan un amplio consenso sobre la necesidad y la importancia de la Educación Sexual Integral. El 86% de las y los estudiantes considera que la ESI es importante, y esta valoración positiva se mantiene al analizar su función preventiva: el 80% la percibe como relevante para prevenir situaciones de violencia y el 71% para evitar situaciones de discriminación. Solo una proporción mínima la considera “hada importante” o que directamente no debería existir en la escuela, alrededor del 2%, lo que confirma su legitimidad como política educativa consolidada. Esto permite afirmar que, a contramano de algunos discursos sobre la resistencia de las y los jóvenes alrededor de la ESI, entre esta población predomina un consenso sólido a favor de su continuidad y fortalecimiento.

El recorrido de la ESI en Argentina puede leerse como un proceso de ampliación de derechos, en el que las nuevas generaciones ya no la asocian exclusivamente con la prevención de riesgos o embarazos, sino con la posibilidad de vivir vínculos respetuosos, ejercer autonomía sobre el propio cuerpo y participar en una comunidad diversa e igualitaria (Faur, 2018). Los resultados de la encuesta y los relatos de las entrevistas reflejan justamente esta amplitud: las y los jóvenes no solo valoran la ESI, sino que la reconocen como parte constitutiva de la generación de vínculos libres de violencia y discriminación.



Sin embargo, la valoración general convive con miradas críticas hacia las formas de implementación. Menos de la mitad (43 %) afirma que le gusta cómo se trabaja la ESI en su escuela y, a su vez, el 49% las y los estudiantes expresó el deseo de contar con más tiempo para abordar contenidos de la ESI, lo que muestra una brecha entre el consenso sobre su importancia y la satisfacción con la práctica escolar cotidiana.

Intereses: vínculos, salud mental y sexualidad

El análisis de los temas de mayor interés muestra que las y los estudiantes conciben la ESI de manera amplia e integral, más allá de los contenidos clásicos vinculados a la biología o la reproducción, que de todos modos siguen siendo de los más valorados.

El 67% manifestó interés por ITS, métodos anticonceptivos y embarazos, mientras que un porcentaje muy cercano (64%) lo hizo por la salud mental y un 53% se mostró interesado en trabajar sobre los vínculos. Tanto ITS, anticonceptivos y embarazos como el tema vínculos fueron señalados por la mayoría como trabajados en la escuela (80% y 89%), mientras que en lo que refiere a la salud mental, sólo el 47% indicó haberlos abordado, lo que evidencia una brecha entre los intereses estudiantiles y los contenidos efectivamente desarrollados.

Las preguntas abiertas de la encuesta y las entrevistas amplían esta mirada. En las primeras, dentro de los temas emergentes aparecen: salud mental, vínculos, diversidad, consumos problemáticos, apuestas y neurodivergencias, entre otros. Por su parte, en relatos de las y los estudiantes entrevistados se mencionan como temas de interés aquellos vinculados al cuidado del cuerpo y la salud, la valoración de la afectividad, el reconocimiento de la perspectiva de género, y –con una mención especial– nuevamente la salud mental como un eje de importancia en ambos tipos de gestión.

Estas respuestas reflejan una comprensión más amplia de la ESI, asociada a la vida cotidiana y a los desafíos que atraviesan a las juventudes hoy en día. Es percibida como un espacio de escucha y acompañamiento integral donde es posible hallar herramientas para pensar sus relaciones, sus cuerpos y sus contextos sociales, entrelazándose con el sentido profundo de la ESI de formar

sujetos capaces de decidir, cuidar y construir vínculos igualitarios, reconociendo sus derechos y los de los demás (Faur 2018).



Brechas de género en la apropiación de la ESI

La valoración, la apropiación y el interés por la ESI están fuertemente atravesados por el género. Si bien, en términos generales, la gran mayoría de los varones encuestados reconoce la importancia de la ESI (77%), las mujeres y las personas que se identifican con otras identidades de género lo hacen en una proporción aún mayor (95% y 93%, respectivamente).

Respecto del interés por los distintos, las mujeres manifiestan niveles más altos en todos los ejes, mientras que entre los varones cis tiende a ser menor, especialmente frente a los contenidos vinculados con la igualdad de género y la diversidad. En estos casos, hay indicios de un menor grado de apropiación de aquellos tópicos que, en muchos casos, son las que interpelan o ponen en cuestión ciertos mandatos de masculinidad.

Estas diferencias también se reflejan en las formas de búsqueda de apoyo. Aunque en todos los géneros la mayoría recurre a pares o personas externas a la escuela frente a dudas o problemas, las mujeres lo hacen en una proporción mayor, mientras que los varones son quienes señalan que no recurren a nadie. Esta tendencia puede evidenciar la presencia de mandatos y procesos de socialización de género que aún operan sobre las formas de pedir ayuda, tramitar las emociones y acceder a espacios de cuidado.

En este sentido, los resultados confirman que el trabajo en torno a la ESI debería profundizar las estrategias de inclusión de los varones como parte activa del debate, no sólo como destinatarios de información, sino que también se logre una apropiación de este derecho, para formar sujetos capaces de revisar sus propias prácticas y vínculos.

Sistematicidad y transversalidad: avances desiguales

El 90% de las y los estudiantes manifestó haber tenido algún tipo de experiencia con la ESI durante la escuela secundaria, pero solo el 46% señaló haberla tenido todos los años, el resto la identifica de forma intermitente.



Las jornadas ESI, contempladas en la planificación oficial del Ministerio de Educación del GCBA, son reconocidas por el 59% del estudiantado. Sin embargo, la mayoría recuerda haber participado solo una o dos veces por año (46%), una frecuencia menor a las tres jornadas anuales previstas en la agenda educativa de la Ciudad de Buenos Aires⁷. A esto se suma un porcentaje elevado de estudiantes que dice que no hubo jornadas o no recuerda haberlas tenido (40%), lo que invita a pensar en una implementación desigual entre escuelas o que las jornadas no son identificadas como tales por los/as estudiantes.

Esto último podría deberse a la diversidad de formatos con que se desarrollan estos espacios, a la escasa explicitación de los mismos y/o a la falta de sistematicidad en su organización, factores que limitan su visibilidad y apropiación como instancias institucionales de trabajo y reflexión sobre la ESI.

Por otro lado, en relación con la transversalidad, los contenidos de ESI continúan concentrándose en un número reducido de materias. Durante el relevamiento, las más mencionadas por el estudiantado fueron Biología (66%), Tutoría (54%) y Formación Ética y Ciudadana (37%), seguidas en un segundo plano por Lengua y Literatura (19%) e Historia (13%)⁸.

Los relatos de las entrevistas complementan estos resultados y permiten profundizar la mirada sobre cómo se vive la ESI en el aula. Las y los estudiantes compartieron experiencias donde se observa esa ausencia de transversalidad, mencionando que, en general, los contenidos de la ESI se circunscriben a las materias ya mencionadas. Además, varios testimonios reflejan cierta dificultad para reconocer qué temas de la ESI podrían vincularse con los contenidos específicos de cada asignatura, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la formación y el acompañamiento docente para realizar propuestas curriculares adecuadas, y explicitar más claramente los ejes en la planificación escolar.

En síntesis, los resultados indican que, si bien la ESI ha ganado presencia dentro de la escuela, su integración sigue siendo parcial y segmentada, concentrada en

⁷Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Agenda Educativa. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/agenda-educativa>

⁸En el relevamiento realizado por la DPCABA en 2022, las materias más mencionadas fueron Biología (43%), Formación Ética y Ciudadana (29%), Lengua y Literatura (28%) e Historia (13%). Fuente: *Informe sobre la implementación de la ESI en escuelas secundarias de gestión estatal* (Defensoría del Pueblo CABA, 2022).



espacios puntuales de enseñanza y dependiendo en gran medida —tanto en el trabajo dentro de las materias como en la organización de jornadas— del compromiso y la iniciativa autogestiva del cuerpo docente.

Como veremos a continuación, también se observan diferencias en el nivel de aplicación según la modalidad educativa, que inciden en el grado de sistematicidad y en la valoración de la ESI por parte del estudiantado.

Similitudes y diferencias por tipo de gestión y modalidad

Al repasar los resultados, se observan pocas diferencias significativas entre los tipos de gestión —estatal y privada—, pero sí surgen contrastes marcados según la modalidad educativa.

En el primer caso, la principal diferencia aparece en la presencia de docentes referentes ESI y, en particular, en la existencia de estudiantes con la figura de promotor/as ESI, roles que se registran con mayor frecuencia en las escuelas de gestión estatal.

La mayor polarización se observa al interior de la gestión estatal, entre las escuelas técnicas y artísticas que, respectivamente, presentan los niveles más bajos y más altos de continuidad, interés y valoración de la ESI. Las escuelas bachilleres de gestión estatal y las escuelas de gestión privada —tanto laicas como confessionales— se ubican en un punto intermedio, con niveles de implementación, interés y valoración similares entre sí.

Estas asimetrías sugieren que la modalidad educativa incide en la implementación y recepción de la ESI, posiblemente asociada a los enfoques pedagógicos, la formación de los equipos docentes y las características de la población estudiantil de cada institución. También puede vincularse con la composición sexo-genérica de la matrícula: en las escuelas artísticas predomina la presencia de mujeres cis (62%) y otras identidades de género (12%). En cambio, en las escuelas técnicas se observa una predominancia de varones cis (74%), frente a un 25% de mujeres cis y un 1% de otras identidades.

En este sentido, los resultados refuerzan la necesidad de repensar las estrategias pedagógicas según las particularidades de cada modalidad, promoviendo que la

ESI atravesie los distintos ámbitos de formación mediante estrategias que permitan que las/os estudiantes se apropien de este derecho.



Actores institucionales y espacios de consulta: desafíos en la visibilidad y la confianza

El análisis sobre los actores que acompañan la ESI muestra vacancias en términos institucionales: más de la mitad de las y los estudiantes respondió que no existen o no saben de la existencia de docentes que sean referentes ESI dentro de su escuela. Cuando se les consulta a quiénes recurren frente a dudas o problemas vinculados a la ESI, la mayoría menciona pares o personas externas a la escuela, mientras que los/as docentes, tutores/as, referentes o promotores/as aparecen con menor frecuencia.

Estos resultados plantean varios desafíos: por un lado, la necesidad de fortalecer los espacios de confianza dentro de la escuela y dotar a las figuras institucionales de mayor presencia, legitimidad y formación específica. Por otro lado, para poder consolidar este camino, hace falta reconocer a los/as docentes que realizan esta tarea, que –en la gran mayoría de los casos– se desarrolla sin una remuneración por el trabajo de planificación y acompañamiento. Al mismo tiempo, no hemos encontrado normativa jurisdiccional que encuadre el rol de referentes ESI para aquellos/as docentes que han sido designados con tal propósito.

Participación estudiantil y construcción de ciudadanía

Uno de los principales ejes que surgió a lo largo de la encuesta es la demanda por mayor participación estudiantil en la elección de temas, planificación y desarrollo de la Educación Sexual Integral en sus escuelas. Solo el 15% señaló que siempre o casi siempre se los consulta sobre los temas a trabajar, mientras que un 43% dijo que esto ocurre “a veces”, y el resto que nunca o no lo sabe.

En las respuestas abiertas de la encuesta, quedó expresado con claridad el deseo de que sus opiniones sean escuchadas y consideradas en la definición de contenidos y modalidades de trabajo. Mencionaron, por ejemplo, la importancia de que la ESI se adapte a sus intereses, que las temáticas no sean repetitivas, que se diversifiquen los formatos y que se habiliten espacios donde puedan



proponer o incluso coordinar actividades. Estas voces reflejan la urgencia de reforzar e implementar mecanismos de escucha atenta y diálogo para recoger y recrear, no sólo cuestiones relacionadas con los contenidos, sino también las formas, tanto en escuelas de gestión estatal como privada.

En este marco, la participación estudiantil no es sólo constituye un recurso metodológico o pedagógico, sino que puede pensarse como una oportunidad para fortalecer el ejercicio de ciudadanía y la promoción de derechos dentro del ámbito escolar.

A modo de cierre

El presente relevamiento deja planteado un horizonte de trabajo para seguir consolidando el derecho a la Educación Sexual Integral en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, una ESI que forme ciudadanía democrática, habilite la palabra y sostenga el derecho de niñas, niños y adolescentes a una educación libre de violencias y discriminaciones, basada en el cuidado y el reconocimiento de la diversidad.

Uno de los desafíos evidentes es fortalecer la formación y el acompañamiento docente. En número significativo de instituciones escolares, la implementación efectiva de la ESI depende del compromiso personal y autogestivo de docentes que, en la práctica, asumen el rol de referentes y afrontan la organización de las jornadas sin contar con un reconocimiento formal ni remuneración específica, ya que no existe una normativa que los contemple y los contenga.

Si se busca poder garantizar la sistematicidad de las jornadas y la transversalidad de los contenidos curriculares, resulta indispensable avanzar en este punto: más y diversos espacios de capacitación y un marco normativo que reconozca oficialmente la figura de referentes ESI. El informe vuelve visible este esfuerzo y señala la necesidad de institucionalizar esa función. Reconocer y jerarquizar esa tarea constituye un paso importante para garantizar la continuidad y la calidad del derecho a la ESI.

Del mismo modo, los hallazgos muestran que —a contramano de ciertos discursos resistentes— la demanda de los estudiantes no es por *menos* ESI, sino por *más*

y mejor ESI y con *mayor* participación. Promover mecanismos estables de consulta y escucha atenta permitiría no solo definir contenidos y formatos más pertinentes y de interés, sino también fortalecer el sentido democrático y colectivo que da sustento a esta política educativa.



De este modo, el informe se proyecta como una herramienta para orientar líneas de acción futuras, tanto dentro de las escuelas como, fundamentalmente, en la agenda de la política pública del Gobierno de la Ciudad. Desde la Defensoría del Pueblo reafirmamos nuestro compromiso de acompañar a las comunidades educativas en la construcción de propuestas integrales, sostenidas y participativas, que sigan fortaleciendo este derecho.

ANEXO



Tabla 7: Universo de escuelas de gestión estatal y privadas según modalidad y grupo de comunas

Grupos de comunas	UNIVERSO					Total
	Bachiller	Técnica	Artística	Laica	Confesional	
Norte	16	5	0	45	51	117
Centro este	17	7	1	16	28	69
Centro	27	8	1	34	40	110
Centro oeste	18	7	4	23	50	102
Sur	26	12	4	13	40	95
Sub total	104	39	10	131	209	493
Total	153		340			

Fuente: Buscador de Establecimientos Educativos, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires⁹.

Tabla 8: Universo de la cantidad de estudiantes por gestión estatal/privada

UNIVERSO - MATRÍCULA POR GESTIÓN			
Grupos de comunas	Estatal	Privada	Total
Norte	13.427	24.180	37.607
Centro este	17.357	13.141	30.498
Centro	15.713	28.584	44.297
Centro oeste	21.262	14.014	35.276
Sur	27.307	18.900	46.207
Total	95.066 (49%)	98.819 (51%)	193.885

Fuente: Anuario de estadística educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Datos correspondientes al 2024 (GCBA)¹⁰.

Tabla 9: Universo de cantidad de estudiantes por género

UNIVERSO - MATRÍCULA POR GÉNERO			
Género	Varón	Mujer	Total
Estatal	51.337	43.735	95.072
Privada	48.211	50.602	98.813
Total	99.548 (51%)	94.337 (49%)	193.885

Fuente: Anuario de estadística educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Datos correspondientes al 2024 (GCBA)¹¹.

⁹Disponible en: <https://buscatuescuela.buenosaires.gob.ar>

¹⁰Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/anuario-estadistico/educacion-comun-nivel-secundario>

¹¹Ibídem.

REFERENCIAS



Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires. (2023). *Informe sobre la implementación de la ESI en la Ciudad de Buenos Aires*. Disponible en: <https://www.calameo.com/defensoriacaba/read/0026823995eeb7ebfde5c>

Faur, Eleonor y Gogna, Mónica (2016). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos*. En C. Kaplan (Comp.), *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar* (pp. 193-224). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación y UNICEF Argentina.

Faur, Eleonor (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y Ministerio de Educación de la Nación.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) (2024). *Anuario de Estadística Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), Ministerio de Educación del GCBA.

Ley Nº 3 (1998). *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*, 3 de febrero de 1998.

Ley Nº 2110 (2006). *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*, 12 de octubre de 2006.

Ley Nº 26.150 (2006). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina*, 23 de octubre de 2006.

Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Resolución N.º 45/08. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Consejo Federal de Educación, Argentina.



DOSSIER



¿Qué tiene que ver mi materia con la ESI? Por Graciela Morgade



Introducción

Sabemos que la educación sexual estuvo presente en las escuelas mucho antes de la ley 26150 del ámbito nacional y la 2110 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ambas sancionadas en 2006.

Por décadas, esa educación sexual había adoptado formas muy reconocibles y reconocidas por los diferentes actores del sistema: generalmente en Biología, en la “clase” del sistema reproductor y la “clase” sobre métodos anticonceptivos y prevención de infecciones; a veces, y generalmente a cargo de una empresa interesada en vender sus productos, en la “charla” sobre dispositivos para la menstruación.

Las leyes 26150 y 2110 plantean que esos aspectos de la educación sexual, obviamente, tienen que ser abordados en “Biología” o “Educación para la Salud”, pero que la “sexualidad” es más que su dimensión material y más que las relaciones vinculadas con la genitalidad. Ambas normas retoman definiciones de la “sexualidad” como una dimensión constitutiva de la subjetividad de las personas que implica no solamente un componente biológico (material) sino también, de manera indisociable, a los afectos y la identidad, a la cultura y el medio social, y a los valores que orientan las prácticas. Por ello, las leyes establecen el carácter integral de la educación sexual.

En este trabajo revisaremos algunos de estos conceptos fundantes de la ESI como política educativa y, sobre todo, los modos en que dialogan o podrían dialogar con la enseñanza cotidiana, en todas las disciplinas que forman el currículum escolar. En otras palabras, los modos en que la ESI está siendo “transversalizada” en algunas experiencias que están en marcha.

La pregunta del título es sobre todo una invitación a pensar, a explorar, a inventar, en un camino que está en construcción permanente y que desafía a la creatividad colectiva y a la necesaria conversación entre docentes. La ESI se despliega en cada escuela, en cada comunidad, en cada aula; allí es donde docentes y equipos directivos dan la “puntada” real y definitiva al proyecto.

¡Eso es lo fascinante de nuestro trabajo!



Breve historización¹² de las definiciones escolares de “sexualidad”

Es de subrayar que los primeros debates y enfoques sobre la sexualidad y la educación (fines del siglo XIX - primeras décadas del XX) se produjeron en un contexto de creciente preocupación por la salud pública y la "moralidad". En ese entonces, la educación sexual se centraba principalmente en la prevención de enfermedades venéreas (la sífilis en particular) y se asociaba a discursos higienistas y moralizantes.

Muy tempranamente también, durante la primera mitad del siglo XX, la Iglesia Católica y el discurso médico tuvieron una gran influencia en la forma en que se abordaba la educación sexual.

La Iglesia promovía una visión de la sexualidad ligada a la reproducción y al matrimonio, mientras que el discurso médico se centraba en aspectos biológicos y en la prevención de enfermedades.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, comenzaron a surgir nuevos enfoques sobre la educación sexual. Se empezó a reconocer la importancia de abordar la sexualidad desde una perspectiva que incluyera aspectos psicológicos y afectivos. Esta mirada circuló fuertemente en sectores “psi” y mucho menos en las escuelas en términos de “educación sexual”. Sí en términos de “atención a la singularidad”.

Hacia fines del XX, influenciados por los movimientos feministas y de derechos sexuales y reproductivos, se intensificó la lucha por la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas argentinas. Esta lucha fue impulsada por organizaciones de la sociedad civil, profesionales de la salud y educadorxs, que buscaban promover una visión de la sexualidad basada en el respeto por los derechos humanos y la diversidad.

¹²La investigación de Santiago Zemaitis (2016) ha sido fundamental para comprender la complejidad de la historia de la educación sexual en Argentina. Sus trabajos han permitido identificar los diferentes actores, discursos y enfoques que influyeron en la forma en que se ha abordado este tema a lo largo del tiempo, así como los desafíos y las oportunidades que aún existen para garantizar una educación sexual integral y de calidad en todos los niveles del sistema educativo.

En 2006, se logró un hito importante con la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, nacional, que establece el derecho de todos los estudiantes a recibir ESI en las escuelas. Del mismo año es la ley 2110 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ambas leyes procuran superar reduccionismos y colocar a la ESI en un marco más amplio de política educativa y derechos humanos.

Sin embargo, las diversas "etapas" o fases que el abordaje de la sexualidad fue adoptando en las escuelas fueron condensándose en sentidos, tradiciones, "modelos" (Morgade, 2011), con los la ESI en principio siempre debe dialogar y, con frecuencia, también debe discutir.

Así, es posible identificar:

- **Modelo higienista-moralizante:** Este modelo, históricamente predominante, concibe la educación sexual como un mecanismo de control y prevención de "peligros" asociados a la sexualidad, como enfermedades venéreas, embarazos no deseados o "desviaciones" de la norma social. Se centra en aspectos biológicos y reproductivos, con un fuerte énfasis en la moral y las "buenas costumbres", orientado con frecuencia por algunas versiones explícitamente vinculadas con algunas religiones.
- **Modelo biologicista-reproductivo:** Este modelo, aunque reconoce la importancia de la información científica sobre el cuerpo y la reproducción, tiende a reducir la sexualidad a sus aspectos biológicos y fisiológicos.
- **Modelo psicologicista-individual (sexología):** Este modelo se centra en la dimensión psicológica y afectiva de la sexualidad. Si bien valora la importancia del desarrollo de prácticas de cuidado y de conocimiento y disfrute, su frecuente perspectiva individualista y descontextualizada puede descuidar las dimensiones sociales, culturales y políticas de la sexualidad.
- **Modelo victimizante:** Se enfatiza la prevención del abuso sexual a través del miedo y la alarma, generando una visión de la sexualidad asociada al peligro y la victimización. Esto puede generar ansiedad y temor en los niños, niñas y adolescentes, y puede impedir que exploren su sexualidad de manera saludable y placentera.

- **Modelo de derechos y ciudadanía:** La ESI como un derecho humano fundamental y una herramienta para la construcción de ciudadanía. Se basa en una perspectiva integral de la sexualidad, que abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Promueve la igualdad de género, el respeto por la diversidad y la autonomía de las personas para tomar decisiones informadas y responsables sobre su propia sexualidad.



Es importante destacar que estos modelos no son compartimentos estancos, sino que a menudo se entrelazan y coexisten en la práctica educativa.

En suma, la ESI busca superar los modelos tradicionales, que reducen la sexualidad a la reproducción, la moral o la patología, y avanzar hacia una educación sexual integral que promueva el desarrollo pleno y saludable de las personas, el respeto por los derechos humanos y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

La integralidad es transversalidad¹³

La traducción educativa de esos abordajes concebidos desde la integralidad es la premisa de que la ESI debe ser transversal.

Sabemos que la “transversalización curricular” es un enfoque pedagógico que busca integrar temas y contenidos relevantes para la formación integral de los estudiantes en todas las áreas del currículum. Los “ejes transversales” han abordado problemáticas sociales, culturales y éticas que son importantes para el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida con su entorno.

Las experiencias más conocidas de transversalización curricular comparten algunos rasgos comunes:

- El aprendizaje desde la experiencia: los ejes transversales se relacionan con situaciones reales y cercanas al estudiantado, lo que favorece un aprendizaje más significativo y relevante para sus vidas.
- Un enfoque interdisciplinario dirigido a la integración de contenidos: la transversalización curricular promueve el trabajo conjunto de diferentes disciplinas para abordar los temas desde diversas perspectivas.

¹³Retomamos conceptos desarrollados en González del Cerro (2020).

- Una formación integral: busca el desarrollo no solo de conocimientos, sino también de valores, actitudes y habilidades que les permitan desenvolverse de manera ética y responsable en la sociedad.



Si nos enfocamos en los debates propios de la pedagogía podemos ubicar los “contenidos transversales” como parte de un debate que se instala a partir de los años ‘90 de la mano de las reformas curriculares promovidas por organismos internacionales.

En un primer momento generaron gran entusiasmo, pero luego no se tradujeron a modificaciones sustantivas en las estructuras del sistema educativo. Dice Isabelino Siede (1998) que estos grandes campos de problemas/contenidos, tales como la educación para la paz, la ambiental, de derechos humanos, involucran “una visión totalizadora en la que nada de lo que ocurra en el escenario educativo pueda quedar por fuera”. En un trabajo mucho más reciente, la especialista en currículum Alicia de Alba (2015) señala que los contenidos transversales nos remiten a una complejidad que golpea constantemente a la cultura, y que los mismos permiten analizar la relación entre currículum y un contexto actual que describe como de “tensión globalización-crisis estructural generalizada, que implica desconcierto, falta de timón”.

Para ambxs autorxs, los temas transversales tienen la función, además de direccionar la enseñanza, de involucrar a todxs los sectores de una comunidad y explicitar aquello que una sociedad en un momento dado considera como valores fundamentales.

En la literatura más próxima al movimiento social de mujeres, la idea de “transversalidad” también aporta su historia. Sobre todo como mirada estratégica vinculada con el llamado “mainstreaming” (presencia en la “corriente principal”) como herramienta para alcanzar la igualdad, y que consiste básicamente en pensar que no es solamente con programas específicos que se construirá una sociedad más justa sino que la justicia de género se alcanzará al permear todas las iniciativas y las prácticas políticas. Así, la idea de “perspectiva de género” es transversal por definición, ya que propone la pregunta ¿“de qué manera se presentan, se escuchan, se incluyen a todas las experiencias humanas según sus cuerpos sexuados en todas las dimensiones de un proyecto político”?



En forma más reciente y en sintonía con los procesos de masificación de las demandas del movimiento de mujeres latinoamericanas, se ha denominado “feminismos transversales” o “populares” a los procesos de construcción de redes territoriales que ha puesto el foco en el encuentro con otras luchas de actores sociales heterogéneos. Si bien son numerosas las categorizaciones de los feminismos actuales – juveniles, digitales, transfeminismos – que no llegaremos a desarrollar en este punto, vale la pena retener que en todos los casos se alienta a la capacidad de reflexividad de las prácticas y una actualización constante de sus premisas a partir de revisarse en situaciones cotidianas, incidentales, disruptivas.

Por ejemplo, en la última década, hubo modos muy originales entre jóvenes estudiantes, sobre todo, de organizar demandas y hacerse escuchar en las escuelas y en las calles. Y para las pedagogías feministas (Baez y Sardi, 2024) la inclusión de la perspectiva de género o feminista requiere necesariamente cuestionar la jerarquía de los saberes enseñados, reconfigurar el vínculo pedagógico, considerar el valor epistémico de la confianza, la experiencia y las emociones, entre varios asuntos más. Cuando en el marco de la ESI decimos “aprendizaje desde la experiencia” estamos pensando en estas voces que tienen lugar en las escuelas.

Si bien estos desarrollos son fundamentales para comprender en profundidad los derroteros posibles a los que se enfrenta la perspectiva de género en todos los ámbitos de enseñanza, resulta necesario situar estas reflexiones en el contexto de las escuelas secundarias de la CABA; requieren ser revisados a la luz de las coyunturas y las disposiciones gubernamentales locales.

Y esto nos lleva a la tercera línea: la transversalidad presente en los documentos de la ESI establece que las escuelas deben considerar la sexualidad integral como contenido presente en todas las asignaturas. Así, lejos de insistir en que quienes más saben sobre sexualidad son los equipos docentes de Biología, Educación para la Salud o quienes visitan las escuelas desde el ámbito de la salud.

Los Lineamientos Curriculares para la ESI, votados en 2008 por el Consejo Federal de Educación (CFE, 2008), sostenían:

“En el caso del enfoque transversal, se propenderá a que su adopción garantice el tratamiento de la ESI en forma continua, sistemática e interdisciplinaria, evitando que se diluyan los contenidos pertinentes y sus propósitos formativos”.



Este desplazamiento que trae la ESI requiere, en la práctica, que todas las asignaturas se dispongan a revisar los cruces entre sus saberes disciplinares y los saberes del campo de estudios de sexualidad, género y derechos humanos. Y vale destacar como desafío que dicho diálogo disciplinar estuvo y está escasamente desarrollado en la mayoría de las carreras de base e instituciones de formación docente.

En los años siguientes a la sanción de la ley, algunas comunidades escolares que manifestaban compromiso con el enfoque de la ESI comenzaron a identificar distintas dificultades para llevarla a la práctica. Frente a esto, los responsables del Programa Nacional de ESI publicaron la “Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral”, en la cual se señala que “la educación sexual atraviesa nuestra práctica docente a toda hora y en todo lugar” (2012: 7). En este documento se desarrolló uno de los esquemas más significativos que caracterizan a esta política: los cinco ejes transversales y las “puertas de entrada de la ESI”¹⁴. En este esquema de “ejes” y “puertas” se destaca una mayor complejización de la noción de transversalidad a partir de incorporar, entre otras formas posibles de implementación de la ESI, la organización de la vida cotidiana institucional como ocupando un rol central en los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la sexualidad integral.

En el año 2018 estos ejes toman jerarquía a partir de la Resolución del CFE N° 340/18, en la cual se establece: “Con el objeto de dar efectivo cumplimiento a la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral y garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares, las jurisdicciones se comprometen a implementar la obligatoriedad de la educación sexual integral en todos los niveles y modalidades educativas, abordando, sin excepción, los cinco ejes conceptuales: Cuidar el

¹⁴Los cinco ejes son: cuidar el cuerpo y la salud; valorar la afectividad; garantizar la equidad de género; respetar la diversidad; ejercer nuestros derechos. Las tres puertas de entrada son “la reflexión sobre uno mismo, la enseñanza de la ESI y las familias y la comunidad. https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/esi_04_guia_para_el_desarrollo_institucional_de_esi.pdf

cuerpo y la salud. Valorar la afectividad. Garantizar la equidad de género. Respetar la diversidad. Ejercer nuestros derechos”.



Por último, y tal como González del Cerro (2020) propone, es posible pensar una “transversalización” como “politización” institucional de ciertos hechos o demandas que generan articulación entre estudiantes y docentes y commueven más allá de las fronteras disciplinares. Por ejemplo, los episodios vividos en las escuelas antes, durante y después de la primera movilización convocada por “Ni una Menos” el 3 de junio de 2015, en que las reflexiones y acciones colectivas vinculadas a situaciones cotidianas que involucraban a gran parte de los actores de la comunidad. En esos momentos, “Ixs jóvenes resultaron ser –en esta y en muchísimas otras escuelas– aquellxs actores inesperadxs y aliadxs estratégicos para Ixs docentes; aquellxs que tensionaron con mayor fervor los sentidos disputados sobre la educación sexual a la vez que la transformaron en un derecho estudiantil”. Desde entonces suelen verse a la ESI entre las demandas de los centros de estudiantes, contenidos de enseñanza infrecuentes con anterioridad ya que esas organizaciones suelen enfocarse en derechos vulnerados o reclamos administrativo-burocráticos.

En suma, si pensamos en la “transversalidad” como grandes principios rectores de nuestra práctica, vamos a sostener, cotidianamente, algunos principios generales que hacen de esta política una cuestión común y colectiva.

Sin embargo, vale la pena profundizar en las cuestiones de “la enseñanza” y vamos a proponer una entrada muy específica: la discusión profunda, epistemológica, de los saberes de referencia de nuestro currículum; es decir, de “las ciencias”, “las humanidades” y los modos en que, de manera inadvertida, retoman modos androcéntricos en las concepciones que los sostienen.

La transversalización desde las propias disciplinas. Algunas experiencias

Es sabido que las “materias” escolares responden a tradiciones epistemológicas rígidas y consolidadas en la academia. La historia social de las ciencias muestra que la división “política” entre “disciplinas” (al estilo de los mapas modernos) fue un importante factor de desarrollo para la investigación y, al mismo tiempo, una limitación para el trabajo “multi” y mucho más “inter” o “trans” disciplinares.



Si a estas condiciones le agregamos que las ciencias se autodefinen como “objetivas” y “neutrales” (es decir más allá de intereses de clase, de género, étnico raciales, etc.), es posible comprender que la compartmentalización de los saberes de referencia del currículum escolar sean también una fuerte limitante de las miradas o perspectivas que, necesariamente, se perfilan como transversales. En otras palabras, dado que la enseñanza a partir de ejes o problemas discuten los sesgos hegemónicos de la academia, no cabe otra alternativa que trabajar y trabajar para horadar los límites e imaginar nuevos formatos.

I. Áreas con mayor recorrido

a. Historia

Las primeras producciones desde la perspectiva de género e inclusive la conceptualización misma de la categoría “género” se gestaron en el campo de la historia. Por ello también es una de las disciplinas más prolíficas en experiencias de transversalización de la educación sexual integral.

Los aportes más significativos incluyen la visibilización de las mujeres (rescatando las experiencias, roles y contribuciones de las mujeres en la historia, que tradicionalmente habían sido ignoradas o minimizadas y cuestionando la visión androcéntrica de la historia, que centraba el relato histórico en las acciones y experiencias de los hombres) y el análisis de las relaciones de poder (introduciendo el concepto de género como una categoría de análisis que permite entender cómo se construyen y perpetúan las desigualdades entre hombres y mujeres y mostrando cómo el género ha sido utilizado como un mecanismo de poder para subordinar a las mujeres y mantener el dominio masculino).

Así, se han propuesto nuevas interpretaciones de eventos históricos desde una perspectiva de género, mostrando cómo las relaciones de género influyeron en su desarrollo y consecuencias y cuestionando las narrativas históricas tradicionales, que a menudo invisibilizan o distorsionan las experiencias de las mujeres.

La historia de la vida cotidiana, la familia, la sexualidad y el trabajo doméstico, que habían sido considerados como irrelevantes, pasan a ser objeto de estudios, con el uso de nuevas fuentes y metodologías para investigar la historia de las mujeres y las relaciones de género: por ejemplo, cartas, diarios íntimos, fotografías familiares, etc.



Por último, pero no como aporte menor, estas indagaciones fueron “demostrando” empíricamente que el género no es una categoría biológica inmutable, sino una construcción social que varía según el tiempo y el lugar se comenzó a indagar entonces el papel relevante de la socialización y la educación en la subjetividad sexuada de las personas.

La transversalización de esta perspectiva tiene un gran caudal de desarrollos y experiencias. Milagros Rocha (2021) ofrece una exhaustiva y sugerente caja de herramientas para el abordaje transversal de estas cuestiones en la Historia.

b. Lengua y Literatura

La asignatura resulta un lugar fértil de anclaje específico para el trabajo de la propuesta de la Ley de ESI. Así, la producción curricular iniciada desde la sanción de leyes de “Educación Sexual” ha sido creciente. Numerosos equipos de nuestro país, en particular los liderados por Jesica Báez y Valeria Sardi, vienen desarrollando importantes aportes en este campo¹⁵.

Así, desde una estrategia múltiple la inclusión de la perspectiva de género se expresa tanto en una dimensión curricular explícita y en los rasgos centrales de la pedagogía en el aula.

Las experiencias concretas han permitido modelizar (Báez, Melo y Malizia, 2017) algunos aspectos para hoy abrir al debate y dar lugar al enfoque integral de la ESI.

a) Incorporar el género, incorporando textos específicos. En este formato, la incorporación de contenidos de Educación Sexual Integral se encuentra sostenida desde la selección de textos que explícitamente tematizan los cuerpos, los vínculos, los padecimientos y los disfrutes. Consecuentemente, el objetivo docente es incorporar un tema que preocupa “por medio” de una obra literaria. El texto se presenta entonces como el organizador/contenedor de los contenidos a desplegar en el aula, pudiéndose establecer distintas estrategias para abrir dicho abanico.

¹⁵Consultar, entre otras publicaciones. Báez, Jesica, Malizia, Andrés y Melo, Mónica (2020). “Generizando” la lengua y la literatura desde la cotidianidad del aula. Rosario: Ed. Homosapiens; Báez, Jesica (2023) Lengua y literatura en foco. Rosario: Ed. Homosapiens; Sardi, Valeria y Tosi, Carolina (2021). Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas. Buenos Aires: Ed. Paidós.



b) Incorporar el género, construyendo esa mirada crítica que permita desnaturalizar las posiciones que ocupan los sujetos sexuados en el campo social. Bajo esta dirección, se seleccionan una serie de contenidos que por medio de diversos materiales y actividades son explorados. Esta construcción por otra parte no solo incluye la posibilidad analítica “racional del afuera” sino también la inclusión de la propia experiencia como objeto de reflexión. Se trata de una mirada situada y en este sentido, no solo aspira a los contenidos racionales, sino que avanza sobre aspectos sentimentales y vinculares.

c) Incorporar el género, creando una escritura propia. Partiendo de que no se “nace con voz” sino que se llega a tenerla, la institución escolar resulta central (aun cuando no sea la única) en tanto contribuye a dotar a las personas de identidad política. En la tradición escolar moderna la voz docente se sedimentó como voz autoritaria, la que es expositiva explicativa, la que sabe todo y coloca en lxs otrxs un “saber nada”, donde el conocimiento es racional, desgajado de las emociones e intuiciones. Desde una pedagogía feminista, la primera cuestión es “levantar la voz”, y que esto implica el desarrollo de la identidad de lxs estudiantes como individuos generizadxs. Así, otra de las posibilidades que da la materia es explorar las posibilidades de expresión en tanto sujetos sexuadxs. Corriéndose del énfasis puesto en el análisis de género de las obras literarias, la propuesta se sitúa en poder hacer uso de las obras literarias como “disparador” de la propia escritura dando cuenta que la misma es una construcción de un narrador o narradora que escribe desde una inscripción sexuada. Diferenciando entre autor/a y narrador/a, y mediando entre uno y otro, diversas herramientas literarias, la escritura y su desarrollo es conceptualizado desde la inscripción creativa de los cuerpos posibles. Dando lugar, también al cuestionamiento de los parámetros que definen tal posibilidad.

c. Formación Ética y Ciudadana/Filosofía

La ESI se hace presente en este espacio curricular al abrir una reflexión pedagógica necesaria para ensanchar márgenes de justicia educativa que disruppe los binarismos jerárquicos heteronormativos inherentes a la formación de profesores en filosofía.

Hacer presentes diferentes voces, las corporalidades, cuestionar las fuentes de saber y abrir lugar a la afectividad problematizándolas como dimensiones de la



necesaria revisión pedagógica disputa subvierte al “canon” de la Filosofía, que se presenta hegemónicamente como despojado de sesgos, con temas “universales” y “filósofos consagrados”. La tensión con el canon filosófico implica también disponer de un dispositivo pedagógico que quiebra lógicas autoritarias de construcción del saber. En suma, La ESI cobra cuerpo en esta materia desde el abordaje de determinados contenidos y a la vez, como posicionamiento docente, como movimiento reflexivo en torno a las prácticas (Scaserra, 2021).

Como rasgo significativo, Zattara (2018) señala el protagonismo que toma en el aula la demanda y las voces estudiantiles lo cual resulta altamente disruptivo para la tradición pedagógica de la materia. Esta provocación, apunta directamente a una suerte de “pacto de silencio” pedagógico propios de la enseñanza de la Filosofía (Cantarelli y Galazzi, 2024) que hace dura y compleja la crítica.

En términos pedagógicos, la interpelación desde la ESI se articula con debates en el propio territorio de la enseñanza de esta área (Zattara, 2018).

Sostiene Zattara que, si la enseñanza se reduce a un conocimiento enciclopédico de “los derechos”, estos son concebidos como instrumentos para defenderse de los ataques y reclamar al estado que los garantice. Se trata de un nivel sin duda importante y valioso, con la limitación de que, si se estimula una relación “externa” con ellos, los derechos devienen abstractos, sin cuerpos ni deseos que los “encarnan”. Así, no terminan de resultar un medio para el proceso subjetivante de sí mismo/a y de lxs otrxs de concebirse y concebir al otrx como sujeto de derecho y sujeto de deseo, objetivo que la Ley de ESI tiene en sus fundamentos y en la historia de las luchas que le dieron sustento.

Ahora bien, según la misma autora, si la enseñanza apunta a la dimensión deliberativa de los contextos que dieron lugar a la emergencia de los “derechos humanos” y su ampliación progresiva, el dispositivo de la clase puede transformarse también en un escenario de ejercicio de la propia voz, situada y corporizada, en la construcción, desde una posición de autonomía, de un conocimiento que incluya a las leyes en tanto construcción histórica. Las experiencias desarrolladas apuntaron entonces a “corporizar” el campo de los derechos, problematizando la cuestión socio-histórica, económica y cultural de su devenir a lo largo de la historia.

Las experiencias con los contenidos de la Educación Sexual Integral también implican la incorporación explícita de elementos tales como la ley y su articulación con las especificidades disciplinarias que la materia presenta (Nijensohn, Fainsod y Scaserra, 2023).

II. “Novedades” impactantes

a. Biología/Educación para la Salud

En el caso de la Biología, una materia muy poco proclive a pensarse desde una mirada “social”, se ha comenzado a llevar a la práctica la incorporación de nuevas miradas y nuevos métodos de enseñanza, de forma que se habilite el trabajo en profundidad de problemáticas vinculadas a las desigualdades sociales en general y a las de género en particular.

a) Algunos aportes señalan la importancia de enseñar de manera crítica los temas clásicos del área, tales como el proceso de “hominización”, la “evolución” de la especie, la genética y, sobre todo, la cuestión de las hormonas y las determinaciones de los “sexos” (González del Cerro y Busca, 2017).

Por ejemplo, siguiendo a Fausto Sterling (2006) y otras teóricas del campo, es evidente que cuanto más se busca una base física simple para definir el sexo, más claro resulta que “sexo” no es una categoría puramente física o biológica, que las señales y funciones corporales que definimos como “masculinas y femeninas” están ya están presentes en nuestras concepciones sociales del género.

En general se enseñan “hormonas femeninas y masculinas” cuento se sabe que ambos tiempos de hormonas están en todos los cuerpos o se remite a la idea de “macho” y “hembra” de una especie como si no hubiese homosexualidad entre los animales no humanos.

Interesantes investigaciones han observado comportamiento homosexual en aves (gansos, cisnes, pavos reales), mamíferos (leones, delfines, etc); insectos; peces. El comportamiento homosexual en animales puede incluir: apareamiento entre individuos del mismo sexo, cortejo y rituales de apareamiento entre individuos del mismo sexo, parentalidad compartida entre individuos del mismo sexo, comportamiento sexual entre individuos del mismo sexo (algunos ejemplos notables incluyen: gansos del Canadá, que forman parejas monógamas entre



machos; leones, que a veces forman coaliciones de machos que se aparean entre sí, o los bonobos, que son conocidos por su comportamiento sexual frecuente y versátil, incluyendo el comportamiento homosexual). El comportamiento homosexual en animales no es lo mismo que la orientación sexual humana; sin embargo, la observación de comportamiento homosexual en animales puede ayudar a desafiar las nociones de que la homosexualidad es "antinatural" o exclusiva de los humanos.

Otras temáticas de relevancia en el campo han sido por ejemplo la profundización desde la perspectiva de la ESI en la historia de las ciencias naturales. Aparece entonces la "caza de brujas", mujeres que tenían poder económico o social y vistas como seductoras y peligrosas o acusadas de tener relaciones ilícitas con el diablo. La historiografía muestra que eran mujeres que fueron excluidas de la toma de decisiones, silenciadas por cuestionadoras y sobre todo, omitidas en la medicina aunque sus saberes en herbolaria, alquimia o partos, resultaban de enormes beneficio popular.

b) Dentro de un campo afín al de Biología, en Educación para la Salud, se apunta a habilitar conversaciones en el aula a partir de una pedagogía cuyos rasgos distintivos sean asumir explícitamente la parcialidad de las perspectivas, los límites del saber, el no saber; habilitar a lo que se quiere saber, las respuestas que aún no se encuentran y las que se suponen singulares; tentar a lxs estudiantxs a explorarlas y explorarse. Así, una premisa de trabajo es la crítica de los conceptos hegemónicos de "salud" y de enfermedad" entendiendo la articulación indisociable entre la dimensión biofísica, la dimensión emocional subjetiva y su carácter social y político. Los desarrollos novedosos implicaron la construcción de contenidos y enfoques dirigidos a garantizar el efectivo ejercicio de los derechos, problematizando desde esa mirada en abordaje de la menstruación (Kohen, 2023) las infecciones de transmisión genital, el acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y trata o el aborto (Fainsod y Busca, 2016).

b. Educación Ambiental Integral

Tal como venimos describiendo, la perspectiva de la Educación Sexual Integral habilita una mirada crítica que visibiliza las desigualdades, las violencias, los padecimientos subjetivos. Pero la ESI no solo implica visibilizar subjetividades,



voces, cuerpos subalternizados; implica también potenciar esa visibilización en un sentido igualador y creativo. Quienes trabajamos en educación sabemos que la escuela es una herramienta inigualable en la consolidación de la emancipación.

Transversalizar a la ESI en el trabajo sobre la crisis ambiental implica dar un nuevo salto en amplitud y en profundidad para nuestro proyecto educativo emancipatorio (González del Cerro y Morgade, 2023).

Porque pese a la situación actual de urgencia ambiental y la amplificación de las voces que reclaman modelos alternativos, no se han logrado visibilizar y transformar de forma significativa los sesgos antropocéntricos (y etnocéntricos) del currículum y sus graves consecuencias: los ecosistemas planetarios que se ha comenzado a denominar “antropoceno” evidencian la aceleración de múltiples problemas de escala global asociados a la disminución de la biodiversidad y la crisis climática, energética, alimentaria, sanitaria, económica, migratoria, entre otras. Y para poder dimensionar los efectos y los fundamentos del modelo de producción capitalista global es necesario comprender su entramado no solo extractivista y colonialista, sino también, y fundamentalmente, machista.

Así, en el abordaje de la problemática de “los residuos”, “el agua”, “el transporte”, “la nutrición” y más, han comenzado a formularse estos interrogantes: ¿cómo inciden esos problemas de manera diferencial, en las vidas de mujeres, varones y diversidades sexogenéricas? ¿cómo incide la acción humana en el cuidado, en el acceso, en el disfrute mal distribuido de los bienes comunes?

Aparecen así, más visiblemente, los modos en que la contaminación o las inundaciones por desmonte afectan a las mujeres que en general se ocupan de la alimentación y la salud infantiles, y también cómo son las mujeres en los diferentes territorios las que más se organizan contra el fracking (que genera falta de agua) o el uso de pesticidas que intoxican.

Porque no hay cuerpos sexuados fuera del ambiente y no hay ambiente ajeno a la sexuación de los sujetos que lo habitan. Porque si para ser emancipatoria la educación debe contraponerse a los diversos sistemas de la desigualdad, el proyecto pedagógico para la “justicia sexual” incluye sin dudas a esta “justicia ambiental”, como parte integral de los derechos humanos que, reformulados una y otra vez, configuran nuestro horizonte político de lucha y utopía.

Para cerrar



Retomando en términos sintéticos los desarrollos presentados hasta aquí podemos sostener que los marcos normativos existentes procuran que en las escuelas se aborde a la sexualidad tratando de salir del mero dibujo de los órganos sexuales, de los tabúes o de la condena moralizante para poder pensarla como una dimensión de nuestra subjetividad: somos seres sociales y somos seres sexuados. No se trata de negar la materialidad del cuerpo y la fisiología como dimensiones de la sexualidad, pero el cuerpo no es la única “causa”, y tampoco es el “destino”: la ESI sostiene que los cuerpos son construidos, leídos, disfrutados, padecidos, en una cultura, en un espacio tiempo. Como parte de la integralidad, propone que nuestros cuerpos son mucho más que lo biológico: nos “pasan cosas” con los cuerpos, sostiene una dimensión afectiva y psicológica. Posibilita dar cuenta de los mecanismos de poder social que generan situaciones de violencia sobre nuestra condición sexuada. Propone comprender la dimensión social y la injusticia del padecimiento: salir del “me pega porque me lo me lo busqué” y de la acción de quienes consideran en el campo de su dominio los cuerpos de otras personas, para poder poner palabras, denunciar, recibir ayuda.

Sin duda la educación sexual integral posee un insoslayable componente biomédico, pero le adiciona lo cultural, lo social, lo emocional en la sexualidad. También lo ético, porque propone caminar hacia el respeto por los derechos de las personas, los derechos humanos.

La ESI se materializó en lineamientos curriculares de acceso público. Sus contenidos estuvieron disponibles en los sitios web gubernamentales y en las bibliotecas de las escuelas. Fueron resultado de comisiones de trabajo: láminas, cuadernillos, selección de libros, secciones en portales educativos, entre otros, que dieron pistas para la concreción a las normas y resoluciones.

A lo largo de estos años, este enfoque fue traducido en contenidos para cada uno de los niveles educativos y fue ampliando su alcance hacia modalidades y problemáticas que en sus comienzos no había contemplado: las particularidades en la educación especial y la discapacidad, en poblaciones indígenas, en adultxs. Se generó asimismo una importante trama entre actores e instituciones que la

sostuvo, profundizó y desplegó: el trabajo con las familias, las instituciones del campo de salud, los organismos de derechos de las niñeces y adolescencias y las organizaciones sociales, entre otras.



También se produjeron grandes avances en los modos en que la E.S.I. se transversaliza en las instituciones en el seno de las diferentes disciplinas o “materias escolares”. En ese plano se ubica este material de trabajo, que procura acompañar a los equipos docentes y a las instituciones para la efectivización situada del derecho a la educación sexual integral en cada aula, escuela y territorio. Donde, como decíamos al comienzo, el proyecto se hace realidad.

Referencias

Báez, Jesica y Sardi, Valeria (2024) *Pedagogías feministas*. Buenos Aires: Ed. Paidós

Báez, Jesica (2023) *Lengua y literatura en foco*. Rosario: Ed. Homosapiens.

Báez, Jesica, Malizia, Andrés y Melo, Mónica (2020). “*Generizando” la lengua y la literatura desde la cotidianidad del aula*. Rosario: Ed. Homosapiens.

Cantarelli y Galazzi, 2024. En Scaserra, José y Zattara, Susana. *Filosofía en foco*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

CFE (2008) *Lineamientos Curriculares para la ESI*. Ministerio de Educación de la Nación.

De Alba, Alba (2015). *Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario*. En De Alba, A. y Casimiro Lopes, A. (coords.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (págs. 195-211), Ciudad de México: IISUE-UNAM.

Fainsod, Paula y Busca, Marta (2016) *Educación para la Salud y Género*. Rosario: Homo Sapiens.

Fausto Sterling, Anne (2006) *Cuerpos sexuados*. Tenerife: Ed. Melusina

González del Cerro y Morgade, Graciela (2023) *La crisis ambiental como componente en la “integralidad” de la ESI*. *Espacios de Crítica y Producción*, No. 59. UBA: FFyL.



González del Cerro, Catalina (2020). Transversalizar una perspectiva de género: voces, tiempos y espacios de la Educación Sexual Integral. *Revista del IICE*, 47. Enero-Junio 2020. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

González del Cerro, Catalina y Busca, Marta (2017). "Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género". Rosario: Homo Sapiens

Kohen, Micaela (2023) Educación Menstrual Integral: aportes para desafiar el estigma. En Grotz, Eugx y González del cerro, Catalina. *Biología en foco*. ESI en la formación docente. Rosario: Homosapiens.

Morgade, Graciela (Comp. 2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

Nijensohn, Marina., Fainsod, Paula y Scasserra, José. (2023). Educación sexual integral y formación docente en el campo de la filosofía. Reflexiones sobre la propuesta curricular de 'Ética' en la Universidad de Buenos Aires. *Ciencias Sociales Y Educación*, 12(23), 115–144. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a6>

Rocha, Milagros (2021) Mujeres y género en la enseñanza de la historia. Reflexiones y propuestas en diálogo con la ESI. *Ejes de Economía y Sociedad*, Año 5 N° 8. UNLP: FAHCE.

Sardi, Valeria y Tosi, Carolina (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Scaserra, José (2021) Tres puertas de entrada (filosóficas) para la Educación Sexual Integral. En *Dossier "Les maestres ignorantes"*, *Filosofía y Educación Sexual Integral*, Avatares filosóficos #6. Revista del Departamento de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Siede, Isabelino (1998). El aporte de las ciencias sociales a la educación en la paz y los derechos humanos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3 (3) 164-194.

Zattara, Susana (2018) *Formación Ética y Ciudadana con justicia de género e igualdad social*. Colección “La lupa de la ESI”. Rosario: Editorial Homo Sapiens.



Zemaitis, Santiago (2016). *La educación sexual en Argentina: debates, tensiones, desafíos*. Buenos Aires: Paídos.

La ESI como una oportunidad para aprender a vivir con otros, otras, otras. Por Liliana Maltz



“Darlo todo por perdido.

Allí comienza lo abierto.

Entonces cualquier paso

Puede ser el primero.

O cualquier gesto logra

Sumar todos los gestos”

Roberto Juarroz

Introducción

Espiando una sala de profesores cualquiera:

- “¿Alguien tiene algo para el dolor de cabeza? Me estalla desde hace un rato largo, me empezó a doler después de escuchar algunos problemas que hoy trajeron los chicos y que viven en sus casas: padres y madres que perdieron el trabajo, problemas con el alquiler, temas de consumo de ellos o de un hermano”
- “A mí también me duele, acabo de tomarme el último paracetamol que tenía. No sé cómo voy a llegar al final del día, me faltan varias horas y colegios. Estoy quemada, los chicos están en otra: mi único consuelo es que me falta un año y me jubilo”
- “Yo necesito algo caliente para mi garganta, no sé qué más hacer para que me escuchen. Me distraigo 5 minutos y están varios con el celu apostando, no encuentro por donde entrarles”
- “Me pasa igual, y ni hablar cuando quiero formar grupos para que trabajen, no se aguantan, nadie quiere trabajar con nadie, se volvió complicado armar equipos”
- “Yo, con los pibes estoy bien, se entusiasman con algunos textos que llevo y leemos en clase, pero cada vez que les doy alguna novela para leer pienso si no va a venir alguna familia a cuestionarme, me auto censuro y a la vez, me da mucho enojo contra mí misma el hacerlo”

- “A mi cada vez me cuesta más estar con una sonrisa como nos piden, como si fuera tan fácil desprendernos de nuestros problemas y los de los chicos. La vez pasada me preguntaron por qué tenía esa cara. Yo ni me había dado cuenta, aproveché y les dije que estaba muy preocupada porque tenía algunos problemas personales. Solo decirles eso, parece magia, se portaron como angelitos”

.....

Possiblemente algunos de estos diálogos les resuenen o les lleven a recordar otros similares. No es la intención de este escrito incrementar el malestar ni llevarIx a buscar una caja de pañuelitos de papel para secar las lágrimas, sino abrir la puerta de ésta y de tantas otras salas de profesores para poder pensar bajo qué coordenadas sucede esto.

La propuesta es entender lo que nos pasa en clave epocal, analizar qué le compete a la escuela y qué la excede frente a diversas situaciones y especialmente poner en valor a la ESI como herramienta para poder responder a LA pregunta que hoy atraviesa las instituciones educativas: ¿cómo vivir juntos?

Abrir esta pregunta significa compartirla entre colegas sin deditos acusadores ni reemplazar una moral por otra políticamente correcta. Significa sostenerla en su incomodidad, sabiendo que las respuestas serán singulares, situadas y en el mejor de los casos, provisorias, para volverlas a pensar una y otra vez.

Es difícil poder pensar la época en la que vivimos, requiere un salir y volver a entrar revisando o interpelando aquello que nos hace ruido. Y la ESI si bien no es la salvación a todos los problemas, es de una gran ayuda en esta tarea.

El propósito de este recorrido al que les invito, es que cada quien pueda recrear las ideas, reflexiones y propuestas aquí planteadas, en función de sus propios análisis, de su contexto, sus posibilidades, la de su grupo y de su comunidad.

Se trata más de abrir preguntas que de encontrar certezas o respuestas universales.





La invitación es hacerle tiempo al tiempo y que se pueda conversar esto que nos pasa para consolidar, en cada institución un entramado que nos sostenga. Un entramado en clave de ESI.

Hoy, indispensable.

¿De qué hablamos cuando hablamos de “estar juntxs”?

“Si lo que se plantea al interior de las instituciones educativas es un “estar juntos” sin zozobras, perderemos lo más esencial de la vida en comunidad: una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vidas, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano y que posiblemente las escuelas sean el único y último lugar donde, para muchos individuos, se juegue la invención de otro lenguaje y la concreción de otros destinos distintos.”

Skliar, C. (2017). Pedagogías de la diferencia. Noveduc.

Y a estas reflexiones, les sumo mis palabras:

“Necesitamos detenernos y volvemos a mirar. Pensar con otrxs. Pensarnos por fuera de clichés y representaciones. Pensar los vínculos. Porque la ESI es también una invitación a imaginar en que mundo nos gustaría vivir y como deseamos vincularnos” (Maltz, 2021).

Les propongo comenzar compartiendo algunas hipótesis que nos ayuden a entender el malestar de esta sala de profesores. A devenir extranjerxs de nuestra época.

¿Cómo alojar la diversidad en el universo de lo igual?

¿Por qué se perciben tantas dificultades vinculares en las escuelas? Ensayemos algunas respuestas posibles.

Desde hace tiempo nos vamos *amuchando* entre quienes pensamos igual y si es para estigmatizar, discriminar y diferenciarnos de esxs otrxs que no son como nosotrxs, mejor. Se nos hace muy difícil aceptar a quien piensa o siente diferente. Byung Chul Han, filósofo surcoreano refiere al “*violento poder de lo igual*” de la sociedad actual.



Nos advierte que “*Los tiempos en los que existía el otro han pasado. El otro como amigo, el otro como infierno, el otro como misterio, el otro como deseo van desapareciendo dando paso a lo igual. La proliferación de lo igual es lo que, haciéndose pasar por crecimiento constituye esas alteraciones patológicas del cuerpo social.*”

También este filósofo nos recuerda que “*el amor hace posible volver a crear el mundo desde la perspectiva del otro y abandonar lo habituado. Es un acontecimiento que hace que comience algo totalmente distinto. Hoy, por el contrario, habitamos el escenario del uno.*” (Byung-Chul Han, 2017).

¿Podrá la escuela crear condiciones que ayuden a salir del “escenario del uno” para habitar el escenario de “lo diverso”?

Dejo esta pregunta flotando, ojalá que al final de este escrito podamos esbozar algunas respuestas.

Agruparnos solo entre iguales queda reforzado por la virtualidad dado que los algoritmos nos van proponiendo contenidos a partir de nuestras preferencias y así nos crean la ilusión de que todxs tenemos los mismos gustos, pensamos o sentimos de manera similar. Y nos impacta cuando alguien se asoma a nuestros muros –y a nuestras vidas-, planteando una diferencia.

Como consecuencia, nos vamos olvidando de argumentar, disentir, analizar y, especialmente, de escuchar una opinión distinta a la nuestra.

Nos vamos habituando a “eliminar” a quien no piensa como nosotrxs con solo hacer click, como decía una canción infantil. Lx borramos de nuestras redes: IG, facebook, twitter...pero ¿cómo se hace para resolver los conflictos de convivencia, los desacuerdos con unx compañerx, mirándose cara a cara, si no se puede apretar delete para eliminarlx?

La escuela, institución privilegiada de la presencia, se enfrenta a este nuevo desafío.

Las redes y la virtualidad también impactan en las dificultades para la convivencia entre pares, al estar presentes los cuerpos reales, ya que la virtualidad crea un



mundo ficticio, en el que no hay pelos, imperfecciones ni olores, como señala Bifo (Franco Berardi) filósofo italiano. Desde pequeñxs se hace más difícil en las escuelas, espacio privilegiado de encuentro, compartir un mismo tiempo, un mismo lugar, ¡Y todos los días! Si bien esto se exacerbó después de la pandemia por COVID, ya lo observábamos antes de la misma.

¿Cómo armar grupos o equipos en este contexto? se pregunta un profesor en la reunión de profesores antes mencionada.

Por otro lado, la posibilidad de dialogar, dada la presencialidad propia de las escuelas, se complejiza aún más por el impacto de la comunicación por WhatsApp. Dejamos de habituarnos a hablar sincrónicamente, voz y mirada mediante.

Y para complicar aún más la comunicación presencial, vale preguntarnos: ¿Cómo enriquecemos una conversación y creamos matices cuando las plataformas virtuales nos imponen una lógica binaria, donde se está a favor o en contra de algo como únicas opciones? Y además, donde cualquier cosa puede ser dicha, cualquier insulto o denigración a unx otrx vale y puede ser expresado sin ningún filtro.

Nadie niega los valiosos aportes de los avances tecnológicos, solo invito a reflexionar acerca de este impacto en las instituciones y las consecuencias no deseadas de determinado uso promovido por el neoliberalismo y el mercado que lejos están de poner las tecnologías al servicio de lo comunitario, el diálogo y el encuentro solidario entre las personas.

¿Cómo vivir juntxs? Cuando la crueldad avanza

Volvemos a preguntarnos ¿cómo vivir juntxs?,

Cuando estamos bajo los mandatos del neoliberalismo, que promueve el retiro de la empatía y nos ubica bajo el imperio de la crueldad, donde las personas devenimos en “cosa” tal como plantea la antropóloga feminista Rita Segado.

Se instala la idea de que esx otrx es una amenaza, un estorbo, un límite, para la satisfacción de nuestros deseos, para la posibilidad de gozar y “vivir la vida loca”.

Un límite para consumir. Nos quieren hacer creer que nos arreglamos mejor solitxs, que no necesitamos de nadie. Salvo para que nos aporten *likes* en nuestras redes.



“El principal enemigo de la política neoliberal es el lazo social.” Sabiamente plantea el psicoanalista Santiago Levin¹⁶ y se promueve desde este paradigma una ética individualista, anti cardumen, anti manada.

Por eso, necesitamos recordar a Segato nuevamente, cuando se pregunta: *“¿cómo concebir contra-pedagogías de la crueldad capaces de rescatar una sensibilidad y vincularidad que pueda oponerse a las presiones de época y permita visualizar caminos alternativos?”*

Sumado a la crueldad, a la ausencia de empatía, que nos lleva a naturalizar escenas en las que se golpea o denigra a unx migrante, a unx jubiladx, a unx joven trans o a una persona con discapacidad, el discurso del odio se ha ido colando e impacta en también en las instituciones.

“En menos de diez años se instituyó una cultura de la humillación que no solo se regocija con la infelicidad del otro, sino que glorifica a quienes abusan de tales conductas, erigiéndolos, dentro de ciertos círculos, como los héroes insolentes de la iconoclastia contemporánea.” (Sadin, Eric, 2020)

El odio aglutina, funciona como un punto de anudamiento, de marca identitaria, creando un enemigo común y borrando o suavizando las diferencias entre quienes pertenecen a ese grupo. El discurso del odio invita a eliminar simbólica y literalmente a quien piensa distinto debilitando enormemente la vida democrática que necesitamos sostener dentro y fuera de las escuelas.

Rotundamente este discurso no es el que queremos para que nuestrxs jóvenes respondan a la pregunta de **¿cómo vivir con otrxs diferentes de mí?**

Cuando nos quieren inocular estas ideas y la exclusión como manera de relacionarnos, la escuela necesita promover otros modos, poniendo como premisa el cuidado y el respeto. Armando bordes de lo que sí se puede y lo que no en un contexto más que complejo.

¹⁶Entrevista a Santiago Levin en QR: <https://www.youtube.com/watch?v=S1yqx-MVXBE>

La judicialización de las relaciones escolares, también avanza



Desde hace tiempo venimos registrando como la judicialización ha ido colonizando las relaciones. El discurso jurídico fue invadiendo la escuela: actas, demandas, protocolos desde hace tiempo comenzaron a formar parte de la jerga escolar. Nos crean la ilusión de que, aplicando protocolos y labrando actas quedamos protegidxs.

Esta judicialización es producto de la desconfianza y el miedo que priman en las instituciones: temor a ser denunciadxs, a ser interpeladxs por dar ESI, por hablar en lenguaje inclusivo, por ofrecer determinados textos. Recordemos el planteo de la docente en la reunión del inicio. El miedo lleva no solo a que dejemos de dar un texto porque unx directivo nos sugiere evitarlo, sino a autocensurarnos, también.

Yo apuesto, tu apuestas, él apuesta

Retomo otra preocupación planteada en nuestra reunión de profesores, respecto de *“Me distraigo 5 minutos y varios están con el celu apostando.”*

Cuando la atención deviene un bien escaso. ¿A quién se la voy a prestar? ¿A unx docente que me transmite un contenido del que no veo su “utilidad” con claridad ni a corto plazo? ¿O a un juego que me promete ganar dinero sin demora, cuando, además, el mercado convirtió en éste, el sentido de la vida de muchas personas?

No es propósito de este escrito desarrollar un tema tan complejo, como lo es la ludopatía y las apuestas on line, pero si invitar a reflexionar en rondas respecto de qué hacer como personas adultas responsables, docentes y familias, para promover el armado de la grupalidad y de vínculos solidarios cuando el mercado, de la mano de sus “representantes”, nos va subjetivando, proponiendo como meta de felicidad la obtención individual de dinero de manera rápida y fácil.

Según datos de la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires (2024), 1 de cada 4 adolescentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha realizado al menos una apuesta online. El 67% apuesta para obtener dinero rápido, y el 13% de los apostadores habituales tiene dificultades para detenerse.



Urge, entonces, pensar cómo intervenir, en el marco de la ESI¹⁷, para prestarles a lxs estudiantes nuestras lentes y que puedan tener una mirada cuestionadora y crítica, entendiendo esta problemática en clave epocal así como elaborar estrategias de cuidado colectivas.

Y como si esto fuera poco...

Por otra parte, nuestra tarea como pasadores de cultura y transmisores de contenidos, se veía interpelada, ya desde hace tiempo con Google y ahora, se suma, además el avance de la inteligencia artificial. ¿Cómo pensar este problema que interpela profundamente el sentido de la tarea docente y de la escuela? Preguntas que ameritan ser analizadas, también en clave de ESI, armando rondas que den lugar a estas nuevas problemáticas.

Los chicos están en otra, comentaba un docente. Frase que resuena en muchas salas de profesores junto a la angustia de sentirse desvalorizadxs, además, por la retribución económica que reciben.

En un contexto que promueve el individualismo y debilita el lazo social, como vamos analizando, necesitamos no solo de reflexiones didácticas que inviten a revisar qué contenidos y de qué manera abordarlos teniendo presente el avance de la IA, sino y especialmente aprender a estar con otrxs diferentes, a ser respetuosxs y solidarixs. Esto deviene una tarea central de la escuela que ninguna inteligencia puede reemplazar.

E insisto, la ESI es la herramienta central con la que contamos para llevarla adelante.

Admitiendo sus límites, es la mejor ayuda con la que contamos para elaborar algunas respuestas. No para *enlatar*, pero si, y especialmente para *enlazar*.

¹⁷ESI en secundaria: análisis acerca de la ludopatía. Disponible en: https://www.instagram.com/p/C6UvDqsuUD5/?img_index=9



Ilustración de Laura Jaite

La ESI es una buena herramienta, tomando en cuenta la idea de potencia y saliendo del binomio entre omnipotencia e impotencia. Potencia, siguiendo al filósofo Baruch Spinoza, en el sentido de poder afectar y ser afectadxs. Y considerando la palabra *poder* como verbo y no como sustantivo: es decir, pensar qué puedo, qué puedo con otrxs, qué puedo de la mano de la ESI.

Y hacernos las siguientes preguntas: ¿cómo promover encuentros, ¿cómo fortalecer lazos solidarios que ensanchen nuestros cuerpos?, ¿cómo alejarnos de los que los *empobrecen*?

Potencia que también tiene ligar la ESI con la ternura, “*para resistir la barbarización de los lazos sociales que atraviesan nuestros mundos*” como nos propone el psicólogo Fernando Ulloa (2003), sin banalizar o edulcorar conceptos. Necesitamos sostener el carácter político y complejo de algunos conceptos, como la ternura, que el mercado nos roba y banaliza.

También esto sucede con el concepto de empatía que es mencionado por la educación emocional (en adelante EE) en sus leyes, como una habilidad a desarrollar. Para la EE la empatía es *una especie de “radar emocional” que permite captar los sentimientos, las necesidades y preocupaciones de otras personas, usando esa información para interactuar con ellas de una forma más eficaz*. El objetivo, apunta a la eficacia en los vínculos.

Ulloa (2003) en cambio, refiere a la empatía como un componente de la ternura, junto con el miramiento. La empatía es registrar lo que siente e/ix otrx pero necesita de la otra parte, el miramiento, que implica conectarnos con esx otrx en tanto otrx, distinto a mí y como unx quiere o pretende que sea.



Esta diferencia es central. *Amucharnos* entre quienes pensamos igual es muy fácil, pero ¿cómo convivimos con las diferencias sin considerarlas deficiencias, en este contexto al que hacía referencia en el inicio? ¿Cómo empatizar desde un compromiso ético y no en busca de la eficacia?

Finalmente, si bien el análisis no agota todas las problemáticas que atentan contra el armado de lo común ni las que transitan lxs adolescentes, las considero necesarias porque nos muestran un contexto de época que nos permite comprender por qué tienen tanta fuerza las propuestas que nos prometen bienestar emocional, nos venden felicidad y simplifican esta complejidad con respuestas enlatadas para la gestión de nuestras emociones.

La pregunta del millón ¿Qué hacer?

Compartiremos, a continuación, algunas respuestas, reconociendo que son unas entre múltiples posibles y solo a modo de invitación para multiplicarlas, recrearlas y continuar elaborando otras.

Desde el eje de la ESI “Valorar la afectividad” es pertinente y no está “por fuera del programa” de ningún profe alojar lo que nos pasa y le pasa a nuestrxs estudiantes. Esto le compete a todxs lxs docentes y personas que trabajan en las escuelas, dado que dar lugar a los afectos y a los conflictos vinculares, forma parte de la ESI.

Para eso, necesitamos crear condiciones, generar espacios y pensar intervenciones posibles. Necesitamos dar tiempo a los procesos grupales por fuera del mandato de inmediatez, propia de esta época, que nos presiona para ser eficientes y tener que resolver todo en seguida, buscando respuestas rápidas.

Algunas cuestiones a tener en cuenta:



- Considerar que los conflictos se solucionan solo por medio de asambleas y poniendo cada uno en palabras lo que le pasa. Por un lado, es una invitación a la conversación, a poner en palabras lo que se siente, no un mandato. A veces, se termina forzando “buenas respuestas” pero no sinceras. Por otro, las asambleas, son necesarias, no suficientes, como veremos a continuación.
- Cuidar que la ESI no devenga en un nuevo mandato políticamente correcto donde se resuelven los conflictos *“bajando línea”* y clausurando el debate. Abordar un determinado problema “desde la ESI” y sin tener registro, lo encuadramos en algún mandato políticamente correcto, creyendo así que la problemática se resuelve. En muchas ocasiones, lo que sucede es que la palabra no circula y se clausura el debate
- Necesitamos alojar el conflicto sin pensar que es algo negativo, un problema a eliminar rápidamente. Concebirlo como una oportunidad de aprendizaje y mucho más considerando el complejo contexto que transitamos.
- Una gran potencia de la ESI para el abordaje de los conflictos vinculares, se vincula a la posibilidad de realizar un abordaje integral, considerando el entrecruzamiento de las puertas de entrada y los ejes de la ESI. Desde la ESI podemos elaborar estrategias para pensar los problemas de convivencia, teniendo en cuenta tanto las puertas de entrada como los ejes. Podemos elaborar estrategias para pensar los problemas de convivencia, teniendo en cuenta tanto las puertas de entrada como los ejes. ¿Los recuerdan?

Puertas de entrada de la ESI:

1. Reflexión sobre nosotrxs mismxs
2. La Escuela y la enseñanza de la ESI.
 - 2.1. Desarrollo curricular.
 - 2.2. Organización de la vida institucional cotidiana
 - 2.3. Episodios que irrumpen en la vida escolar.
3. Escuela, familias y comunidad en relación con la ESI

Ejes de la ESI:



- Valorar la afectividad.
- Cuidar el cuerpo y la salud.
- Respetar la diversidad.
- Ejercer nuestros derechos.
- Garantizar la equidad de género.

Se cruzan las puertas cuando, por ejemplo, a partir de ciertos **episodios que irrumpen**, se generan planificaciones, propuestas, intervenciones que colaboren en el abordaje de cuestiones vinculares. Incluso se pueden elaborar proyectos entre diferentes docentes o áreas, considerando también los distintos ejes.

Estas situaciones generalmente ameritan espacios de **reflexión sobre nosotrxs mismxs**, para alojar los afectos o preocupaciones que nos movilizan.

Volviendo a la reunión docente del inicio, deviene central en las instituciones robarle tiempo al tiempo para poder compartir entre colegas los diversos sentires que nos genera la tarea frente a nuestrxs estudiantes y sus familias: alegrías, satisfacciones, frustraciones, preocupaciones, inquietudes, temores, desconciertos.

Comprender que no son problemas individuales para considerarlos en clave vincular y epocal. Analizar estas situaciones y socializarlas, para que no sea solo la medicación lo que se comparte para aliviar la angustia y el malestar incluso físico que nos generan, como se hace referencia en nuestra sala de profesores.

Necesitamos pensar colectivamente proyectos y propuestas. Buenas y malas experiencias.

En tiempos tan inéditos, frente a problemáticas nuevas, como la ludopatía, el aumento de suicidios, la adicción y la gran dependencia de las redes, el avance de la IA, estos espacios adquieren el carácter de prioritario. Salir de la soledad o el voluntarismo.

Es posible, en algunos casos, que también se necesiten espacios y/o entrevistas con las **familias** o bien, generar **redes con otras instituciones**, por ejemplo:

Defensorías, organismos de Desarrollo Social o de Salud, frente alguna situación de malestar generada por una vulneración de derechos.



Ciertos conflictos pueden requerir revisar la **organización escolar**. Por ejemplo, cuestiones referidas a la vestimenta, al lenguaje, al uso y distribución de los espacios. Un estudiante trans que siente bronca porque no tiene un baño al cual recurrir, no necesita auto-regular y auto gestionar su enojo, sino modificar la organización de los baños para que no se cometa una injusticia.

Si bien no necesariamente frente a cada conflicto es imprescindible generar un proyecto o propuesta es importante atender cuando sí es necesario.

En relación a la organización escolar, sería interesante también revisar la “geografía escolar” con las lentes de la ESI para armar nuevas combinaciones y articulaciones. ¿A qué me refiero? A la posibilidad de promover redes con todas las personas de la institución disponibles, más allá o más acá de lo establecido por el organigrama y especialmente, redes con todxs aquellxs que tengan el deseo de avanzar en la implementación de la ESI.

En este punto, cobra valor la figura de lxs promotores de ESI. Son estudiantes de los últimos años que tienen la posibilidad de comunicarse con un mismo lenguaje con sus pares, compartiendo inquietudes y experiencias, ofreciendo nuevas maneras de armar tramas en torno a la ESI.

Hace algunos años, en una escuela secundaria de gestión estatal de CABA, advirtiendo el valor del estudiantado, se constituyeron parejas pedagógicas entre docentes y alumnas de la comisión de género del centro de estudiantes para coordinar talleres para una jornada institucional de ESI. Las estudiantes estaban muy entusiasmadas y fueron una valiosa ayuda para algunos profesores que se dejaron *contagiar* por el entusiasmo estudiantil.

Asimismo, las figuras de referentes de la ESI, obligatorias por Resolución 340/18 son claves para el armado de tramas que permitan sostener proyectos institucionales.

Comparto algunas posibilidades teniendo presente, ahora, **el desarrollo curricular**.

Por ejemplo, la discriminación o burla hacia una alumna trans se la puede abordar desde distintas áreas, cruzando el eje respetar la diversidad, con los otros ejes.



- Desde Formación Cívica y Ética, cruzarlo con el eje: **ejercer nuestros derechos**: podemos trabajar el marco legal y especialmente la Ley Nacional N° 26.743 del año 2012, de identidad de género, ley pionera a nivel mundial. Reconociendo que no es suficiente conocer su articulado, sino comprender cómo se llegó a su aprobación: producto de la lucha de diferentes colectivos. Y, especialmente, cómo defenderla en un contexto adverso como el que vivimos. Con el mismo criterio, sumar para su análisis la ley de cupo laboral trans, Ley 27.636 del año 2021.
- Cruzando con el eje **cuidar el cuerpo y la salud** y valorar la afectividad, dar a conocer el promedio de vida y los problemas de salud, cuando no se atienden sus derechos, de las personas trans. Y desde el área artística, acercarles a lxs estudiantes músicxs, pintorxs y artistas trans. Dar a conocer sus biografías, su recorrido, sus avatares, los escollos que debieron y deben sortear. Por ejemplo: Tona Brown, Susy Shock, Effy Beth, Batato Barea.
- Desde la literatura, dar a conocer escritorxs trans tales como Camila Sosa Villada, Susy Shock, Naty Menstrual, Marlene Wayar o bien, textos y relatos que acerquen la problemática de la discriminación y los obstáculos que suelen atravesar la más de las veces.
- Desde la educación física, cruzando con el **eje cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos**, se puede analizar las dificultades y los logros de la inclusión de las personas trans en eventos deportivos. Incluso interpelar la organización binómica de las clases y de los deportes en las escuelas secundarias y analizar alternativas posibles.
- Organizar entre diferentes docentes y con estudiantes, como un proyecto transversal, una campaña especial para celebrar el Día Internacional contra la Homofobia, Transfobia y Bifobia (17 de mayo).

Insisto, esto es solo a modo de ejemplo, para que cada quien pueda reinventar otras propuestas y considerar la posibilidad de abordar integralmente alguna problemática referida a lo vincular.

¿Alojar o gestionar las emociones?



-Otra advertencia central es no confundir el abordaje de los afectos que propone la ESI al que propone la educación emocional. Es importante tener claras las diferencias y más aún cuando se aprobó en CABA la Ley para el Abordaje y Promoción del Bienestar Socioemocional Escolar (Ley 6774/24).

¿Por qué es tan importante entender las diferencias?

Porque todo proyecto educativo va de la mano de un proyecto de país, de políticas económicas y sociales, de una manera de concebir a la sociedad, a las personas, a la educación, al aprendizaje y en este caso, también, a las emociones y a las maneras de vincularnos, que después se traducen en estrategias didácticas diferentes que tienen gran impacto en las aulas.

Y la propuesta de la educación emocional y la de la ESI, responden a paradigmas y por lo tanto a proyectos de país muy diferentes.

Nos explica Ana Abramovsky (2018)

“Estos enfoques (los de la EE) parten de considerar a los afectos en tanto reacciones o respuestas individuales, ancladas en una dimensión de orden fisiológico/neurológico. Una mirada sustancializadora de las emociones que depende esencialmente de cada sujeto y que, por lo tanto, habilita al trabajo de ejercitación o entrenamiento de las mismas. Desde este marco, la “habilidad emocional” se reduce a una capacidad que se porta pero que, de no ser así, se puede entrenar; y ahí está la escuela...a su servicio. La escuela entendida fundamentalmente como un dispositivo de disciplinamiento y control en el que la educación emocional se constituya como un espacio curricular más.”

La educación emocional reduce la complejidad de nuestra vida emocional a ejercicios de autocontrol que tienen como fin la adaptación acrítica al medio, negando dimensiones históricas, culturales, políticas y biográficas asociadas a las emociones, responsabilizando de este modo a las personas por su presente y futuro. Tiende a enfocarse en la regulación, control y dominio, siempre individual, de las emociones, desatendiendo las causas que las generan.



Pensar que problemas estructurales como la violencia, la delincuencia, el suicidio y hasta el abandono escolar pueden resolverse con técnicas de autocontrol es una simplificación peligrosa.

¿Podría, acaso el profe de nuestra reunión al que le estalla la cabeza (y el corazón) cuando escucha las angustiosas situaciones de sus estudiantes: desempleo de algún familiar, problemas con el alquiler, temas de consumo, imponerse una sonrisa o proponerles a ellxs ejercicios de respiración para “mejorar “su bienestar”?

¿Es posible acaso “fabricar la alegría” tal como propone Laura Lewin?¹⁸ Ella plantea que se puede ayudar a lxs estudiantes a “romper con emociones *limitantes* como la tristeza- limitantes porqué o para qué, me pregunto- cambiando de postura, respirando profundamente y así, según esta autora, seguramente comiencen a sentirse mejor.

“Si queremos que sientan alegría o confianza, podemos guiarlos a hacer cosas que normalmente harían cuando están felices o seguros. Por ejemplo, bailar o moverse al ritmo de una música animada, incluso si no tienen ganas, puede generar esas mismas emociones de alegría. Así, estamos “fabricando” el estado de ánimo que queremos en ellos.”

Resalto estas palabras: “...*incluso si no tienen ganas puede generar esas mismas emociones de alegría. Así estamos “fabricando” el estado de ánimo que queremos en ellos...*” Las destaco con el propósito de remarcar la gravedad de llevar adelante estas propuestas acríticamente. Visibilizar que detrás, o no tan detrás, se piensa a lxs estudiantes como sujetxs pasivxs y obedientes a quienes se lxs puede moldear, domesticar, regular y muy especialmente, controlar.

Muy por el contrario, Pablo Amsler (2011) refiere que:

“...Por lo tanto, la tarea principal no es enseñarles a los jóvenes cómo deben sentirse, sino permitirles entender por qué sienten determinadas emociones en un contexto social y político en particular; por qué, quizás, no se supone que se sientan de otra manera; y cómo imaginar de manera crítica otras condiciones en las que podrían darse alternativas muy diferentes.” (Michalinos, 2019)

¹⁸Lewin, Laura. 6/11/2024 Cómo fabricar la alegría en la educación. Nota de INFOBAE <https://www.infobae.com/opinion/2024/11/06/como-fabricar-alegria-en-la-educacion/>

Es decir, de la mano de la ESI podemos analizar críticamente esas condiciones y develar, incluso, las relaciones de poder que se invisibilizan detrás de estas propuestas supuestamente ingenuas. La ESI nos invita a pensar la afectividad en toda su complejidad, sin reduccionismos, considerando las condiciones políticas, sociales, culturales que impactan en nuestras maneras de sentir y poniendo en valor la convivencia y el respeto por los derechos.



Seguramente no podamos solucionar todos los problemas que traen nuestros estudiantes. Pero podemos alojar y compartir sus sentires empáticamente e incluso, armar redes con otros organismos para intentar hacer algo. Que no es poco.

Los discursos ligados a la educación emocional provienen del ámbito empresarial y se han trasladado al educativo. Proponen la auto-regulación, auto-control y gestión de las emociones y vienen de la mano de un mandato de felicidad permanente.

Recordemos nuevamente la reunión del inicio. La presión que siente una docente para tener “pegada” una sonrisa y cómo se arma un escenario diferente con sus estudiantes al despojarse de esa máscara a la que nos obligan y no solo como docentes.

Este imperativo de felicidad, de estar alegres a pesar de todo, que se va colando en nuestras vidas, refiere a la *happycracia* o ciencia de la felicidad, que nace en Estados Unidos, financiada por fundaciones y empresas, (al igual que la educación emocional, impulsada por organismos como el Banco Mundial).

Se apoya en la cultura de autoayuda y nos presiona a estar felices y sentirnos culpables si no podemos sobreponernos INDIVIDUALMENTE a las dificultades. Subrayo individualmente porque un tema central de la EE y de la *happycracia*, es adjudicar responsabilidad individual frente a problemas que son de otro orden. Desde esta perspectiva, no habría problemas sociales estructurales que impactan en nuestro ánimo sino SOLO deficiencias psicológicas individuales que se resuelven con el esfuerzo de cada quien. Ideas ligadas a la literatura de autoayuda, la psicología positiva y las neurociencias.

Como mandato de época, se nos impregna el “deber” de estar alegres, ser “positivxs” y eliminar nuestros sentimientos “negativos”, deseos improductivos o pensamientos derrotistas. La educación emocional, justamente se centra en crear “climas positivos” y clasifica en positivas (alegría, felicidad) y negativas (enojo, tristeza) a las emociones.



En contrapunto con estas ideas, considero sumamente valiosas las reflexiones del filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2021)

(..) *El dispositivo de felicidad aísla a los hombres y conduce a una despolitización de la sociedad y a una pérdida de la solidaridad. Cada uno debe preocuparse por sí mismo de su propia felicidad. La felicidad pasa a ser un asunto privado. También el sufrimiento se interpreta como resultado del propio fracaso. Por eso, en lugar de revolución lo que hay es depresión. Mientras nos esforzamos en vano por curar la propia alma perdemos de vista las situaciones colectivas que causan los desajustes sociales. Cuando nos sentimos afligidos por la angustia y la inseguridad no responsabilizamos a la sociedad, sino a nosotros mismos. Pero el fermento de la revolución es el dolor sentido en común. (...)"*

¿Podrá la escuela colaborar para que docentes y estudiantes puedan tener una mirada crítica hacia este ensimismamiento y pérdida de la solidaridad para fortalecer los lazos?

¿Por qué las propuestas de la educación emocional tienen tanto arraigo? Otra pregunta del millón

Comparto algunas hipótesis:

- Ofrecen soluciones mágicas y en las escuelas, dadas las dificultades que se presentan en relación a la convivencia, resultan muy tentadoras ya que prometen éxito ante cualquier situación y además, salvan de pensar en función de cada grupo y contexto.
- Brindan respuestas “certeras” que prometen equilibrio y “bienestar” en un mundo cada vez más convulsionado, incierto y cambiante.
- Resultan coherentes a una subjetividad epocal que promueve el individualismo y la autogestión de la propia vida.

- Son funcionales a un contexto de mercantilización de la vida, ya que responden a la concepción de pensar la escuela como empresa, No es casual que los verbos que acompañan a las emociones desde esta perspectiva vienen del mundo empresarial y ligado a lo individual: "auto gestionar", "auto controlar", "auto regular".



En cambio, para la ESI, los verbos que acompañan a las emociones son: "escuchar", "respetar", "alojar" "compartir" "entender" "reflexionar" y es siempre con otrxs.

Finalmente y considerando lo desarrollado hasta aquí, reafirmamos que la ESI es una de las mejores herramientas con las que cuentan las escuelas para alojar la afectividad desde una perspectiva integral y en el marco de los derechos.

Ojalá, después de todo este recorrido, puedan encontrar algunas respuestas frente a la pregunta: ¿cómo vivir juntxs?

Y, especialmente, se animen a seguir buscando otras.

Ya cerrando, elijo nuevamente a Juarroz y a su poesía. Elijo que sigan rodando preguntas y valles que las sostengan.

Una pregunta rueda como una piedra

Por el costado del hombre

Y en lugar de caer en el vacío

Encuentra un valle que la sostiene.

Ya no se trata de hombres ni de dioses.

Ya no se está en el sitio de las respuestas.

El propio eco se ha convertido en valle.

Roberto Juarroz

Desde el Movimiento Federal Por más ESI realizamos una ardua y necesaria tarea para resguardar valiosos materiales referidos a la ESI.



Desde allí se elaboró este repositorio con el objetivo de resguardar y cuidar el bagaje de material construido y elaborado durante estos años desde la sanción de la Ley N° 26.150 que establece la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Se trata de materiales que responden a los lineamientos de la ley, que garantizan la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados, y al corpus normativo de ampliación y restitución de derechos sancionado en nuestro país. Propuestas que han sido elaboradas por el Programa Nacional de ESI, los gobiernos nacionales y provinciales, las instituciones, la academia, las universidades, los Institutos de Formación, diversas organizaciones y organismos, especialistas, docentes y militantes de la ESI. Esta pluralidad y diversidad da cuenta de los hilos que han tejido esta trama de pensamientos, conversaciones, propuestas, actividades, marcos teóricos de referencia que van construyendo un bagaje de saberes y experiencias sobre la sexualidad integral, ancladas en un paradigma de Derechos Humanos. Movimiento XmasESI.

Enlace del repositorio para descargar los materiales:
https://ruge.cin.edu.ar/documentos-y-publicaciones/85-repositorio-movimiento-federal_xmasesi

Referencias

Abramowski, Ana (2019). El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes. Respiración Artificial.* Recuperado de <https://revistabordes.unpaz.edu.ar/respiracion-artificial/>

Barranco, Justo (2019). Llega la *happycracia* o la obligación de ser feliz. *La Vanguardia.* En: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20190320/461140462148/felicidad-dia-internacional-libros-happycracia.html>

Byung-Chul Han (2021). La nueva fórmula de dominación es: sé feliz. En *La sociedad paliativa.* Buenos Aires: Herder. Recuperado de <https://culturainquieta.com/pensamiento/byung-chul-han-la-nueva-formula-de-dominacion-es-se-feliz/>

Byung-Chul Han (2017). *La expulsión de lo distinto.* Buenos Aires: Herder.



Consejo Federal de Educación (2024). *Resolución CFE N.º 476 – Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/qiga1/normas/RCFE_476-24.pdf

Consejo Federal de Educación (2022). *Resolución CFE N.º 419*. Recuperado de https://www.bnm.me.gov.ar/qiga1/normas/RCFE_419-22.pdf

Consejo Federal de Educación (2018). *Resolución CFE N.º 340*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf

Deceducando sobre Educación Emocional. (2019). *Revista Deceducando*, N.º 6 (Edición digital). Recuperado de <https://deceducando.org/category/numero-6/>

Defensoría del Pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2024). *Adolescentes y apuestas online*. Disponible en: <https://www.calameo.com/defensoriacaba/read/0026823995351db5eca45>

Dirección General de Cultura y Educación (2015–2018). *Documentos de trabajo ESI referidos a la convivencia escolar. Nivel Secundario*. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de ESI, Buenos Aires.

Le Breton, David (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273224904006>

Ley 26.150 (2006). Educación Sexual Integral. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>

Maltz, Liliana (2024). *Conversaciones con la ESI. Cartas, diálogos y reflexiones acerca del convivir en las escuelas. Entre desencuentros y entramados de ternura*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Maltz, Liliana (2024). No voy en auto, voy en colectivo. Postales de un encuentro entre la ESI y la EE. En L. Maltz (Comp.), *Pedagogía en imágenes. Trazos y palabras para hacer escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas



Maltz, Liliana (2022). ¿Alojar o regular las emociones en la escuela? ¿Qué propone la educación emocional? En *Cuerpos y afectividades en la tarea pedagógica. Actualización Académica en Educación Sexual Integral (ESI)*. Buenos Aires: INFoD - Ministerio de Educación de la Nación.

Maltz, Liliana (2021). *Vaivenes de la ternura. ESI en el nivel inicial. Distancias y cercanías entre familias y escuelas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Maltz, Liliana (2019). Las emociones: ¿capturadas por el mercado o alojadas desde la ESI? *Deceducando*, (6). Recuperado de <https://deceducando.org/2019/10/09/las-emociones-capturadas-desde-el-mercado-o-alojadas-desde-la-esi/>

Michalinos Zembylas (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. En *Propuesta Educativa* N.º 51, Dossier “Emociones y afectos en el mundo educativo”, Buenos Aires, FLACSO Argentina, p. 20. En: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Referentes escolares de ESI. Nivel Secundario*. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral. Programa Nacional de ESI. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007797.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Revista Educar: Educación Sexual Integral. Compilación de actividades. Educación Secundaria*. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral. Programa Nacional de ESI. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006952.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Colección Derechos Humanos, Género y ESI en las escuelas. Literaturas*. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1m5zRb_XkwfjYQ5DvnmT5QJAJEYskLDhr/view

Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria I y II. Contenidos y propuestas para el aula*. Serie

Cuadernos de ESI. Programa Nacional de ESI, Presidencia de la Nación. En: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_cuaderno_secundaria_ii.pdf



Ministerio de Educación de la Nación (s.f.). *Convivencia escolar. Cuadernillos y materiales varios*. En: <https://www.educ.ar/recursos/158330/convivencia-escolar>

Sadin, Eric (2020) *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Bs. As. ED Caja Negra Editora, p. 221

Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Ulloa, Fernando (2003). *Escenarios de la ternura. Resonancias en la educación maternal*. Proyecto Fortalecimiento de la Tarea Educativa en Instituciones Maternales (Conferencia, CePA, 23 de julio de 2003).

Ulloa, Fernando (2005). *Sociedad y crueldad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Seminario internacional *La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas* (Huerta Grande, Córdoba, 5–8 de abril de 2005).

XmásESI. (2024, 28 de noviembre). Diferencias entre la ESI y la Educación Emocional. ¿Alojar o gestionar las emociones? [Conversatorio]. Recuperado de <https://youtube.com/live/e9OK7eLuZAM?feature=share>

Masculinidades y ESI. Por Sebastián Klein



Introducción

De sexualidad se aprende en todos los espacios escolares, ya sea con la lección de lxs docentes en las aulas, o en los recreos, baños, reglamentos, vestimenta o traslados; es decir, en todo rincón y en toda dinámica institucional. A través del currículum oficial o explícito, pero también del oculto o nulo, entre acciones, omisiones y silencios, de la educación sexual participamos todxs: estudiantes, alumnos, alumnas, profesores, profesoras, directivxs, secretarios, preceptoras, etc. En todo el dispositivo circulan frases como “pateas como nena”, “llorar es de maricón”, “bancatela si sos macho”, o hemos sido tristes testigxs de agresiones físicas, verbales o simbólicas en las cuales reproducimos y legitimamos esos sentidos, imaginarios y significaciones o las problematizamos, cuestionamos y/o transformamos. Lo que sí resulta claro es que no podemos no intervenir, ya que eso ya es un tipo de abordaje en el cual simplemente mirar para otro lado también educa los cuerpos sexuados y las identidades de lxs estudiantes y definen qué sujeto, qué sociedad y qué mundo queremos.

Desde las interacciones en el aula durante las clases y el patio durante los recreos hasta las prácticas corporales en el área de la Educación Física y los deportes, las formas de ser varón se construyen en tensión con modelos de masculinidad que históricamente han promovido la violencia, la dominación y la negación de la diversidad.

Frente a este escenario, resulta fundamental que los y las docentes analicemos algunas bases teóricas e identifiquemos las herramientas pedagógicas y didácticas que permitan comprender estas dinámicas y promover prácticas educativas más justas, equitativas, respetuosas y empáticas. Por ello, este artículo se propone abordar la relación entre masculinidades y violencia en el contexto escolar, indagando cómo la masculinidad hegemónica opera como un factor de riesgo que favorece la reproducción de distintas formas de violencia: física, verbal y simbólica. Como recurso, recurriremos a un par de escenas frecuentes en clases de Educación Física. A partir del marco de la Educación Sexual Integral (ESI), se ofrecerán estrategias y orientaciones pedagógicas para intervenir en situaciones

de violencia y construir espacios escolares más seguros e inclusivos. De esta manera, veremos en qué sentido podemos la ESI en tanto propuesta política y pedagógica contribuye a transformar condiciones de violencia y exclusión.



El texto se estructura en varias secciones. En primer lugar, se analizará qué significa ser varón y cómo se configura la masculinidad en nuestra sociedad, problematizando su carácter no natural sino construido socialmente. Luego, se explorará la masculinidad hegemónica y su relación con la violencia, con especial énfasis en el miedo como elemento constitutivo de las relaciones de poder dentro del ámbito escolar. Posteriormente, se abordarán situaciones específicas que ocurren en la escuela, con un foco particular en la Educación Física, un espacio clave en la reproducción y cuestionamiento de estas lógicas de género. Finalmente, se presentarán algunas estrategias pedagógicas orientadas desde la ESI para promover una buena práctica docente que desafíe la reproducción de la violencia y fomente relaciones más igualitarias.

A lo largo del artículo, se propondrán preguntas que buscan interpelar la práctica docente: ¿cómo se expresan las masculinidades en el aula y en los espacios comunes de la escuela? ¿De qué manera la violencia es legitimada o desafiada por las normas de género imperantes? ¿Qué estrategias, recursos o materiales pueden implementar los y las docentes para intervenir ante situaciones de violencia y promover masculinidades alternativas? Pensar las masculinidades en la escuela no es una tarea sencilla, pero sí necesaria. La ESI nos brinda herramientas para desnaturalizar discursos y prácticas que refuerzan la desigualdad, abriendo el camino hacia una educación que no solo informe, sino que transforme.

¿Por qué no lloramos? Varón no se nace: se llega a serlo

Para comenzar, deberíamos realizar una serie de consideraciones para tomar una posición sobre qué entendemos por “ser varón”¹⁹. Partimos de la idea de que, parafraseando a Simone de Beauvoir, varón no se nace, sino que llegamos a serlo. Es decir, no es lineal el hecho de nacer con cierta genitalidad con adoptar conductas masculinas. Empecemos con los ejemplos: todos los varones tenemos

¹⁹En este trabajo, cuando hablamos de varón o masculino, estaremos hablando exclusivamente de las personas cisgénero, no por una cuestión de exclusión, sino de simplificación para el público lector.



desarrolladas las glándulas lagrimales, no hay relación biológica entre tener pene o testículo con el descenso de la producción de lágrimas. Si dependiera de la naturaleza, nacer como varón no impediría el llanto. Ahora bien, a la mayoría de quienes lean estas páginas les resultará familiar la expresión de que “no llores como nena”, ya sea en nuestras trayectorias escolares como niñxs o como docentes escuchándolo de lxs alumnxs o, incluso, pronunciándolas nosotrxs mismxs. La asociación de lo masculino con la imposibilidad del llanto, entonces, no está dada por la biología del ser humano, sino por condiciones de existencia que son sociales, culturales e históricas.

La idea del párrafo precedente es discutir el determinismo biológico que se posa sobre nosotrxs como docentes y sobre lxs adolescentes como estudiantes al momento de definirnos como sujetos sexuados. O sea, la idea de que ser varón es una cosa natural. Y en ese sentido, la manera en que in-corporamos, es decir, hacemos cuerpo, un conjunto de normas, prácticas, creencias y discursos que creemos naturales, pero que los factores sociales en los cuales se construyen se encuentran invisibilizados. Volvamos al ejemplo de las glándulas lagrimales y la portación de testículos: no hay una única forma de ser varón, de sentirnos varón ni de ejercer nuestra masculinidad, ni de los docentes como tampoco de los alumnos que se autoperceban como varones. Y es por esto que “no nacemos hombres” en términos naturales (¡vaya uno a saber qué es lo natural cuando ya hay interpretación humana!), sino que nos vamos configurando como tales de acuerdo a los parámetros culturales que determinan qué significa ser varón y cómo demostrarlo ante los demás.

De acuerdo a Keijzer (1997), los estudios de las masculinidades son un campo reciente de investigación cuyas producciones comenzaron a expandirse desde la década de los 90' del siglo XX, delimitando como objeto de estudio, valga la redundancia, al concepto de masculinidad. Esta noción indicaría “un conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales al varón en una cultura determinada”.

Entonces, se construye social, política, cultural e históricamente “un modelo hegémónico de masculinidad” visto como un “esquema culturalmente construido, en donde se presenta al varón como esencialmente dominante y que sirve para discriminar y subordinar a la mujer y a otros hombres que no se adaptan a este modelo” (Keijzer, 1997: 138).



En esta definición sobre masculinidad apreciamos que la adopción de la norma sobre cómo “debo ser hombre” es lo que se denomina “masculinidad hegémónica” y se encuentra tensionada por todo aquello que no se ajuste a ella o que le dispute alternativas (volvemos a la primera hipótesis: acá no hay nada de natural). Cabe destacar que la idea de hegemonía no se traduce linealmente como imposición o como dominación. Claramente, éstas son condiciones necesarias, pero no suficientes para que sean hegémónicas. Que algo sea hegémónico implica tener también legitimación simbólica: el consenso, es decir, la aceptación de las personas de que esto es así sin discusión. Para el caso de la “masculinidad hegémónica” pasa eso, no sólo se impone una mirada sobre cómo debe ser el varón, sino que está aceptado de que es así. Y en ese orden de las cosas, lo que queda afuera de la norma es todo aquello “otro”, lo “no masculino”. Y ahí, como es aceptado, reconocido y legitimado por los sujetos, los varones (tanto en la escuela, docentes o alumnos, como afuera, en el hogar, con los amigos, o donde sea) también interiorizamos que “así debemos ser” y tejemos nuestras relaciones sociales bajo ese horizonte de posibilidad.

En este punto, interesa el planteo que realiza Ramírez Rodríguez (2020) a propósito de la obra de Connell en relación a la categoría de masculinidad hegémónica, definida como “la manera en que un grupo particular de hombres ‘habita’ posiciones de poder y riqueza, y como legitiman y reproducen relaciones que generan su posición de dominación” (2020: 16). Cabe destacar que esta posición privilegiada en el ejercicio de poder y dominación, que a su vez es una posición que se legitima y a partir de la cual establecen relaciones con otrxs sujetxs, establece la construcción de un tipo de “otredad” respecto no sólo a “lo masculino”, sino a la masculinidad “hegémónica”. Esto quiere decir, por consiguiente, que el ejercicio de poder y dominación no sólo tiene epicentro sobre las mujeres, sino sobre todo aquello que no es considerado “la masculinidad”,



incluyendo en esa otredad a hombres que no cumplen con el criterio de poder y riqueza. Sobre esto vamos a profundizar a continuación, para analizar cómo se legitiman prácticas de violencia, desigualdad, opresión o inferiorización en la escuela con todo aquello “no masculino”.

A propósito de la masculinidad como factor de riesgo: soy macho (y violento) porque me la banco

Decíamos antes que la relación entre “ser varón” y la imposibilidad del llanto no es biológica, sino cultural. Este es sólo un ejemplo de las infinitas construcciones que se realizan socialmente sobre los cuerpos masculinizados. En esta línea, Daniel Jones (2020) agrega que este modelo hegemónico de masculinidad presenta a los varones como “autosuficientes, competentes y poco emotivos” que, al mismo tiempo, “garantiza la posición dominante de ciertos varones y la subordinación femenina en la estructura de género”. En el marco de una investigación realizada para analizar los vínculos entre la masculinidad hegemónica, los cuidados y los consumos problemáticos en el AMBA, Jones, Camarotti y Dulbecco (2020) identifican una serie de atributos de los entrevistados que pretenden reafirmar “la” masculinidad. En primer lugar, aparecieron el orgullo y la agresividad como elementos constituyentes de su masculinidad y hombría que reflejan la asociación entre la independencia a la hora de actuar como el varón desea y la reacción violenta frente a estímulos que pretendan re-direccionalo, sobre todo si de cuidado de sí mismos se trata, cuestión que como veremos se vincula con algunas escenas que analizaremos más adelante, aunque sean casos de consumos problemáticos. En segundo lugar, otro conjunto de atributos para ser considerado “macho de verdad” es ser fuerte e insensible frente a su grupo de pares desarrollando y exhibiendo fortaleza, que también observaremos en las escenas. Fíjese usted, docente, si alguna de estas características le son familiares en las dinámicas escolares que vivencia cotidianamente.

Lo precedente sienta las bases para pensar la cuestión de los cuidados entre varones, y por ende, también la temática que nos convoca en este escrito: **la violencia**. De acuerdo a Bonino Méndez (2001), los valores que construye la masculinidad hegemónica sobre los varones (autosuficiencia, belicosidad heroica,



autoridad sobre las mujeres y valoración de la jerarquía) interiorizan que sus vidas estén “marcadas por el riesgo, la competitividad, la lógica del éxito/fracaso, el déficit de comportamientos cuidadosos y afectivos, y la ansiedad persistente”. La incorporación de estas condiciones de existencia generaría “hábitos de vida poco saludables, ya que propicia la formación de una persona omnipotente, negadora de su vulnerabilidad, poco flexible, unidireccional, que no sabe soportar ni elaborar el sufrimiento” (2001: 182).

Considerando la violencia escolar, tanto física como verbal y simbólica, cabe destacar en este punto que muchas veces lxs docentes interpretamos que tal estudiante está desafiándonos a nosotrxs particularmente, cuando en realidad está atravesando situaciones determinantes en la construcción de su identidad y sumamente estresantes para un joven de 13 o 17 años. Quizás, antes que sancionarlo o tomar las represalias disponibles en el dispositivo escolar, a los adolescentes se los pueda contener empáticamente y mostrarles otros caminos posibles que no correspondan al ejercicio de la masculinidad hegémónica y con ello a recurrir a prácticas violentas, aunque no sea fácil. En efecto, acá un pequeño spoiler: una práctica docente que pueda identificar y reconocer las vulnerabilidades de sus alumnos, incluso de los “más machos”, operaría como una pedagogía de la ternura que, en clave de ESI, tienda a la despatriarcalización de las prácticas pedagógicas. En las escenas que traeremos más adelante tematizan al deporte en general y al fútbol en particular como un espacio predilecto para exaltar las características de “la” masculinidad hegémónica como el aguante, y un ejercicio de dominación sobre otras masculinidades posibles (Alabarces, Garriga Zucal & Moreira, 2008; Branz, 2023).

Los núcleos problemáticos y conceptuales anteriormente referenciados nos permiten llegar a la siguiente conclusión: si varón no se nace y ejercer nuestra masculinidad no es natural, sino que por el contrario se construye socialmente un “deber ser” de la “masculinidad hegémónica” estructurada en el orgullo, la agresividad, la fuerza, la autosuficiencia, el riesgo o la competitividad, podemos entonces considerar que la violencia en la escuela queda auto-legitimada. Es decir, si deseo la aceptación y reconocimiento del otro, de mis pares, para “hermanarnos”, entonces debo responder a esos mandatos: somos machos porque nos la aguantamos. Este aguante, esta resistencia o agresividad dependen, entonces, de prácticas que pueden conllevar violencia verbal, física o

simbólica sobre quien pretenda cuestionarla o amenazarla. Pero atención a lo analizado anteriormente, ya que no se trata de lo masculino versus lo femenino, sino de “lo masculino” vs. “lo no-masculino”, donde, por supuesto, entra lo femenino.

Conforme los resultados de las investigaciones que compartimos con anterioridad, ser “macho” es sinónimo “bancársela”, no llorar y ser fuerte, como suponiendo que en la educación del “cómo ser varón” radica la idea de que al hombre nunca le va a pasar nada.

En este punto, sería preciso que se incorpore en los procesos de enseñanza-aprendizaje la cuestión de los cuidados del cuerpo y de la salud de los varones, disputándole sentidos a la masculinidad hegemónica y abriendo el horizonte de posibilidad para los alumnos que creen que cuidarse es feminizarse.

A propósito de ello, Bonino Méndez (2001) sostiene que este modelo “promueve valores que definen al varón como heterosexual, que se mide en la competitividad, la puesta a prueba, la confrontación y el riesgo”, en tanto que “el vínculo entre ellos queda definido entre la amistad, la burla, la presión, la enemistad y la violencia”, tal y como se expresará en las burlas, insultos y prácticas que los varones sostienen en las escenas que veremos más adelante. Sobre esto también coincide Keijzer (1997) cuando afirma que el varón tiene potencialidad para ser un “factor de riesgo” hacia: 1) las mujeres, niñeces y adolescencias (y colectivos LGTBIQ+); 2) otros hombres; y 3) sí mismo.

A propósito de la noción de varón como factor de riesgo, sirve como eje de trabajo “en torno a la masculinidad, su construcción social y la forma en que afecta la vida de las mujeres” (1997: 5). El varón es factor de riesgo en tres direcciones: 1) hacia las mujeres, niñeces y adolescencias; 2) hacia otros hombres²⁰; y 3) hacia sí mismo. Para esta idea, Keijzer retoma la “triada de la violencia” que propone Michael Kaufman (1989), y “se trata de un enfoque crítico hacia los varones que muestre el daño hacia la mujer (y a niñas y niños), que recupere el daño entre hombres y enfatice los costos hacia el hombre mismo -- todo con el fin de

²⁰Recordemos que, como hicimos mención anteriormente, la opresión se ejerce de “lo masculino” hacia lo “no masculino”.



replantear la masculinidad y las relaciones con hombres y mujeres hacia relaciones más igualitarias y placenteras" (Keijzer, 1997: 5). En cuanto al primer factor, el varón como factor de riesgo hacia las mujeres, niñeces y adolescencias, son amplísimas las estadísticas y datos empíricos que dan cuenta de situaciones de violencia física, sexual y simbólica que padecen a manos de hombres, principalmente cercanos afectivamente²¹. De acuerdo al Registro Nacional de Femicidios de la Justicia Argentina de la Oficina de la Mujer de la Corte Suprema, en los últimos 10 años los casos de femicidios se ubican entre 225 y 250 por año, lo que arroja 1 cada 38 y 35 horas, respectivamente. Estos datos son sólo de Argentina y alegando a casos extremos: de acuerdo al INDEC, los casos de violencia de mayor frecuencia en el país son los psicológicos, que claramente tendrían números estadísticos mayores. Es evidente que no se trata de un par de casos aislados perpetrados por personas violentas, sino que se trata de estructuras elementales de la violencia que tiene como blanco y objetivo a las mujeres y los colectivos de la disidencia sexual y que no es casual que sean los varones quienes los llevan a cabo²².

Ya en 1990, Goldner y colaboradoras han investigado sobre motivos de violencia doméstica del hombre contra la mujer desde una perspectiva integral focalizando en parejas con parejas en situación de violencia. Conforme la interpretación de Keijzer (1997) "detectan los presupuestos y mecanismos que ocurren del lado masculino al sentir el hombre su masculinidad cuestionada y al recurrir a la violencia como mecanismo para "restablecer" las relaciones de género (poder) "normales" (1997: 6). Sobre la noción de masculinidad hegemónica opera, por supuesto, la categoría de "patriarcado". En un audaz libro de Rita Segato, que retoma diversas investigaciones a propósito de las "estructuras elementales de la violencia", plantea que cuando un varón realiza un acto violento, no lo hace porque sea, valga la redundancia, violento: no es individual, lo hace sistémicamente, actuando de acuerdo a lo que "el otro" espera, demostrando un ejercicio de poder que le valga el reconocimiento del otro. Esto es lo que llama "mandato de masculinidad", en tanto pacto social y silencioso que expresa las dimensiones

²¹De acuerdo a los datos del Ministerio de Seguridad de la Nación, en 2022 y en 2023 de las mujeres asesinadas de cada año, más del 85% de los casos la víctima tenía relación con el asesino y casi el 40% de los casos era su pareja o ex pareja. Para más detalle, véase los informes públicos en la página de internet del Ministerio.

²²Es por esto tan importante llevar la discusión a la escuela, para no caer en la liviandad de decir que "somos todos iguales ante la ley" porque claramente las injusticias sociales benefician a unos y perjudican a otrxs. La justicia social nunca puede ser concebida como una aberración, menos en la escuela. Los femicidios existen, tienen veracidad jurídica y su figura no debería ser eliminada del código penal.



hegemónicas de la masculinidad, que le permiten el “derecho” o mejor dicho la posibilidad de “expropiar” o “apropiarse” del cuerpo “no-masculino” con diversas estrategias: la violencia física como parte de ellas. El cuerpo no-masculino, es decir, que no responde a los idearios culturales de masculinidad hegemónica, es considerado como algo inferior, como un territorio el cual se puede explotar, y al “macho” hegemónico como “dueño” de esas corporalidades a las que pueden apropiarse, conquistarse o dominarse, es decir, como blanco y objeto de relaciones de poder. En la escuela, como es de esperar, se reproducen las estructuras elementales de la violencia, insistiendo en que no son casos aislados de “jóvenes problemáticos”, sino varones que reafirman su identidad espejada en los atributos sociales de la masculinidad hegemónica y la búsqueda de ejercicio de poder hacia “lo no masculino”, como las mujeres, colectivos LGTBIQ+ u otros varones que no responden a lo hegemónico.

De lo anterior se desprenden las otras direcciones del varón como factor de riesgo: hacia otros hombres y hacia sí mismo. En palabras del propio Keijzer (1997):

“La masculinidad hegemónica no sólo afecta a las mujeres como suele notarse. Afecta profundamente las relaciones entre hombres en todas las edades y sectores. De hecho, es una potente fuerza moduladora de nuevos hombres que van interiorizando los patrones socialmente aceptados de lo masculino. Esto apunta a que hay que analizar también la forma en que creamos relaciones de poder y dominación entre hombres. En la familia, en el trabajo, en la escuela y en otras redes sociales, las relaciones de poder entre hombres discurren entre la burla, la amistad, la presión y la violencia. Basta observar la dinámica entre varones en cualquier escuela secundaria” (Keijzer, 1997: 7)

En toda su investigación, Keijzer, rastrea datos y estadísticas en México a finales del siglo XX en torno a las tasas de muertes, asesinatos a varones y accidentes fatales en los cuales lo tienen tristemente como protagonistas. La hipótesis es clara: en la medida en que la temeridad, agresividad, valentía aprendida, socializada y transmitida colectivamente entre hombres empieza a constituirse como una característica de lo masculino desde antes de la adolescencia, comienzan a aumentar prácticas que ponen en riesgo sus vidas. En ellas “seguramente está la variable de género que introyecta la temeridad al volante o



con armas y equipos de trabajo, la competencia y el alcohol" (Keijzer, 1997: 8). En la escuela podríamos citar conductas habituales entre varones, como las peleas con puño, pegarse con algún elemento, burlarse, insultarse, etc. Llevar a cabo estilos de vida conforme el mandato de masculinidad y las expectativas de la masculinidad hegemónica sobre varones que interiorizan esos atributos, es altamente probable (lo dicen las estadísticas) que tengan efectos negativos en su calidad de vida, en los cuidados de su cuerpo y de su salud, la caída en las adicciones, consumos problemáticos de alcohol, suicidio, enfermedades asociadas al estrés o la presión. Sobre todas estas áreas hay una tendencia comprobada empíricamente mucho más alta en varones que en mujeres. Aunque polémico y aún por demostrar, podemos suponer que el patriarcado mata a igual o más varones que mujeres, pero con una consideración: son los varones, en el ejercicio de relaciones de poder características del mandato de masculinidad hegemónica, quienes participan activamente de las violencias y riesgo contra otrxs y sí mismo. Por consiguiente, favorecer procesos de re-educación en torno a las masculinidades en una población adolescente adquiere enorme relevancia.

Como dicen lxs autorxs en el libro "Varones y masculinidad(es)" coordinado por Agustina Chiodi:

"Especialmente en la adolescencia, que es una etapa crucial en la "adquisición" de la masculinidad, la duda sobre si se logrará ser "todo un hombre" puede atormentar y angustiar al adolescente, por lo que suelen reforzarse los estereotipos y valores propios de su identidad de género, incrementando las conductas temerarias y violentas. (...) Asimismo, los roles estereotipados de género los llevan a negar sus problemas de salud y su vulnerabilidad, y les dificultan pedir ayuda, así como incorporar medidas de autocuidado." (Chiodi, 2019: 24)

Los varones somos educados a partir de una pedagogía de la crueldad, en donde la violencia, la conquista, la jerarquía y la explotación determina si somos reconocidos como "lo masculino", conforme adscripción al pacto de masculinidad o si somos lo "no masculino" inferiorizado y susceptible de ser conquistado.

Por consiguiente, hay una potencia que tiene la escuela en general y el nivel medio en particular en crear otras masculinidades posibles, y con ello, otras relaciones sociales en las cuales no intervenga la violencia contra otrxs ni contra sí mismo. Miren ustedes qué interesante la respuesta que da Rita Segato (2016) a la pregunta sobre cómo detener la violencia y la guerra contra las mujeres:

“[...] Desmontando, con la colaboración de los hombres, el mandato de masculinidad, es decir, desmontando el patriarcado, pues es la pedagogía de la masculinidad lo que hace posible la guerra y sin una paz de género no podrá haber ninguna paz verdadera” (Segato, 2016: 23).

La ESI puede propiciarnos el marco pedagógico necesario para tal fin. He aquí su importancia y por qué siempre ha sido resistida por algunos sectores de la sociedad.

¡A pensar colectivamente! Escenificando y problematizando modalidades de violencia en la escuela

En el ejercicio de mi práctica docente como profesor de Educación Física, pude constatar, reflexionar e identificar cómo la disposición de los cuerpos en las actividades físicas y deportivas exaltan las dimensiones de la masculinidad hegemónica y distribuye jerárquicamente a los sujetos. Es posible que el ejercicio de las violencias emerja de manera más vital en las clases de educación física o en los recreos, en donde las corporalidades circulan en modo más fluida que en el aula. A continuación, propongo tres escenas recurrentes en el campo de la Educación Física Escolar que nos servirá para ejemplificar la modalidad de violencia en la cual la masculinidad hegemónica insta a actuar en los varones, sobre todo cisheterosexuales y donde podremos reconocer gran parte de los análisis que realizamos con anterioridad.

1. En una escuela privada de nivel medio, en 4° y 5° año pueden elegir qué deporte realizar. Uno de los varones, cuando elige realizar vóley en lugar de fútbol, recibe insultos de la mayoría de los chicos de ese curso tildándolo de “puto” o “maricón”.
2. En una escuela de gestión estatal se aborda el caso de un joven que manifiesta públicamente su orientación homosexual. Ese mismo día en la

clase de Educación Física, jugando al fútbol, un compañero de curso le pega una patada y otro joven le dice que se levante ya que ése es un deporte “para machos”. Este joven se levanta furioso y uno de los dos implicados le pega en el estómago antes que el resto de los compañeros los separen.

3. Dos compañeras de curso se suman al partido de fútbol de sus compañeros en los últimos diez minutos de clase. El encuentro se desarrollaba con soltura hasta que una de las chicas hizo un gol; este acontecimiento produjo que uno de los jugadores del equipo contrario increpara a su arquero reprimiendo que “una piba” le haya anotado un gol. Si bien la joven no hizo comentario alguno sobre este entredicho, la compañera que jugaba para el equipo del conflicto, reaccionó contra el joven que había puesto en tela de juicio la posibilidad de que una mujer pudiera tener éxito o marcar un tanto en un “partido de varones” y uno de los jugadores le dice que “vaya a lavar los platos”.

Como lo ha demostrado Graciela Morgade y el equipo Mariposas Mirabal (2011), ya que toda educación es sexual, el dispositivo escolar en su conjunto enseña a “ser varón” y a “ser mujer” rechazando la perspectiva esencialista de la masculinidad, como planteaba Daniel Jones. Las escenas problemáticas en contexto de clases de educación física focalizan en la manera en la cual se construyen los cuerpos de los jóvenes en relación a la masculinidad hegemónica y al cuidado corporal del otro y de sí mismo. Si cuidarse es feminizarse respecto a la noción de la feminización del cuidado, podemos identificar que en las situaciones planteadas existe una conceptualización androcéntrica de los cuidados que, en tanto desigualdades relacionales de género, los varones pretenden desprendérse si quieren que se los asocie con la virilidad y lo masculino. Los cuerpos masculinos que no logran ajustarse al mandato de masculinidad vinculado a la fortaleza, habilidad o éxito deportivo, serían las otredades corporalizadas que quedan por fuera de los parámetros que impone el modelo de masculinidad hegemónica.

La asociación socialmente construida “debilidad-vulnerabilidad-feminidad” que se reproduce en las clases de Educación Física mediante el deporte, enaltece la búsqueda de algunos varones de oponerse, resistirse y enfrentar las situaciones

de vulnerabilidad que supone el fracaso deportivo o la debilidad física y produce que excluyan, discriminen, segreguen e inferioricen a los varones (o a las otredades corporales no-masculinas, como el caso del rendimiento deportivo de las mujeres en un partido “de varones”) que no se ajustan a la norma de la masculinidad hegemónica. Al respecto se pronuncia lxs autores del Instituto de Masculinidades y Cambio Social:

“Todos los estereotipos y mandatos de masculinidad destinados a la socialización de los varones comparten tres máximas comunes: no ser mujer, no ser un niño, no ser homosexual. De esta manera, se configuran a partir del rechazo y distanciamiento de lo que culturalmente se entiende “inferior” y opuesto a la masculinidad, lo femenino.”

La masculinidad hegemónica afecta las relaciones entre varones: el pacto de masculinidad conlleva pruebas de virilidad, el mostrarse fuertes, resistentes, con aguante, sin posibilidad de llorar o expresar dolor, burlarse de otros pares y “bancarse” las de los demás, estar sometido a presiones o actos de violencia física o simbólica. En lugar de desgastar la socialización con los demás varones, construye un tipo de lazo social “esencialmente masculinizado” que los adolescentes deben compartir si no quieren quedarse excluidos del vínculo afectivo con los demás, al punto de tener que soportar los golpes en el partido de fútbol, los insultos por ser supuestamente “maricón” en términos de lo “no-hombre” o burlas por lo que implica que una corporalidad inferiorizada, en la escena el caso de una estudiante mujer, sea exitosa en el fútbol y convierta un gol a un varón. Sobre este punto también se expresa Daniel Jones cuando subraya que “ser hombre se presenta como un asunto de valentía, una actitud temeraria y una supresión del dolor: el dolor se normaliza, como parte de un ritual que los varones tienen que pasar para convertirse en verdaderos hombres”. En este sentido es que, tal y como argumentamos con las escenas problemáticas en las clases de Educación Física, “la amistad y otros vínculos entre los miembros del grupo se inscriben en un estricto cálculo de relaciones de fuerza. La fuerza física somete a los jóvenes a su ley, exponiéndolos a violencias más poderosas y a la tentación de abusar de los más débiles”. (2022: 11)

Las escenas traídas nos permiten ejemplificar mejor la manera a partir de la cual se legitiman prácticas de violencia en la escuela. Queda demostrado que no son



hechos aislados impulsados por jóvenes problemáticos: se trata de un mandato social. De este modo, podemos construir otras intervenciones docentes que, comprendiendo los factores que incluyen en la violencia escolar, permitan habilitar otras prácticas más amorosas, tiernas, empáticas, respetuosas y contenedoras. O como decía Rita Segato: desmontar el pacto de masculinidad como abordaje pedagógico.

Desmontar... ¿qué? Orientaciones para el abordaje de las masculinidades y violencias desde la lupa de la ESI

Si, como estuvimos afirmando hasta acá, los varones interiorizamos que nuestra adhesión social depende en gran medida por considerarnos dueños de los cuerpos de otras personas, entonces la violencia es parte constitutiva del “ser varón” como sistema de dominación masculina (a decir de Bourdieu), que como dijimos no tiene nada de natural. Por ende, y en función de lo que venimos planteando, ejercer violencia puede considerarse como una práctica bisagra para ser considerado como varón. Asimismo, como contracara de la misma moneda, los varones para ser aceptados en este pacto de masculinidad debemos rechazar todo atributo considerado socialmente como femenino: vulnerabilidad, fragilidad, amorosidad, cuidado, miedo o todos los que no sean concebidos como masculinos y que enumeramos con anterioridad. Como esta incorporación depende de la socialización, en tanto sujetos, la escuela se edifica como un espacio social determinante para desaprender o al menos cuestionar a la imposición hegemónica de “la” masculinidad: he ahí nuestro rol como docentes. Los feminismos, la ESI y los movimientos sociales, que han generado (continúan y seguirán haciéndolo) gran impacto en la sociedad argentina, nos enseñaron que existen diversas maneras de ser varones y habitar diversas identidades masculinas singulares más allá de la genitalidad.

Ante la imposibilidad de proponer recetas mágicas, ya que la ESI se construye de manera situada y contextualizada, sí podemos ver qué recursos generales nos provee para pensar su implementación a los efectos de cuestionar la masculinidad hegemónica y, con ello, la violencia sistemática que en gran medida engendra. En principio, la ESI propone las famosas puertas de entrada que suelen ser una guía básica pero no por eso menos eficiente para comenzar a pensar transversalmente los contenidos de nuestras asignaturas con la lupa de la ESI para abordar las



violencias y la desnaturalización de la masculinidad hegemónica. En primer lugar, “reflexionar sobre nosotrxs mismxs” es un buen inicio para trabajar masculinidades ya que permite que los varones comiencen a reflexionar sobre sus cizas, trayectorias escolares, vinculaciones afectivas, relaciones entre pares y familia y empiecen a cuestionar los mandatos, privilegios y estereotipos de género. Que lo hagan de manera individual, pero fundamentalmente identificando rasgos comunes con otras experiencias de masculinidad, es decir, mediante la propuesta de puesta en común o lo que el docente considere para que nuestros alumnos puedan reconocer la matriz hegemónica en la cual se construye “la” masculinidad. Saltar de lo íntimo a lo grupal/colectivo va a abrir el horizonte para pensar cómo fueron invisibilizándose condiciones que son sociales y que hacen a un sistema (de poder) masculino. Promover ámbitos que hagan pasar del “yo” al “nosotros” en el que puedan leerse, reflejarse y reconocerse suele ser un primer motor importante para cuestionarse como sujetos, pero también como grupo social que trasciende lo individual. Como dicen lxs autorxs del libro coordinado por Chiodi (2019) mencionado con anterioridad, se trata de “hacer visible” la masculinidad para los varones. Superar esta barrera, evitando la exposición o situaciones de “escrache”, es importante para evadir posiciones que tiendan a la defensiva: “yo no soy así”, “no todos somos iguales”, “no es mi culpa”. Si logramos que en los trabajos reflexivos los varones se reconozcan como colectivo que ejerce poder, conflicto y dominio más allá de su individualidad, habremos alcanzado el primer y más difícil primer paso. Por eso, todo lo referido a esta primera puerta de entrada que propone la ESI es indispensable ya que construirá los cimientos para proyectar modelos alternativos, justos e igualitarios en que el ejercicio de poder sea reemplazado por el ejercicio de los derechos humanos.

En este punto tengamos en cuenta que nuestra función bien podría ser la de alojar, escuchar, respetar y dar espacio para que nuestros alumnos transitén estos cuestionamientos, considerando que en muchos casos se trata de la re-significación de su propia existencia (y en otros casos, de la legitimación de otra manera de ser varón). Varios estudiantes tendrán el camino más allanado que otros o presentarán menos resistencias: el desafío mayor habrá sido que, tanto los que ejercen violencia más explícita como aquellos lo hagan en menor medida, todos hayan podido ser interpelados, superado el rechazo inicial a saberse como hijos sanos del patriarcado. Una vez interpelado, viene el alivio y la certeza de que

hay maneras alternativas de ser varón. Lo cierto es que en todos habrá cierto eco al vernos entre todos como vulnerables, incluso el alumno más “macho” tendrá alguna fisura en que la imposición de la masculinidad hegemónica lo atraviese.



Con respecto a la 2º puerta de entrada (estamos hablando de la enseñanza de la ESI, que incluye tanto a lo curricular, como a la vida institucional y a situaciones emergentes) considero importante volver a la idea de transversalidad que propone la ESI. Transversalizar la perspectiva de género en general y el enfoque de masculinidades en particular, representa otra vía para trabajar las masculinidades, el poder y las violencias en la escuela. Lo podemos hacer abordando nuestros contenidos curriculares (historia, biología, música, educación física, etc.) como también alojando la reflexión, debate y problematización de aquellos emergentes que aparecen (comentarios, burlas, insultos, golpes, etc.) con la sugerencia esgrimida con anterioridad: abordar sin exponer. Posiblemente, escrachar ante la mirada de los demás conductas, actitudes o prácticas machistas no tenga el efecto de deconstrucción deseado, sino una reacción que movilice todo lo contrario. Todo lo que ocurra en nuestra aula o nuestro patio, más allá de la materia que demos, siempre es una válida “excusa” para trabajar en redefinir aspectos de la vida institucional o dinámicas que tengan el efecto de exaltación de masculinidad y con ellos, el factor de riesgo que ella implica. Por último, no debemos olvidar que siempre son bienvenidas las familias, sobre todo en actividades, talleres, charlas o propuestas que pongan en discusión prácticas violentas.

Otras de las directrices básicas que nos provee la ESI es el trabajo desde grandes temáticas a partir de las cuales incorporar sus lineamientos, los también muy famosos “ejes” de la ESI. Incursionando una vez más en ellos, los docentes podemos pensar y encontrar similitudes de los contenidos de la propia asignatura con otros alusivos a temas vinculados a la masculinidad y a la violencia. Por ejemplo, en el eje “valorar la afectividad” encontraremos referencias al abordaje de los vínculos con los otros y con las otras, central para el caso de la reflexión sobre las masculinidades: en lo que concierne al vínculo amoroso, a las paternidades, a las responsabilidades de cuidado, a la complicidad inherente al pacto de masculinidad, a la reproducción de prácticas violentas e incluso a la promoción de los derechos humanos mediante relaciones sociales sanas y empáticas. Como rasgo fundamental de este eje, es importante señalar que subraya que alojar los afectos y emociones no implica ignorar o silenciar la



incomodidad o invisibilizar las tensiones (¡tan presentes en la reflexión sobre las masculinidades!), resignificando la manera de establecer vínculos sociales, afectivos y sexuales más sanos e igualitarios. El eje “cuidado del cuerpo y la salud” adquiere relevancia para trabajar en torno a la noción ya desarrolla del “varón como factor de riesgo”, los consentimientos o las relaciones sexuales responsables, cuestiones que requieren como paso preliminar el cuestionamiento a los atributos que impone la masculinidad hegemónica. En este eje, se incorpora una conceptualización del cuerpo como construcción social y de la salud desde una perspectiva integral que como docentes nos permite amplificar la mirada sobre las propuestas que podemos incluir desde estas perspectivas, pensando en el cuestionamiento de la masculinidad hegemónica y las implicancias sobre el propio cuerpo, de lxs otrxs y la salud e incorporando el enfoque del placer como horizonte posible en detrimento de las prácticas de violencia. Los ejes “reconocer la perspectiva de género” y “respetar la diversidad” parten de una noción básica como los estereotipos de género, desde una mirada que podríamos llamar binaria en clave sexo-genérica hasta una lectura interseccional del ejercicio de la sexualidad en el caso de personas con discapacidad. En su abordaje, podremos trabajar la desnaturalización de la masculinidad hegemónica, la construcción de otra manera de ejercer nuestra masculinidad, la certeza de que cada uno puede ser como quiera, entre otras temáticas, a partir de una revisión epistemológica a propósito del determinismo de las condiciones sociales de existencia. Para finalizar, todas estas líneas esbozadas hasta este momento tienen correlato directo con construir una escuela más inclusiva, equitativa y justa amparada en el ejercicio de los derechos humanos: no ser discriminado, ni violentado, respetado, escuchado, reconocido en la dignidad humana; sin un serio y sistemático abordaje sobre las masculinidades, las relaciones y las violencias, los derechos humanos difícilmente queden garantizados. El eje “ejercer nuestros derechos” es quizás la temática bisagra que nos permitirá nuclear todas las reflexiones esbozadas en este artículo.

Para ir cerrando, un tercer material que nos da la ESI y que favorece el abordaje de las violencias y masculinidades de manera transversal son los famosos cuadernillos; en este caso interesa el cuaderno de la ESI para el Nivel Secundario, que se encuentra llenísimo de referencias para trabajar estas temáticas. El Cuaderno N°2 de ese nivel focaliza en la Educación Física, en referencia a las

escenas que trajimos en este texto y que nos permite la exemplificación que proponemos. Entre los talleres que problematiza, toma el caso de la violencia que ejerce el varón sobre la mujer en el marco de una pareja sentimental que nos posibilita, casi como una “excusa”, el desglose de temáticas, conceptualizaciones y abordajes que hemos utilizado en este capítulo. Analicemos las dos frases iniciales que recupera de una preceptoría y de una profesora:

“Ayer me pasó algo que me dejó completamente conmovida. Cuando entró Fabiana, la vi con un golpe en el costado izquierdo de la cara. ¡Tenía un moretón impresionante! Entonces me acerqué y cuando le pregunté qué le había pasado, se puso a llorar y después de un largo rato, me contó que su novio la había golpeado.”

“Cuando lo observo a Mariano, la forma en que la controla a Rocío, lo violento que se pone, cómo lo sacan los celos, cómo le grita, me hace acordar a mi primer novio. Me parece que no tenemos que pasar por alto situaciones así. Hoy son gritos, insultos y un sacudón, ¿pero mañana...? ”

Estas dos escenas recrean la articulación entre las dos temáticas principales que discutimos: la masculinidad hegemónica y el ejercicio de la violencia y dominación, tanto física como verbal y simbólica. Ambas son ofrecidas como situaciones emergentes a partir de las cuales la ESI tiene mucho que decir y les docentes hacer y principalmente las directrices que permitirían su implementación desde la transversalidad de los contenidos disciplinares. Veamos sólo dos ejemplos de los contenidos ESI para el taller de “Vínculos Violentos” en estos cuadernos:

- El análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la feminidad a lo largo de la historia (para Ciencias Sociales)
- La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y de los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación (para Lengua y Literatura)

Desconozco si lxs docentes lectores de estas líneas se interiorizaron a fondo con estos recursos, pero es importante que, más allá de lo que dice, puedan leer entrelíneas: no nos van a dar recetas directamente aplicables a nuestros contextos. Pero sí habilita la imaginación pedagógica necesaria como para invitarnos a pensar propuestas de intervención e implementación. Por ejemplo, cuando tematiza el consentimiento y la violencia machista, no podría dar



actividades concretas pues sería eterno y además estaría descontextualizado de la realidad institucional, pero tenemos a disposición sugerencias para ver videos, analizar canciones (como “Yo soy tu maestro” o “Los consejos”), debatir legislaciones (principalmente modificaciones históricas del código civil en el cual se fueron ampliando derechos de las mujeres), testimonios de adolescentes, coordinar las sesiones (como cuando proponen armar una lista de conductas de las parejas), etc., de todas las temáticas que trabajamos acá. Con todos los recursos y contenidos producidos, lxs docentes no podemos mirar para otro lado y si queremos problematizar las violencias, necesitamos hacerlo cuestionando la masculinidad...

A modo de cierre: recapitulando hacia una escuela que no duela

En este texto nos interesó reflexionar sobre algunas prácticas en donde se expresan formas de violencia física, verbal y simbólica en la escuela reconocidas bajo la lógica de la masculinidad hegemónica, con la intencionalidad de esbozar posibles abordajes docentes desde la propuesta pedagógica de la ESI. Para ello, en primer lugar, recurrimos a desnaturalizar la masculinidad y, con ello, qué significa ser varón. El primer paso fue sustraerle la esencia natural al ser “macho” bajo la noción de que “no nacemos hombres, llegamos a serlo”. Esto nos permitió analizar cómo el ejercicio de poder hegemónico que pretende determinar “la” manera “correcta” de ejercer nuestra masculinidad no sólo tiene foco directo sobre las mujeres en sí, sino sobre todo aquello que no sea lo hegemónico, incluyendo en esa otredad a hombres que no cumplen aquél. En segundo lugar, identificamos los atributos que confirmar cómo debe ser el varón: orgulloso, agresivo, fuerte, autosuficiente, autoritario, determinado e insensible frente al otro. Estas características constitutivas al mandato de masculinidad influyen en los estilos de vida de los sujetos expuestos al riesgo, peligro, peleas, golpes, burlas, dolores, ansiedad, tristeza e incluso la muerte. Sobre ello desarrollamos la tríada de la violencia y al varón como factor de riesgo que, mediante el uso de la violencia, pretende jerarquizar a lo masculino como lo superior y lo no masculino como lo inferior. En tercer lugar, nos interesó escenificar algunas situaciones de violencia centrada en la masculinidad hegemónica a partir de clases de Educación Física, en donde la disposición corporal inherente a sus prácticas exalta las dimensiones



de la masculinidad hegemónica. Problematizamos la asociación entre cuidarse y feminizarse, el lugar que ocupa el cuerpo y el deporte en la salud y la articulación entre debilidad, vulnerabilidad y no-masculinidad que el deporte reproduce en la búsqueda algunos varones de sobresalir por bancarse el dolor. Finalmente, hicimos un breve recorrido por la propuesta política-pedagógica de la ESI, desde las puertas de entrada como la reflexión sobre nosotrxs mismxs para revisar nuestras propias maneras de reproducir el patriarcado hasta la enseñanza de la ESI en la institución y la necesidad de abordar las violencias en articulación con las familias. Asimismo, repasamos la perspectiva transversal, los aportes de los ejes y las orientaciones de los cuadernillos a fin de poder leerlos, aunque sea parcialmente, con los lentes de las masculinidades. En estos sentidos, con la ESI podemos educar en el reconocimiento de la existencia de infinitos géneros como personas, como así también de las infinitas maneras de ejercer las masculinidades como tantos cuerpos masculinizados.

A lo largo del texto, partimos de la premisa de que toda educación es sexual, pero también que toda educación está imbricada con la dimensión social del cuerpo sexuado: sobre éste se ejerce el poder, en tanto espacio a dominar y conquistar. Por eso, es importante no leer la violencia como algo lineal, o sea, una acción que hace un joven sobre otro joven o sobre la autoridad docente porque es algo “personal” o individual; hicimos mención a que el ejercicio de la violencia bajo la órbita de la masculinidad hegemónica es colectivo y representa al “varón” antes que sea una actividad particular aislada (acá fue donde desarrollamos la idea de pacto de masculinidad). A veces, cuando lxs docentes interpretamos que unx estudiante nos está desafiando o que quiere darnos miedo (créanme, lxs adolescentes son lxs primerxs en sentir miedo) lo tomamos personal y en muchos casos esa sensación nos impide ser empáticxs para buscar respuesta a los motivos, intereses y relaciones que incitan esas prácticas. Por ende, antes de responder a la violencia con más violencia en sentido de círculo vicioso (digo con castigos, ironías, sanciones, exámenes o incluso exposiciones o los casos de escraches que han ocurrido y sólo tienen como resultado más reacción, violencia y generalización), tal vez sea una buena oportunidad para, como decimos en Educación Física, “parar la pelota” y pensar, convocar, contener, acompañar con ternura y hospitalidad a esos jóvenes que algo están queriendo expresar. En estas líneas finales, insisto con algo que intenté tematizar en todo el texto: no es



alumnos vs alumnas, ni alumnxs vs docentes. Es todxs vs el patriarcado, la exclusión, el mandato de masculinidad y las múltiples formas de opresión sobre nuestras identidades, cuerpos y subjetividades. La escuela puede no doler, puede ser un lugar de resistencia, de desmonte del mandato de masculinidad, donde se proponga una pedagogía de la contracrueldad y de otros mundos posibles (o al menos ofrecer alternativas a la realidad cotidiana de muchos de nuestros estudiantes). Y la ESI tiene mucho para aportarnos en ese camino, como bandera y horizonte hacia la escuela que queremos, soñamos y nos merecemos. Despatriarcalizar las relaciones pedagógicas es también reconocernos a todos, todas y todxs vulnerables; una práctica docente que pueda identificar y reconocer las vulnerabilidades de sus alumnxs, incluso de los “más machos”, operaría como una pedagogía de la ternura que, en clave de ESI, tienda a la desmontar el mandato de masculinidad, y con ello, los factores de riesgos a partir de los cuales se estructura la violencia. Para concluir, también en este texto se enfatizó el carácter situado de todo acto educativo y mismo de la ESI como proyecto pedagógico. No se han dado recetas mágicas de qué hacer, ya que para abordar las problemáticas hay que estar en el contexto, conocer el grupo y las dinámicas particulares que construyen ese espacio, esas relaciones humanas. Sí se han marcado algunas orientaciones: dónde, cómo y por qué recurrir a la ESI; dar lugar a la palabra; no evitar el conflicto ya que es inherente el vínculo social, sino cómo resolverlo en clave de derechos humanos; no exponer a nadie, sino dar lugar a resistencias, incomodidades o rechazos: tal vez se trata de dar alternativas antes de recurrir a la violencia como exaltación de “la” masculinidad. Por supuesto, no es responsabilidad exclusiva de lxs docentes, sabemos que la violencia y el mandato de la masculinidad se tratan de procesos complejos que trascienden por completo lo escolar, pero quizás la escuela se trata de ello: poner en tensión estas problemáticas, alojar a sujetos que en otros entornos quedan afuera, más violentados, más expuestos, más sólxs, menos cuidadxs y ofrecerles alternativas, que las cosas pueden ser de otra manera, que los destinos tampoco son predeterminados.

Referencias

Bonino Méndez, Luis (2001). *Salud, varones y masculinidades*. Jornadas sobre Mainstreaming de Género en Salud. Organización Mundial de la Salud.

Branz, Juan Bautista (2023). Los estudios sobre deporte y masculinidades en Argentina: Itinerarios, contextos y preguntas. *Educación Física y Ciencia*, 25(3), e263. <https://doi.org/10.24215/23142561e263>



Camarotti, Ana Clara; Jones, Daniel; y Dulbecco, Paloma (2020). El impacto de los tratamientos en los modelos de masculinidad de varones con consumos problemáticos de drogas en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista española de Drogodependencias*, 45 (22), 47-63.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.

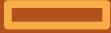
Chiodi, Agostina (2019) *Varones y masculinidad(es): Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires.

Keijzer, Benno de (1997). El varón como factor de riesgo: Masculinidad, salud mental y salud reproductiva. *Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*, México.

Keijzer, Benno de (2006). Hasta donde el cuerpo aguante: Género, cuerpo y salud masculina. *La Manzana*, 1 (1).

Morgade, Graciela (Comp.). (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

Ramírez Rodríguez, J. (Comp.). (2020). *Hombres, masculinidades, emociones*. CONACYT.



VOCES ALREDEDOR DE LA ESI EN EL NIVEL SECUNDARIO



QR WHATSAPP



@DEFENSORIACABA
0-800-999-3722
AV. BELGRANO 673

11 7128 8301



Defensoría del Pueblo
Ciudad Autónoma de Buenos Aires